

Anais de Textos Completos do

II Seminário Internacional
e III Seminário Nacional
Formação Pedagógica
& Pensamento Nômade:
Ensino, Docência e Criação

16, 17, 25 E 26 DE NOVEMBRO
02 E 03 DE DEZEMBRO

univates.br/evento/seminario-pensamento-nomade

REALIZAÇÃO



PATROCÍNIO



Angélica Vier Munhoz
Cláudia Inês Horn
Fabiane Olegário
Inauã Weirich Ribeiro
José Alberto Romaña Díaz
Morgana Domênica Hattge
Rodrigo de Azambuja Brod
Suzana Feldens Schwertner
(Orgs.)

**Anais de Textos Completos do II Seminário
Internacional e III Seminário Nacional Formação
Pedagógica e Pensamento Nômade: ensino,
docência e criação**

1ª edição



EDITORA
UNIVATES

Lajeado, 2021



Universidade do Vale do Taquari - Univates

Reitora: Profa. Ma. Evania Schneider

Vice-Reitora e Pró-Reitora de Ensino: Profa. Dra. Fernanda Storck Pinheiro

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação: Prof. Dr. Carlos Cândido da Silva Cyrne



EDITORA
UNIVATES

Editora Univates

Editoração: Glauber Röhrig e Marlon Alceu Cristófoli

Capa: Rodrigo de Azambuja Brod

Avellino Tallini, 171 – Bairro Universitário – Lajeado – RS, Brasil

Fone: (51) 3714-7024 / Fone: (51) 3714-7000, R.: 5984

editora@univates.br / <http://www.univates.br/editora>

S471 Seminário Internacional (2. : 2020 : Lajeado, RS) e Seminário Nacional Formação Pedagógica e Pensamento Nômade (3. : 2020 : Lajeado, RS)

Anais de Textos Completos do II Seminário Internacional e III Seminário Nacional Formação Pedagógica e Pensamento Nômade: ensino, docência e criação, 16, 17, 25 e 26 de novembro, 02 e 03 de dezembro, Lajeado, RS / Angélica Vier Munhoz et al. (Org.) - Lajeado: Ed. da Univates, 2021.

578 p. ; il. color.

ISBN 978-65-86648-37-9

1. Educação 2. Pedagogia 3. Anais I. Título.

CDU: 37.013

Catálogo na publicação (CIP) – Biblioteca da Univates
Bibliotecária Maria Helena Schneider – CRB 10/2607



As opiniões e os conceitos emitidos, bem como a exatidão, adequação e procedência das citações e referências, são de exclusiva responsabilidade dos autores.



EVENTO 100% ONLINE

II Seminário Internacional
e III Seminário Nacional
Formação Pedagógica
& Pensamento Nômade:
Ensino, Docência e Criação

REALIZAÇÃO

UNIVATES

PATROCÍNIO

FAPERGS

COMISSÃO ORGANIZADORA DO EVENTO

Dra. Angélica Vier Munhoz
Dra. Cláudia Inês Horn
Dra. Fabiane Olegário
Ma. Inauã Weirich Ribeiro
Me. José Alberto Romaña Díaz
Dra. Morgana Domênica Hattge
Me. Rodrigo de Azambuja Brod
Dra. Suzana Feldens Schwertner

COMITÊ CIENTÍFICO

Dra. Angélica Vier Munhoz – Univates
Dra. Betina Silva Guedes - UNISINOS
Dra. Carla Gonçalves Rodrigues - UFPEL
Dr. Carlos Gerbase – PUCRS
Dr. Celso Vitelli - UFRGS
Dra. Cláudia Inês Horn - Univates
Dr. Cristiano Bedin da Costa – UFRGS
Dra. Danise Vivian – Univates
Dra. Deborah Vier Fischer - Escola Projeto/POA
Dr. Eduardo Guedes Pacheco - UERGS
Dra. Eli Terezinha Henn Fabris – UNISINOS
Dra. Eliana Pereira de Menezes - UFSM
Dra. Ester Maria Dreher Heuser - Unioeste
Dra. Fabiane Olegário - Univates
Dr. Fernando Favaretto - UFRGS
Dr. Flávio Roberto Meurer – Univates
Dra. Graciele Marjana Kraemer - UNISINOS
Dra. Helena Lopes da Silva - UFMG
Dra. Ieda Maria Giongo - Univates
Dra. Jacqueline Silva da Silva – Univates
Dra. Jane Fischer Barros - IPA
Me. José Alberto Romaña Díaz – Univates
Dra. Juliana Ribeiro de Vargas – ULBRA
Dra. Kamila Lockmann - FURG
Dra. Karen Elisabete Rosa Nodari - UFRGS
Dra. Laura Habckost Dalla Zen – UNISINOS
Dra. Lisandra Espindula Moreira - UFMG
Me. Luís André Ribas Werlang - UNIFTEC
Dr. Marcos Brod Jr – UFSM
Dra. Maria Elisabete Bersch - Univates
Dra. Maria Idalina Krause de Campos – UFRGS
Dra. Mariane Inês Ohlweiler – UFFS
Dra. Marlucy Alves Paraíso - UFMG
Dr. Máximo Daniel Lamela Adó – UFRGS
Dra. Morgana Domênica Hattge - Univates
Ma. Niqueli Streck Machado - Univates
Dr. Pedro Witches – UFES
Dra. Raquel Fröhlich – UDESC
Dra. Rejane Ramos Klein - UNISINOS
Dra. Rita de Cássia Maciazeki Gomes - UFRGS
Dra. Renata Lohmann – Univates
Dra. Renata Sperrhake – UFRGS
Dr. Roberto Rafael da Silva – UNISINOS
Dra. Rochele Santaiana - UERGS
Me. Rodrigo de Azambuja Brod - Univates
Dr. Róger Albernaz De Araujo – IFSUL/Pelotas
Dra. Rosane Maria Cardoso – Univates/UNISC
Dra. Sandra Monteiro Lemos - UERGS
Dra. Silvane Fensterseifer Isse - Univates
Dra. Sônia Regina da Luz Matos - UCS
Dra. Suzana Feldens Schwertner - Univates
Dra. Tatiana Luiza Rech - UERGS
Dra. Tatielle Rita Souza da Silva – IFSUL/Rio Grande
Dra. Vândiner Ribeiro - UFRN
Dra. Viviane Inês Weschenfelder - UNISINOS



APRESENTAÇÃO

O **II Seminário Internacional e III Seminário Nacional Formação Pedagógica e Pensamento Nômade: ensino, docência e criação**, organizado pelo Grupo de pesquisa Currículo, Espaço, Movimento, em parceria com o Grupo de Pesquisa Juventudes, Imagem e Educação e Projeto de Extensão Pensamento Nômade, todos vinculados à Universidade do Vale do Taquari – Univates teve como objetivo discutir o ensino e a docência na contemporaneidade em meio a possibilidades de criação, tomando como referenciais a perspectiva da Filosofia da Diferença. Os textos aqui reunidos, visibilizam trabalhos apresentados durante o Seminário nos seguintes grupos de trabalho/GTs:

Corpo e experimentação

Criação e arte

Currículo, espaço e tempo

Diferença e inclusão

Ensino e docência,

Infância e juventudes

Boa leitura!

PREFÁCIO

O **II Seminário Internacional e III Seminário Nacional Formação Pedagógica e Pensamento Nômade: ensino, docência e criação** estava previsto para ser realizado em abril de 2020, de forma presencial, mas diante do cenário difícil que passamos a vivenciar ao longo do ano de 2020, tivemos que mudar para a modalidade virtual. Optamos então em realizá-lo ao longo de três semanas, considerando que, de forma contínua, poderia se tornar exaustivo.

Contudo, se não tivemos a possibilidade de escolha da modalidade de nossos encontros, tivemos a possibilidade de escolher o modo como nos conectamos com eles. Os encontros se constituíram como momentos de trocas, de debates, de reflexões, pois talvez nunca tenha sido tão necessário compartilhar nossos afetos, multiplicar nossas ideias, ampliar nossas redes, expandir nossas forças, resistir ao momento presente. Como diria Maya Angelou, “A vida não me assusta”.

Foram 205 trabalhos submetidos e mais de 300 participantes. Esse número muito nos orgulha e mostra um desejo de estarmos novamente juntos, ainda que por meio da publicação de nossos trabalhos.

Agradecemos, em nome da Comissão Organizadora, à Fapergs, por ter viabilizado a realização do seminário. Também agradecemos o apoio do Centro de Ciências Humanas e Sociais e do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Univates.

Ao setor de eventos, em especial a incansável dedicação da Gabriela

Ao Rafael, por sua generosa performance na abertura do Seminário.

Um agradecimento muito especial à comissão organizadora: Claudia Horn, Fabiane Olegário, Morgana Domênica Hattge, Suzana Feldens Schwertner, Rodrigo Brod, José Romana Diaz, Inauã Ribeiro Weirich, aos nossos bolsistas, que com muita dedicação, ajudaram a efetivar o evento e aos estudantes voluntários.

Também a todos os professores, pesquisadores, estudantes e demais pessoas que escolheram estar conosco, o nosso muito obrigada.

Angélica Vier Munhoz

SUMÁRIO

GT CORPO E EXPERIMENTAÇÃO

O CONCEITO DE CIBÔT: COMPOSIÇÕES MAQUÍNICAS DE UM NILISMO BIOELETRÔNICO..	11
CORPOS QUE SE EXPERIMENTAM OUTROS: 'ENTRE' PERCURSOS NÃO VISTOS, REGISTROS FOTOGRÁFICOS E ESCRITAS EM UM AMBIENTE EDUCATIVO...	22
VIDA(S) MARIA(S): PROBLEMATIZAÇÕES EM TORNO DA EDUCAÇÃO DOS CORPOS FEMININOS	34
POR UMA ESCRITA ACADÊMICA AGRAMATICAL	44
A EXPERIÊNCIA LITERÁRIA: COMO SE NASCE MULHER OU COMO SE TORNA MULHER.....	51

GT CRIAÇÃO E ARTE

EDUCAÇÃO E TEARGRAFIA: QUANDO O PENSAMENTO INVENTA PELA TRAMA COM LINHAS, PLANOS E NÓS.....	63
ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE FORMAÇÃO E ESTÉTICA	73
A PRESENÇA DA ARTE NA ESCOLA COMO INÇO.....	81
COM POSIÇÃO: GESTO POÉTICO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	94
ECOS NÔMADES.....	103
ENSINO DE ARTE NOS INSTITUTOS FEDERAIS: UMA EXPERIÊNCIA DE RESISTÊNCIA NO IFRN CEARÁ-MIRIM.....	110
EXPERIMENTAR UMA ESCRILEITURA FOTOGRÁFICA NA EDUCAÇÃO: POR UMA BIOPOÉTICA DO INFRAVISUAL	121
FABULAÇÕES COM NIETZSCHE E DELEUZE	132
KAMÉ E KAIRU - CONCEPÇÕES COSMOLÓGICAS E O GRAFISMO KAINGANG.....	139
CORPO-CASA: O PROCESSO DA CONSTRUÇÃO DE UMA CASA PROVISÓRIA A SER HABITADA.....	147
MAQUINAÇÕES DO PENSAMENTO EM TORNO DE ARTISTAGENS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	157
TRADUÇÃO POR DESLOCAMENTO: TERRITÓRIOS EXPERIMENTAIS DE UMA DOCÊNCIA POÉTICA	163

GT CURRÍCULO, ESPAÇO E TEMPO

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E SEUS EFEITOS NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA.....	174
LABORATORIO DE CREACIÓN COMO PRÁCTICA SOCIAL: EXPERIENCIA Y ALTERIDAD	185
PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO PERMEADA POR AFETOS.....	196

GEOGRAFIA DA INFÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES PARA PENSAR OS ESPAÇOS NA PRÉ-ESCOLA	204
SEIS PROPOSTAS DE MÁQUINAS FABULARES PARA UM CURRÍCULO LÍRICO	214
POSSIBILIDADES DE PROTAGONISMO NA ROTINA DA EDUCAÇÃO INFANTIL	226
ÉTICA E BONS ENCONTROS EM AULA: A EXPERIÊNCIA DO PROJETO DA FEIRA MEDIEVAL	232
DOS ESPAÇOS AOS LUGARES: AS CRIANÇAS NA CONSTRUÇÃO DA BRINCADEIRA DE CASINHA	241
POSSIBILIDADES DE ENSINAR E APRENDER ALÉM DO ESPAÇO DA ESCOLA: A VISÃO DA COMUNIDADE	249

GT DIFERENÇA E INCLUSÃO

EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA Y PERMANENCIA ESTUDIANTIL EN UNA UNIVERSIDAD COLOMBIANA – UNIMINUTO, ANTIOQUIA, SEDE SUR	257
A GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO: UMA ARTICULAÇÃO ENTRE POLÍTICAS E PROGRAMAS EDUCACIONAIS	263
PRÁTICAS VISUAIS NAS AULAS DE MATEMÁTICA E CIÊNCIAS EM CONTEXTO BILÍNGUE PARA SURDOS	275
O MÉTODO ANDARILHO DE PESQUISA: UM MOVIMENTO DE RESISTÊNCIA NA EDUCAÇÃO	282
A ACESSIBILIDADE DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA EM UM PRÉDIO PÚBLICO DE UMA CIDADE DE PEQUENO PORTE DO VALE DO TAQUARI - RS	292
MOMENTO DE VISIBILIDADE E DE EXPERIMENTAÇÕES NA ORIENTAÇÃO E MOBILIDADE NA SURDOCEGUEIRA	305
PEDAGOGIA DE EMERGÊNCIA: REFLEXÃO E INTERVENÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM IMIGRANTES VENEZUELANOS	316

GT ENSINO E DOCÊNCIA

INTERVENÇÃO LÚDICO-LÓGICA NO ESPAÇO DE AULA: GRUPO DE ESTUDOS CONSTRUINDO ESPAÇO PARA O APRENDIZADO	328
AS EXPERIÊNCIAS DAS ESCRITAS DOCENTES: ALUNOS COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E AS TECNOLOGIAS	340
O COTIDIANO ESCOLAR COMO ESPAÇO DINÂMICO DA PRÁXIS PEDAGÓGICA	348
LINGUAGENS LÍQUIDAS NOS ANOS INICIAIS: CAMINHOS PARA O EXERCÍCIO DA AUTORIA COM CRITICIDADE	360
DIÁLOGO E REFLEXÕES: DOCÊNCIA E O CURRÍCULO NA ATUALIDADE	371
ETNOGRAFEMAS: AUTOCRIAÇÃO EM EDUCAÇÃO	379
CONTRIBUIÇÕES DAS PRÁTICAS PROFISSIONAIS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE DOS LICENCIANDOS DO IFPI – CAMPUS TERESINA CENTRAL	390

ESCRITA FICCIONAL PARA PENSAR A EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DOCENTE E A CRIAÇÃO LITERÁRIA	400
A POTÊNCIA DO ESQUECIMENTO NO EDUCAR: VERDADE, CONVICÇÃO E BESTEIRA	407
PROCESOS DE ENSEÑANZA AMBIENTAL. PANORAMA DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE EDUCACIÓN AMBIENTAL EN UN ESTADO DE BRASIL	412
“ESTA LINHA ESTÁ INDISPONÍVEL”: UM PODCAST DE TERROR POTENCIALIZANDO A PRODUÇÃO TEXTUAL NAS MODALIDADES ORAL E ESCRITA	419
A CONSTITUIÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES DA DOCÊNCIA NA REGIÃO DA ENCOSTA DA SERRA GAÚCHA.....	427
TECNOLOGIAS DIGITAIS MÓVEIS NA EDUCAÇÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....	436
A ESCOLA CONTEMPORÂNEA E A CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS	443
TRANSPONDO OS LIMITES DA SALA DE AULA: APRENDENDO EM AMBIENTES MOTIVADORES E INTEGRADORES	456
A METACOGNIÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS EM SALA DE AULA	466
OFICINA DE LEITURA COM OBJETOS DIGITAIS DE APRENDIZAGEM: UM RELATO DE UMA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA PARA O ENSINO DA COMPREENSÃO LEITORA.....	476
UM “CLOZE” NA COMPREENSÃO LEITORA.....	481
UMA ANÁLISE DA IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO PARA O MUNDO DO TRABALHO: PERSPECTIVA DE RESILIÊNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA	488
YOUTUBERS DO BAIRRO: LINGUAGEM E TECNOLOGIA INTEGRANDO ESCOLA E COMUNIDADE.....	495
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM – UM DRAMA DOCENTE.....	502
A CONSTITUIÇÃO DO FAZER DOCENTE DENTRO DE UMA LÓGICA NEOLIBERAL.....	512
62. MODELO PARA ARMAR: POR UMA DOCÊNCIA FANTÁSTICA.....	519
JUVENTUDES E GEOCURRÍCULO: CRIAÇÃO DE TERRITÓRIOS NÔMADES	526

GT INFÂNCIAS E JUVENTUDES

JOVENS ESTUDANTES DO INSTITUTO FEDERAL: EMPREENDEDORES? INOVADORES? O DISCURSO NEOLIBERAL NAS TRAMAS DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA.....	536
A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA AS CRIANÇAS DO CAPSI EM CRUZ ALTA, RS: REINVENTANDO PRÁTICAS.....	544
NARRATIVAS DAS JOVENS NORMALISTAS: O MUNDO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	550
A EXPERIÊNCIA DOS COMEÇOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: QUEM COMEÇA, CRIANÇAS OU ADULTOS?.....	559
APONTAMENTOS SOBRE QUESTÕES DE GÊNERO NA BNCC.....	570



GT Corpo e Experimentação

O CONCEITO DE CIBÔT: COMPOSIÇÕES MAQUÍNICAS DE UM NIILISMO BIOELETRÔNICO

Autor: Cristian de Oliveira Andersson¹

Orientador: Róger Albernaz de Araujo

Prelúdio 1: sobre o método de escrita

Neste texto será tensionada a seguinte questão: como temos nos tornado isso que somos agora enquanto corpo coletivo organizado politicamente???... esta não é uma questão que exige resposta objetiva, visto seu caráter puramente orientador de uma produção maquínica que irá explorar as perspectivas textuais possibilitadas pelos índices de arquivos que movimentaram suas matérias de conteúdo e expressão... sendo assim anuncia-se desde já que o texto possui caráter experimental e flerta mais com a criação de um sentido literário da condição política brasileira presentemente sentida do com as sempre urgentes preocupações que tem por objetivo compreender as verdadeiras nuances de nossos modos de organização política... ou seja, é bastante mais evidente que o presente texto está vinculado a uma forma de formular perguntas do que engajado em resolvê-las de fato...

Todavia e tragicamente em um sentido nietzscheano², estofo que inclusive constitui o liame do próprio texto como um todo, não é possível dizer que as proposições problemáticas levantadas não tenham contribuído no deslocamento das ideias que acabaram por se tornar apresentáveis como expressão de uma tentativa de resposta desses mesmos problemas... esse procedimento é próprio do método maquinatório de escrita e pesquisa (DE ARAUJO; CORAZZA 2018) que efetivamente se compraz com o ato de procurar a costura dessa rede de signos sobre a qual cabe uma pergunta que se pontua e se circula e se estendem em linhas e que se chamam palavras que se querem conectar a outras e que se querem revestir de significados diferentes daqueles com os quais primeiramente se apontou um sentido derivado de uma importância qualquer e que depois de tensionado não parece mais ter saído de onde veio... deveio em meio a essa rede de dificuldades, graças a elas, essas benfazejas dificuldades, motes de dúvidas sem as quais a neurose de uma repetição despercebida teria perdurado em forma e em ética, bem como no tempo até se tornar o próprio tempo, como uma substância sempre e não mais do que sempre em permanente invisibilidade, atravessada pelo valor inquestionável do caráter do sim ou do não fascista, negador, caluniador, ele mesmo escolhedor do valor do sim ou do não...

1 Instituto Federal Sul-Riograndense, Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia. cristiandersson@gmail.com

2 Ver DELEUZE (2001); PELBART (2016); MACHADO (2017). Todos eles consideram que a filosofia nietzschiana é trágica no sentido de ser afirmativa em relação à seu combate frente ao niilismo. Assim Nietzsche afirma a vida em oposição aos valores de negação imbuídos no niilismo platônico-cristão, que elege o mundo metafísico das idéias e do paraíso celeste como o mundo verdadeiro em detrimento ao sofrimento oferecido pela vida concreta. Afirmar a vida sob esta perspectiva significa, entre muitas outras possibilidades de interpretação, aceitar o pensamento na forma como ele ocorre, como acontecimento, sem que para isso seja necessário eliminar de sua substância valores opostos, o que seria o mesmo que dizer que todo pensamento é legítimo, basta que se encontre uma forma de torná-lo exprimível.



E por esses meandros conclui-se aqui, justo nesse início de texto, que perguntar como temos nos tornado o que estamos nos tornando é atravessar outra inquietante conversa desse texto: qual forma pedagógica tomou potência suficiente para tornar possível uma aliança improvável entre uma parcela subalterna de povo brasileiro, portador desse voto popular de confiança, e aqueles que não gostam de povo, nem de cheiro de povo, que definitivamente não se importam com a vida do povo e que, sempre se soube, não irão governar para o povo???... não encarar no momento este tipo de problemática nos remete ainda a uma outra dúvida bastante angustiada: sobre quais problemas estaremos nos debruçando em breve, após os atuais terem se tornado amenos em função dos que ainda agora se gestam???...

Prelúdio de fato

Perguntar-se-á então como uma monarquia autoritária de caráter teocrático encontrou apoio para consolidar sua influência em uma eleição supostamente democrática... mais: perguntar-se-á sobre a irracionalidade da aliança desse governo eleito com essa parcela específica da sociedade que o elegeu e o sustenta...

Considerar que um regime político tão miscigenado poderia emergir de algo politicamente bem moderno como um sistema democrático soaria como uma proposição irracional talvez uns 4 ou 5 anos atrás... entretanto essa possibilidade deixou de ser uma singela e risível ponderação digna de uma conversa de bar para tornar-se espectro de vulto e finalmente se assenhorar da própria atmosfera vivida de uma forma que impregna a sensação de que estamos experimentando uma vertigem alucinada em busca de um futuro desconhecido que nunca se realiza apesar de sempre parecer eternamente próximo demais... futuro conjurador de um presente que se vai transformando nisso que esse futuro anuncia e que por vezes é aterrador, por vezes é esperançoso e talvez ambos quando menos se espera... mas um futuro desejado por um corpo coletivo de cidadãos organizados sobre os solos movediços de uma política insondável e baixo os augúrios de uma borrasca inevitável...

O colapso: o campo problemático

Já muito se argumentou que a democracia brasileira está em crise... já nem se argumenta tanto quanto a experiência política permite viver esse colapso... a eleição e o exercício de governo de um tirano que publicamente já exaltou em êxtase a tortura e torturadores notórios, além do uso de argumentos chulos para atacar a própria existência dos poderes representativos da república deixa claro não apenas o desprezo com que esses tipos podem tratar da coletividade: faz notar também algum tipo de processo de esgotamento da política que temos desenvolvido... e talvez então já surja em uma e outra consciência a certeza de que vivemos sobre a égide de uma monarquia nada dada à valorização da diversidade, da fraternidade, da liberdade, da igualdade e quiçá da vida...

O novo estado reage com fúria à normalidade anterior... quando apenas um boçal qualquer atacava os valores democráticos, ainda que publicamente e em sua sede, pouco se podia acreditar que havia uma tirania qualquer em gesto de imposição... agora, o status tirânico reforçado abruptamente por uma espécie de vontade divina que lhe serve de inspiração é parte da normalidade... a ética da tolerância, a estética pluralista e demais



ideais sagrados invocados pelos valores democráticos se encontram todos, subitamente, sob assalto dessa divina tirania que denuncia a saúde erguida desde 1988 como uma doença... o organismo democrático pode ter se tornado uma doença, capturado por uma força estranha e seus componentes tradicionais encontram-se transmutados em valores supremos a ser combatidos (DELEUZE; GUATARRI, 2012)... percebe-se então uma para esse problemático campo: como esse espectro da ditadura resistiu às práticas pedagógicas parlamentares que deveriam³ ter lhe solapado a própria existência???.

Pode-se talvez pensar de uma maneira um tanto trágica que esse colapso democrático componha tão somente mais uma parcela de uma crise constante em todos os sentidos da atividade humana: pois enfrentar os problemas advindos de algum sofrimento é a forma de que dispõe o homem nobre nietzscheano para deslocar a dor, o medo, a culpa e situá-los em um patamar mais elevado, diferenciado do tipo de normalidade desejado pelo rebanho, pela massa, pelo próprio povo como Nietzsche poderia enunciar⁴... assim, ampliando o espectro do corpo coletivo do qual se quer tratar aqui, nada mais estamos vivendo do que uma atualização (DELEUZE, 1988; 1999) política necessária dos valores que revestem a organização de nosso espaço social e individual, mesmo que paradoxalmente por forma violenta e dentro de possibilidades estipuladas por regras afeitas à coibição de qualquer tipo de violência⁵...

Outra forma trágica para pensar essa questão é menos divertida: a democracia não estaria sendo destruída e sequer ameaçada na medida em que o grupo que agora lhe imprime esse valor monárquico apenas põe em prática o projeto político que as regras democráticas permitem, ou seja, com prazo limitado e com o que é mais fundamental para pensar essa questão: esse grupo tiranicamente divinizado representa a vontade da parcela divinamente tirânica da sociedade que não sente insalubridade nesse ambiente sulfúrico... essa parcela de população ocupa uma posição que lhe possibilita vislumbrar na emergência dessa monarquia absolutista teocrática um benefício... funda-se um regime revestido de caráter moralizador dos costumes, economicamente engajado em um futurismo liberal porém contraditoriamente messiânico em termos de uma racionalidade moderna e, além disso tudo, dotado de caracteres vingativos/punitivos em seus postulados mais evidentes enquanto espetáculo público e, ainda, e acima de tudo, imbuído de poderes extra-constitucionais sancionados pela própria divindade celestial, Deus, ele mesmo, um grande punidor do homem, moralizador de seu instinto e fertilizador de sua economia... eis uma mescla de interesses realmente próximos de um ideal democrático... não deve

3 Insere-se o termo “dever” propositalmente pois se pretende ressaltar a impossibilidade de aliar racionalmente os efeitos desejados de uma determinada teoria (no caso política) com as diversas nuances perturbadoras às quais essa teoria está sujeita no mundo concreto: ou seja, a imputação de um dever sobre a necessidade que um fenômeno (político) acarreta não chega a ultrapassar uma perspectiva de caráter moralista que, visando apenas a utilidade de seu princípio, pode consistir em mecanismo de ocultamento dos problemas que acabam por minar a própria teoria e o sistema que ela engendra. Nietzsche analisou com toda a acurácia essas questões quando, por exemplo, criticou a aproximação automática do “dever”, da “utilidade” e do efeito “bom” daí resultante em Além do Bem e do Mal e na Genealogia da Moral. (NIETZSCHE, 2017; 1019)

4 Nietzsche fala assim de um tipo de diferenciação que evita os baixos estados de percepção por ele detectados a partir do distanciamento que o homem pode aferir em relação ao ideal ascético aceito com automaticidade pelo sujeito: a má consciência (minha culpa) e o ressentimento (culpa do outro)... esse nobre comportamento simplesmente afirma o momento; não o coloca em um plano supra sensível no qual seria derivado de uma vontade fora desse mundo...

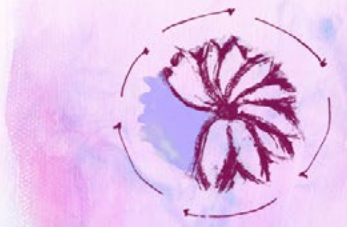
5 Uma atualização de certa forma purificadora que enfim será superada e tornará o organismo político mais apto, forte e resistente aos futuros engendramentos que irão querer capturar essa ética da coletividade sadia e que impedirão sua metamorfose monarquista camuflada sob uma divina estética milagreira, cristã, e assim transcendentalmente universalista... essa seria uma forma dionisíaca que Nietzsche poderia alinhar como modo de perspectivar a situação...

haver nada de estranho nisso... depois de décadas alijados do centro da macropolítica nacional finalmente esses setores liberais e punitivos partilham do poder e almejam exercer sua vontade por intermédio dessa espécie original de messianismo cyber celestial futurista medievaresco... tragicamente se insiste, não há crise alguma nisso: essa parcela amalgamada da sociedade encontra-se perfeitamente satisfeita com o projeto político que está em marcha... a menos que dramaticamente se pense que a própria democracia personifique o elemento tirânico desse sistema como um todo e acabe por executar um modo de funcionamento político pelo qual uma polifonia exacerbada de sentidos díspares acabam por se fundir em um mesmo significado horrivelmente orquestrado de acordo com a percepção da suposta minoria de organismos resistentes submetidos às ações e reações de seu mau gosto...

Os novos donos do poder substituíram as categorias de políticos que tradicionalmente, sob sua sorradeira e emergente perspectiva patriótico-messiânica, priorizavam a diminuição dos valores de nossa potência nacional aviltando o destino histórico de nosso povo, seja lá qual seja esse destino... e nada mais lógico que utilizar o poder público para potencializar a grande epopeia da civilização brasileira através da mudança radical desse projeto político tradicional... aos olhos desses setores personificados corporalmente na forma de uma coalizão templária multiforme a recém acusada crise democrática já ocorria e a própria democracia estabelecia algo muito próximo à catástrofe na medida em que facultava a legitimidade de 4 problemas que deviam ser combatidos com toda a urgência: 1- o império do comunismo e a expansão de suas idéias por diversos meios; 2- a redenção da vilania em nome de certos direitos de humanidade; 3- a glorificação da tão evidente corrupção administrativa; 4- a naturalização artificiosa dos aspectos de uma intelectualidade voltada mais para a técnica da crítica e aliada a uma ciência contemporânea do que para a contemplação solar de uma verdade absoluta, unívoca, atemporal... uma cruzada era fatalmente necessária...

Dentro desse grupo, suposta maioria orgânica da coletividade cidadã, dentro desse amálgama político heterogêneo (e democrático???) encontramos representantes de uma ordem social muito antiga que à ética da casa grande e da senzala por linhagem de sangue que proliferou arbítrio de escolha... uma linhagem do chicote, do pelourinho e da punição contra a vadiagem e a rebeldia ao trabalho recebeu a adesão daqueles que sempre foram alvo de observância, de vigia e de norma ao trabalho... são visíveis agora os que sempre propuseram este regresso às mais longínquas eras da história nacional e aqueles que nossa modernidade política deveria ter resgatado desse passado... funda-se nesses setores a vontade de finalmente se declarar “conservadores”, proposição que ironicamente encontraram eco na política tradicional que se desenvolveu após a ditadura, redescoberta contemporânea do daquele modus operandi colonial... conservadores por linhagem de sangue e adeptos por infusão enigmática de valores autoritários que semearam seu sucesso no próprio terreno que era destinado a resistir ao opressor discurso do passado escravista e mais recentemente ao torturador republicano...

Percebe-se então com clareza que sempre existiram parcelas da sociedade que desprezaram o pretensório discurso de inclusão democrático, sua perspectiva de tolerância e seu pressuposto ideal de uma ambição pela igualdade de direitos... sempre houveram esses que além de se beneficiar com o autoritarismo da ditadura concordaram em todos os sentidos com a cruzada moral que ela estabeleceu e cuja tarefa nunca principiou desaparecer - nem poderia assim fazer: combater o mal é uma tarefa eterna... esses



grupos propuseram de fato a imposição da força e da autoridade policial-militar armada contra quem se dispusesse a ser considerado inimigo segundo os critérios daqueles 4 princípios dignos de enfrentamento másculo-guerreiro listados acima... e é certo que esse tipo de brasileiro, que carrega essa herança colonial, introjetou sua força nesse sistema representativo a que nos acostumamos chamar democracia representativa assegurada por um estado de direito... a adesão desse tipo, ligado por herança genética ao discurso da escravidão, da produtividade e da punição parece natural...

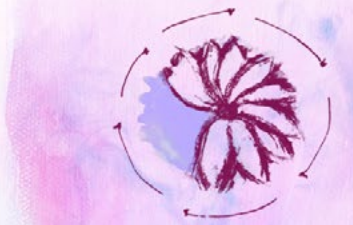
Curioso mesmo, enamorando-se com efeitos distópicos de uma certa realidade obscura, é o caso do outro tipo, que mesmo não tendo obtido benefício algum com a ditadura e com o autoritarismo - sendo inclusive vítima de linhagem e sangue dessa ordem colonial escravista e autoritária, tipo que é objeto de desejo de abolição e achatamento de direitos sociais -, incrível mesmo é o caso desses indesejáveis que vêm nessa cruzada moral contra a indesejabilidade a chancela divina e um forte pretexto para aderir às hostes históricas da casta senhorial autoritária, mandona, ordenadora de sua exclusão e morte...

No topo organizacional do poder desse estado supostamente escolhido como futuro por essa mescla estranha parece cada vez mais nítido quem pode ser considerado indesejável dentro dessa nova ordem monárquica teocrática brasileira: potencialmente todos, como quis prever George Orwell quando lidou com o fascismo em 1984 (ORWELL,)... amigos ou inimigos, o irracionalismo de um regime desse tipo passa a suspeitar de oposições, conspirações, delações de todos os lados... uma batalha em múltiplas fronteiras impossível de ser vencida, mas que ameaça arrastar a todos para dentro de sua neuro-psicótica realidade...

Parte da natureza da questão dessa escolha inverossímil parece ser efeito relacionado com o principal subproduto da democracia experienciada na história brasileira: o estabelecimento de uma lógica binária do isto ou aquilo e que possibilitou a fruição de uma sempre improvisada tática política partidária eleitoreira... “Agora este governo, fora com o outro... o povo que avalie qual foi o melhor!!!”... essa sempre renovada esperança no voto popular pode agora se mostrar motivo de preocupação para os políticos que alimentam essa fé???...

Cibôt

Parte do campo problemático apresentado acima pode então ser derivado da personificação desses tipos de cidadãos potencialmente presentes na sociedade brasileira, seja nas grandes e pequenas cidades e, senão em todas as famílias, nas proximidades de uma vizinhança de bairro, de casa, de escola, de trabalho... esse cidadão é de caráter niilista, enxergando no mundo concreto algum tipo de falsidade natural e tomando um outro mundo construído em uma distância insondável como o mundo real... é duplamente articulado por um componente orgânico e outro tecnológico... sua parte cidadã e orgânica destaca-se como objeto de uma política de captação de seu pequeno capital político operada por intermédio do composto tecnológico disseminado enquanto produto de consumo... onde quer que resida o interesse dessa captação não importa tanto... importa que o cidadão orgânico obedece o hábito automático de uma necessidade que não sente necessidade de compreender e manuseia os dispositivos eletrônicos que tomaram conta do mundo sensível que o rodeia transformando essa tecnologia em algum tipo de anexo seu...



ainda mais provável, não custa acreditar, é o contrário que se estabelece, de forma que esse organismo constitui o terminal de um aparelhamento de rede nevrálgica tecnológica ampliada fatorialmente.... rede que alimenta o cidadão com as informações necessárias para ativar uma racionalidade comportamental fortemente desejada pelo fator original cuja função é demandar o somatório das pequenas parcelas desses depósitos de esperança digitados em segredo como uma oferenda do cidadão após ter sido recompensado pela segurança de conhecer melhor a organização social da qual é parte... o cidadão sente assim este propósito na existência: consumir o conhecimento que lhe cabe e desfrutar da honra de possuir o tão almejado produto da contemporaneidade: uma identidade compartilhada com os membros dessa rede nervosa que comungam desses interesses paradoxais de desistir de sua originalidade em prol de uma normalidade estranhamente homogênea, coletiva, consumidora de informação verdadeira... uma identidade que acaba indicando o produto que consome o desejo do cidadão⁶...

O Cidadão Boot (Cibôt, a partir de agora), portador de um rg-id, iniciado a partir do recebimento de uma informação, seja de forma remota ou presencialmente (quando assiste uma palestra para muitos ou para grupo seletivo), devém em programa orgânico que executa e sente de uma determinada maneira as nuances de sua vida em conexão com a necessidade superior da linguagem que ordena e organiza o pressuposto básico desses sentimentos e desejos⁷: ou seja, a informação consumida por esse corpo corrobora a própria necessidade de formatar uma interpretação determinada com o automatismo imanente de sua lógica precedente, transcendente: a informação não apenas informa, ela forma, modela, cria um modo operacional de gestão da verdade inata e postulada em seu próprio enunciado: a informação consumida não só forma um corpo, ela diz o que é esse corpo a partir de si própria, torna esse corpo seu e o envolve, veste-lhe como uma roupa: procura ordenar o afeto do organismo: manda o corpo sentir o seu desejo: impõem-lhe esta ordem...

Cibôt desenvolveu um agenciamento com a política religiosa e a tecnologia de software e torna-se um semeador... Cibôt, por outro lado, pode igualmente desenvolver um agenciamento análogo dessa tecnologia com uma política policialesca e tornar-se um odiador... ambos possuem seus pequenos capitais políticos, mas seu crescente número opera o milagre da representação coletiva identitária por meio de uma consciência que se poderia quase que dizer de classe na forma como Marx gostaria de ter visto surgir entre os trabalhadores europeus do século XIX ainda que odiadores e semeadores nada possuam em comum em estilo de vida, em infraestrutura de vida... são aspectos de personalidades configuráveis que geralmente não se misturam na vida concreta: uns vão aos templos no domingo e os outros com maior probabilidade jogam golfe, tênis, vão ao clube de caça praticar a pontaria e certamente fazem churrascos de picanha... em comum seus periféricos eletrônicos dos quais se tornam eles mesmos anexos em relação às informações que os preenchem e o fato de funcionarem a partir de determinações programadas por outros, superiores hierárquicos de seus círculos de atividades religiosas (semeadores) e de atividades mais diversas, mais propriamente sociais (odiadores)... os últimos na forma de uma gangue, de uma seita de amigos, de uma família de bem, de uma festa fechada, de um partido político, em suma participando de uma comunidade

6 Por exemplo PELBART (2016, p. 156) descreve a caracterização de Jungers sobre o niilismo realçando a noção de que uma determinada comunidade moral conduz a adesão automática de uma indiferença para com os pressupostos dessa comunidade.

7 "A linguagem não é feita para que se acredite nela, mas para ser obedecida". DELEUZE; PARNET (1998, p. 19).

que dê vazão a punição e ao ódio como forma legítima de expressão que os diferencie das castas que, mais do que denominadas improdutivas e inferiores, são ditas corruptas em seus ofícios e corrompidas em suas ideias...

Concentremo-nos no tipo do sementeiro entretanto... de certa forma esse Cibôt deveu a partir de uma nova forma de 'curral eleitoral' na medida em que este é o propósito atual do antigo coronel, agora em formador de opinião que gerenciam não só a palestra dominical, mas também a edição, a formatação, a proliferação e massificação dos alimentos intelectuais disponíveis a seus consumidores... certamente não se poderia falar em cidadão robô na República Velha visto a inexistência de tecnologias correspondentes à época⁸... curral era o termo factível... talvez se pudesse inclusive retirar o termo 'cidadão' dessa problemática, visto que o voto depositado na urna não representava necessariamente o desejo de expressão do eleitor, coagido a se comportar da forma mandada diante do decisivo momento de declarar seu voto... mas Cibôt sementeiro, ao contrário, não é coagido: ele apenas age assim, vota assim, comporta-se assim... crê assim como lhe ordenaram crer, comportar-se, votar e agir, como que movido por um instintivo desejo de criar o mundo melhor que os insondáveis meandros de sua mente ramificada em rede prontificaram em tornar concreto... esse quadro fica um pouco mais desolador quando se vê seu discurso em favor do livre arbítrio, grande presente de Deus para os homens... esse tipo apenas obedece uma ordem que nega o mundo real e concreto dado aos sentidos, mundo porém dotado de uma polifonia e velocidade que dificilmente dá às claras as verdadeiras intenções que Cibôt sementeiro gostaria de acessar: seu interesse imediato é a satisfação de consumir a essência, a insofismável glória da certeza, da prova, da razão de ser de uma verdade... o mundo concreto não pode oferecer isso a ele, mas a linguagem tecnológica e a da palestra dominical sim...

Pode parecer absurdo pensar que alguém não consegue estabelecer os parâmetros necessários para avaliar a concretude de sua vida e traçar estratégias políticas condizentes com suas aspirações particulares, deixando confiar suas decisões na ordenação de outro à quem não deve submeter-se de maneira formal, mas o faz por uma imposição incontrolável a qual adere automaticamente... é o mesmo que dizer que esse alguém não sabe o que é projetar uma vida para si sem que outrem faça isso em nome de sua vontade ausente, quase como que se pudesse dizer que essa pessoa, uma vez subordinada ao boot de inicialização de seu programa, desliga-se da realidade que o cerca e passa a respirar um ar diferente daquele que tem ao seu redor: passa a respirar um ar mais baixo⁹, condicionado pela emulação de um mundo invisível, impalpável, mas concreto em seus efeitos possíveis, criador de uma virtualidade que possui potência para se realizar como atualização de um sentimento, de uma percepção, de um afeto, de uma vontade de reagir...

Esse Cibôt encontra-se alheio de parte do mundo que lhe seriam úteis na avaliação de suas necessidades reais - não que isso seja realmente possível, pois nunca se pode definir

8 A República Velha é uma das denominações do período compreendido entre a Proclamação da República (1889) e a ascensão de Getúlio Vargas ao poder (1930). Esse período é politicamente caracterizado pelo exercício do mandonismo, prática pela qual os grandes proprietários de terra elegiam seus representantes políticos em função da autoridade proto-miliciana exercida sobre a população que trabalhava suas terras e através de certos favores concedidos às populações que viviam nas pequenas e médias localidades de seu entorno.

9 Nietzsche, em aforismos de muitas obras e em especial nos do Anticristo, sempre diferencia os valores elevados (visão de ave de rapina) dos sentimentos nobres relacionados com coragem e veracidade, em oposição à inferioridade e baixeza (perspectiva de rã) do segredo e da mendacidade dos sacerdotes cristãos, interessados em proferir uma fé na qual nem mesmo eles acreditam. Ver NIETZSCHE (2005, 2014, 2017, 2019).

para a vida uma estratégia precisamente realista - porque se trata de alguém que acredita em milagres, que têm necessidade de milagres, que adora a existência de milagres... em última instância trata-se de alguém para quem se pode provar a existência concreta de milagres e de seu correlato oposto: o exorcismo... esse tipo assiste esses espetáculos extramundo na televisão e na sua frente aos domingos... já presenciou alguma autoridade ungida no hospital em sua epifania catártica suplicando uma benção... lê sobre esses fenômenos nos jornais do templo, conversa sobre isso com seus iguais, recebe da rede nevrálgica ampliada o compartilhamento que provam a concretude desses fenômenos... e, pensando bem, se um milagre pode ser provado para uma pessoa, não devem mais existir limites sobre quais dados quaisquer podem se insinuar para ela como dados verdadeiros... diríamos que esse Cibôt é destituído de ceticismo: a capacidade crítica lhe foi extraída e tornou-se indiferente à heterogeneidade de redor: esta nem sequer lhe chega à percepção senão como forma de corrupção moral ou suscitada por algum tipo de assédio espiritual... situado em meio a uma parafernália tecnológica, rodeado de informações e redes sociais virtuais, compondo um termo fatorial aos domingos com um exército uniformemente alinhado em cadeiras brancas, infiltrado nos demais dias pela relação neurótica com o tempo que sempre exige seu deslocamento triangular casa-trabalho-templo permeado no transporte pela infiltração da linguagem tecnológica, esse Cibôt tornou-se fundamentalmente alguém que não crê mais na independência de sua vontade, fato necessário para que suas respostas aos estímulos externos sejam pontuadas pelo automatismo típico dos mecanismos artificiais... sequer dispõe de ferramentas que apontem essa desconexão entre si e dentro de si visto ser justamente isto que lhe falta enquanto consciência de uma individualidade apartada da originalidade, da singularidade de um ser que se encontra fatorialmente invisível à sombra de uma massa idêntica... aboliu de si a vontade de ponderar sobre sua vida, tornada homogênea a tantas outras... a vida que vive é aquela dada pela identidade mecânica que estabelece com o grande número por intermédio do semeador-mor e da conexão eletrônica da qual é dispositivo periférico, receptáculo da linguagem numerante...

Cibôt semeador passou a absorver os discursos que tratam dos significados da Palavra e das palavras que gosta de ouvir repetir em algum lugar e que expressam a verdade que se acostumou a crer, a repetir e a deixar repeti-lo sem que isso seja de alguma forma perceptível à seu arbítrio que talvez neste ponto já soe como outro tipo de organização insondável... não por sua culpa: é vítima de um processo histórico de longa duração em relação ao qual agora não percebe mais do que uma certa consequência: a pobreza e o trabalho árduo atravessam a história familiar e sofre com uma certa síndrome de humildade diametralmente correlata à síndrome de opressão dos que ocupam os cargos de direção em seu trabalho, mas não só ali... sente-se esgotado, oprimido pelos medos que as mídias apresentam: guerras, gripes, corrupção moral em todos os níveis da vida: no poder político superior, no trabalho, no bairro, em casa, no quarto sozinho¹⁰...

Precisa crer na salvação eterna, esperar por ela, pois sua pobreza, contrastando com a opulência do mundo das novelas, dos filmes e dos comerciais indica que existe uma dignidade material em algum lugar bastante distante de sua percepção sensorial...

¹⁰ Todavia não é desprezível uma consideração oposta: tendo extrema fé na sua salvação se seguidos os mandamentos ordenadores a que está sujeito, esse tipo pode perder completamente o medo das consequências suscitadas pela vida real quando ignora os perigos que o cerca e se expõe deliberadamente à aventura de enfrentá-los; ou ainda, o que seria o ápice de uma triste ironia, após fugir desse deus a vida inteira, pode por engano, acabar se casando com ele, mas este tipo compõe uma outra derivação do efeito Cibôt.

o que Cibôt pode consumir, o que ele quer consumir e o que ele consome de fato¹¹ são coisas muito diferentes entre si, inclusive em natureza, apesar da existência desse mundo distante de felicidade possível, apesar disso soar contraditório em algum canto de sua consciência: dinheiro não deveria trazer felicidade... a sabedoria do sementeador-mor talvez entra assim em cena: ordena e sugere com que tipo de destreza deve proceder aos afazeres da rotina e das preocupações, principalmente elas, mitigando-lhe ou acentuando-lhe a culpa conforme a conveniência... tendo a sociedade falhado com esse Cibôt em quase tudo em sua vida (a escola lhe ensinou sobre sua ignorância; o Pronto Socorro municipal parecendo mais um purgatório apocalíptico não ofereceu um bom prospecto sobre sua saúde assim como a UBS local; seu patrão um mestre do empreendedorismo produtivo e exemplo inalcançável de boa utilização do tempo), restou ao líder espiritual, conhecedor e estudioso da ética verdadeira fornecer a instrução que todo desesperado procura encontrar: existe esperança, e ela deve ser cultivada sob uma pesada culpa... é a tônica da Palavra e não é de se ignorar o fato de ser possível substituir o nome Bíblia por algo como O Livro da Esperança...

Epílogo

Um efeito possível dessa perigosa engrenagem religiosa-política desencadeada pelo potencial Cibôt de proliferação é a terrível perspectiva de que ela nunca possui potencial para falhar... podemos nos deparar com algumas avaliações possíveis que Cibôt pode realizar acerca do mandato político de seu representante fatorial mediado pela percepção niilista que o compõe: a- toma o fracasso de seu candidato como uma provação divina; b- toma seu sucesso como uma benção divina; c- interpreta mal a relação políticas públicas/vida privada e confunde uma melhoria ocasional em sua vida com bom governo ou, mesmo, o contrário disso; d- a pior das hipóteses possíveis: toma o fracasso geral de sua vida e do todo da nação como um sucesso; e- nem toma conhecimento dos problemas que envolvem estas questões pois não se preocupa com isso em virtude da espera de orientações de seu mentor; f- não se pode desconsiderar a hipótese de existir algum efeito ainda pior que os anteriores...

Podemos estar tratando da conjuração de um regime político original e completamente discrepante das otimistas teses de um democrata padrão na medida em que essa espécie de brasilidade-egípcia acentua o caráter servil do modo de produção brasileiro... um brasileiro Cibôt sementeador, convencido da necessidade de escolher um reformador, enviado por Deus, subordinado á Deus, consagrado e comprometido com uma dada reorganização constitucional de seu país em um molde que dado sua pobreza não lhe deve ser conveniente, passa a flertar com a abdicação de direitos consolidados, direitos seus, úteis e necessários à sua sobrevivência: tese comprovável empiricamente quando se nota que esse eleitor se encontra disposto a abandonar a plataforma política em que se sustentam aqueles direitos em troca de uma tese desconhecida, alinhavada apenas pela sua fé em assujeitar-se à vontade de seu conselheiro-mor verde-amarelo munido apenas do livro que contém a verdade que julga elevada demais, sagrada demais para satisfazer sua percepção individual da ruína, da esperança, vida além e agora, pois também é necessário

11 Para Nietzsche seriam as diferenças insuperáveis das distâncias entre o ideal ascético oferecido como uma espécie de produto de consumo de massa e as possibilidades reais de consumo individual que produzem o que ele chama de má consciência, um dos elementos mais característicos da personificação do tipo niilista. NIETZSCHE (2005, 2014, 2017, 2019).



imbuir no ato de fé o conselho prático do enigmático livro... esse Cibôt empreende assim uma aposta muito pesada ao jogar uma cartada em que é flexibilizado seu próprio direito de possuir direitos... e a democracia interessante a quem quer que seja permite que toda uma população seja reduzida ao papel de refém desse cidadão que não deseja cidadania, desse cidadão desprovido de evidência concreta de vida real anexado que foi ao plug de uma rede eletro-orgânica em que se vislumbram possibilidades de milagres políticos se seu mandatário for considerado um enviado da providência por seu programador, um D. Sebastião¹²...

Como se disse, um caso aparentemente absurdo: a própria democracia posicionada como a prisão institucional que ameaça a liberdade que ela deveria preservar... a pouco e pouco, entretanto, a própria realidade em que os fatos se desenvolvem vem se tornando absurda passados apenas uns poucos meses a eleição que os desencadeou... ou, dito de outra forma, jamais teríamos nos perguntado duas décadas atrás sobre a possibilidade de ter de lidar novamente com discursos de ódio, com elogio a torturadores, com misoginia explícita quando parecia que o próprio feminismo havia consolidado várias posições-chaves na estrutura social, política e administrativa... e já não parece mais inverossímil que se conjugue a potencialidade de termos um dia nos cargos capitais da nação representantes do crime ditando o que deve ser a justiça, ou representantes imorais da pior escória social ditando o que deve ser a moralidade... quem teria imaginado que os dados científicos mais solidificados da humanidade estariam sob ameaça de uma torpe imaginação orientada politicamente???

Sem que se pretenda com isso justificar alguma utilidade política, é preciso ter em mente o problema fatorial de Cibôt em um contexto democrático e entender seu modo de funcionamento para talvez criar algo que lhe resista a partir de seus despojos... pois a esta altura já não parecem irreais as potências de negação que se têm invocado para respaldar uma política de governo absolutamente irresponsável em relação à população de seu território... governos fascistas de fato germinam a violência e a irracionalidade como modalidade de vida... estranho passou a ser que essas qualidades estão embasadas em valores cristãos... e muito estranho é perceber que cristãos conseguem se convencer de que as mais atroz formas de violência são necessárias à glória de Deus (ou seriam as diversas formas de violência nada mais do que uma extensão das perversidades que a própria Bíblia narra???)... ainda em tempo: essa política pública impopular tornada popular, essa irracionalidade tornada racional, podem ser considerados efeitos do niilismo do tipo Cibôt???

sendo os valores cristãos um efeito de negação da vida, vemos seus efeitos práticos com uma frequência estonteante: mesmo tendo diante de si os fatos da realidade concreta, da vida, o súdito não se convence de forma alguma que está propagando o mal... é como se vivesse um mundo à parte (ou somos nós talvez que estamos à parte de seu mundo???)...

12 D. Sebastião foi um jovem rei português dado à religiosidade e ao militarismo que empreendeu uma cruzada no norte da África contra os turcos e acabou morto, desaparecido em combate em 1578. Não deixou herdeiros ao trono e seu desaparecimento permitiu a anexação de Portugal ao reinado de Felipe II da Espanha em episódio conhecido como União Ibérica que durou até 1640. Criou-se uma lenda que profetizava o retorno do jovem rei e a restauração da independência e das glórias portuguesas dado sua heróica morte: o sebastianismo.

Referências bibliográficas

DE ARAUJO, Róger Albernaz; CORAZZA, Sandra Mara. Método maquinatório de pesquisa. *Pedagogia y Saberes*, 49, 67-80, 2018.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Tr. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998. DELEUZE, Gilles. *Bergsonismo*. Tr. Luiz Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 1999.

DELEUZE, Gilles. *Nietzsche e a filosofia*. Porto-Portugal, RÉs-editora, 2001.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2*, vol. 5. São Paulo: Editora 34, 2012.

NIETZSCHE, Friedrich. *Humano, demasiado humano: um livro para espíritos livres*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

NIETZSCHE, Friedrich. *Obras incompletas*. São Paulo: Editora 34, 2014.

NIETZSCHE, Friedrich. *Obras escolhidas*. Porto Alegre, RS: L&PM, 2017.

NIETZSCHE, Friedrich. *Sobre a genealogia da moral: um escrito polêmico*. Porto Alegre, RS: L&PM, 2019.

MACHADO, Roberto. *Nietzsche e a verdade*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

PELBART, Peter Pál. *O avesso do niilismo: cartografias do esgotamento*. São Paulo: n-1, 2ª ed, 2016.

CORPOS QUE SE EXPERIMENTAM OUTROS: 'ENTRE' PERCURSOS NÃO VISTOS, REGISTROS FOTOGRÁFICOS E ESCRITAS EM UM AMBIENTE EDUCATIVO...

Francieli Regina Garlet¹

Vivien Kelling Cardonetti²

Resumo: Apresenta-se nesta escrita uma experiência vivenciada junto a um grupo de pesquisa de uma universidade do sul do Brasil, tendo como disparadores um artigo que trata da perspectiva cartográfica e uma obra do artista visual e cineasta brasileiro Cao Guimarães. Tal experiência consistiu em cartografar outros modos de experimentar o corpo e a fotografia em meio aos espaços percorridos cotidianamente pelo grupo, bem como produzir uma escrita-experimentação atenta aos devires que impulsionavam a sua movimentação. Ao friccionar essas experiências com algumas noções conceituais, intentou-se problematizar: Que [im]possíveis se abrem ao 'subtrairmos' a soberania da visão em uma experiência fotográfica? O que acontece com o automatismo do corpo ao se colocar em um exercício fotográfico descolado do controle da visão?

Palavras-chave: Corpo. Cartografia. Fragmento. Subtração.

O que perpassa um corpo que pesquisa?

Esta escrita é ensaiada em meio aos afetos acionados por uma experiência vivenciada junto a um dos encontros do Grupo de Estudo e Pesquisas em Arte Educação e Cultura (GEPaec) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Grupo que se reúne, atualmente, uma vez por mês para estudar os entrelaçamentos entre arte, educação e filosofia. Durante os 14 anos de existência desse grupo heterogêneo e móvel³, já estudamos livros a partir da escolha de um/a autor/a em particular, conjuntos de textos aglutinados em torno de determinada temática, partes de livros e artigos relacionados aos interesses e investigações dos propositores de cada encontro e, também, pesquisas de mestrado e doutorado produzidas pelos membros do grupo (algumas que estavam em andamento e outras já finalizadas).

Na maioria das vezes, os textos estudados foram justapostos com visualidades (filmes, documentários, obras artísticas, imagens publicitárias, etc.), produzindo singulares composições. A intenção de facultar outros elementos junto ao material designado para a leitura tem sido trazer diferentes signos⁴ para a conversação, visando uma maior gama de problematizações e perspectivas. O desafio, assim, tem sido deixar-se surpreender pelas alianças que o texto e as possíveis visualidades tensionam, permitindo que o pensamento

1 Universidade Federal de Santa Maria, Pós-doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, bolsista capes - PNPd, francieligarlet@yahoo.com.br

2 Pós-doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), professora externa do Curso de Graduação à Distância de Educação Especial na UFSM, vicardonetti@gmail.com

3 Heterogêneo pois seus integrantes são de diferentes áreas: artes visuais, dança, desenho industrial, história, acadêmicos de graduação, pós-graduação, professores da universidade e da educação básica... Móvel, pois seus membros presenciais não permanecem os mesmos, variam com o passar do tempo... e isso não diz respeito apenas ao ingresso e 'saída' (passagem a membro virtual) de integrantes em diferentes intervalos de tempo, mas, também, porque não permanecemos os mesmos nesse movimento de estudo coletivo...

4 Deleuze (2006b, p. 91) evidencia que "o que nos força a pensar é o signo". No entanto, o signo não é o pensamento, e sim o que pode propeler o pensamento a se desprender de sua estagnação.

evada e extravase para inúmeras conexões. É, portanto, um desses encontros do grupo de pesquisa que passamos a acionar e explorar nos devires⁵ desta escrita.

Andar, espreitar, cartografar, fotografar percursos não vistos, são ações/experimentações disparadas pelo agenciamento de dois elementos escolhidos para compor um dos encontros do grupo: um texto sobre cartografia (COELHO; FARINA, 2019)⁶ e uma obra do artista visual e cineasta brasileiro Cao Guimarães - apresentada no livro 'Histórias do não ver' (2013). Elementos que nos convidam a pensar o corpo, um corpo-pesquisador-cartógrafo; um corpo que se experimenta outro em seus percursos corriqueiros a partir de um processo de subtração, de um 'sequestro' que se dá a partir da suspensão de suas formas costumeiras (e muitas vezes tirânicas) de ver/experimentar o mundo; um corpo que incorpora outros em um processo de escrita; um corpo em devir que está em movimento mesmo quando aparentemente parado, pois cada um, ao seu modo, não para, mas isso ninguém vê⁷ (GUATTARI, in: PELBART, 2016).

O exercício consistiu, portanto, em cartografar outros modos de experimentar o corpo e a fotografia em meio aos espaços percorridos cotidianamente pelo grupo de pesquisa, bem como produzir uma escrita-experimentação atenta aos devires que impulsionavam a sua movimentação. Junto às reverberações dessa experiência, algumas noções conceituais foram convidadas a compor e conversar com esse texto/ensaio: 'estar à espreita' (DELEUZE, 1988-1989), 'subtração' (DELEUZE, 2010), 'incorporar as palavras' (SKLIAR, 2012) e escrita enquanto devir (DELEUZE, 2006a).

Das infinitas questões que se erguem/produzem em meio a essas fricções, trazemos algumas para iniciar os movimentos dessa escrita em devir: Que [im]possíveis se abrem ao 'subtrairmos' a soberania da visão em uma experiência fotográfica? O que acontece com o automatismo do corpo ao se colocar em um exercício fotográfico descolado do controle da visão? Que potências se abrem ao escrevermos 'com' o outro? Que potências são acionadas ao incorporar os corpos e as palavras?

A partir de uma abordagem cartográfica de investigação, essa escrita passou a acompanhar e se produzir "ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem", movimentos esses, solicitados pelos "afetos que pedem passagem" (ROLNIK, 2006, p. 23). Buscou-se operar, desse modo, com as potências que se ergueram junto da névoa dessas experimentações para pensar-incorporar os corpos em uma escrita que acontece em meio às paisagens da educação.

5 Devir é jamais imitar, nem fazer como, nem se ajustar a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade. Não há um termo de onde se parte, nem um ao qual se chega ou se deve chegar" (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 10), ou seja, devir não é requerer uma condição já criptografada, tampouco é conseguir chegar a uma posição predestinada, devir é um processo contínuo e inventivo.

6 No segundo semestre de 2019, optamos por trabalhar os artigos que compõe o dossiê 'Pesquisa (com) arte (na) docência' organizado por Luciana Gruppelli Loponte e Daniel Bruno Momoli, publicado em agosto do mesmo ano, pela Revista Digital do LAV - RDLAV. O artigo de Alberto Coelho e Cyntia Farina, 'Cartografando uma pesquisa cartográfica em educação com arte. Formas afônicas e per-forma', faz parte do referido dossiê que pode ser acessado no seguinte endereço: <<https://periodicos.ufsm.br/revislav/issue/view/1491/showToc>>

7 Como afirma Guattari nos seus escritos preparatórios para o Anti-Édipo (livro escrito em aliança com Deleuze publicado em 1972) "[...] do meu modo eu não paro, mas isso não se vê". Esse trecho citado por Pelbart (2016), no livro 'O avesso do niilismo-cartografias do esgotamento', faz parte dos textos organizados por Stéphane Nadeau no livro *Écrits pour L'Anti-Edipe* (2004).

Cartografias em meio a um estar à espreita...

Tendo em vista os entrecruzamentos propostos nesse artigo, nos quais buscamos articular as experimentações-escritas-leituras produzidas pelos componentes do GEPAEC e, também, investigar como essa experiência pode instigar a pensar o nosso corpo como pesquisadoras-cartógrafas em devir, é que passamos a apostar na perspectiva cartográfica de investigação e no movimento incessante de produção artesanal de dados.

Apresentada por Gilles Deleuze e Félix Guattari (2011) na introdução de seu livro *Mil Platôs*, a cartografia é uma abordagem investigativa que aposta na experimentação e não na aplicação de procedimentos metodológicos. Trata-se de uma pesquisa que se faz “no decorrer do caminho, na própria caminhada, de acordo com as necessidades instauradas pelo relevo imposto pelo percurso” (OLIVEIRA; MOSSI, 2014, p. 193).

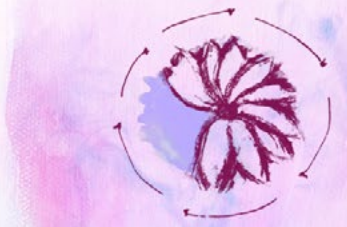
Contudo, vale ressaltar que não é um caminhar sem direção ou sem sentido, trata-se de primar por um trilhar que vai construindo o trajeto e é construído por ele. É por isso que a investigação do processo de produção é tão cara para a cartografia, pois é no percurso que vão se produzindo os dados da pesquisa (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015). Nesse viés, não há nada a ser descoberto, desvelado ou reproduzido, mas um terreno em constante movimento a ser cartografado.

O corpo/pensamento do/a pesquisador/a cartógrafo/a se coloca, assim, mais como “escuta” do que “convicção, atenção mais do que juízo” (COELHO; FARINA, 2019, p. 167), num processo em que nada está dado a priori, em que tudo é produzido na relação e nas intensidades que permeiam esse corpo/pensamento, bem como no modo singular que ele dá língua a essas intensidades. E ao dar língua a elas, o que interessa não é somente as formas que esses afetos tomam, mas sim, o conjunto de forças que segue a se agitar em meio a essas formas, que as mantém pulsantes. Como afirma Coelho e Farina (2019, p. 166),

A cartografia considera, além dos planos visíveis (atualizados, estratificados), seus planos invisíveis (virtuais, potenciais) de constituição, para usar o vocabulário deleuze-guattariano (1992). Quer dizer, interessa não apenas tirar uma foto de uma dada situação, mas perceber a rede de forças que a instaura.

Cartografar, mostra-se assim como um exercício de espreita e de disponibilidade a encontrar-nos também com essa rede de forças, com os planos invisíveis, com as virtualidades que nos atravessam a cada vez, de modo a inventarmos, paulatinamente, modos de dar língua a esses afetos que pedem passagem (ROLNIK, 2006). É no encontro com as forças e as virtualidades das coisas, com aquilo que elas não são ainda, que podemos traçar nossas cartografias singulares. Estar à espreita é, assim, estar atento ao que afeta nosso corpo/pensamento. À vista disso, algumas questões passam a ser oportunas de serem lançadas: De que afetos somos capazes junto da rede de forças que encontramos a cada vez? Que afetos compõem os excitantes que singularizam ‘nosso mundo’?

Deleuze, na entrevista que concede a jornalista Claire Parnet, traz a noção de espreita ao falar do A de animal, na qual ele menciona: “se me perguntassem o que é um animal, eu responderia: é o ser à espreita, um ser, fundamentalmente, à espreita” e diz ainda “observe as orelhas de um animal, ele não faz nada sem estar à espreita, nunca está tranquilo” (DELEUZE, 1988-1989, p. 5). Nessa parte da entrevista ele fala também



dos afetos enquanto esses excitantes do viver aos quais o nosso corpo/pensamento reage, afetos aos quais o corpo/pensamento fica à espreita, afetos que acionam a criação de mundos singulares.

A partir dessa colocação, talvez seja pertinente pensarmos: A que afetos respondemos? Quais os excitantes da nossa existência? Experimentar uma zona de vizinhança, um devir animal, talvez diga aqui, no contexto desse texto, a aprender a estar atento, em meio às nossas locomoções e escritas, a esses afetos incendiários de vitalidade em nosso viver e em nosso escrever, que é singular para cada um. Mais alguns questionamentos passam a se tornar presentes: Que mundos podemos inventar em meio a esse mundo, onde tudo parece estar regido por uma lógica que nos chega pronta, mundo que não está interessado nos afetos que passam pelo nosso corpo/pensamento? O que podemos ao estar à espreita, ao estarmos disponíveis aos encontros em uma escrita, em uma vida?

Aprender sobre nossos afetos diz respeito, assim, a ficar à espreita deles, intuir qual o ponto/ou ação mais potente para espreitá-los e ficar disponível a eles em uma exposição de arte, em uma visita ao cinema⁸, em um caminhar pelas ruas, no ônibus, nas palavras de um livro, em um deslocar-se com os olhos vendados em um encontro do GEPAC, na escrita de um artigo...

Corpo entre fotografias às cegas e escritas-

A proposta que foi lançada ao grupo intentava colocar em operação um exercício de cartografia. O disparador para tal exercício foi uma obra/ação/experiência artística de Cao Guimarães apresentada no livro “Histórias do não ver”. A citação a seguir apresenta a proposta do artista, a qual tomamos como disparador para nosso exercício cartográfico em meio ao referido encontro de estudo.

Convidei algumas pessoas para que me ‘sequestrassem’.

Cada uma executaria seu ‘sequestro’ da forma que bem entendesse. Pedi a elas que não me dessem nenhuma informação sobre os lugares para onde me levariam. Eu ficaria esperando por elas em algum lugar combinado. Ou então não combinaria nada. Quando chegassem, vendariam os meus olhos e me levariam com uma câmera fotográfica e alguns rolos de filmes. Poderiam fazer o que quisessem comigo, contanto que me deixassem fotografar tudo, sem que eu nada visse. Só tiraria minha venda dos olhos quando estivesse de volta ao lugar de onde saíra.

Eu queria sentir o mundo apenas através do que estivesse ouvindo, cheirando, pegando, pensando. A visão sempre me parecera um sentido tirano com relação aos outros sentidos. Sem ela o mundo poderia ser então vários mundos; a realidade, várias realidades. Elas se cruzariam em infinitas possibilidades, que seriam apenas parcialmente desvendadas quando eu revelasse as fotografias. Na verdade, o aparelho fotográfico seria não mais a extensão de meus olhos. Seria antes, meus próprios olhos. Minha única possibilidade de reter a realidade em imagens reais estaria guardada nesse aparelho e, conseqüentemente, minha assimilação ou percepção imagética dessa mesma realidade seria adiada ou deslocada para o futuro: para quando esses filmes fossem, enfim, revelados.

Imediatamente após cada ‘sequestro’ eu escrevia pequenos textos que certamente estariam impregnados de imagens produzidas pelas impressões de meus outros

8 Deleuze em seu Abecedário (1988-1989), conta que as exposições de arte e o cinema eram os lugares que ele visitava com frequência para ficar à espreita de encontros com algo que o disparasse a pensar/criar conceitos.

sentidos. Essa imagística, ou faculdade de imaginação, estaria livre da muitas vezes tirânica atuação da visão na percepção da realidade.

Feita a narrativa, o contraponto interessante seria a justaposição desta às fotografias ‘cegas’ do ‘sequestro’, enfim reveladas: o ato de ‘fotografar’ sem ver através de um texto gerado pela dinâmica dos outros sentidos (GUIMARÃES, 2013, n/p).

Essa citação foi distribuída ao grupo como um convite a experienciar o que chamamos naquela tarde de ‘sequestro fotográfico’, como um exercício cartográfico de espreita, onde em duplas cada um experienciaria o sequestro com os olhos vendados, em um percurso nas dependências do Centro de Educação da UFSM, ou seja, em um espaço já conhecido e bastante percorrido por nós em nosso cotidiano.

A ideia era que, quando vendados e conduzidos pelo/a colega ‘sequestrador’, pudéssemos fazer fotografias com o celular durante esse caminhar à espreita, cartografando e ‘dando língua’ aos afetos que o percurso foi produzindo em nós. E que, mais tarde, dêssemos continuidade a essa cartografia através da escrita, produzida em conjunto com o colega e parceiro de experiência.

Deleuze, em ‘Crítica e Clínica’, ao abordar a escrita literária, menciona: “escrever não é certamente impor uma forma a uma matéria vivida. A literatura está antes do lado do informe, ou do inacabamento” (DELEUZE, 2006a, p. 11). No exercício de escrita, ao qual convidamos o grupo e do qual participamos também, interessava produzir um movimento cartográfico de escrita, tomado pelos devires da escritura, naquele intervalo de tempo do encontro.

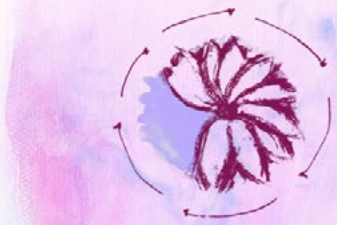
A intenção era tomar essa narrativa de forma a desviar de um relato do que se passou no sequestro fotográfico, portanto, toma-la “não como relato do acontecimento mas o próprio acontecimento, o acesso a esse acontecimento, o lugar aonde ele é chamado para acontecer [...] (BLANCHOT, 2005, p. 8). Uma passagem para uma modificação, que acontece tanto na escritura, quanto naquele que a escreve... “um caso de devir, sempre inacabado, sempre em vias de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida” (DELEUZE, 2006a, p. 11). Escrita como um modo de cavar e “abrir um sulco para si” (DELEUZE, 2006a, p. 15) uma passagem para si⁹.

Escrita que se quer aqui, como um exercício de pensamento não vigiado pela lógica, ou quem sabe, talvez, inventor de outras lógicas. Exercício de escrita/pensamento, enquanto experiência, entregue aos fluxos de seus próprios movimentos. Escrita/pensamento como modo de incorporar as palavras, como incorporação de si...

Pensar e ali incorporar-se. Fazer-se altura sem apequenar nada nem ninguém. Erguer-se, mas nunca avistar-se. Elevar-se, sem pretender o céu. Alçar a palavra, alça-la. E nesse gesto, nesse gesto raro e perturbador: descompor o pensamento, incorporando os corpos à marca e a vacuidade das palavras (SKLIAR, 2012, p. 72).

Descompor o pensamento e incorporar as palavras pode ser um movimento profícuo para nos desviarmos de fechá-las nos juízos da razão. Como afirma Skliar (2012, p. 66), “se o pensamento permanece ileso, não há palavra. Ou então não há pensamento.

9 O ‘si’ nessa escrita se refere ao que Peter Pál Pelbart menciona enquanto uma “extremidade prolongada do caos, das forças ‘corporantes’[...] fora estrangeiro e caótico que cada um carrega consigo” (PELBART, 2016, p. 68, grifo no original), esse excesso que rodeia cada indivíduo, “reserva de ser [...] em espera” (SIMONDON apud PELBART, 2016, p. 69).



Cada pensamento que esquiva a experiência é uma palavra morta”. Escrever sem matar a palavra, talvez diga desse exercício de agarrar o pensamento naquilo que ele tem de incerto, de insuficiente, incompleto (SKLIAR, 2012).

Skliar nos convida, assim, a descompor o pensamento para, quem sabe,

acabar com os bons e os maus pensamentos. Para acabar com os pensamentos disciplinados e com os disciplinares. Para acabar com os pensamentos úteis e com os pensamentos vãos. Para acabar com os novos e com os velhos pensamentos. Para acabar com a possessão do outro em meu pensamento. Para que, nunca mais, o pensamento ordene a desordem, classifique a ambivalência, rotule o inominável, torne o estranho transparente, designe o indesignável, nomeie o que não quer nome, diga o indizível, torne possível o impossível, adie a vida, aproxime a morte (SKLIAR, 2012, p. 71).

Descompor o pensamento e então descompor as palavras com a escrita, arrancando-as de seus binarismos, juízos, posses, classificações, retirá-las das lentes que lhe conferem nitidez... Fotografar as cegas e assim descompor as imagens automatizadas pela visão, fotografar com os outros sentidos de que dispomos, ajustar o foco da câmera com o “*som das máquinas de ar imitando o inverno*”¹⁰, com a textura da parede, com o calor do sol, para registrar imagens não mais verdadeiras que as que faríamos com ajuda da visão, mas imagens que são produzidas desde uma experiência outra, carregada de marcas e afetos outros...

Skliar menciona que “como a palavra, o olhar também é fragilidade, caminho sinuoso, fragmento daquilo que se vê, curiosa e insatisfeita marca do visto” (SKLIAR, 2012, p. 82). Um olhar-fotografia-imagem-fragmento se basta e, ao mesmo tempo, afirma sua incompletude e impossibilidade de se fechar em uma totalidade.

Baudrilhard (2003, p. 42) menciona que “no fragmento, existe o residual, o que subsiste do que foi perdido”. Parcial, o fragmentário atua, dessa forma, como uma “recusa da totalização”. O autor traz, assim, a fotografia como um corte e “como espaço por excelência do fragmento, de um mundo des-finalizado”, uma imagem-fragmento “ligada a um suspense, algo que não está elucidado” e que, por assim se mostrar, “permanece inescotável para o pensamento” (Ibidem, 2003, p. 43).

Fotografia-imagem-fragmento diz assim de uma imagem que se mantém em potência, à espreita de conexões, à espreita de compor ‘com’, para produzir não uma totalidade, mas uma multiplicidade, que muda de natureza ao passo que aumenta suas conexões (DELEUZE; GUATTARI, 2011). Diante do que aflora disso, surge a questão: O que se passa em meio aos encontros entre fragmentos?

10 Fragmento de escrita da componente A (faremos uso de letras para sinalizar a autoria das escritas e fotografias produzidas por componentes do grupo na referida proposta).



Figura 01. “... respingado pelo desconhecido...”¹¹. Registros produzidos pela componente A durante o sequestro fotográfico, novembro de 2019. **Fonte:** Acervo pessoal das autoras.

Cavar potências...

No escrito ‘Um manifesto de Menos’, Deleuze (2010) aborda a noção de subtração tomando como disparador a obra de Carmelo Bene¹². Segundo Deleuze, ao produzir a peça *Romeu e Julieta* junto dessa operação de subtração, Carmelo Bene não o faz como uma crítica a Shakespeare e nem mesmo como uma paródia.

Suponhamos que ele ampute a peça originária de um de seus elementos. Ele subtrai alguma coisa da peça originária. [...] ele não procede por adição, mas por subtração. [...] Se você amputar *Romeu*, vai assistir a um surpreendente crescimento, o crescimento de *Mercúrio*, que era apenas uma virtualidade na peça de Shakespeare. *Mercúrio* morre rápido em Shakespeare, mas em CB ele não quer morrer, ele não pode morrer, ele não consegue morrer, visto que vai constituir a nova peça (DELEUZE, 2010, p. 28).

Essa operação de subtração, para Deleuze (2010), configura-se como um esforço em subtrair marcadores de poder, de constância e homogeneização, produzindo assim algumas brechas para alianças de outras ordens, onde outros [im]possíveis podem ganhar potência de germinação. Assim, essa operação que diz respeito à subtração, a qual ele se refere também como uma amputação, é ao mesmo tempo recoberta através de um movimento outro “que faz nascer e proliferar algo de inesperado, como uma prótese: amputação de *Romeu* e crescimento gigantesco de *Mercúrio*, um dentro do outro” (DELEUZE, 2010, p. 29). A subtração, segundo Deleuze (2010, p. 41) aciona, assim, um movimento positivo “retira-se ou amputa-se a história, porque a história é o marcador temporal do Poder. [...] Subtraem-se as constantes, os elementos estáveis ou estabilizados, por que eles pertencem ao uso maior”.

Operar um processo de subtração diz respeito ainda a um movimento de cavar (GARLET, 2018) como modo de suprimir e esburacar camadas de poder e saber que engessam gestos menores e singulares de existir. Cavar as coisas, as palavras, as maneiras de existir fatigadas de se repetir do mesmo modo, sem a pretensão de “descobrir

11 Os títulos das imagens, são trechos que capturamos em meio à escrita produzida pelos autores e autoras das fotografias, no exercício realizado no encontro a partir do sequestro fotográfico. Foram escolhidos a partir do tensionamento que produzem com as imagens, ou seja, não tem pretensão de completar um ao outro, atuam antes por seu potencial fragmentário que se mantém em aberto para produzir outros ‘entres’ e disparar outras vias.

12 Ator, dramaturgo e cineasta italiano.



algo que nelas se encontrem, ou um sentido que estaria ali escondido” (GARLET, 2018, p. 89), mas, cavar como via para “abrir espaço para outras possibilidades de si. Obrar-se” (GARLET, 2018, p. 46) como modo de dessubjetivar o corpo/pensamento.

Cavar e diluir nossas camadas fatigadas de se repetir, diz respeito, assim, a abrir espaço para encarnar o corpo/pensamento na experiência de si e deixá-lo/fazê-lo fugir em seus devires minoritários. Refere-se também a um modo de produzir a cada vez nosso corpo/pensamento numa obra incessante de cavar-se, confundindo-o com sua própria fabricação.

A partir da subtração de modos acostumados de existir, cava-se a invenção de modos outros de sentir o mundo. Ao cavar marcadores de poder, de constância, de identidades fixas, podemos operar um corpo/pensamento que se inventa no meio, ao afirmar devires menores, ao se abrir aos encontros e se deixar afetar por eles. Subtrair marcadores de poder e de subjetivação se relaciona, assim, a esburacar e obrar uma fuga, sem fugir do mundo. De forma alguma fugir do corpo, antes, fazer a organização do corpo fugir...

Tendo em vista a experiência educativa vivenciada com o referido grupo de pesquisa e também por buscarmos tensionar nessa escrita à noção de subtração, cabe retomar, para fazer ressoar mais uma vez e de outro modo, algumas questões que já trouxemos no início dessa escrita: Que [im]possíveis se abrem ao ‘subtrairmos’ a soberania da visão em uma experiência fotográfica? O que acontece com o automatismo do corpo ao se colocar em um exercício fotográfico descolado do controle da visão? A essas questões, acrescentamos mais uma: De que modo poderíamos, com o exercício fotográfico proposto, cavar algumas camadas que nos compõem?

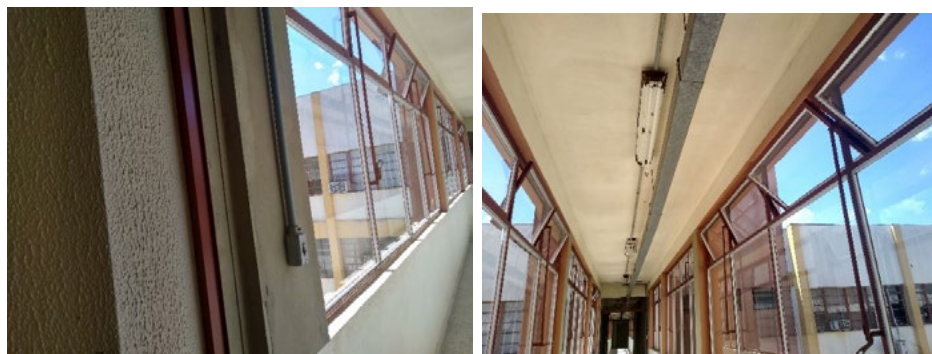


Figura 02. “...regido por um outro...”. Registros produzidos pela componente B durante o sequestro fotográfico, novembro de 2019. **Fonte:** Acervo pessoal das autoras.

Com as escritas de dois colegas do grupo somos convidadas a pensar no quanto sempre estamos tentando retomar o controle em situações que nos exigem movimentos não habituais. Estar realizando um exercício fotográfico sem estar no controle da situação através da visão, instigou algumas problematizações que atravessaram as palavras da componente B e do componente C:

A experiência traz a necessidade de controle que está em nós principalmente quando nos sentimos sem chão. Vendo o Rafael [...] tentando se manter no controle e, muitas vezes, perdendo a oportunidade de algumas fotos legais, quis ser diferente e eu também saí do controle [...]. Mas qual não foi a surpresa ao visualizar as nossas fotos [...] que só o não estar no controle proporcionou. A alegria do inusitado que

parece ter estado regido por um outro controle. O controle do acerto do acaso (escrito produzido pela componente B no exercício proposto).

Deixar-se guiar pelo outro e por outras lógicas (não visuais) também produziu alguns sulcos nas camadas que muitas vezes nos separam do outro, pela crença de que nos bastamos em algumas situações, levando-nos a questionar: o que podemos aprender com o inesperado? Que outras vias podem se abrir em um percurso e um exercício fotográfico em que não estamos no controle?

É estranho, confesso, ser guiado pelo som, pelo tato, por outro. Somos acostumados a sempre querer manter o controle, mas dessa vez não. Sentir a emoção de não-lugar, da não localização nos força a tomar uma outra postura. O corpo se põe à espreita e se atenta. Sente o sol, a textura da parede, experimenta a possibilidade de criar, e aprende que há outras maneiras de criar (*fragmento da escrita produzida pelo componente C no exercício proposto*).



Figura 03. “...movente, aberto, errante. Plac... Plac... Plac...”. Registros produzidos pelo componente C durante o sequestro fotográfico, novembro de 2019. **Fonte:** Acervo pessoal das autoras.

Guiar-se ‘com’ outro e por outros afetos, cavar a soberania da visão para poder fotografar com o calor do sol, com o som, com a textura da parede. Cavar, a cada passo trêmulo e atento às texturas do chão, um outro corpo em nosso corpo, espreitando naqueles caminhos corriqueiros outras intensidades e outras temporalidades. Fotografar com o tato e sentir a textura lisa, macia, espinhosa e rugosa da escrita...

aprender com a textura da árvore a deixar ir pequenos pedacinhos de nós a partir daquilo que nos toca... Encontrar-se, deixar-se tocar, é também deixar ir, deixar ir algo de nós (um pouco das nossas cascas tão sabedoras de tudo). E então, compor-se... com o relevo do chão, com a textura da parede, com o ar gelado, com o calor do sol, com o vento... Como arrancar-se de si em meio a um território tão conhecido? (fragmento da escrita produzida pela componente D no exercício proposto).

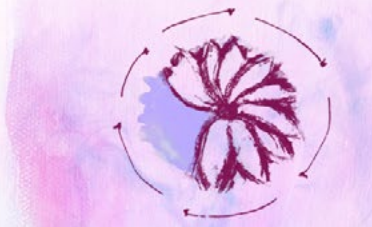


Figura 04. “...o tateio faz o tempo passar mais devagar...” Registros produzidos pela componente D durante o sequestro fotográfico, novembro de 2019. **Fonte:** Acervo pessoal das autoras.

Fotografar o espanto de experimentar-se outro e tomar as imagens produzidas como rastros, como pistas de mundos por vir desde dentro desse mundo, como outros percursos a se produzirem em meio aos percursos enfiados pela repetição automática da correria cotidiana. Procurar nessa experimentação, um afeto, uma ‘desculpa’ para escrever e fazer viver em nós outros [im]possíveis, nem melhores e nem piores que aqueles oportunizados pela visão, apenas abrir espaço para outros, quem sabe mais intensivos.

Descompor um fim com palavras...

Rilke (2013, p. 12) coloca que “as coisas estão longe de ser todas tão tangíveis e dizíveis quanto se nos pretenderia fazer crer; a maior parte dos acontecimentos é inexprimível e ocorre num espaço em que nenhuma palavra nunca pisou”. O que se experienciou no encontro com o grupo de pesquisa GEPAEC se mostra em determinadas situações no plano do indizível, pois é da ordem do acontecimento.

Conforme afirma Sandra Nicastro “las palabras no lo dicen todo, las escuchas no lo escuchan todo y las miradas no lo miran todo, de ahí que la oportunidad de seguir pensando está habilitada” (2006, p. 22). Esta colocação nos faz pensar que mesmo que venhamos a retomar as escritas e fotografias produzidas, buscando exaurir todas as possibilidades, será sempre um movimento contínuo e inesgotável. Mesmo porque a cada visitação desponta o caráter irreversível de um encontro, pois o campo de confluências envolvido será distinto. Abarcar a totalidade das problematizações suscitadas a partir dos encontros é e sempre será inexequível, pois sempre ficará algo a ser dito, escutado e visto. Ou seja, criamos algumas composições nesse artigo, entretanto muitos elementos deixaram de ser explorados e/ou produzidos.

A escrita desse artigo nos instigou a pensar que as produções realizadas estarão sempre em vias de acontecer, sempre serão um convite para que outras escritas e fotografias se aproximem ou saiam de cena, para que diferentes conversações e conexões possam ser realizadas e singulares problematizações possam ser desencadeadas.

Há em meio à essa escrita, muitas questões, as quais intentaram mais descompor o pensamento que propriamente serem respondidas ou abarcadas pela escrita. Elas foram nosso movimento e assim desejam permanecer junto daqueles e daquelas que as encontrarem em meio à leitura.

Interessa-nos, portanto, nessas palavras finais, manter aquilo que abriga algo de incendiário ao pensamento, do que sequestra o corpo de sua anestesia e inércia. Buscamos manter acesa a potência da imagem e do texto enquanto fragmentos parciais em uma multiplicidade a mudar de natureza a cada nova conexão, com cada leitor e leitora que por aqui fizer a travessia.

Referências

- BLANCHOT, Maurice. *O livro por vir*. Tradução Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- COELHO, Alberto; FARINA, Cynthia. Cartografando uma pesquisa cartográfica em educação com arte. Formas afônicas e per-forma. *Revista Digital do LAV*, Santa Maria: UFSM, v. 12, n. 2, p. 164-180, mai./ago. 2019.
- DELEUZE, Gilles. *Sobre o teatro: um manifesto de menos; o esgotado*. Tradução de Fátima Saadi, Ovídio de abreu, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- DELEUZE, Gilles. *Crítica e clínica*. Tradução Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 2006a.
- DELEUZE, Gilles. *Proust e os Signos*. Tradução de Antônio Piquet e Roberto Machado. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. Tradução: Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.
- DELEUZE, Gilles. *O Abecedário de Gilles Deleuze*. Realização de Pierre-André Boutang, produzido pelas Éditions Montparnasse, Paris. No Brasil, foi divulgado pela TV Escola, Ministério da Educação. Tradução e Legendas: Raccord [com modificações]. A série de entrevistas, feita por Claire Parnet, foi filmada nos anos 1988-1989.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia*. Vol. 1. Tradução de Ana Lúcia Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 2ª Ed. São Paulo: Editora 34, 2011.
- GARLET, Francieli Regina. *Entre o visível e o enunciável em educação: o que pode uma docência que cava a si mesma?* 2018, 128 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.
- GUIMARÃES, Cao. *Histórias do não ver*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2013.
- NICASTRO, Sandra. *Revisitar la mirada sobre la escuela*. Exploraciones acerca de lo ya sabido. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2006.
- OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; MOSSI, Cristian Poletti. Cartografia como estratégia metodológica: inflexões para pesquisas em educação. *Revista Conjectura: Filosofia e Educação*. Vol. 19, nº 3, set-dez. 2014, p. 185-198.
- PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (Org.). *Pistas do método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. 4ª Reimp. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 07-16.



PELBART, Peter Pál. *O avesso do niilismo – Cartografias do esgotamento*. São Paulo: n-1 edições, 2016.

RILKE, Rainer Maria. *Cartas a um jovem poeta e A canção de amor e de morte do porta-estandarte Cristóvão Rilke*. Tradução de Paulo Rónai e Cecília Meireles. 4. ed. São Paulo: Globo, 2013.

ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2006.

SKLIAR, Carlos. *Experiências com a palavra: notas sobre linguagem e diferença*. Rio de Janeiro: Wak editora, 2012.

VIDA(S) MARIA(S): PROBLEMATIZAÇÕES EM TORNO DA EDUCAÇÃO DOS CORPOS FEMININOS

Eliada Mayara Cardoso da Silva Alves¹

Dulce Mari da Silva Voss²

Introdução

Neste trabalho busco problematizar os modos pelos quais corpos femininos são educados desde as infâncias por discursos e relações de poder e saber heteronormativas e patriarcais que acabam por naturalizar posições de dependência e desigualdade entre os gêneros, práticas discursivas e não-discursivas que favorecem as condições sob as quais ocorre a violação dos direitos das mulheres pelas violências a que são expostas em espaços públicos e privados.

Com base em Foucault (2019) compreende-se que a produção histórica das sexualidades na cultura ocidental acontece por meio da medicina, da psiquiatria, da justiça penal, da educação familiar e religiosa, práticas institucionais que suscitam discursos verdadeiros sobre os sexos no intuito de estabelecer normas de conduta, punir desvios, organizar o controle pedagógico e os tratamentos médicos, entre outras tecnologias de governo dos corpos. Interroga-se a sexualidade das crianças, dos loucos, dos homossexuais, das mulheres, e opera-se a vigilância via direito canônico, a pastoral cristã e a lei civil. Todos centrados nas relações matrimoniais.

Para problematizar os modos pelos quais corpos são educados, uso como dispositivo de análise o curta-metragem *Vida Maria*, lançado no ano de 2006, produzido pelo animador gráfico Márcio Ramos. A história é de Maria José, uma menina de cinco anos de idade que se diverte aprendendo a escrever o nome, mas é levada a abandonar os estudos, começar a cuidar dos afazeres domésticos e trabalhar na roça. Enquanto trabalha, ela cresce, casa, tem filhos e depois envelhece e a história se repete com as outras Marias que são suas filhas, netas e bisnetas. Desse modo, a violência acontece de forma silenciosa e silencia as Marias. Naturalização do espaço doméstico e do cuidado com a família como tarefas exclusivas das mulheres.

Demarca-se, assim, a desigualdade de gênero e os corpos das mulheres como instrumentos de satisfação dos desejos e necessidades de outros (pais, maridos, companheiros, namorados, filhos). Como que as vidas de Marias não pertencessem a elas e, os homens pudessem usufruir dos corpos femininos do modo que bem queiram.

Por fim, inspirada em Deleuze e Guattari, acredito que é possível quebrar os silenciamentos e suspender práticas discursivas e não-discursivas que operam na educação dos corpos femininos. É o que muitas mulheres fazem ao subverter a ordem

1 Mestranda em Ensino na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA/Campus Bagé - RS), Graduada em Direito pela Universidade da Região da Campanha (URCAMP/Bagé - RS), eliadamayara@hotmail.com

2 Doutora em Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Ensino (PPGMAE) da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA/Campus Bagé - RS), dulcevoss@unipampa.edu.br

posta e inventar para si suas próprias vidas tornando-se outras Marias, Joanas, Teresas... devires-mulher.

1. A produção de gêneros e sexualidades

Desde cedo aprendemos que o corpo no que concerne ao sexo é um assunto privado, alguma coisa da qual só se pode falar com alguém muito íntimo e, preferencialmente, de forma reservada. A sexualidade parece ser, em princípio, uma prerrogativa da vida adulta, a ser partilhada com um parceiro do sexo oposto. Mas, sexualidade é realmente algo que só começa na vida adulta? Como meninas e meninos aprendem sobre gênero, sexo e sexualidade?

Na verdade, essas questões se desdobram em muitas outras quando se leva em conta que gêneros, sexos e sexualidades são produzidos no entrelaçamento com diferenças culturais, geracionais, étnico-raciais, sociais, geográficas, econômicas, históricas, dimensões da vida privada e pública.

Contudo, talvez seja possível, traçar alguns pontos comuns para análise das questões que levantei. O primeiro deles remete à compreensão de que gênero, sexo e sexualidade não se referem apenas a dimensão da vida pessoal de cada um/a, mas que mesmo essa experiência particular acontece em razão das relações construídas, ao longo de toda a existência, de diferentes modos, por cada sujeito nos tempos e lugares em que vive.

Para Louro (2000) a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções... Processos profundamente culturais e plurais. Nessa perspectiva, nada há de exclusivamente “natural” nesse terreno, a começar pela própria concepção de corpo, ou mesmo de natureza. Através de processos culturais, definimos o que é - ou não - natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, conseqüentemente, as tornamos históricas. Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros - feminino ou masculino - nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade - das formas de expressar os desejos e prazeres - também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas.

Esclarece Louro (2008) que a construção de gêneros, sexos e sexualidades dá-se em inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais. É um processo minucioso, sutil, sempre inacabado. Família, escola, igreja, instituições legais e médicas mantêm-se, por certo, como instâncias importantes nesse processo constitutivo dos corpos generificados e sexuados.

Ao estabelecer uma esfera especializada de conhecimento, ao buscar descobrir as leis da natureza que supostamente governam o mundo sexual, ao argumentar que a sexualidade tem uma influência particular em todos os aspectos da vida e que o corpo fala uma verdade final, os sexólogos ajudaram, num certo sentido, a inventar a importância que nós atribuímos ao comportamento sexual (WEEKS, 2000).

Foucault (2019) chama a atenção para o sexo posto em discurso, para as técnicas de poder, questiona os modos como discursos acerca da sexualidade regulam a vida dos indivíduos: “Em suma, trata-se de determinar, em seu funcionamento e em suas



razões de ser, o regime de poder-saber-prazer que sustenta, entre nós, o discurso sobre a sexualidade humana” (p. 16).

Em *História da Sexualidade I: a vontade de saber*, o filósofo tem por intenção desmontar a “hipótese repressiva”, ou seja, negar que sexo tenha sido um assunto interdito e que as diversas experiências sexuais sejam reprimidas socialmente e culturalmente. Foucault nos mostra que, desde o século XVIII, nas culturas ocidentais há uma proliferação de práticas discursivas e não-discursivas envolvendo os modos como os sujeitos experimentam seus corpos e sexualidades. Para isso, entram em ação as confissões da carne que não permitem obscurecer o sexo, já que até sonhos e pensamentos devem ser revelados na igreja, literatura, medicina, psiquiatria, justiça penal, como “necessidade de regular o sexo por meio de discursos úteis e públicos e não pelo rigor de uma proibição” (FOUCAULT, 2019, p. 28).

A história da sexualidade é, para Foucault, uma história de nossos discursos sobre a sexualidade, discursos através dos quais a sexualidade é construída como um corpo de conhecimento que modela as formas como pensamos e conhecemos o corpo. A experiência ocidental da sexualidade, ele sugere, não é a da repressão do discurso. Ela não pode ser caracterizada como um “regime de silêncio”, mas, ao contrário, como um constante e historicamente cambiante incitamento ao discurso sobre o sexo. Essa explosão discursiva sempre em expansão é parte de um complexo aumento do controle sobre os indivíduos, controle não através da negação ou da proibição, mas através da produção; pela imposição de uma grade de definição sobre as possibilidades do corpo, através do aparato da sexualidade (WEEKS, 2000, p. 35).

A sexualidade é modelada na junção de duas preocupações principais: com a nossa subjetividade e com a sociedade. As duas estão intimamente conectadas porque no centro de ambas está o corpo e suas potencialidades. Na medida em que a sociedade se tornou mais e mais preocupada com as vidas de seus membros, ela se tornou cada vez mais preocupada com o disciplinamento dos corpos e com as vidas sexuais dos indivíduos. Isso deu lugar a métodos intrincados de administração e de gerenciamento; a um florescimento de ansiedades morais, médicas, higiênicas, legais; e a intervenções voltadas ao bem-estar ou ao escrutínio científico, todas planejadas compreender o eu através da compreensão e da regulação do comportamento sexual (WEEKS, 2000, p. 36-37).

Portanto, a sexualidades se desenvolve como aparato histórico numa rede complexa de regulação social que organiza e modela os corpos e os comportamentos individuais e sociais. A sexualidade não pode agir como uma resistência ao poder porque está demasiadamente envolvida nos modos pelos quais o poder atua na sociedade moderna (WEEKS, 2000, p. 30-31).

A sexualidade é definida pelo: “conjunto de efeitos produzidos nos corpos, nos comportamentos, nas relações sociais, por um certo dispositivo pertencente a uma tecnologia política complexa” (idem, 2019, p. 139). Em outras palavras, ela é uma invenção social, uma vez que se constitui, historicamente, a partir de múltiplos discursos sobre o sexo: discursos que regulam, que normatizam, que instauram saberes, que produzem verdades.

Foucault (2019) denomina de *scientia sexualis*, a produção de verdade sobre a sexualidade. Explica que o indivíduo é autenticado pela referência dos outros e pela manifestação de seu vínculo com outrem (família, lealdade, proteção); autenticado pelo

discurso de verdade que é capaz de (ou obrigado a) ter sobre si mesmo. A confissão da verdade se inscreve no cerne dos procedimentos de individualização em que o poder funciona como:

[...] multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes, as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esforço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais. (Idem, 2019, p. 100-102).

Nesse sentido, Foucault (1993, p. 244) define dispositivo como:

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas (...) o dito e o não-dito são elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos.

Logo, o estudo de Foucault sobre o dispositivo sexualidade está intimamente relacionado com a análise que ele faz do poder disciplinar que é característica das formas modernas de regulação social - uma sociedade de vigilância e controle que ele descreve no seu livro *Vigiar e punir* (1977). Assim como, de biopoder, pois o sexo é o pivô ao redor do qual toda a tecnologia da vida se desenvolve: o sexo é um meio de acesso tanto à vida do corpo quanto à vida da espécie; isto é, ele oferece um meio de regulação tanto dos corpos individuais quanto do comportamento da população como um todo (WEEKS, 2000, p. 35-36).

Foucault aponta quatro unidades estratégicas que ligam, desde o século XVIII, uma variedade de práticas sociais e técnicas de poder. Juntas, elas formam mecanismos específicos de conhecimento e poder centrados no sexo. Elas têm a ver com a sexualidade das mulheres; a sexualidade das crianças; o controle do comportamento procriativo e a demarcação de perversões sexuais como problemas de patologia individual (WEEKS, 2000).

É, então, no âmbito da cultura e da história que se definem subjetividades (todas elas e não apenas as identidades sexuais e de gênero, mas também as identidades de raça, de nacionalidade, de classe etc). Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que esses são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais (LOURO, 2000).

Assim, criam-se regras de comportamento para encaixar o sujeito multifacetado em blocos sociais. A partir de Foucault é possível problematizar as condições de discurso e assim, questionar aquilo que é atribuído a figura do homem e da mulher, assim como a percepção das relações de poder envolvidas. Temos o dispositivo da sexualidade como o conjunto de discursos sociais que constroem a sociedade a realidade a partir dos sexos e práticas a eles imputada (FOUCAULT, 2019).

O que está em jogo nesses recorrentes debates sobre a moralidade e o comportamento sexual? Está presente, claramente, uma série de preocupações diferentes, mas relacionadas: as relações entre homens e mulheres; o problema do desvio sexual; a questão da família e de outros relacionamentos; as relações entre adultos e crianças; a questão da diferença, seja de classe, gênero ou raça (WEEKS, 2000).

Todas essas práticas discursivas e não-discursivas constituíam e constituem sujeitos femininos e masculinos. Esse não é um processo do qual os sujeitos participem como meros receptores, atingidos por instâncias externas e manipulados por estratégias alheias. Ao invés disso, os sujeitos estão implicados, e são participantes ativos na construção de suas subjetividades. Se múltiplas instâncias sociais, entre elas a escola, exercitam uma pedagogia da sexualidade e do gênero e colocam em ação várias tecnologias de governo, esses processos prosseguem e se completam através de tecnologias de autodisciplinamento e autogoverno que os sujeitos exercem sobre si mesmos (LOURO, 2000).

Hoje, tal como antes, a sexualidade permanece como alvo privilegiado da vigilância e do controle das sociedades. Ampliam-se e diversificam-se suas formas de regulação, multiplicam-se as instâncias e as instituições que se autorizam a ditar-lhe normas. Foucault certamente diria que proliferam cada vez mais os discursos sobre o sexo e que as sociedades continuam produzindo, avidamente, um “saber sobre o prazer”, ao mesmo tempo que experimentam o “prazer de saber” (FOUCAULT, 2019).

Portanto, as subjetividades são compostas e definidas por relações sociais, em outros termos, são reguladas pelas redes de poder e saber de uma sociedade.

2. Educação dos corpos femininos: Vida Maria

Nós, mulheres, desde crianças somos ensinadas a sermos dóceis, discretas, gentis, a obedecer, a pedir licença, a pedir desculpas.

Nesse sentido, pontua Louro (2008): “Especialistas” das mais diversas áreas dizem às mulheres o que vestir, como andar, o que comer (como e quando e quanto comer), o que fazer para conquistar (e para manter) um parceiro ou parceira amoroso/a, como se apresentar para conseguir um emprego (ou para ir a uma festa), como ficar de bem com a vida, como se mostrar sensual, como aparentar sucesso, como... ser.

Ensina-nos Foucault, que a norma está inscrita entre as artes de julgar, ela é um princípio de comparação. Sabemos que tem relação com o poder, mas sua relação não se dá pelo uso da força, e sim por meio de uma espécie de lógica que se poderia quase dizer que é invisível, insidiosa. A norma não emana de um único lugar, não é enunciada por um soberano, mas, em vez disso, está em toda parte, expressa-se por meio de recomendações repetidas e observadas cotidianamente, que servem de referência a todos. Daí por que a norma se faz penetrante, daí por que ela é capaz de se naturalizar (LOURO, 2008).

De modo mais amplo, as sociedades realizam esses processos e, então, constroem os contornos demarcadores das fronteiras entre aqueles que representam a norma (que estão em consonância com padrões culturais) e aqueles que ficam fora dela, às suas margens. Em nossa sociedade, a norma que se estabelece, historicamente, remete ao homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão e essa passa a ser a referência que não precisa mais ser nomeada. Desta forma, a mulher é representada como



“o segundo sexo” e gays e lésbicas são descritos como desviantes da norma heterossexual (LOURO, 2000).

Os grupos sociais que ocupam as posições centrais, “normais” (de gênero, de sexualidade, de raça, de classe, de religião etc) têm possibilidade não apenas de representar a si mesmos, mas também de representar os outros. Eles falam por si e também falam pelos “outros” (e sobre os outros); apresentam como padrão sua própria estética, sua ética ou sua ciência e arrogam-se o direito de representar as manifestações dos demais grupos. Por tudo isso, podemos afirmar que identidades sociais e culturais são políticas. As formas como elas se representam ou são representadas, os significados que atribuem às suas experiências e práticas é, sempre, atravessado e marcado por relações de poder e saber.

As memórias e as práticas atuais podem contar da produção dos corpos e da construção de uma linguagem da sexualidade; elas nos apontam as estratégias e as táticas hoje institucionalizadas das identidades sexuais e de gênero. Na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras. Muitas outras instâncias sociais, como a mídia, a igreja, a justiça etc também praticam tal pedagogia, seja coincidindo na legitimação e negação de subjetividades (LOURO, 2000).

Na constituição de gêneros mulheres e homens, ainda que nem sempre de forma evidente, há um investimento continuado e produtivo dos próprios sujeitos na determinação das formas de viver seus corpos e prazeres. Redobra-se ou renova-se a vigilância sobre a sexualidade, mas essa vigilância não sufoca a curiosidade e o interesse, conseguindo, apenas, limitar sua manifestação desembaraçada e sua expressão franca. As perguntas, as fantasias, as dúvidas e a experimentação do prazer são remetidas ao segredo e ao privado. Através de múltiplas estratégias de disciplinamento, aprendemos a vergonha e a culpa; experimentamos a censura e o controle. E acreditando que as questões da sexualidade são assuntos privados, deixamos de perceber sua dimensão social e política (LOURO, 2000).

Aprendemos a viver o gênero e a sexualidade na cultura, através dos discursos repetidos da mídia, da igreja, da ciência e das leis e também, contemporaneamente, através dos discursos dos movimentos sociais e dos múltiplos dispositivos tecnológicos.

Assim, são categorizados gêneros e sexualidades, são estabelecidas divisões e rótulos que nomeiam identidades de formas explícitas, sutis ou violentas. Corpos femininos e masculinos são educados desde as infâncias por discursos e relações de poder e saber heteronormativas e patriarcais que acabam por naturalizar posições de dependência e desigualdade entre os gêneros, processos de subjetivação, disciplinamento e normalização que reforçam desigualdades hierarquicamente distribuídas, o que reforça violências (físicas, psíquicas, institucionais) nos espaços públicos e privados.

Nos contextos familiares tradicionais, as mulheres desempenham o papel de mãe e esposa, tendo a função de cuidar dos maridos e filhos. O homem exerce a função de pai, provendo materialmente a família. Delineia-se a função das mulheres, inclusive na submissão à autoridade do provedor.

É o que nos mostra a história de Maria José no curta-metragem Vida Maria:



Fonte: Google.

Tenho me valido desse dispositivo para fomentar interações com estudantes nas escolas que realizo intervenções educativas para tratar da temática violência contra as mulheres³. Com a exibição do curta-metragem procuro fomentar a discussão sobre as desigualdades de gênero, que naturalizam um certo modo de ser e existir mulher e que se repete do mesmo modo geração a geração. Mulheres filhas que se tornam mães e cuja vida se restringe ao espaço doméstico. Vidas destinadas ao cuidado dos outros num contexto de privação de direitos.

Nesses encontros, percebo que o curta-metragem dispara outras percepções e traz à tona formas de resistência à dominação das mulheres, contestação de direitos e conquistas alcançadas pelas lutas feministas. Contudo, os padrões heteronormativos e patriarcais não são totalmente rompidos. Pelo contrário, esses padrões tem sido reiteradamente renovados e fortalecidos por movimentos neoconservadores que concernem as mulheres o lugar exclusivo de donas de casa, mães e esposas. E as escolas são alvo de políticas que cerceiam os debates em torno da temática gênero e sexualidade.

É no bojo dessas relações de poder e saber que as disputas por veracidade se intensificam entre forças reacionárias e conservadoras e forças transgressoras e desviantes de produção normalizadora de gêneros e sexualidades que encerra os corpos em unidades homogêneas e pares antagônicos. Por muitas vezes, os corpos escapam, agenciam novos desejos, novas subjetividades, outras formas de pensar e sentir a vida.

3. Marias, Joanas, Teresas... Devires-mulher

Segundo Deleuze e Guattari, estamos inconscientemente equipados para compactuar com as formações dominantes, exercendo papéis sociais pré-estabelecidos e adaptando-nos a eles como se fosse finalidades universais. A forma de fazer o inconsciente sair desse automatismo requer uma intervenção de desvio provocada por um solavanco, que permite ao desejo se exprimir no campo social. Ou seja, ao invés de reduzi-lo a complexos universais, termina por abri-lo para novas vias: agenciando relações econômicas e sociais, agenciando pessoas e funções, possibilitando linhas de fuga e variações. Este

3 Tal discussão provem das reflexões acerca da minha experiência como advogada na Coordenadoria Municipal da Mulher da cidade de Bagé (RS) no ano de 2019, por meio do qual realizei diversas palestras nas escolas municipais levando informação e orientação aos estudantes das formas de prevenção para minimizar as diversas práticas de violência contra mulheres, em especial a divulgação da Lei Maria da Penha (Lei 11.340/2006).

novo inconsciente se chama inconsciente maquínico, pois produz máquinas de desejo articuladas com o exterior de uma outra forma. Trata-se de uma individuação sem sujeito, em constante dinamismo, atravessada por fluxos semióticos e intensivos, que são a materialidade própria do desejo (SANTINI; CAMELIER, 2015).

Esse tipo de operação acontece em um nível molecular, no qual se renuncia às oposições entres os gêneros, às grandes máquinas duais, a todas as binarizações de valores (rico/pobre, forte/fraco, útil/inútil, limpo/sujo, baixo/alto, etc.); nível onde se constrói outro modo de vida, próprio e singular. Para isso, modifica-se a relação com o próprio corpo, cria-se uma nova percepção das coisas, uma nova sensibilidade e uma nova afectibilidade. É a questão do corpo que se coloca como prioritária, porque é sobre ele, conforme Deleuze & Guattari (1980), que incide tanto a fabricação de organismos e organizações que se opõem como também o próprio desvio. Portanto, se as formações de poder dominantes e repressivas operam estratificações de papéis, hierarquização da sociedade e codificação dos destinos, é a partir do corpo que se pode desnaturalizar esta cultura e criar linhas de fuga(SANTINI; CAMELIER, 2015).

Nas palavras de Deleuze e Guattari (2012, p. 18-20):

Um devir não é uma correspondência de relações. Mas tampouco é ele uma semelhança, uma imitação e, em última instância, uma identificação. Toda a crítica estruturalista da série parece inevitável. Devir não é progredir nem regredir segundo uma série. E sobretudo devir não se faz na imaginação, mesmo quando a imaginação atinge o nível cósmico ou dinâmico mais elevado, como em Jung ou Bachelard. (...) Devir é um rizoma, não é uma árvore classificatória nem genealógica. Devir não certamente imitar, nem identificar-se; nem regredir-progredir; nem corresponder, instaurar relações correspondentes; nem produzir, produzir uma filiação, produzir por filiação. Devir é um verbo tendo toda sua consistência; ele não se reduz, ele não nos conduz a “parecer”, nem “ser”, nem “equivaler”, nem “produzir”.

Portanto, o devir-mulher não é um recorte ou uma cópia de formas determinadas dos conjuntos molares. Não nos tornamos “como” uma mulher, uma criança ou um animal. Todo devir nunca é devir alguma coisa exterior e pré-estabelecida, conformar-se a um modelo ou fazer algo proporcional a ele. Devimos outra coisa quando uma nova forma de sentir, de experimentar e de viver se envolve na nossa, assombrando-a e fazendo-a fugir. Algo se modifica de maneira sutil no encontro de dois termos heterogêneos que se desterritorializam mutuamente (SANTINI; CAMELIER, 2015).

Deleuze e Guattari (2012: 74) apontam que “todos os devires começam e passam pelo devir-mulher”. Ele é a abertura e a chave para os outros devires (criança, animal, vegetal, mineral, imperceptível). Mas o devir-mulher deve ser compreendido em função de outra coisa: nem imitar nem tomar a forma feminina, mas emitir partículas que entrem na zona de vizinhança de uma microfeminilidade. Isto é, produzir em nós mesmos uma mulher molecular. Criar a mulher molecular em homens e mulheres (DELEUZE; GUATTARI, 2012).

Portanto, qualquer movimento para fora das estruturas sociais de dominação deve começar pela sexualidade, pela saída do enquadramento dos gêneros e da organização binária dos sexos enquanto motivação ético-política contra a dominação. Os autores argumentam que a noção de “ser humano homem macho heterossexual branco adulto”



é o ponto focal que estrutura o pensamento ocidental, que é excludente e repressivo em vários níveis: no nível sóciopolítico, no individual e no sub-individual. E libertar-se da ordem dominante é a grande motivação ético-política que pode desencadear movimentos para além destas estruturas (SANTINI; CAMELIER, 2015).

Referem ainda, que as mulheres enquanto “devirminoritário” apresentam condições de possibilidade para transformações genuínas na medida em que possuem uma subjetividade mais fluida, que não constitui o polo central de poder. Desse modo, enquanto “minoria” as mulheres são forçadas a encontrar caminhos alternativos para a vida potente e o prazer. O corpo feminino é forçado a se desterritorializar e criar novas relações com pessoas, instituições e acontecimentos para não reproduzir a estrutura binária de gênero (SANTINI; CAMELIER, 2015).

Portanto, a partir do conceito de devir - imperceptível, indiscernível e impessoal - Deleuze e Guattari propõem a noção de devir-mulher como chave para a criação de novos modos de existência. Novos saberes, novas técnicas, novos comportamentos, novas formas de relacionamento e novos estilos de vida são postos em ação, desestabilizando regimes de verdade cristalizados, uma desordem cada vez mais perturbadora.

É o que acontece, por exemplo, nas configurações familiares. As famílias mudam ao longo dos ciclos de vida de seus membros. O que é mais importante, entretanto, é que, por razões históricas e culturais, diferentes formas de vida familiar têm se constituído e o termo “família” é agora muitas vezes usado para descrever arranjos domésticos que são bastante diferentes daquela que era, num dado momento, a “norma”. Surgem novas configurações: família de pai solteiro ou de mãe solteira, dois pais, duas mães, casais homossexuais, transsexuais, entre outros arranjos familiares.

E hoje, mais do que nunca, essas formas são múltiplas. As possibilidades de viver os gêneros e as sexualidades ampliaram-se. As certezas acabaram. Tudo isso pode ser fascinante, rico e também desestabilizador. Há muitas formas de experimentar prazeres e desejos, de dar e de receber afeto, de amar e de ser amada/o, diferentes de uma cultura para outra, de uma época ou de uma geração para outra.

Considerações Finais

Compreendemos que, na contemporaneidade, proliferam discursos e práticas de governo em torno da sexualidade. Sem dúvida, o corpo nunca teve tão em evidência quanto atualmente. Nunca se falou tanto em saúde, beleza, alimentação, sexualidade, etc.; nunca se deu tanto valor às relações e a conduta que temos com nosso próprio corpo, o que, no entanto, está longe de ser uma libertação dele.

Com Foucault é possível entender que a sujeição dos corpos e dos indivíduos tem uma história. Desde a modernidades, vários dispositivos foram operados para uma definição racional e biológica dos corpos submetidos aos processos produtivos na vida social, política e econômica. É isso que Foucault chamou de sociedade disciplinar aliada ao biopoder. Regimes de sociabilidade em que os corpos são educados desde as infâncias por discursos e relações de poder e saber heteronormativas e patriarcais, estabelecendo o que é normal e o que anormal, culturas assentadas e reiteradas por várias instâncias.

Mas, que são contestadas à medida que se multiplicam outros modos de viver os gêneros e as sexualidades. Jogo de disputas que se abre a possibilidade de desconstrução

da naturalização das relações heteronormativas e patriarcais. Ponto de partida para o efetivo enfrentamento das violências cometidas contra as mulheres, do que está dito como ser a ordem do ser e existir mulher.

Daí o entendimento de que: “[...] a sexualidade passa pelo devir-mulher do homem e pelo devir-animal do humano” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 75). Ou seja, inventando novas maneiras pensar e de viver o corpo se liberta a novas forças; às forças criadoras da vida. Arte e pensamento em uníssono. Novos cantos para novos mundos. Novos usos para as mãos, para a boca, para os ouvidos, para o corpo podem ser aprendidos e experimentados.

Foi o que procurei tratar aqui: das formas e das instâncias onde aprendemos a perceber e viver a sexualidade que nos diz, aqui, agora, sobre o que falar e sobre o que silenciar, o que mostrar e o que esconder, quem pode falar e quem deve ser silenciado. Procurei mostrar, também, que podemos (e devemos) duvidar dessas verdades e certezas sobre os corpos e a sexualidade, que vale a pena pôr em questão as formas como eles costumam ser pensados e as formas como subjetividades são produzidas, pois ao fazer a história ou as histórias dessa pedagogia, talvez nos tornemos mais capazes de desarranjá-la, reinventá-la e torná-la plural (LOURO, 2000).

Referências

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*. 2ª ed. v 4. Rio de Janeiro: Editora 34, 2012.

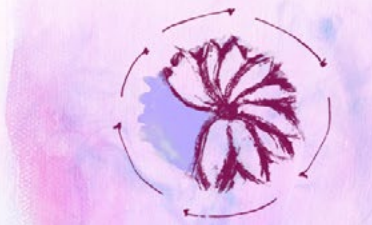
FOUCAULT, M. *História da sexualidade 1: a vontade de saber*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. 9ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Pro-Posições*, v. 19, n. 02, maio./ago. 2008, p. 17-23. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

LOURO, Guacira Lopes. *O Corpo Educado: pedagogias da Sexualidade*. 2ª. ed. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SANTINI, Rose Marie; CAMELIER, Joana. Devir mulher, sexualidade e subjetividade: aproximações entre Deleuze & Guattari e Pierre Bourdieu sobre a construção social dos corpos. *Revista Ártemis*. v. XIX, jan./jul. 2015, p. 101-108.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2ª. ed. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p.35-82.



POR UMA ESCRITA ACADÊMICA AGRAMATICAL

Camila Fátima Cavion¹

Resumo: Muitas tentativas do escrever na universidade são assombradas pelo fantasma da “besta da escrita acadêmica” (COSTA, 2017) que codifica os textos sob diferentes normativas e padrões domesticadores. Este texto, pois, problematiza o pensamento acerca da escrita em âmbito universitário partindo da análise de dois conceitos: a língua e a agramaticalidade, ambas sob a ótica da Filosofia da Diferença para Deleuze (1997) e Deleuze&Guattari (2011, 2011b). Dinâmica, sob constante variação e de características rizomáticas, a língua poderia se estender além das determinações gramaticais, buscando um coeficiente marcado pela novidade, o agramatical. Os textos acadêmicos podem configurar espaços de possibilidade para uma realidade de língua menos homogênea, normativa e linear – quem sabe mais insubordinada, acompanhando os movimentos do corpo e fazendo seus experimentos no desenrolar da escrita, a fim de mostrar que há tantos e vários possíveis textos acadêmicos.

Palavras-chave: Língua. Agramaticalidade. Escrita-acadêmica.

IN FAVOR OF AN UNGRAMMATICAL ACADEMIC WRITING

Abstract: Many attempts at writing at the university are haunted by the ghost of the “beast of academic writing” (COSTA, 2017) that encodes texts under different domesticating rules and standards. This text, therefore, problematizes the thinking about writing at the university, starting from the analysis of two concepts: language and ungrammaticality, both from viewed from the perspective of the Philosophy of Difference with Deleuze (1997) and Deleuze & Guattari (2011, 2011b). Dynamic, under constant variation and with rhizomatic characteristics, the language could be extended beyond grammatical determinations, aspiring to a coefficient distinguished by innovation, the ungrammaticality. Academic texts configure spaces of possibility for a less homogeneous, normative and linear language reality - who knows, more insubordinate, following the movements of the body and encountering experiments in the course of writing, in order to show that there are several possible academic kinds of texts.

Keywords: Language. Ungrammaticality.

Introdução

“[...] a escrita funciona diretamente colada no real, assim como o real escreve materialmente,” comentam Deleuze e Guattari (2011b) em *Mil Platôs Vol.2*, colocando o escrever como atividade que acontece em dependência com a materialidade dos nossos corpos na realidade que habitam. Ora, se haveria com a escrita e a realidade essa tal colagem, porque tão frequentemente deparamo-nos com um padrão de escrita acadêmica que engessa, cristaliza e afasta os textos da realidade de quem escreve?

Não é mérito apenas da Universidade o tal engessamento dos textos; somos educados em um rígido sistema escolar que nos condiciona a perceber a língua como sistema organizado que somente funciona se tudo estiver em harmonia, regras seguindo suas prescrições, cada elemento ocupando sua representação pré-estabelecida. Dividimos, catalogamos, separamos normativas que regem gêneros e tipos textuais e colocam o aluno-escritor frente a composições quase sempre pré-moldadas com suas receitas estruturantes

¹ Universidade de Caxias do Sul (UCS), Mestranda em Educação, cfcavion@gmail.com.



e vocabulário pré-fabricado. Grande exemplo é o texto dissertativo-argumentativo – a redação – que segue a mesma representação aprisionadora em todos seus modelos. Assim também fazemos na universidade, tratando a língua como sistema algemado à regras e coleções gramaticais. A verdade dura é que “[...] damos às crianças linguagem, canetas e cadernos, assim como damos pás e picaretas aos operários. Uma regra de gramática é um marcador de poder, antes de ser um marcador sintático” (DELEUZE&GUATTARI, 2011b, p.8). A língua é um agente estabelecedor de poder e também veículo através do qual nos afirmamos no mundo como humanos, uma vez que a palavra é determina a ordem nas vidas. É a partir deste pensamento de que a língua é agente de poder e rege a vida através da transmissão de informações que nasce a feitura deste texto, pensando na besta da escrita acadêmica (BEDIN, 2017) que militariza os textos como se não houvesse para eles outras e fecundas possibilidades de ser e como se a escrita estivesse necessariamente, em todos os momentos, atrelada às suas regras e prescrições normativas.

Muitas vezes, os textos escritos na universidade estão somente focados na transmissão do conteúdo como se esse fosse dissociado daquele que o escreve, um corpo outro independente. O distanciamento da conexão com a língua em seu caráter de possibilidade, atravessada pelos usos informais, formações e escolhas que subvertem as regras tanto gramaticais quanto das características dos gêneros textuais comuns na academia acaba não tendo voz ou vez. Em uma acepção que se coloca distante da interpretação da língua sob o viés linguístico clássico, vê-se, aqui, a língua como movimentadora de matérias que sofrem atualizações, renovações, movimentam elas também espaços, tempos e problemáticas, abrindo, assim, espaços para experimentações.

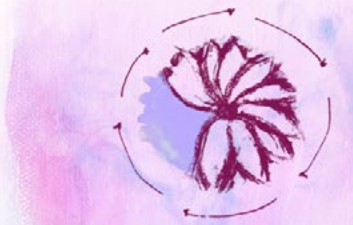
Este texto, pois, problematiza o pensamento acerca da escrita em âmbito universitário partindo da análise de dois grandes conceitos, os quais, aqui, aparecerão recortados em suas características mais relevantes para o tema: a língua e a agramaticalidade, ambas sob a ótica da Filosofia da Diferença para Deleuze (1997) e Deleuze&Guattari (2011a, 2011b). Toma-se, a escrita como uma potência que movimenta possibilidades surgidas das próprias intensidades do corpo; atividade par com a leitura, acontecida em um limiar de devoração do que se lê para escrever e de escrever para dar força à leitura. Daí surge a possibilidade de uma escrita menos enraizada em gêneros engessados e disposta a flertar com construções singulares em semântica, gramática e estilística.

Um pouco sobre língua e agramaticalidade na intersecção da escrita acadêmica

Escrever, conforme sugere Deleuze (1997, p.9) remontando Beckett², necessita de “perfurar buracos na linguagem para ouvir o que está escondido atrás”. Ato permanentemente inacabado, está o escrever como movimento que excede as representações tanto das particularidades do texto quanto da própria linguagem empregada. Num processo que faz alusão à esquizofrenia, a escrita partiria de uma escuta ativa de vozes sussurrantes em seus idiomas secretos (DELEUZE;GUATTARI, 2011b), sendo uma prática de movimentação dos estados intensivos do corpo que escreve.

A proposta de Deleuze (1997) e Deleuze&Guattari (2011, 2011b) sobre a constituição da língua como sistema pressupõe pensá-la não metaforicamente, mas literalmente,

2 Samuel Beckett foi um dos artistas mais influentes do século XX (Irlanda - 1906-1989) Seus textos tinham um caráter de evasão dos gêneros literários canônicos, utilizando de construções altamente metafóricas com requintes de linguagem.



como aberta e variável dentro de suas intrínsecas prescrições. Ela aparece tateando possibilidades, variando com fluxos, caminhando por linhas, tecendo teias, em um uso que favoreça um tratamento semelhante ao uso de cores, tons e semitons em suas ascendências e descendências num devir quase cromático. Um sistema composto por realidades que não buscam a homogeneidade das representações, mas exatamente seu contrário: realidades heterogêneas conferem ao sistema-língua um devir sempre atrelado às intensidades do movimento.

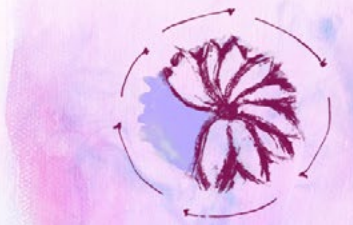
As invariantes estruturais da língua - fonológicas, sintáticas, semânticas, os universais (decomposição de elementos mínimos), as árvores que ligam as constantes entre si, a gramaticalidade, a sincronia e a homogeneidade estariam, , subjugadas a uma condição de variabilidade imanente, o que inviabiliza a concepção de língua apenas baseada nas trocas dicotômicas da árvore Chomskyana³, acenando um horizonte de possibilidades com múltiplas conexões. A língua assemelha-se à ideia de mapa, afastando-se da árvore na medida em que tem seu funcionamento no acontecer de um contínuo de variações. Deleuze e Guattari (2011, p. 30) comentam: “se o mapa se opõe ao decalque é por estar inteiramente voltado para uma experimentação ancorada no real” – estando o decalque para a mera cópia do já-feito, voltando-se sempre “ao mesmo”, o mapa surge como a possibilidade de tentativa de expressão com múltiplas entradas, sempre conectáveis e desmontáveis em todas as suas dimensões. A experimentação surge como possibilidade de movimentação da língua dentro de um limiar de texto que esteja ligado à volatilidade e não somente à normatividade.

Há um combate (BEDIN, 2017) em pensar a escrita acadêmica atrelada à conceituação de língua desvinculada da linguística clássica e espreitando a Diferença, uma vez que, como já anteriormente mencionado, somos domesticados ao longo dos anos a catequisar nossas produções textuais e processos de escrita seguindo representações que acabam por definir nosso pensamento acerca dos textos de modo, digamos, estreitado.

Importante pontuar que este texto não tem a intenção de menosprezar ou diminuir a importância do texto acadêmico constituído sem a noção da possibilidade da língua sob a Diferença. Há de se pontuar que as prescrições gramaticais formam base para uma organização da língua que torna viável a comunicação em massa, tanto oral quanto escrita. É o seguimento das prescrições que faz com que textos alcancem grande divulgação e possam ser lidos e debatidos por diferentes grupos. Este artigo serve como exemplo, uma vez que segue a representação acadêmica maior, aceita e legislada para este Evento. O ponto crucial que se procura suscitar neste texto é o pensamento de que esta não é a única maneira de escrever na Universidade e que as outras e tantas possibilidades também podem constituir textos teoricamente densos que carreguem um conteúdo expressivo e relevante.

A língua estaria a serviço de um texto intensivo, aquele que busca forças assumindo sua expressão nos caminhos das potências, utilizando-se de papéis tensores para conduzir seu conteúdo a fim de promover para um uso novidadeiro para as heterogeneidades do sistema, calcado, este, na experimentação. Pensar a escrita acadêmica buscando descolá-

3 Nos anos 50, Noam Chomsky, linguista americano, propôs a teoria Gerativa para a aquisição da linguagem. O termo “Gerativa” liga-se a gerar/criar frases infinitas a partir de um número finito de regras – estas, absorvidas pelo falante. A competência é a capacidade inata que o indivíduo tem de produzir, compreender e de reconhecer a estrutura de todas as frases de sua língua. A língua seria definida não somente pelas frases já existentes, mas também pelas que ainda não foram elaboradas pelos falantes e seriam possíveis dentro daquele sistema específico de regras.



la da visão unicamente rígida e normativa conversa com a expressão “eu me jogo” do vídeo “Uma felicidade estranha”, compilação de imagens ao som da música *Je nage*, de Rodolphe Burger & Olivier Cadiot e com vozes de uma das aulas de Gilles Deleuze, em 1981, intitulada “Espinosa – Imortalidade e Eternidade.” “Eu me jogo” denota um corpo que escreve, um corpo que, na verdade, é uma vida inteira, afinal, quando escrevemos, não conseguimos nos desvencilhar da realidade que nos rodeia, de quem e como somos, do que nos motiva, de nossas paixões literárias, dos acontecimentos-mundo que nos tomam mesmo que tentemos não perceber.

Dada a língua como sistema, independente de pensá-lo mais ou menos heterogeneizado, seu funcionamento encontra, invariavelmente, limites. Um espaço limitante pode ser o estrato gramatical, as regras normativas que compõem os estatutos de usos de específicas estruturas sintáticas dentro de um sistema-língua. O limite ou ‘os’ de uma língua não teriam somente a gramática como regente. Variados outros desenrolares manifestam-se como limitantes da língua – basta que pensemos sob qual aspecto analisá-la. Sejam as regras, determinado uso de palavras, as variedades de vocabulário oral ou todos esses aspectos em razão do espaço e tempo, o limite aproxima-se quando determinada estrutura já não suporta uma língua que se tornou demasiado forte e busca uma fonte expressiva que ultrapassa a esperada “ordem.”

A escrita que está em um nível de variação, seja ela vocabular ou sintática, pode acabar por atingir um nível além do gramatical, o agramatical. Partindo da premissa de que a “[...] a língua se torce para recolher os estados intensivos da vida” (ALMEIDA, 1998, p.14), fica claro que um limite agramatical é mais que fazer determinada escolha vocabular. Há uma necessidade de devir que brota do uso palavras ou construções e adentra o cerne do próprio texto. Uma vez que o texto se faz uma extensão da vida de quem escreve, a linha agramatical traçada no território linguístico necessita ‘carregar’, ‘conduzir’ ‘proporcionar’ a vasão do conteúdo ali disposto – é a força da expressão a responsável por movimentar o conteúdo.

Em *Crítica e Clínica*, Deleuze (1997) comenta sobre possibilidades de escrita, deixando exposto que mais do que somente utilizar vocabulário, o escritor estrangeiro na sua língua tenciona todas as palavras a um nível de devir. A geração das minoridades (tratamentos diferenciados da língua), sejam elas sintáticas, estilísticas ou expressivas, caracterizariam o agramatical. Aqui, o recorte de estudo compreenderá o agramatical Deleuziano como uma ampla perspectiva sobre o criativo na linguagem. Há de acontecer um tangenciamento dos limites daquele sistema e este só encontra forças para acontecer quando há proximidade de quem escreve com uma perspectiva dinâmica e aberta da língua, que permita fazê-la realmente recolher, colecionar, transformar em vida as potências de um corpo que vive, que habita uma realidade colorida, vítrea, cheia de possíveis.

O que a língua poderá ou o que poderá ser feito com ou através dela revelará sua potência, que se realiza sempre em graus de aumento ou diminuição e tem como implicação a variação. A agitação dessas potências leva a uma concepção linguística que vai além do calculável - infinito número de frases poderia ser escrito partindo de um finito número de regras - e chega a um horizonte que prevê a variação como requisito para a sobrevivência desse sistema em um usurpar de regras, estruturas e significados.

Há, na língua que foge pela linha agramatical, uma negação a regras inalteráveis, pois o sistema já não tem funcionamento estável, está constantemente em desequilíbrio e agitação. Buscar características para o agramatical em Deleuze, é pensar na língua como

um sistema-rizoma sempre aberto. Em *Mil Platôs Vol. 2*, Deleuze cita, a exemplo de uso intensivo da língua, as construções do poeta Gherasim Luca⁴. No poema *Passionnément*, a utilização do francês é marcada por um garimpo de sílabas e palavras costuradas em uma derivação quase exclusivamente sonora. Deleuze comenta como Luca desenvolve uma gagueira ao longo do poema – ele cria a sua própria gagueira através da qual toda a construção atinge um limite agramatical, assintático, em comunicação com uma dimensão que não é a de dentro (em representação ao maior), mas sim uma comunicação desterritorializada, longe do padrão-maior. É não somente uma marca de mudança vocabular, mas por um processo criativo poético de construção de uma linguagem própria para a expressão desejada. É de um “cromatismo ampliado”, no sentido de processo de variação imanente que Luca desdobra as palavras em pequenos blocos sonoros ao longo do poema.

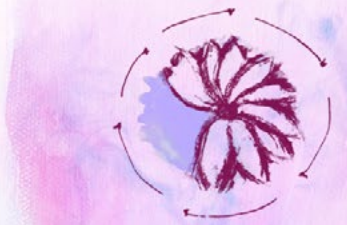
Estes elementos agem como corpos saturadores que fazem todo o conjunto ir de encontro aos seus limites. (DELEUZE, 2011b) Almeida (1998, p.9-10) propõe [...] um conceito de agramatical como movimento de inventividade, de novidade, de imprevisibilidade, de intensidades desconhecidas, de instabilidade criativa imanente, a contaminar toda multiplicidade ou configuração linguageira.”

É claro que a noção de agramaticalidade acena como condicionada à dois principais aspectos, pontuados pelo próprio Deleuze: a) o uso literário; b) um certo grau de talento de quem escreve, uma vez que movimentar o sistema-língua em uma situação de violência – a quase total negação às suas regras formativas – é um trabalho minucioso, delicado e complicado. Neste ponto é que aparece a importância da experimentação como prática de possibilidade, surgindo como um respiro em meio ao nosso condicionamento em escrever textos normativos. A experimentação e língua e agramaticalidade seguindo a Diferença para Deleuze propõe que aquele que escreve entenda-se escrevendo com o corpo, com seu assunto, com suas teorias e não sobre elas. O exercício do “escrever com” e não “escrever sobre” permitiria pequenos passos em direção a descobrir nossas reais motivações para escrever, aquelas que fariam – quem sabe – com que aflorasse um estilo pessoal (este, também, povoado de tantos outros) que transportaria para o texto este caráter menos de receita seguindo representações pré-determinadas e mais de força inventiva e potente que são realidade, língua e corpo.

Conclusão

O texto acadêmico é um espaço político. Atrelado fortemente à criação e manutenção de relações de poder, é através dele que se consolidam posições, exposições e possíveis. Infelizmente, nossa organização pedagógica escolar e universitária ensina-nos pouco a pouco a não criar, não ter tesão pela possibilidade e domestica nossos escritos para que eles estejam adaptados ao habitat normativo dos gêneros maiores. A Universidade marca seu território como espaço do desenvolvimento do pensar e é por este motivo que questionar nosso entendimento de língua projeta também pensar em como estamos nos fazendo entender dentro de nossos escritos e/ou o quanto estamos apenas repetindo

4 Gherasim Luca (Romênia/1913 – 1994) incorporou em sua obra toques de surrealismo característico dos movimentos artísticos independentes que surgem no pós-guerra. No poema *Passionnément*, percebe-se uma desconstrução da sintaxe tida como padrão rumo a uma musicalidade fonética que se faz em blocos, como em: “pas pas paspaspas/paspasppas pppas pas paspas/le pas pas le faux pas le pas/ paspaspas le pas le mau/ le mauve le mauvais pas/paspas pas le pas le papa.” O significado das palavras perde força se comparado à estrutura de expressão criada.



mais e mais do que já foi dito e feito em vez de desfazer a ideia homogênea de ver a língua em prol de um fazer-texto mais aberto.

A experimentação com escrita pressupõe primeiro reconhecer a nossa inerente dificuldade em escrever fora dos modelos acadêmicos consagrados; feito isso, reconhecer que a língua como sistema é muito maior do que a quantidade de regras e prescrições que a regem – para tanto, basta pensarmos nela como quem acompanha mudanças de rotação e translação da sociedade, volátil, escorregadia, inventiva; também, reconhecer que escrever é invariavelmente casado com ler, e, muitas vezes, não ler em teoria ou obrigação, mas exatamente o contrário. Como diz Barthes (2004, p.268) “[...] para ler, senão voluptuosamente, pelo menos apetitosamente, é preciso ler fora de qualquer responsabilidade crítica [...]” e é esta a leitura, a de paixão, que atija nossa possibilidade de experimentar na escrita: traindo, como diz Deleuze, roubando de nossos autores de paixão o tratamento de língua, a construção do texto, as palavras escolhidas.

A experimentação em escrever academicamente toma o “devorar o que se lê or not escrever /that is the question (CORAZZA, 2008, p.13) validando perguntas, feitas de nós para nós mesmos, como: “Por que um artigo somente dividido em parágrafos simétricos?”, “Por que não uma poesia?”, “Por que pontuação, acentuação, concordância sempre tão apuradas?”, “Por que não comunicar também pelo desenho/fotografia/imagem?”, “Por que o científico não é narrativo ou ficcional?”, “Por que tantas citações?”, “Por que produções que são mais do mesmo já feito, refeito e reciclado?”

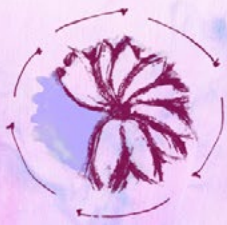
Sem respostas, seguimos na busca de textos mais abertos e que despertem na própria Academia um olhar mais sensível em relação a escrever tomado na grandeza de tantos corpos de homens e mulheres que escrevem com mãos de uma realidade cheia de dúvidas, pulsante de vida, sempre em situação de procura. Sobre a tal da escrita acadêmica “multiplicidade da expressão/ saudades da escrita acadêmica não há/ seu arcaísmo estourou faz tempo/ já encheu até os que achavam que estava bem/ ela se deformou como pneu furado arrebentou como balão por demais assoprado/ acabou-se sua história e morreu sua vitória.” (CORAZZA, 2008, p.17) A língua movimentada matérias que sofrem atualizações, renovações, movimentam espaços, tempos e problemáticas, logo, não se pode ignorar sua potência para as possibilidades de experimentação, especialmente aquelas agramaticais. Segue-se pensando os textos acadêmicos como espaços de possibilidade para uma realidade de língua menos homogênea, normativa e linear – quem sabe mais insubordinada, acompanhando os movimentos do corpo e fazendo seus experimentos no desenrolar da escrita.

Referências

ALMEIDA, Júlia Maria Costa de. *Pragmática e Agramatical em Deleuze*. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem: Unicamp. 1998.

BARTHES, Roland. *O grão da Voz – Entrevistas – 1962/1980*. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p.268.

COSTA, Luciano Bedin da. *Ainda Escrever – 58 combates para uma política do texto*. São Paulo: Lumme, 2017.



CORAZZA, Sandra Mara. *Manifesto dela scirettura cannibale*. Revista Margens Interdisciplinar, 2008, v.4., n.5. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/2786>>. Acesso em: agosto/2019.

DELEUZE, Gilles. *Crítica e Clínica*. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia*. Vol. 1. 2. ed. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão – Rio de Janeiro: 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia*. Vol. 2. 2. ed. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão – Rio de Janeiro: Editora 34, 2011.

A EXPERIÊNCIA LITERÁRIA: COMO SE NASCE MULHER OU COMO SE TORNA MULHER

Patrícia Neves Duarte¹

Alberto D'Ávila Coelho²

Em 2007, durante a faculdade, através da disciplina Cultura e Civilização de Língua Espanhola, chamou-me a atenção uma das linhas de pesquisa que abordavam formações identitárias. Foi quando conheci os estudos de gênero e ouvi de maneira positiva a palavra feminismo, o que despertou a minha curiosidade sobre o assunto, pois, até então, eu a conhecia de modo pejorativo. Porém, não pensava que pudesse incorporar tais conceitos em minha vida, talvez porque ainda não os conhecesse bem.

A frase “Não se nasce mulher: torna-se” (BEAUVOIR, 1967, p. 9), de Simone de Beauvoir (1967), passou a ser destaque em minhas redes sociais nesse mesmo período, marcado por alguns conflitos amorosos. Mas o sentido que eu atribuía a ela era ainda limitado aos clichês que essencializavam a mulher. Para mim, nascíamos meninas doces e felizes, e nos tornávamos mulheres vingativas ou tristes, devido às atribuições próprias do mundo feminino.

Outras percepções das palavras de Simone de Beauvoir surgiram em 2008, quando comecei a participar do projeto de pesquisa “Pós-salazarismo e pós-franquismo na narrativa feminina: memória, cultura e identidade na formação da nação democrática”³, cujo objetivo era analisar a literatura feminina após as ditaduras de Antonio Salazar, em Portugal, e Francisco Franco, na Espanha, estudando a identidade cultural nas narrativas com o objetivo de desestabilizar discursos pretensamente homogêneos.

Minha primeira leitura foi de Lídia Jorge. Seu romance *A costa dos murmúrios*, cujo pano de fundo é a guerra colonial em Moçambique, no princípio dos anos 70, durante a ditadura salazarista em Portugal, apresenta a personagem Eva Lopo, que narra os acontecimentos desconstruindo não somente a visão dos portugueses, mas também a de que uma guerra diz respeito apenas aos homens. Ao longo da história, Eva apresenta cenários e situações da violência do colonizador, assim como o silenciamento imposto às mulheres.

Já não importava quantos mainatos não tinham regressado ao seu subtil emprego. Já não importava – e a mulher de oficial que vertesse uma lágrima, furtiva que fosse, por qualquer mainato desaparecido durante aquela noite, deveria ser considerada estúpida. (JORGE, 2004, p. 23)

Na ocasião, o que me fez perceber que eu jamais tinha refletido sobre essas questões foi a descrição de um assassinato coletivo de moçambicanos por envenenamento, tendo seus corpos sido arrastados para o mar, fazendo parecer que tivessem se afogado. Os

1 IFSul, Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia, patricia.neart@gmail.com.

2 IFSul, Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia, albercoelho@terra.com.br.

3 Centro de Letras e Comunicação da Universidade Federal de Pelotas.

corpos foram recolhidos por containers de lixo, pois, para o colonizador, aquelas vidas não eram relevantes. Minha sensação foi a de que tudo que até então eu considerava importante, como relacionamentos, roupas, festas, tornou-se menos significativo diante de problemas sociais e políticos. Além de perceber que eu estava inserida numa coletividade que, até então, ignorava.

Eram inúmeros afogados. Dois grandes dumpers de lixo tinham vindo, antes de o sol nascer, varrer a tragédia da vista da cidade, e várias carroçarias abertas não tinham sido suficientes para carregar tanto afogado. Nenhum dos presentes – e eram quase tantos quantos no cortejo da noite anterior – havia presenciado o movimento, mas evocava-se a cor branca das plantas dos pés dos negros, sobressaindo dos dumpers que os levavam. Sabia-se também que muitos eram estivadores, homens de potentes músculos, bons nadadores, que facilmente teriam enfrentado as ondas alterosas no caso de as ter havido, e como o mar não estava raso, mas apenas se movia com mediana vaga, a situação parecia absurda. Fosse como fosse, o porto corria o risco de ficar parado. (JORGE, 2004, p. 17)

Para Sueli Rolnik (2017), como indivíduos consumimos sistemas de representação que nada tem a ver com naturais universais. Penso que, até aquele momento, eu havia sido mais uma entre tantas consumidoras da imagem idealizada da mulher que nasce para ter filhos e cuidar do lar, ainda que com alguma ocupação fora dele. Em 2010, me integrei ao grupo de pesquisa “Caixa de Pandora: mulheres artistas e mulheres filósofas do século XX”⁴, que realiza até hoje o estudo da produção de mulheres na Arte e na Filosofia, problematizando sua inserção social em suas épocas. Naquele ano, eu cursava especialização em Literatura Comparada, que não concluí por razões particulares.

No curso, havia cadeiras de Literatura Africana, foi quando tive a oportunidade de ler autoras negras, como Paulina Chiziane, Chimamanda Adichie e Toni Morrison. Essa última, embora não seja africana, e sim estadunidense, despertou meu interesse por seu livro *Amada*, que conta a história de Sethe, uma ex-escrava de Cincinnati, EUA, que matou a própria filha, ainda bebê, para evitar que fosse escravizada. O livro é baseado na história de Margaret Garner, uma escrava fugitiva que, em 1856, ao ser capturada com seus filhos, assassinou a filha de dois anos com uma faca, para que ela não se tornasse uma escrava. Margaret iria fazer o mesmo com os outros filhos, mas foi contida antes que conseguisse.

O equilíbrio e a ausência de arrependimento dela chamaram a atenção dos abolicionistas, assim como dos jornais. Ela era, sem dúvida, determinada e, a julgar por seus comentários, tinha a inteligência, a ferocidade e a vontade de arriscar tudo por aquilo que, para ela, era a necessidade de liberdade. (MORRISON, 2004, p. 11)

O título desta obra de Morrison, *Amada*, refere-se à filha que foi assassinada pela mãe, já que Sethe a matou por amor. Tanto para que ela não vivenciasse na pele a escravidão, quanto para que continuasse sendo sua filha. Se crescesse e se tornasse uma escrava, poderia passar humilhações e até mesmo ser vendida e separada da família. “Ela precisava estar segura e eu coloquei ela onde tinha de estar” (MORRISON, 2007, p. 268),

4 Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas.

matá-la era, de alguma forma, para Sethe, tirar o direito de posse de seu senhor sobre a menina e recuperar seu direito de mãe.

Ao longo da história, o fantasma da criança volta para amedrontar a casa da família, alguns anos após a abolição, colocando Sethe em uma tensão entre a vontade de esquecer e a necessidade de lembrar. Morrison nos remete, assim, ao que ela própria chama de amnésia nacional, algo do qual não queremos lembrar, mas permanece assombrando o presente. Por isso, se faz necessário visitar o passado, problematizá-lo, em vez de reprimi-lo. Ao dizer que “esta não é uma história para passar a diante” (MORRISON, 2007, p. 363), a autora nos faz pensar que o enfrentamento do passado não é algo para deixarmos para as próximas gerações, mas sim que precisa ser experimentado hoje.

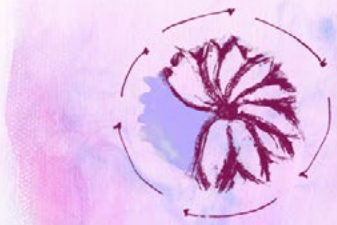
Mesmo não podendo falar com propriedade sobre as experiências da mulher negra, acredito que seja importante mencionar a percepção de que a história de suas gerações é diferente da minha. Larrosa (2014) define o sujeito da experiência “como um território de passagem” (LARROSA, 2014, p. 25), e, por isso, “não se define por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura” (LARROSA, 2014, p. 25-26). Sendo assim, a percepção de outro feminismo passa pela minha experiência com a literatura escrita por mulheres. Foi através de Morrison (2007) e de outras escritoras negras que comecei a entender que, além da opressão de gênero, essas mulheres são atravessadas pela discriminação racial, que vem do nosso passado escravagista.

Muitas obras relatam histórias de personagens que representam um povo. Em *Hibisco Roxo*, romance no qual o pano de fundo é o efeito destruidor da colonização na África, onde o catolicismo penetrou e oprimiu, Chimamanda Adichie (2011), autora nigeriana, dá voz à personagem Kambili, que narra sua própria história. Por ser filha de um homem importante, ela cresce num ambiente privilegiado, porém, sem liberdade, devido ao apego da família pela religião. O leitor conhece a realidade política, educacional e social da Nigéria na medida em que Kambili passa a visitar a casa de sua tia Ifeoma, uma professora universitária mais esclarecida do que o restante da família.

Até então eu me sentia como se não estivesse ali, como se estivesse apenas observando uma mesa onde se podia dizer o que você quisesse, quando quisesse, para quem quisesse, onde o ar era livre para ser respirado à vontade. (ADICHIE, 2011, p.130)

O título da obra faz referência à flor rara que crescia no quintal da casa de Kambili, pois o desenvolvimento psíquico e amoroso da personagem se dá ao mesmo tempo em que crescem e florescem os hibiscos roxos. O romance de Chimamanda problematiza a submissão feminina, ao mesmo tempo em que mostra o quanto a figura de uma mulher independente pode ser uma referência na vida de outra. Muitas de nós cresceram com uma figura materna dedicada apenas ao lar, que, por sua vez, tiveram mães donas de casa. Ainda me referindo às autoras negras e suas abordagens, outra obra marcante para mim foi *Niketche, uma história de poligamia*, da moçambicana Paulina Chiziane (2004).

Niketche. A dança do sol e da lua, dança do vento e da chuva, dança da criação. Uma dança que mexe, que aquece. Que imobiliza o corpo e faz a alma voar. As raparigas aparecem de tangas e missangas. Movem o corpo com arte saudando



o despertar de todas as primaveras. Ao primeiro toque do tambor, cada um sorri, celebrando o mistério da vida ao sabor do Niketche. (CHIZIANE, 2004. p. 160)

A dança que dá nome ao livro é uma espécie de metáfora da existência da protagonista Rami, que, assim como Kambili, em *Hibisco Roxo*, é a narradora de sua própria trajetória. Porém, na busca pelo prazer de estar viva, após descobrir que seu marido Tony tem várias mulheres. No princípio, Rami é uma mulher triste por se sentir abandonada com os filhos e os problemas domésticos. Ao mesmo tempo em que parte em busca das amantes do marido, ela inicia um processo de autoconhecimento, que lhe foi negado pela cultura do colonizador que havia sido semeada entre o seu povo, “nunca ninguém me disse a origem da poligamia” (CHIZIANE, 2004, p. 45).

Quando parte em busca dessas mulheres, Rami as vê como adversárias contra quem deve lutar, mas passa a conhecer as tradições da cultura da poligamia, que havia sido banida pelo colonizador. Como ela mesma relata, “o colonizado é cego. Destrói o seu, assimila o alheio” (2004, p. 45). Ao conhecer as outras mulheres de Tony, ela não mais as vê como inimigas, mas como aliadas, percebendo que são tão infelizes quanto ela, pois nenhuma tem sempre Tony por perto. É assim que elas se unem para obter sua dignidade de volta, exigindo que o sistema de poligamia seja realmente adotado, para que inclusive elas possam se relacionar com outros homens.

No caso do Tony são várias famílias dispersas com um só homem. Não é poligamia coisa nenhuma, mas uma imitação grotesca de um sistema que mal domina. Poligamia é dar amor por igual, de uma igualdade matematicamente exacta. É substituir o macho por um assistente em caso de incapacidade: um irmão de sangue, um amigo, um irmão de circuncisão. (CHIZIANE, 2004, p. 94)

A leitura dessas obras foi impactante por me revelar que havia um mundo diferente, de mulheres diferentes, com lutas diferentes, desejos diferentes. Através dessas autoras percebi que o feminismo da mulher negra não é igual ao meu. Feminismo, para mim, sempre havia sido uma questão de gênero, e não também de racismo. Do mesmo modo, percebi que o meu conceito de feminismo afirmava que as mulheres começaram a trabalhar por volta da década de 40, durante a Segunda Guerra, mas eu nunca havia pensado que as mulheres negras trabalhavam desde que eram escravas, e continuaram trabalhando depois de libertas, tornando-se lavadeiras, cozinheiras, babás, etc. Assim, comecei a entender que existiam vários feminismos, não apenas o meu.

Para Judith Butler (2018), “se alguém ‘é’ uma mulher, isso certamente não é tudo que esse alguém é” (BUTLER, 2018, p. 21), e, ainda, “mulher é um termo em processo, um devir, um construir de que não se pode dizer com acerto que tenha uma origem ou um fim” (BUTLER, 2018, p. 69), o que me faz pensar que, durante o tempo em que reivindiquei uma identidade feminista, também me fixei num único modo de ser. Esse modo deveria ser o oposto do que era esperado de uma mulher, desde a sua concepção, pois é ainda dentro da barriga de nossas mães que começamos a ser idealizadas.

Foi também por volta do ano de 2010 que me tornei leitora da nicaraguense Gioconda Belli. Gioconda aborda em suas obras temas como a maternidade, a sensualidade e as questões revolucionárias de seu país, nos mais de 40 anos de ditadura somozista⁵, contra

5 A ditadura somozista foi o período compreendido entre 1934 e 1979, em que a família Somoza governou a Nicarágua, de forma hereditária. Anastasio Somoza e, após, seus dois filhos, Luis e Anastasio Debayle.

a qual ela participou da luta armada, ao mesmo tempo em que cuidava de suas filhas, vivia seus romances e escrevia seus livros. Escreveu em sua biografia: “no me sentía pues culpable de gozar mi libertad, mis amigos, mi oficina pequeña con gente que reía y corría para cumplir los compromisos, mi pequeño universo de mujer, de poeta celebrada” (BELLI, 2001, p. 103).

Deleuze afirma que:

Há muito tempo, pensamos em termos de ressentimento e má consciência. Não tivemos outro ideal além do ideal ascético. Opusemos o conhecimento à vida, para julgar a vida, para fazer dela algo culpado, responsável e errado. Fizemos da vontade uma coisa ruim [...]. (DELEUZE, 2018, p. 51)

A menina que não se encaixa, seja nos padrões de comportamento ou de beleza, carrega para a vida adulta um estigma, “a feia”, “a desengonçada”, “a gorda”, “a tímida”, “a brigona”, “a teimosa”, e ressentida, por acreditar que não alcançará o que se espera dela, o que se espera de toda mulher, um ideal ascético, no pensamento de Deleuze e Guattari, ainda que o curso da vida possa trazer-lhe experiências que modifiquem o seu modo de ser.

Chimamanda Adichie publicou recentemente *Para educar crianças feministas*. Como ela própria descreve, esse livro é uma carta que escreveu para uma amiga, grávida de uma menina, que havia lhe perguntado como poderia educar sua filha. A obra contém várias reflexões em forma de conselhos para a educação das meninas, e, também, fala a respeito de como, em suas palavras, “a sociedade começa a inventar tão cedo o que deve ser um menino e o que deve ser uma menina” (ADICHIE, 2018, p. 25). Por fazer parte do contexto escolar, em meu dia a dia observo a “fabricação” de muitas personalidades, sobre as quais por vezes questiono como posso estar interferindo. Segundo Paola Zordan (2019):

Professar é uma atividade de bandos, envolve divisão de tarefas, atribuição de partes, testemunho de experiências, invenção de brincadeiras. Uma professora, seja na Escola ou na Universidade, é a bacante de uma festa de virtualidades, a sacerdotisa do espaço sagrado da Aula, a proficiente do ritual. (ZORDAN, 2019, p. 69)

O que a leitura de *Para educar crianças feministas* me proporcionou pensar foi que, se temos um mundo repleto de mulheres, e temos, dentre elas, algumas que, nas palavras de Chimamanda, “não conseguem respirar livremente porque estão condicionadas demais a assumir formas que agradem aos outros” (ADICHIE, 2018, p. 49), essas formas também são adquiridas na escola, e, mais ainda, reproduzidas por nós, educadores. Em relação à educação de meninos e meninas, não estamos preparados para aceitar questões de gênero, e tal aceitação, antes de mais nada, passa por aceitarmos que nós mesmos não precisamos reproduzir padrões sexistas de comportamento. Para a autora, “os estereótipos de gênero são tão profundamente incutidos em nós que é comum os seguirmos mesmo quando vão contra nossos verdadeiros desejos, nossas necessidades e nossa felicidade” (ADICHIE, 2018, p. 28).

Judith Butler (2018) afirma que:

Quando a ‘cultura’ relevante que ‘constrói’ o gênero é compreendida nos termos dessa lei ou conjunto de leis, tem-se a impressão de que o gênero é tão determinado e tão fixo quanto na formulação de que a biologia é o destino (BUTLER, 2018, p.29).

Ainda é grande o número de mulheres que aceita a violência que sofre, por medo, por dependência afetiva, financeira. Em *Sejamos todos feministas*, Chimamanda Adichie (2016) comenta que, quando pensamos nas diferenças entre homens e mulheres em nossa sociedade, temos a impressão de que as dificuldades existiam no passado, pois atualmente as mulheres votam, estudam e casam-se se quiserem. Porém, ainda precisamos de campanhas contra o assédio no carnaval, a roupa usada por uma mulher continua sendo motivo para justificar um abuso, o fim de um relacionamento pode, muitas vezes, causar a morte de uma mulher. Além disso, a maioria de nós ainda se encontra aprisionada nos papéis de gênero. Para Chimamanda Adichie (2016):

Meninos e meninas são inegavelmente diferentes em termos biológicos, mas a socialização exagera essas diferenças. E isso implica a autorrealização de cada um. O ato de cozinhar, por exemplo. Ainda hoje as mulheres tendem a fazer mais tarefas de casa do que os homens – elas cozinham e limpam a casa. Mas por que é assim? Será que elas nascem com um gene a mais para cozinhar ou será que, ao longo do tempo, elas foram condicionadas a entender que o seu papel é cozinhar? Cheguei a pensar que talvez as mulheres de fato tivessem nascido com o tal gene, mas aí lembrei que os cozinheiros mais famosos do mundo - que recebem o título pomposo de “chef” – são, em sua maioria, homens. (ADICHIE, 2016, p. 37)

Segundo Rolnik (2017), para que nos reapropriemos de nossa subjetividade é necessário que criemos nossos próprios modos de referência, nossa própria cartografia, que inventemos modos de fazer brechas no sistema. E, ainda:

É preciso que cada um se afirme na posição singular que ocupa, que a faça viver, que a articule com outros processos de singularização, e que resista a todos os empreendimentos de nivelação da subjetividade. (ROLNIK, 2017, p. 59)

Voltando à leitura de Lídia Jorge, a primeira autora fora do senso comum feminino a qual tive acesso, *A costa dos murmúrios* traz, além de Eva Lopo, mencionada anteriormente, a personagem Helena, esposa de um capitão do exército português, cuja vida resume-se a ficar em casa à disposição do marido. Quando ele vai para operações militares na guerra, ela é forçada a ficar trancada, o que lhe causa frustração e medo, por suportar desde o início do casamento situações de violência física e psicológica. Esses são alguns dos tipos de violência pelas quais as mulheres ainda passam, mesmo que atualmente tenhamos mais liberdade do que em outras épocas. A cultura patriarcal segue reproduzindo o discurso de que se apodera das nossas escolhas e do nosso corpo.

De acordo com Suely Rolnik (2017):

A ordem capitalística produz os modos de relações humanas até em suas relações inconscientes: os modos como se trabalha, como se é ensinado, como se ama, como se transa, como se fala, e não para por aí. Ela fabrica a relação com a produção, com a natureza, com os fatos, com o movimento, com o corpo, com a alimentação, com o presente, com o passado e com o futuro – em suma, ela fabrica a relação do

homem com o mundo e consigo mesmo. Aceitamos tudo isso porque partimos do pressuposto de que esta é “a” ordem do mundo, ordem que não pode ser tocada sem que se comprometa a própria ideia de vida social organizada. (ROLNIK, 2017, p. 51)

E mais, “se você é uma mulher, de tal idade e de tal classe, é preciso que você se conforme a tais limites. Se você não estiver dentro desses limites, ou você é delinquente ou você é louca” (2017, p. 52).

Gioconda Belli, em seu livro *La mujer habitada*, cujo pano de fundo é o período de ditadura militar de um país chamado Faguas, um lugar fictício criado pela autora para contar a história política da própria Nicarágua, apresenta a protagonista Lavinia. De família nobre, ela abandona o conforto de sua casa para se tornar uma mulher independente, ao mesmo tempo em que se envolve na luta armada. Lavinia vive sozinha, tem uma carreira profissional, um emprego e relacionamentos amorosos, algo que é considerado estranho por sua melhor amiga Sara. Apesar da grande amizade, ela não entendia o motivo de Lavinia se sentir tão feliz com uma vida fora dos padrões, sem a proteção do pai ou marido. Conforme Gioconda, “[...] Sara no entendía el placer de ser uno mismo, tomar decisiones, tener la vida bajo el control. Sara había pasado del padre-padre al padre-marido” (BELLI, 2014, p. 23).

Para ajudar a compor um pensamento acerca de como nos tornamos mulheres, não poderia deixar de incluir Clarice Lispector. Em *Uma Aprendizagem ou O Livro dos Prazeres*, Clarice afirma que a vastidão do não entender sobrepassa qualquer entendimento, e que o entender é sempre limitado (1998). Nietzsche (2015) quando fala a respeito da afirmação da vida em si, menciona também “a vontade de viver alegrando-se com a própria inesgotabilidade” (NIETZSCHE, 2015, p. 91). É nesse sentido que a leitura de Clarice me faz pensar em nunca chegar a uma verdade de nós mesmos, a não procurar ou não aceitar uma identidade molar na qual possamos ou tenhamos que nos fixar. É nos momentos de dúvida e desassossego que mais podemos nos conhecer para, a partir daí, construir um percurso.

Ainda sobre Clarice Lispector, a leitura de *Água Viva* abriu fissuras em meu modo de pensar, quando ganhei o livro de presente de aniversário de minha melhor amiga, em 2009. Na época, sua escrita foi como um convite, pois, eu que sempre busquei respostas, comecei a fazer perguntas, entendendo que são elas que nos movimentam.

“Inútil querer me classificar: eu simplesmente escapulo não deixando, gênero não me pega mais” (LISPECTOR, 1998, p. 12), as palavras e a fluidez da escrita de Clarice me fazem pensar atualmente no conceito de devir e perceber minhas multiplicidades, sem perspectivas de encontrar uma verdade de mim. Como ela mesma escreve: “sou caleidoscópica: fascinam-me as minhas mutações faiscantes” (LISPECTOR, 1998, p. 31). Entendo essas mutações como a inesgotabilidade a qual Nietzsche se refere.

Pensar nesse modo inesgotável de ser mulher é, para mim, me permitir ser afetada por todos os atravessamentos que dão forma a esta pesquisa. Mas é, sobretudo, me colocar em devir no que diz respeito à própria vida. A vida que “seria a força ativa do pensamento, e o pensamento, a potência afirmativa da vida” (DELEUZE, 2018, p. 130), mas sem procurar uma utilidade para aquilo que está em devir. Como o estado de graça mencionado por Clarice.

O estado de graça de que falo não é usado para nada. É como se viesse apenas para que se soubesse que realmente se existe e existe o mundo. Nesse estado, além da tranquila felicidade que se irradia de pessoas e coisas há uma lucidez que só chamo de leve porque na graça tudo é tão leve. É uma lucidez de quem não precisa mais adivinhar: sem esforço, sabe. Apenas isto: sabe. (LISPECTOR, 1998, p. 79-80)

E tal felicidade não é boba, é a alegria do múltiplo, uma aceitação da vida tal qual ela é. Não é preciso adivinhar porque o que importa não são as respostas, mas as perguntas. E as perguntas só podem ser feitas nos colocando à disposição dos fluxos da vida. Só se vive em movimento. Só o movimento nos retira do campo dos sentimentos já dados e nos coloca no das sensações. É nesse campo das sensações que desorganizamos os nossos modos de ser. É algo que participa do pensamento, mas que acontece em nosso corpo, sem que saibamos explicar o que estamos sentindo. “O corpo se transforma num dom. E se sente que é um dom porque se está experimentando” (LISPECTOR, 1998, p. 80).

Por estarmos imersas em condições que nos subjugam o tempo todo, reproduzimos conceitos arraigados ao senso comum, tornando-nos aquilo que desejam que sejamos. É necessário tencionar esses conceitos, libertando o pensamento de verdades absolutas, fazendo dele “uma potência nômade” (DELEUZE, 1998, p. 27).

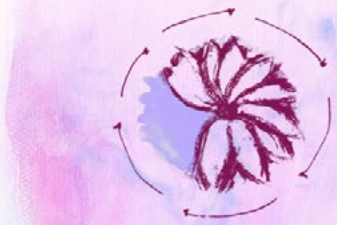
A necessidade de voltar à pesquisa para as minhas próprias experiências de leitura veio no momento em que me vi “desterritorializada” por conceitos que até então eu desconhecia. Nesse processo:

[...] não há território sem um vetor de saída do território e não há saída do território, ou seja, desterritorialização, sem, ao mesmo tempo, um esforço para se reterritorializar em outra parte. (DELEUZE; PARNET, 1988: p.4)

O contato com a produção literária de mulheres me faz pensar que a literatura é uma arte capaz de potencializar a percepção de possibilidades que nos movimentam e nos instigam a tomar caminhos diferentes dos que haveríamos tomado, ou mesmo inventar caminhos próprios. Consequentemente, contribui para que inventemos um jeito de estar no mundo, dando mais atenção ao que nos acontece, pensando no conceito de cuidado de si, de Foucault. Hoje também compreendo que resistência e criação sempre andam juntas, e resistir encontra-se mais perto de uma produção.

Produzir é o encadeamento de práticas corporificadas material ou afetivamente. Produzir é afetar: propiciar um sentimento, criar um objeto, construir um desejo, fazer um movimento, constituir campos de possibilidades. Os modos de ser, os desejos, as sensações, as expectativas entendidas como subjetividades historicamente construídas são produções, muitas vezes apenas perceptíveis em sua singularidade. (SCHEINVAR *in*: FONSECA; NASCIMENTO; MARASCHIN, 2011, p. 196)

Assim, para fazer um movimento que produza novas maneiras de estar no mundo é necessário compreender o que é desejo em mim. Não apenas me opor ao que discordo, mas singularizar. “Singularizar é recusar a subjetivação capitalística que nos é imposta” (TOTELI; ADRIÃO; CABRAL, 2011, p. 210), entendo agora que o desprezo que passei a ter em certo período pelas atividades domésticas, pelo casamento e pela maternidade, já que



para mim era natural que uma mulher abdicasse de tudo em nome da família, foi efeito da crença numa identidade fixa. Quero dizer que meu entendimento era de que para ser uma coisa eu deveria negar todas as outras.

Larrosa (2014), quando fala de experiência, menciona a importância de a separarmos da prática, pensando-a a partir da paixão e não da ação. Quando lemos, também adquirimos experiência, construindo reflexões acerca de determinados temas. Minha paixão por literatura escrita por mulheres e o fato de estar em contato com ela o tempo todo nos últimos anos me possibilitou pensar sobre a minha própria vida, expandindo meus desejos para além do que era esperado de mim: casamento, filhos, jornada dupla etc.

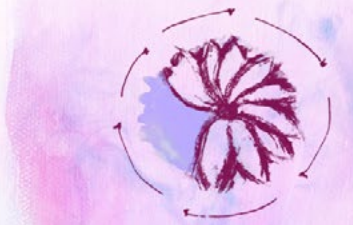
Sendo hoje minha resistência de outra ordem, já não me preocupo em afirmar uma identidade, pois entendo que sou modos de ser, me constituo por multiplicidades. Também continuo acreditando na importância do feminismo para diminuirmos a violência em todas as formas nas quais ela se apresenta, porém, percebo que estou mais atenta aos modos de subjetivação e aos modelos de identidade que, de certa forma, limitam as problematizações, quando nos colocam em disputa, numa dicotomia de certo ou errado. A respeito destes modos de subjetivação existe a imagem de uma máquina de controle:

Tudo o que é produzido pela subjetivação capitalística – tudo que nos chega pela linguagem, pela família e pelos equipamentos que nos rodeiam – não é apenas uma questão de ideia ou de significações por meio de enunciados significantes. Tampouco se reduz a modelos de identidade ou a identificações com os polos maternos e paternos. Trata-se de sistemas de conexão direta entre as grandes máquinas produtivas, as grandes máquinas de controle social e as instâncias psíquicas que definem a maneira de perceber o mundo. (GUATTARI; ROLNIK, 2017, p.35)

“O deserto, a experimentação sobre si mesmo, é a nossa única identidade, nossa única chance para todas as combinações que nos habitam” (DELEUZE, 1998, p. 10). Por vezes, penso nas mulheres que eu poderia ter sido, mas já não questiono por que não as fui. Não as vejo mais no espelho. O espelho se partiu e minha imagem se reflete em cada pedaço. Não vem ao caso saber em qual dos cacos está meu verdadeiro “eu”, tampouco vem ao caso juntá-los para recuperar a imagem antiga. Não há caco que guarde um “eu” verdadeiro, eu sou o que está refletido em cada um deles. Possivelmente, eles podem partir-se ainda mais, “o eterno prazer do vir a ser” (NIETZSCHE, 2015, p. 91). A literatura escrita por mulheres pode ser uma potente viabilizadora dessa percepção.

Dar atenção ao que nos acontece para melhor poder cuidar de si. Entender-se por multiplicidades, por modos de ser que se transformam. Afirmar aquilo que se vive. Entender a vida como obra de arte e a si mesmo como a própria obra. Desacomodar-se das identidades, adentrando o deserto da experimentação. Sentir no corpo o processo de devir, escrevendo sobre ele, inclusive no corpo, pois “só um corpo vivo, um corpo que sofre, é capaz em última instância de garantir a escrita” (RANCIÈRE, 2017, p. 14). Esta pesquisa se dá ao mesmo tempo em que se constitui um novo corpo.

Através da experiência literária, problematizar como nos tornamos mulheres, tendo nascido mulheres. Compor uma subjetividade com fluxos de memória que se manifestam à medida que me permito afetar e ser afetada por eles. Assim, escrevo sobre o devir-



mulher e não sobre outro dever porque essas são vozes há muito tempo silenciadas, e tal silêncio também habita em mim.

Escrever é o ato que, aparentemente, não pode ser realizado sem significar, ao mesmo tempo, aquilo que realiza: uma relação da mão que traça linhas ou signos com o corpo que ela prolonga; desse corpo com a alma que o anima e com os outros corpos com os quais ele forma uma comunidade; dessa comunidade com a sua própria alma. (RANCIÈRE, 2017, p. 7)

Também me habita a multiplicidade de vozes que aqui se manifesta e muitas outras. Por isso, adentro o deserto, abandonando a ideia de uma identidade fixa, tornando-me um eu apocalíptico. Porém, esse eu não é o fim, nem o começo. Nada se anuncia que não seja a experimentação. Tudo apenas acontece.

Referências:

- ADICHIE, Chimamanda. **Hibisco Roxo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- ADICHIE, Chimamanda. **Para educar crianças feministas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- ADICHIE, Chimamanda. **Sejamos todos feministas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo**. São Paulo: Difusão Européia, 1967.
- BELLI, Gioconda. **El país bajo mi piel**. Barcelona: Plaza Janés, 2001.
- BELLI, Gioconda. **La mujer habitada**. Barcelona: Seix Barral, 2014.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- CHIZIANE, Paulina. **Niketche, uma história de poligamia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- DELEUZE, Gilles, 1925-1995. **Diálogos** / Gilles Deleuze, Claire Parnet; trad. Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.
- DELEUZE, Gilles, **Nietzsche e a filosofia**. São Paulo: n-1, 2018.
- FONSECA, Tania, NASCIMENTO, Maria, MARASCHIN, Cleci (Org.). **Pesquisar na diferença, um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 3, o cuidado de si**. São Paulo: Paz & Terra, 2018.
- GUATTARI, Félix, ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- JORGE, Lidia. **A costa dos murmúrios**. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- LARROSA, Jorge. **Tremores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.



LISPECTOR, Clarice. **Água Viva**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

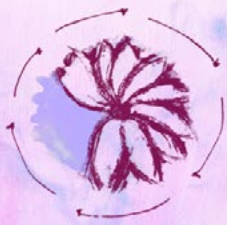
LISPECTOR, Clarice. **Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres**. Rio de Janeiro Rocco, 1998.

MORRISON, Toni. **Amada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

NIETZSCHE, Friedrich. **Ecce homo. Como alguém se torna o que é**. São Paulo: Martin Claret LTDA, 2015.

RANCIÈRE, Jacques. **Políticas da escrita**. São Paulo: Editora 34, 2017.

ZORDAN, Paola. **Gaia educação: arte e filosofia da diferença**. Curitiba: Appris, 2019.



EVENTO 100% ONLINE

II Seminário Internacional
e III Seminário Nacional
Formação Pedagógica
& Pensamento Nômade:
Ensino, Docência e Criação

REALIZAÇÃO

UNIVATES

PATROCÍNIO

FAPERGS

GT Criação e Arte

EDUCAÇÃO E TEARGRAFIA: QUANDO O PENSAMENTO INVENTA PELA TRAMA COM LINHAS, PLANOS E NÓS

Brenda Gaspar

Alberto Coelho

Encontro com o tear

Com o método cartográfico, buscam-se elementos que possam fornecer pistas, rastros, elementos que possam vir a compor mapas. A cartografia é uma espécie de tentativa de se criar um mapa em movimento dos processos de constituição de subjetividades, é um modo de olhar que considera os coletivos humanos, as tecnologias e os discursos como produtores de subjetividades que nunca estão “dadas” ou “acabadas”, mas sempre em processo de constituição. Percebo que cartografar é pesquisar o que está acontecendo no momento agora.

O método cartográfico trata de processos construídos durante a sua efetuação, ou seja, não se pretende seguir um caminho em sentido único visando atingir um final, mas construir este percurso de acordo com as necessidades que surgem no decorrer dos acontecimentos e fatos encontrados; tem-se um fazer, um observar, um cartografar. O papel do cartógrafo é captar e dar visibilidade a processos.

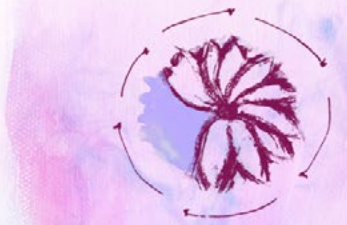
Operar por subtração, cortando da folha em branco as palavras já cansadas de tanto dizer o mesmo, produção de um som menor que coabita o território de sons, fazendo com que este território se abra a novas combinatórias, insistência no retorno da potência de devir. Busca-se o que é menor, aquilo que agita um estado de coisas, que faz problema, deste modo, ouvidos, narizes, bocas, mãos, se põem a vasculhar um acontecimento. (COSTA; ANGELI; FONSECA.,2012 p. 45)

Posso dizer que a cartografia funcionou por estranhamentos, com os percursos e caminhos que se percorreu conseguiu-se articular esses e outros elementos para a dissertação.

Algo que esteve presente durante toda a vida de costureira e artesã foi um tear que herdei de minha avó. Ele hoje, nesta cartografia passa a ocupar um lugar especial, pois tornou-se disparador de uma forma de escrita e investigação. Com ele comecei a construir uma pesquisa na área de educação que se interessa pela moda sem olhar apenas para roupas, tendências e seus ciclos de repetições do mesmo.

Como isso aconteceu? O tear em sua constituição física, com sua armação em madeira, pregos, dispostos por toda a sua estrutura, dispositivos em forma retangular; deu-me uma noção, permitiu criar um modo de fazer pesquisa. Sua constituição física, sua presença material, memorial, afetiva abre-se para uma vontade de poesia. De fazer uma poética com o tear, uma “teargrafia”. Por que não?

Todo esse envolvimento traz a possibilidade de dar espaço aos meus afetos dentro da pesquisa, pois algo aconteceu comigo, em algum momento, um encontro afetou uma



ação inédita em minha percepção, em meu corpo. Diante de uma possibilidade de uma “teargrafia”, passei a juntar pedaços para inventar modos de chegar até aqui.

Pedaços de linhas enredadas em novelos, urdiduras guardadas em gavetas cheias de pó: fazem-me pensar em lembranças, em como elas tramam uma vida, como criam superfícies. Pensar em educação, jovens, moda e vestuários para produzir questões de pesquisa, ganhou outra dimensão, pois aqui não se tratou do que devemos saber sobre algo, mas o que podemos saber com essas novas combinatórias.

Teceu-se uma pesquisa, durante dois anos, e nesse período estive sempre sujeita a mudanças e incorporações. Quando surgiu o tear, outras tramas foram se fazendo. Seguir tramando com roupas, hábitos, modos e métodos colocou em xeque o que eu pensava que sabia; e o que os adolescentes de uma escola e seus modos de vestir poderiam me oferecer como dado de pesquisa.

Então, ao procurar, observar, pensar, acabei achando no tear que pertenceu a minha avó um modo de produção que fez inventar minha pesquisar como um tear. Tear é construir com formas, tramas, superfícies. Tudo é um colaborativo de fios; feito um tear uma pesquisa se constrói por instâncias de aprendizado, colaborações, rupturas, resistências, ajustes.

O tear como uma relação do texto com o que está por vir e o que já foi escrito, um plano que se traça, momentos que marcam e se entrelaçam. Afinal, duas linhas não se cruzam atoa, um tear de movimento, um movimento de tear. Não é fácil construir um tecido e dele fazer um texto. Tudo acaba sendo tecido, e tudo se faz e desfaz em fios. Fios de linhas, fios de vida e experiências, disso tudo se faz tecido e, assim, construindo-se texto, tramados e desfiados, fiando e desfiando.

A cartografia é uma espécie de tentativa de se criar um mapa em movimento dos processos de constituição de subjetividades, é um modo de olhar que considera os coletivos humanos, as tecnologias e os discursos como produtores de subjetividades que nunca estão “dadas” ou “acabadas”, mas sempre em processo de constituição.

O método cartográfico trata de processos construídos durante a sua efetuação, ou seja: não se pretende construir um caminho em linha reta visando atingir um final, mas construir e remodelar um caminho de acordo com as necessidades que possam surgir no decorrer dos acontecimentos e dos efeitos das conjecturas do indivíduo. O papel do cartógrafo é captar e dar visibilidade a esses processos.

Enquanto no método cartesiano buscamos nos desvencilhar do nós mesmos para abarcar a universalidade do sujeito epistêmico geral, aqui não pretendemos a anulação da perspectiva, ainda que isso não signifique ficar preso em si, em um eu romântico que se vê presa de um solipsismo subjetivista. Devemos infectar o mundo com nossos caprichos e nos infectar com as idiossincrasias do mundo: realidade constituída na relação através do contágio virótico sem qualquer assepsia e esterilidade. (COSTA; ANGELI; FONSECA.,2012 p. 47)

Sabendo que a cartografia funciona por estranhamento, ela tem a ver com os percursos e caminhos que nos fomos habituados a percorrer para conseguir articular elementos, é no percurso que se intervém. Submergindo as conjecturas da Filosofia da Diferença, encaminhando a investigação a partir de questionamentos com o próprio modo de pesquisa que está sempre em movimento e não busca por verdades absolutas.

Problematizar a própria prática de pesquisar é uma forma de motivar a invenção dentro da pesquisa, modos de fazer e de envolver-se com a pesquisa tornando, assim, os problemas de pesquisa. Fugir de um modo de fazer, mas ao mesmo tempo ver o que está sendo feito.

Para Coelho e Farina, em busca de produções de saberes não se restringe a um campo de conhecimento, “abre-se uma variedade de ações permitindo uma pesquisa que não apenas experimenta com, mas que inventa seus próprios procedimentos, os quais passam a compor um modo de fazer implicado na estética e no corpo de cada pesquisador.” (2019, p.165).

O tear, dentro desta pesquisa é um produtor de intensidades entre as suas linhas de trama e urdume permitem a criação de novos tecidos. Um grande emaranhado de *entre-linhas*, então o que seriam essas? O que seriam as *entre-linhas* em um processo de tecer uma pesquisa?

Para Zordan “As coisas são feitas pelas máquinas, as mãos humanas não passam de operadoras e não são mais criadoras de coisas” (2019, pg. 14), por isso penso no tear como algo artesanal, onde realmente se cria e se desenvolvem novos projetos. Nesta pesquisa partimos do princípio das novas formas de pensar aqui e relacionar o tear, tramado, tecido, educação, cartografia e a pesquisa.

Para Edith, “a costura rompe as malhas das tramas, das fibras encadeadas, das libras sobrepostas, uma a uma, num determinado ritmo e velocidade para novamente religá-las, numa outra sucessão.” (2010, n.p.) Assim, trago outras questões importantes e serem refletidas nesta minha trajetória de pesquisa. Colocando-as em corte, para que possivelmente costurem-se ao final. Escrevendo como se estivesse construindo um grande tecido em um tear.

Então, como fazer funcionar pensamentos que se articulam *entre-linhas*? Para que outras maneiras de perceber a pesquisa, neste caso, teando frases para que textos sejam montados. Talvez não se baste em usar palavras para montar uma pesquisa, mas linhas, linhas de um tecido complexo. Ensaio de uma pesquisa para se descobrir o acaso.

Educação como *entre-linha*

Começamos por problematizar o conceito normativo de Educação e suas ligações diretas com a sala de aula, então buscar por um pensamento que constitui a Educação como algo não aprisionado a determinado modelo, mas em suas diversas apresentações.

Desenvolver o conceito de educação nesta fase do artigo é primordial, afinal, de que educação aqui se fala? Uma constituição de saberes *entre-linhas*, com relação direta com esta pesquisa. Segundo Deleuze e Guattari, exemplificando a relação que este artigo tenta apropriar-se das *entre-linhas*, “Não queremos apenas falar de linhas escritas; estas se conjugam com outras linhas, linhas de vida, linhas de sorte ou de infortúnio, linhas que criam variação da própria linha de escrita, linhas entre as linhas escritas.” (2012, p.72)

A educação está no formativo, pensando que não há uma verdade pronta a ser encontrada, mas os caminhos percorridos até chegar a determinado lugar, transitar no que pode nos potencializar. O ato educativo é aquele que permite que cada um expresse sua própria potência de pensar, e também de agir.



Penso que expandir o conceito de educação, para que com ele aberto, ao que o mundo tem a nos dar, podemos então tirar matéria para produzir. Pensando as diversas formas de pesquisar o conceito de educação,

Trata-se de traçar linhas no campo da educação praticado por nós, que impugnem seus caminhos de hábito, seus discursos repisados e sua estética inapetente, em favor de um novo território de exploração, da composição de um plano sensível e inclinado ao concreto. (COELHO; FARINA, 2019, p. 169)

Os modos de escapar do que já é instituído por educação, para pensar uma ação que está presente em nossas vidas como algo artesanal que está carregada de *entre-linhas*. Pensar o seu próprio fazer pesquisa em moda, vinculado à educação, e permitido pela cartografia, abrindo possibilidades para deixar surgir outros meios e modos, sem haver uma maneira de fazer. Sem começar e nem concluir, funciona no entre, entre as linhas de um tear.

Em moda, diversos fatos se dão em torno do reflexo de si mesmo no outro, como por exemplo a formação de tribos e seus diversos estilos com os seus conceitos de moda, seus modos de falar e diversos outros gostos, agregando-se por semelhança e, respectivamente, distanciando-se por suas diferenças.

Diferença é o momento, uma instância entre duas eternidades, e a identidade é a repetição desse momento. Cada marca foi uma diferença, mas quando apropriado já passa a ser repetição. Como, por exemplo, as formas de expressão: elas tendem a ser capitalizadas, tornando-se assim repetições e não diferenças.

O que pode ser produzido enquanto estamos em deslocamento? As singularidades que compõem, assim podendo produzir um estilo, pois a vida seria a força ativa do pensamento, para pensar, deve-se tencionar a vida ao deslocamento.

Agora penso, e se a roupa falar? Escrever? A roupa é um signo? O que ela significa? Quais são seus valores, culturas? Quais seus valores éticos, políticos e estéticos? Ritmo, modo e meio? Posso dizer que o estilo aqui é ritmo.

As verdades que cada pessoa carrega, as imagens dogmáticas do pensamento, aquelas que já existem em signo, representam algo que já está instituído. E os seus limites de verdade depende da relação dos modelos que são dados, aqueles que sempre representam algo, pois o modelo precede o acontecimento.

A verdade é sempre transitória, pois não existe uma verdade pura. O ser produz a questão de duas vertentes que podem ser consideradas opostas, pois se algo que é, o resto deve deixar de ser, assim podemos pensar a Moda em suas caracterizações majoritárias.

Aqui não trato de uma origem, pois não existe um início, se produz um ponto de entrada, caminhos que levam a novos lugares. Em algumas andanças por Nietzsche, encontrei o conceito de “gosto”, que, para ele, seria quando apenas reagimos ao que acontece à nossa volta.

Assim, prudência e autodefesa consistem em reagir com a menor frequência possível e subtrair-se a situações e relações em que se estaria sujeito a como que suspender sua “liberdade”, sua iniciativa, e tornar-se apenas reagente. (NIETZSCHE, 1995, p. 47).

Para que se possa desenvolver a estreita relação de moda com educação, pode-se pensar que um ato educativo é aquilo que pode ceder uma permissão ao pensamento.

Também na área educacional, passam a ser estudadas e valorizadas as denominadas teorias pós-críticas, pós estruturalistas, pós-modernistas, formadas pelos estudos culturais, feministas, gays, queer, de masculinidade, ecológicos, étnicos, de mídia e publicidade, pós-colonialistas, pós-marxistas, de religiosidade, entre outros. Essa teorização fornece aos educadores diversas ferramentas conceituais e operatórias, novas linguagens e matérias-primas, que lhes permitem trabalhar uma diferenciada problematização do mundo contemporâneo; que se tornava, também ele, diferenciado. (CORAZZA, 2013, p.95)

Acompanhado de um alguns autores, penso que buscar também outros significados para o conceito de educação normativo que encontramos hoje em nossa sociedade seja de grande importância para a minha pesquisa. Pensar educação é ir adiante de tudo o que já foi feito, estar sempre à frente e não deixar ser fixado, deixar as verdades que nos acompanham para ir à busca de novas verdades. Abrir esse conceito às afecções do mundo para que possamos seguir em busca de matéria para seguir em produção de pensamento.

O que é tecido? O que é trama?

Como se chegou ao tear? Uma metáfora da tecelagem. Das possíveis possibilidades, começo a escrever junto com uma combinatória do tear, objeto para construir tecido. Permitindo planejar o entrelaçamento dos fios para produzir diversos tipos de tecidos. Variando o tipo de cruzamento que podemos determinar o estilo do pano, fios que sobem e descem atravessando-se, os fios de tecelagem.

O tecido utilizado em roupas pode ser considerado um dos mais fortes e antigos meios de comunicar-se. Porém, antes de chegarmos ao tecido, existe uma trilha a se percorrer, o elemento entrelaçado obtém forma, cor e textura. Tecer significa passar fios que se entrecruzam em diversos sentidos, podendo ser um processo simples ou complexo, tudo depende de uma série de fatores durante sua construção.

Como pensar um tecido sendo desfeito? Pois para entender de tecido, podemos pensar em sua composição, então uma generosa ilustração disso é o desfazimento de um tecido. Um tecido diz muito sobre o seu processo de formação, as fibras escolhidas, a forma de tear, as cores e seus modos de colorir. Fios que se passam e ultrapassam, por cima e por baixo. Resultam de junção de fios, filamentos ou fibras, tecidos que vestem corpos, mas também formam textos,

Texto quer dizer Tecido; mas, enquanto até aqui esse tecido foi sempre tomado por um produto, por um véu todo acabado, por trás do qual se mantém, mais ou menos oculto, o sentido (a verdade), nós acentuamos agora, no tecido, a ideia de que o texto se faz, se trabalha através de um entrelaçamento perpétuo; perdido neste tecido- nessa textura – o sujeito se desfaz nele, qual uma aranha que se dissolvesse ela mesma na secreções construtivas da sua teia. (BARTHES, 2015, p. 74)

A trama como a ação resultante de um tear, obtidos pelo entrelaçamento de fios dispostos verticalmente, e envoltório que irá formar ao lado comprido do tecido, e fios dispostos horizontalmente, linhas que vão e vem. Podendo sofrer algumas alterações dependendo da densidade dos fios na trama, e como são feitas suas combinações, diferentes tipos de tecido podem ser criados. Uma trama de pressupostos que pode produzir alguma coisa, pois o que se produz está no meio, nas *entre-linhas* de um tear.

Um tear cartográfico onde os caminhos são mais importantes que um final, assim como a produção de um tecido em um tear, as escolhas do artesão são essenciais para o entorno de uma produção final, sem perguntar as razões, mas sim os meios.

O tear constrói objetos diferentes, várias coisas e de vários tipos, uma trama com seus modos e seus meios, uma relação. Aqui apresento o meu desejo, uma realidade não natural, uma fabulação inventada por mim entre a cartografia e o tear. A produção aqui mencionada não está limitada ao alcance de um resultado, tornou-se mais importante os movimentos e articulações, um processo.

Nesse ponto, outra questão importante a ser refletida é a produção, diferente da definição normalmente associada a este tempo, trazer uma nova perspectiva sobre este termo é de grande valia para seguir com o pensamento. Pensar o texto como uma produção, assim como o tecido.

Produzir é o encadeamento de práticas corporificadas material ou afetivamente. Produzir é afetar; propiciar um sentimento, criar um objeto. Construir um desejo, fazer um movimento, construir campos de possibilidades. Os modos de ser, os desejos, as sensações, as expectativas entendidas como subjetividades historicamente construídas são produções muitas vezes apenas perceptíveis em sua singularidade. (SCHEINVAR, 2012, p.196)

Um emaranhado de coisas que fazem da trama uma produção de si mesmo, e também de suas relações com o texto aqui desenvolvido. Então, penso em como podemos construir uma pesquisa, utilizando-se da cartografia e das tramas. Como construir uma pesquisa tramada?

As diretrizes desta pesquisa têm muito em comum com a construção de textos, diversas linhas, de escrita e de costura, para pensar como um texto acontece. Ao início desta proposta de pesquisa, fui atrás de autores que referenciavam em seus textos a palavras como tramas, linhas e tramados, pude assim encontrar diversas referências a essas expressões, as quais me debruço para poder construir esta pesquisa.

Dentre elas, me questiono: podem ser comparadas as linhas de texto às linhas de trama? Texto e trama são compostos por linhas, de diferentes formas, mas na deixam de serem linhas.

Construir um texto é expor um campo problemático, os conceitos com os quais este campo é pensado, os personagens conceituais que o povoam, os tipos psicossociais que o habitam e as figuras estéticas por meio das quais percebemos esse campo. Tudo isso é exposto, estendido, colocado à “flor da pele” com a tarefa de excitar e exercitar o pensamento (ZORDAN, 2019, p.21)

Usando a tecelagem como metáfora, resultou neste artigo desenvolvido a partir das direções do tear. Tentando apropriar-se dos conceitos da Filosofia da Diferença em uma



composição de pesquisa cartográfica, com a minha relação destinada a um campo de saber. Moda, filosofia e cartografia, formando assim um texto.

Para Zordan, uma “Ligação e rompimento de fios, exposição da trama, de seus cortes, traços, riscos, planos de claro e escuro, uma teoria é tecida. Um texto cria-se, tecem-se sobre as telas da vida, superfícies privilegiadas de exibição e inscrição dos desejos.” (2019, p.23)

Tudo é uma trama de linhas, o espaço em branco entre uma linha e outra, a linha que se esconde no tramado as linhas do tecido e quando se deixa entender no texto que também é um *entre-linha*, pois o texto também é movimento.

Pensar que o tear está para o tecido assim como a cartografia está para o tear. Em um movimento de fazer a pesquisa, visando construir algo assim como o tecido, escrever no tear e tear no papel.

O movimento de se fazer tear confundindo-se com o movimento de fazer pesquisa, aqui apresento o que penso em chamar de “teargrafia”, escrevo como se estivesse tramando em um tear, movimentando linhas para que possa se formar uma trama. O que é possível fazer com o tecido?

Teargrafia: (dês)fazendo educação por linhas, tramas e urdumes.

A tecelagem pode ser considerada um grande marco que acompanhou a evolução humana, e com ela foi se aprimorando e aperfeiçoando as suas técnicas. Técnica que consiste em um entrecruzamento de fios, verticais e horizontais, como a trama e o urdume. E se pode escrever com esse tear? Criar uma tecelagem sem linhas concretas mas apenas força e desejo?

Isso está implicado com a relação que o escritor-pesquisador pode vir a ter com o texto. O tear é uma composição de linhas que formam tecidos, por sua vez um texto escrito se compõe também por linhas, toma forma sobre linhas, de cadernos ou de editor de texto como o “word”.

A criação vem das coisas que permanecem com a gente, com o que já se tinha pode-se fazer algo e produzir-se com isso. Assim como no tear que herdei de minha avó, também na dissertação componho meu texto, minha escrita, com forças, afetos, intensidades. Os movimentos de um tear consistem basicamente na construção de um tecido.

Metáfora de escrita, em forma e imagem o tear como disparador para ideias que surgem e que passam a tomar forma em entrelaçamentos, seja têxtil - uma trama que tece um objeto, seja alfabético - palavras que trazem um pensamento, mas sempre uma trama de afetos onde nada está dado. Multiplicidades a se produzirem de múltiplas possibilidades,

O método cartográfico tem como característica um pensamento que não visa a materialização, compreende que sua paisagem está sempre mudando e nunca será estática. Não visa à reprodução de algo representativo. Cartografia é um método que une o desenvolvimento de práticas como processos de pesquisa em sua multiplicidade, e não tem como objetivo narrar os acontecimentos, mas lidar com o pedaço de caos e as diversas modificações que duram nele. Ao final saberemos que não há uma verdade absoluta que



predomina sobre outras, mas que existem várias verdades e que tudo pode mudar, pois nada é estático.

Assim como as tramas em um tear, estratégias metodológicas vão sendo construídas na própria relação com o objeto de pesquisa. A relação do instrumento com as linhas que são tramadas pode estar em constante mudança, o processo definirá uma pesquisa/investigação com seus movimentos e percursos.

A cartografia como método permite que possamos trazer possíveis “soluções” ou modos de funcionamento para as questões abordadas, então, podemos dizer que há entradas e saídas, o que não há é um roteiro único que define um ponto de chegada, pois como não existem verdades absolutas a serem encontradas esse roteiro nasce sem a possibilidade de se cumprir.

A cartografia não oferece um caminho pronto para o pesquisador, não tem um padrão e não pode ser determinado antes do seu envolvimento. Com o cartógrafo existe um processo em curso, buscando territórios que anteriormente ele não havia passado, ou pensado. Por isso a importância de se estar à espreita, a dar uma atenção mas com foco e distração.

O caminho da linearidade não combina com o manuseio do tear, as linhas que nele são usadas podem ultrapassar os sentidos horizontal e vertical, dependendo de quem o manuseia. Linhas transversais onde mora um pensamento com potência de criação.

Propondo uma comunicação entre o objeto e seu percurso metodológico, a cartografia se forma durante o processo de pesquisa. Processando novos territórios e percursos, o investigador acaba por ampliar o seu conhecimento. Não se espera uma coleta de dados com esse método, o que existe é a possibilidade de produzir os dados com o que já existe, e o que existe encontra-se em seu estado de forças, neste meio é que se pode investigar e produzir saberes, conhecimentos, o não-pensado de um pensamento.

A cartografia se produz por intensidade, os encontros possibilitam a sua existência. Assim como em um tear, os encontros de linhas possibilitam a existência de um tecido, a partir da observação do objeto e do entrosamento do pesquisador com a vida.

Falar de cartografia, de teargrafia, remete ao conceito de rizoma. Um tear se encontra em condição rizomática? Como? Rizoma é um conceito criado para propor a teoria das multiplicidades, visto que seu fundamento é a própria multiplicidade.

A partir de uma definição da botânica, Deleuze e Guattari (1995) ampliam a mesma por não apresentar a multiplicidade, limitando-se aos tipos e espécies. Para Deleuze e Guattari, tudo isso é um conjunto, dentre eles a terra, solo, ar, as espécies animais, a humanidade, sua espécie e diversos outros fatores poderiam formar o rizoma, fugindo do seu conceito original que limitaria apenas a sua espécie as suas materialidades.

Rizoma funcionando como um modo de “entrar” no pensamento, entradas essas que se dão por variações, assim como as linhas de uma trama, indeterminada e pela qual entramos e podemos nos enredar em qualquer lugar. Qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro.

Um conjunto de devires, um sistema aberto, entramos e saímos em qualquer lugar. O rizoma em sua funcionalidade permite analisar grupos e suas culturas. Pode-se arriscar a dizer que o rizoma mistura-se com uma metodologia, como pensar as linhas que compõem um tear: como elas são? Que linhas são essas? Um tear pode ser um rizoma?

Um rizoma, segundo Deleuze e Guattari, constitui-se de

sistemas a-centrados, redes de autômatos finitos, nos quais a comunicação se faz de um vizinho a um vizinho qualquer, onde as hastes ou canais não preexistem, nos quais os indivíduos são todos intercambiáveis, se definem somente por um estado a tal momento, de tal maneira que as operações locais se coordenam e o resultado final global se sincroniza independente de uma instância central (1995, p. 27).

São pontos que podem se conectar em quaisquer outros, uma rede que pode se alastrar, uma trama rizomática sem um ponto fixo não busca por um objeto, seu fluxo está sempre em movimento e se configuram pelos seus agenciamentos tais como objetos, sujeitos e lugares. Lidamos com um conjunto de devires, para produção de novos enunciados e de desejos.

Constrói-se um trajeto e suas conexões, variáveis e indeterminadas. Não há uma força que coordena os movimentos, assim não podemos prever os resultados, funciona em um meio.

Segundo Deleuze e Guattari, um rizoma pode ser rompido e quebrado em algum lugar qualquer, mas também retomado seguindo uma de suas linhas ou podendo seguir outras linhas. Ele é o contrário de algo estruturado. Compostos por uma espécie de linhas, somos ligeiramente atravessados e constituídos por estas linhas e pode-se dizer que é uma produção de inconsciente, individual e também coletivo, não uma representação de conteúdos desprovidos de significância e de subjetivação. Fazer um rizoma é então traçar estas linhas,

Todo rizoma compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar. Há ruptura no rizoma cada vez que linhas segmentares explodem numa linha de fuga, mas a linha de fuga faz parte do rizoma. Estas linhas não param de se remeter uma às outras.(DELEUZE; GUTTARI, 1995, p.17)

Assim como o rizoma, o teargrafar é composto de linhas com vontade de potência em busca da diferença. Pois é sobre elas que o rizoma pode ser marcado, podendo reconstruir e modificar, assim como um rizoma. Um tecido pode ser um rizoma, a trama compara-se a constante busca pela estrutura rizomática para escapar de um olhar majoritário e que se faz endurecer.

A noção da teargrafia está associada ao modo de funcionamento de um tear, que trabalha com linhas verticais e horizontais, subordinado a pontos de partida, linhas que fazem um contorno e também estreitam o seu espaço.

Mas este é um procedimento que pode desfazer sua construção têxtil, destruindo seus pontos de partida e de chegada, onde seus meios não sejam exatos, elementos vagos e movidos durante o percurso, repletos de uma multiplicidade e desejo. Os fios deste tecido constituem a multiplicidade, não é o tear que o controla, mas suas próprias linhas que constroem e comunicam uma parte à outra. São os caminhos feitos de um ponto a outro que importam, não necessariamente os pontos em si.

Referências

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

COELHO, Alberto, FARINA, Cynthia. **Cartografando uma pesquisa cartográfica em educação com arte. Formas afônicas e por-forma**. Revista Digital do LAV – vol. 12, n.2 p. 164 – 180. Santa Maria, 2019.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que transcria em educação?** Porto Alegre-RS: UFRGS: Dois, 2013.

COSTA, L. A.; ANGELI, A. A. C.; FONSECA, T. M. G. . **Cartografar**. In: Tania Mara Galli Fonseca; Maria Livia Nascimento; Cleci Maraschin. (Org.). **Pesquisar na Diferença - Um abecedário**. Ed. Porto Alegre: Sulina, 2012, v.1, p.219-221.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia, vol.1**. Tradução: Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 1995.

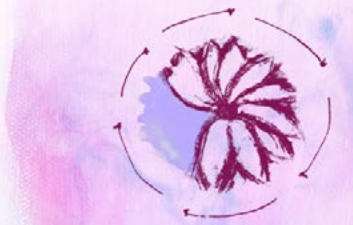
DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia, vol.3**. 2ª Edição. Tradução: Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2012.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia, vol.5**. Tradução: Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa.. São Paulo: Editora 34, 1997.

DERDYK, Edith. **Linhas de costura**. Belo Horizonte: Arte, 2010.

SCHEINVAR, Estela. **Produzir**. In: Tania Mara Galli Fonseca; Maria Livia Nascimento; Cleci Maraschin. (Org.). **Pesquisar na Diferença - Um abecedário**. Ed. Porto Alegre: Sulina, 2012, v.1, p.219-221.

ZORDAN, Paola. **Gaia educação: arte e filosofia da diferença**. Curitiba: Ed.1, 2019.



ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE FORMAÇÃO E ESTÉTICA

Mariane Inês Ohlweiler¹

Francine Nara de Freitas²

O presente texto procura tensionar conceitos como formação estética e artes no campo da Educação Infantil, cuja modalidade de ensino abrange crianças em idades de zero à cinco anos, em um contexto de escolas localizadas no interior do Rio Grande do Sul - RS. Nesse sentido, trata-se de um relato de experiências, a partir de diferentes vivências das autoras em questão.

O termo arte, ou como utilizaremos no presente artigo, no plural artes (considerando a sua multiplicidade de manifestações) tende a trazer como adendo a ideia de cultura, ou, poderíamos dizer ainda, uma noção impregnada de valor, afinal, as artes possuem um respaldo histórico de *status*, inclusive associado às classes sociais mais abastadas. Ou seja, no contexto brasileiro, o acesso às artes, ou a possibilidade de falar sobre as artes implicava até poucas décadas atrás, a relação com artefatos culturais cujo acesso era destinado a um público restrito.

Trazemos intencionalmente esta percepção para que possamos nos indagar sobre os movimentos possíveis e necessários no que tange à área de artes, inclusive para repensar a noção de artes atrelada à cultura. Enquanto humanos somos produtores de cultura, o que faz com que esta independa de qualquer âmbito ou condição social. Ou seja, as artes ou ainda, o seu acesso a elas, jamais deveriam estar condicionadas à classe social. O que vale ser frisado é que em nosso país a desigualdade social sempre foi tão presente a ponto de as elites procurarem uma forma de se diferenciar das demais classes sociais, e as artes representaram e de certa forma até hoje ainda representam uma destas formas.

No que diz respeito à História da Educação no Brasil, esta também é sinônimo de desigualdade de acesso desde os seus primórdios, inclusive no que era ofertado e considerado “oficialmente” como arte. A título de exemplo, a inserção das artes no currículo escolar brasileiro já data do século XIX, porém esta tinha um viés da formação para o mercado de trabalho. Conforme pontua Barbosa (2010, apud PERES, 2017, p. 25-26), «o ensino de Arte ganhou espaço na educação devido ao ensino de Desenho que era trabalhado nas escolas, destinadas especialmente às camadas populares, como forma de preparar mão de obra especializada para o exercício profissional». Ou seja, quando ofertada no ensino formal, a área de Artes tinha direcionamentos específicos. Infelizmente vivemos resquícios deste período até hoje, no sentido de persistir no pensamento de muitas pessoas a concepção de Artes como o sinônimo de traços de desenho perfeitos. Não à toa dá-se tanta importância nos cursos de formação de professores para a compreensão das Artes como expressão, como algo livre de ditames prévios, como experimentação e como possibilidade de experienciar o fazer criativo.

1 Universidade Federal da Fronteira Sul, Doutora em Educação, mariane.ohlweiler@uffs.edu.br

2 Mestre em Ensino, freitasfran14@gmail.com

Entrelaçamentos entre formação, estética e artes

Talvez seja redundante falar de formação e estética e não unir de imediato estas duas palavras. Mas partimos de uma compreensão inicial sobre o conceito de formação, para a partir dele compreender a intrínseca ligação com a estética e inclusive com a formação cultural, consequentemente com as artes.

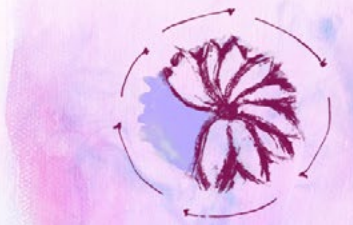
Segundo Santana, Feldens e Carvalho (2000, p. 73) o conceito de formação está atrelado “à concepção de *Bildung* e à sua representação no contexto da tradição humanista”. É nesta tradição que surge uma ideia de referência formativa, embora esta já tenha sido delineada desde a Paidéia grega, ou seja, desde os primórdios de uma organização estatal e formativa, já se visava a formação do homem como algo necessário. O termo *Bildung* não possui uma tradução única e literal mas pode ser traduzido em vários conceitos como: instrução, formação, ensino, educação, constituição. A compreensão de que a sensibilização através de artefatos estéticos deveria ser elemento intrínseco da formação do sujeito já data desde os primeiros registros acerca do que é necessário para “formar um homem”, ou seja para que este de fato participe da sociedade e se sinta fazendo parte da mesma.

Nesse aspecto chegamos ao cerne da questão, para constituir-se como sujeito integrante da sociedade é necessário saber considerar o outro, ou seja, é necessário compreender que somos apenas uma célula de algo maior que é a sociedade. Nesse sentido fica evidente a ligação entre ética e estética, que Hermann (2006) pontua com o termo *aesthesis*:

[...] Welsch retoma o conceito de *aisthesis* da filosofia de Aristóteles, que significa percepção pelos sentidos, sensibilidade e recoloca-a no âmbito da experiência estética na vida contemporânea. A estética passa a ser interpretada, então, como uma crescente “desdiferenciação” (*Entdifferenzierung*) dos termos *aisthesis* e estética, na perspectiva de um novo conceito de razão, que incorpora o sensível. Estética e *aisthesis* podem ser reunidas justamente por não se tratar de uma teoria da arte, mas de uma racionalidade que incorpora também o conhecimento pela percepção sensível. (HERMANN, 2006, p. 33).

É no campo da percepção sensível que vislumbramos a relação direta com as artes. Theodor Adorno ao definir o conceito de experiência formativa afirmou que esta significaria um pensamento que está para além do racional, do que procura limitar e codificar o universo objetificado, classificando e representando tudo de forma cerceada. Ou seja, as artes poderiam constituir-se como um meio para a emancipação, pois, para Adorno «a experiência filosófica e a experiência estética, além de serem complementares, têm uma mediação interna que se expressa pela ideia da formação da consciência» (PETRY, 2015, p. 456). Em suma, a formação estética pode viabilizar diferentes interpretações das narrativas tão objetivas e objetivantes às quais estamos sujeitos diariamente.

Trazemos aqui as contribuições de Sônia Kramer (2000a), embora a autora utilize as ferramentas de leitura e escrita para o seu argumento, podemos pensar o mesmo no que diz respeito às artes, uma vez que ela defende o quanto a formação dos sujeitos e a própria educação de professores está atrelada à formação cultural, considerando que esta garante “[...] experiências com literatura, música, cinema, teatro, arte, museus, capazes de nos



humanizar e fazer-nos entender o sentido da vida para além do cotidiano.” (KRAMER, 2000a, p. 25).

Enquanto Kramer (2000a) defende a necessidade de uma formação cultural para todas as idades, tanto para crianças quanto para adultos e em especial para professores formadores que atuam com a Educação Infantil, Corsaro (2009) argumenta a favor da autenticidade dos sujeitos infantis, da sua produção autoral de cultura. Vemos portanto vários pontos de consonância entre os autores, uma vez que ambos defendem a necessidade da formação cultural e o reconhecimento de uma cultura já existente entre as crianças:

A criança não é filhote do homem, ser em maturação biológica; ela não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em deixar de ser criança). Defendo uma concepção de criança que reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação – e entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a entendê-las, mas também a ver o mundo a partir do ponto de vista da infância. Pode nos ajudar a aprender com elas. (KRAMER, 2000b, p. 5).

Nos últimos anos, a Educação Infantil no Brasil tem adquirido cada vez mais importância no campo educacional, ou seja, aos poucos, entende-se que além de ser um espaço de cuidado das crianças pequenas, é também um espaço educativo e formativo em relação ao desenvolvimento infantil. As escolas são orientadas a abranger em seu currículo, diferentes aspectos, conforme consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (2010):

Currículo: Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2010, p. 12).

Ou seja, trata-se de uma confluência e de um encontro de saberes, das crianças com o patrimônio cultural, inclusive de apresentação e reconhecimento do patrimônio cultural. Conforme defende Kramer (2000b, p. 10-11):

O campo da produção cultural é importante por inquietar o olhar e criar situações de aprendizado cultural, político, ético e estético. Políticas para a infância precisam ter como horizonte humanização e resgate da experiência, para que crianças e jovens possam ler o mundo, escrever a história, expressar-se, criar, mudar, para que se reconheçam e consolidem relações de identidade e pertencimento. Mas é possível tornar as crianças e os jovens leitores, escritores, espectadores, contempladores críticos se não o somos? Que brinquedos e espaços de brincar são dados às crianças? Que peças de teatro? Que programas de TV? Que exposições? Pode a mídia se configurar em experiência de cultura?

Com certeza a mídia pode se configurar como experiência de cultura, mas cabe a nós realizar o exercício de crítica sobre estes materiais, ou seja, que os professores saibam tensionar os artefatos culturais midiáticos e oferecer algo que vá para além, auxiliando

assim para a ampliação do repertório estético das crianças. Nesse sentido vemos a necessidade de uma formação cultural não só das crianças mas também dos professores. Entende-se por formação docente todo e qualquer processo que leve à reflexão, que incomode, desacomode, traga alegrias ou reafirme pensamentos e práticas pedagógicas. Nesse sentido, existe um grande leque de possibilidades que permeiam o campo educacional, seja nas instâncias de formação inicial ou continuada e suas respectivas reverberações nas escolas de Educação Infantil. Na sequência procuraremos adentrar um pouco mais neste espaço com alguns exemplos práticos e relatos de algumas práticas pedagógicas.

Escolas de Educação Infantil: quais são os cenários existentes e quais são os cenários possíveis?

As salas de Educação Infantil comumente apresentam “apetrechos decorativos”. Usamos intencionalmente esta palavra, “apetrecho” para que possamos nos questionar sobre o conteúdo destes materiais, pois tornam-se cada vez mais presentes no cotidiano dos pequenos, com a justificativa de serem necessários aos seus respectivos desenvolvimentos e aprendizagens.

Será mesmo necessário e indispensável ter a porta da sala de aula enfeitada com desenhos e a frase escrita “Sejam bem-vindos”? O que essa escrita implica na vida de uma criança que não sabe ler? Paredes repletas de desenhos, cartazes, fotografias, calendários, palavras... O cheio. Tudo cheio, de cima abaixo nas paredes. Por vezes, professores precisam tirar alguns apetrechos, para ceder espaço a outros.

O vazio estaria onde? Por que não paredes vazias em um espaço tão cheio de criatividade, sensibilidade, emoções e possibilidades de expressões? A título de exemplo, trazemos o relato de Cunha (2005), sobre as semelhanças entre espaços de Educação Infantil em diferentes épocas e cidades do Brasil:

A pergunta que faço é: Como e por que há tanta semelhança nos espaços educativos da Educação Infantil apesar das diferenças sociais, culturais e pedagógicas das instituições? Diante da multiplicidade dos contextos pedagógicos me perguntava: O que sustentava as semelhanças e similitudes destas ambiências? Como as ambiências da educação infantil dos diferentes contextos pedagógicos, repetem seus padrões visuais e suas formas de organizá-los? Como a sala do “meu” Jardim da Infância dos anos 60 estava transposta na sala de uma escola infantil da Vila Elisabeth em Porto Alegre ou em qualquer lugar do Brasil [no século XX]? (CUNHA, 2005, p. 1).

Se fizéssemos uma rápida imersão em diferentes escolas de Educação Infantil no contexto atual muito provavelmente chegaríamos à mesma constatação de Cunha (2005), descrita acima, a impressão de que os espaços escolares funcionam

[...] como uma espécie de “cenografia natural” da infância escolarizada, ou seja, há uma concepção similar sobre os modos de compor estes espaços que atravessa o tempo e os contextos socioculturais, e pela sua insistência produz em nós a idéia de que aquele é, talvez o único, modo de aparelhar o espaço educacional. (CUNHA, 2005, p. 2).

Isso prova o quanto estamos na ordem da repetição, o quanto reproduzir o que já é feito é um caminho mais confortável. E o quanto questionar e repensar os espaços que habitamos como professores é algo por vezes complicado. Embora a palavra “arte” esteja presente no linguajar de praticamente todas as professoras e monitoras de Educação Infantil, talvez ainda haja uma certa carência de experiências pessoais com Arte, ou seja, de vivências pessoais que façam ver a Arte sob diferentes perspectivas. Sim, de fato há gerações de professoras e monitoras que em sua formação básica também tiveram um acesso restrito às artes ou artefatos culturais diversificados. E embora busque-se ofertar disciplinas relacionadas às artes nos cursos de formação de professores, acreditamos que ainda assim estas propiciam um acesso limitado, uma vez que o tempo das disciplinas e as condições de acesso (mais uma vez) às diferentes manifestações de artes em nosso país ainda são limitadas.

Ou seja, não podemos negar que há elementos de formação envolvidos. Ainda assim, cabe ressaltar que há muitos profissionais engajados, que se mobilizam em criar com as crianças, que buscam experimentações e que inovam em seus espaços de trabalho. Na área da Educação Infantil já possuem ampla divulgação os ateliês das escolas da cidade de Reggio Emilia, na Itália. Com uma proposta de maior liberdade de circulação nas escolas e em seus diferentes espaços, as crianças são desafiadas a repensar e reconstruir os próprios espaços, possuindo assim não só maior liberdade de locomoção como também de criação. Segundo Edwards (1999, p. 21), “As crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as ‘linguagens’ naturais ou modos de expressão”.

Com o intuito de dar mais liberdade aos processos de criação de crianças de uma turma de Jardim B de uma escola de Educação Infantil, foram apresentadas a elas obras do artista espanhol Joan Miró. Na ocasião, além da apresentação de várias de suas obras, foi explorado o conceito de “arte abstrata” no campo das Artes Visuais, o objetivo era fugir exatamente de desenhos infantis que “sempre” precisam representar algo em específico. Destacamos intencionalmente a palavra sempre, pois é uma prática muito comum ao propor o desenho ou pintura livre às crianças nesta faixa etária que ao término do seu desenho contem à professora o que desenharam. Há momentos inclusive que a professora redige no próprio desenho os elementos desenhados (por exemplo: casa, cachorro, mãe, eu, etc.). Não desconsideramos de todo esta prática, dado o fato de que algumas professoras o fazem exatamente para que os pais percebam o quanto a criança está evoluindo em seus desenhos. No entanto, destacamos que ao fazer disso uma prática “normal” e rotineira, estamos limitando as possibilidades de expressão infantil. Nem sempre e não necessariamente a criança pretende desenhar ou pintar algo já objetificado. Retomando o conceito de experiência formativa de Theodor Adorno, as artes possibilitariam exatamente a fuga deste universo objetificado, que procura nomear e codificar tudo o tempo inteiro. Ou seja, as artes possibilitam essa vazão do pensamento, e as artes abstratas possibilitam as várias interpretações, quando determinados traços podem representar diferentes coisas conforme o olhar de quem os contempla.

Trazemos esta narrativa para ressaltar a proposta de atividade que apresente as possibilidades e inclusive a existência da arte abstrata, destacando que para as crianças é fundamental instaurar o espaço de várias criações possíveis. E mais do que isso, mostrar a elas que existe um lugar legitimado para a “criação livre”. A título de exemplo, destacamos que algumas semanas após a apresentação das obras de Joan Miró, um dos

alunos da turma que sempre gostou de desenhar (por vontade própria, inclusive nos momentos em que as crianças podiam escolher o que queriam fazer, brincar, etc.) ao se envolver de forma intensa na pintura de uma folha A4 e ser questionado: *o que você está desenhando?* Ele prontamente respondeu: é um desenho abstrato. Ao receber esta resposta a própria professora refletiu sobre a sua pergunta, tão corriqueiro é o nosso movimento de indagação acerca de algo específico que a criança estaria desenhando. Ao responder que tratava-se de um “desenho abstrato” a criança afirmou o seu espaço de liberdade de criação e retomou o termo “abstração” trabalhado com a turma quando esta foi familiarizada com o processo criativo e algumas obras de Joan Miró.

Em outra ocasião, com o intuito de pesquisar as percepções de crianças de Educação Infantil sobre o que é arte, crianças, foram apresentadas diferentes formas de manifestações artísticas (artes plásticas, teatro, música, dança, etc.). Em cada uma das modalidades apresentadas foi cedido um espaço de exploração das crianças, no sentido de elas mesmas poderem produzir algo, o único objetivo previamente estipulado era a modalidade artística explorada. E em meio às atividades desenvolvidas as crianças foram indagadas sobre o que compreendem por arte. As respostas das crianças demonstraram que a arte está limitada a determinadas espaços e elas mesmas não se viam como produtoras de arte. Talvez devêssemos pontuar mais isso em nossas práticas, destacar junto às crianças o exato momento em que estas estão “produzindo” arte, para que elas também se sintam potentes em seus processos de autoria.

Considerações finais

Sabemos que conforme a faixa etária das crianças as atividades precisam ter materiais, espaço físico e inclusive propósitos previamente definidos, afinal, práticas pedagógicas sempre ocorrem de forma intencional, o processo educativo em si é um processo intencional. Mas destacamos que dentro das propostas pedagógicas que levamos às crianças é possível organizar tempos e espaços para a criação livre, inclusive é necessário que possibitemos situações de criação coletiva, pois, conforme defende Corsaro (2009), a “cultura de pares”, ou seja, a cultura produzida pelas crianças, entre elas é: “[...] um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares” (CORSARO, 2009, p. 32). Para que encontrem espaços de criação, as escolas precisam inserir momentos específicos em suas propostas, uma vez que essas culturas “[...] são públicas, construídas coletivamente e performáticas” (CORSARO, 2003, p. 37).

Ao se debruçar sobre os estudos de William Corsaro, Barbosa (2014) atenta para o conceito de “reprodução interpretativa”, cunhado pelo autor, que remete aos

[...] aspectos inovadores de participação na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças. O termo reprodução significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural. Significa também que as crianças e suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros (CORSARO, 2009a *apud* BARBOSA, 2014, p. 656-657).

Permitir que a cultura de pares das crianças se manifeste diz respeito a espaços que permitam os jogos de fantasias. Ao trabalhar ou criar uma peça teatral por exemplo, é possível apresentar diferentes peças e personagens a título de ampliação do repertório estético e de formação cultural, mas também é importante o movimento de criação no sentido de indagar as crianças sobre quais seriam os personagens criados por elas. Quem em algum momento já atuou ou ainda atua na área de Educação Infantil poderá confirmar que muitas são as ideias que surgem nesses momentos.

Mas para além de uma indução à criação por parte do docente, é importante observar o que surge no brincar livre, nos momentos de trocas entre as crianças, quando estas estão livres dos olhares de nós adultos, quando com ouvidos e olhares à espreita conseguimos capturar um pouco do seu universo, não com o intuito de aprisioná-lo, mas para aprender com elas. Nesse sentido, talvez se faça importante perguntar: onde as artes podem existir no contexto da Educação Infantil? E se tantos espaços lhes são negados, como fazê-la persistir, insistir, mesmo que de forma sutil? Afinal, segundo Suassuna (2018, p. 213), “[...] a Arte é um impulso fundamental do homem e, enquanto existir o homem, a Arte existirá”. Para enriquecer nossas práticas pedagógicas, vamos auxiliar e procurar oportunizar cada vez mais espaços de existência para as artes e os sujeitos infantis, de forma que possam coexistir a formação estética, a formação cultural e a manifestação da cultura de pares das crianças.

Referências

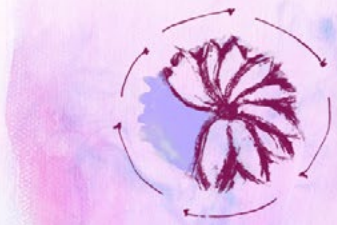
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas infantis: contribuições e reflexões. In: *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, 2010.
- CORSARO, William A. *We're friends, right? Inside kids culture*. Washington: Joseph Henry Press, 2003.
- CORSARO, William A. Métodos etnográficos no estudo de cultura de pares e das transições iniciais da vida das crianças. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana M. A. *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009.
- CUNHA, Susana Rangel Vieira da. *Cenários da infância*. Fala proferida no evento IV Jornada de estudos sobre a infância. 2005.
- EDWARDS, Carolyn. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- HERMANN, Nadja. Ética, estética e alteridade. In: TREVISAN, Amarildo Luiz; TOMAZETTI, Elizete M. (Orgs.). *Cultura e alteridade: confluências*. Ijuí: RS, 2006. p. 32-40.
- KRAMER, Sônia. Leitura e escrita como experiência: seu papel na formação de sujeitos sociais. In: *Presença Pedagógica*, v. 6, n.31, p. 17-27, 2000a.
- KRAMER, Sônia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: *Teias*, Rio de Janeiro, v. 1, n.2, p. 1-14, 2000b.



PERES, José Roberto Pereira. Questões atuais do Ensino de Arte no Brasil: O lugar da Arte na Base Nacional Comum Curricular. In: *Revista & - Departamento de Desenho e Artes Visuais*. v. n.1, p. 24-36. 2017.

PETRY, Franciele Bete. Experiência e formação em Theodor W. Adorno. *Educação e Filosofia*. Uberlândia, v. 29, n. 57, p. 455 - 488, jan./jun. 2015.

SANTANA, Anthony Fábio Torres; FELDENS, Dinamara Garcia; CARVALHO, Lucas de Oliveira. Conceito de formação e a dinâmica do seu sentido ao longo da história. In: FELDENS, Dinamara Garcia; ANDRADE, Leonardo Leite de; VIEIRA, Juliana Santos Monteiro.(Org.). *Conceito de formação e a dinâmica do seu sentido ao longo da história*. 1 ed. São Cristóvão - Sergipe: Editora UFS, 2020, p. 53-81.



A PRESENÇA DA ARTE NA ESCOLA COMO INÇO

Carine Betker¹

Orientadora: Luciana Gruppelli Loponte

Introdução

Escrever sobre *arte* e, especialmente, sobre como ela está presente na *escola*, compreende a realização de um exercício constante na busca por construir um olhar que esteja atento para o que há de potente no cotidiano, aberto aos detalhes, e para tudo aquilo que parece ser banal. Esse é um exercício que está relacionado com meu cotidiano enquanto pesquisadora e professora de Artes Visuais, que atua nos anos finais de uma escola pública de ensino fundamental, da Rede Municipal de Porto Alegre-RS, o que me coloca em um movimento constante de *desterritorialização* e *reterritorialização*, no sentido de que “a reterritorialização consistirá numa tentativa de recomposição de um território engajado num processo desterritorializante”(GUATTARI, ROLNIK, 1986, p. 323) e uso esses conceitos para refletir sobre o modo como vivemos, como se estivéssemos sempre chegando em um país desconhecido, e tivéssemos que entender onde estamos para poder criar vínculos novos com aquele ambiente. Inicialmente, me desterritorializo, pelo fato de realizar um deslocamento diário, em que percorro cerca de 22km em meio a cidade, entre a região central e a periferia, para chegar à escola: há uma mudança de percepção do espaço que ocupo, e, como me relaciono com ele e com aqueles que o habitam, que é tanto da ordem geográfica quanto da ordem cultural. Deslocamento esse que tenho feito há 9 anos, e que poderia gerar um profundo cansaço ou anestesia, mas que opto por encará-lo como um espaço que proporciona um tempo em suspensão, em que é possível observar esses deslocamentos como elementos dignos de contemplação. Então, me reterritorializo.

Esse movimento de explorar os territórios, estar disponível para o que se pode encontrar nesses caminhos, em abertura para conversar com aqueles que os ocupam e que fazem parte dos espaços que percorremos é um movimento que podemos observar nas proposições da artista Ana Flávia Baldisserotto. Para compor este diálogo escolhi especialmente as obras que compõem a série “*inço é arte*” (BALDISSEROTTO, 2017), na qual a artista desenvolveu o projeto juntamente com uma comunidade da região central da cidade. A escolha por essa série em especial será aprofundada a seguir, e, constitui uma das formas que encontrei para tecer relações entre *arte*, *escola* e o conceito de *micropolítica* (FOUCAULT, 2015; GUATTARI, 1986; ROLNIK, 2019). Estes movimentos são constituintes do processo de pesquisa que irá compor o projeto de tese de doutorado, que está em andamento e aguarda pela qualificação. Portanto, não pretendo aqui apresentar resultados conclusivos, mas sim busco ocupar um posicionamento de abertura constante para as descobertas que surgirão ao percorrer esse caminho, que serão necessárias para o aprofundamento das questões da pesquisa, que busca investigar a potência da arte que habita as escolas, e especialmente as escolas públicas. Em um primeiro momento abordarei a relação entre a arte contemporânea e o *inço*, como conceito relacionado à resistências micropolíticas, em um segundo momento trago um breve relato de uma

1 UFRGS/PPGEDU, Doutoranda em Educação, Linha de pesquisa: Arte, Linguagem e Currículo. E-mail: carinebetker@gmail.com

experiência vivida na escola como forma de refletir sobre os modos como a arte ocupa aquele espaço, e, por fim, apresento algumas questões que permanecem em aberto na pesquisa.

Arte como inço

A palavra “inço”² me é bastante familiar, cresci em um ambiente rural, onde logo cedo tive contato com essas plantinhas, pequenas, mas muito resistentes, que irrompem nos lugares mais inóspitos e se negam a desaparecer. Muitas vezes ouvi minha mãe falando que tinha que limpar o jardim, pois estava tomado de inço “*essas plantas crescem muito rápido e não servem para nada, só para fazer sujeira e deixam o jardim com aspecto feio*”, ou então meu pai falando das “*pragas*” que atrapalham a produtividade da lavoura. Lembro-me do jardim da casa que vivi durante a infância, com um contorno feito de garrafas de vidro verdes, semelhantes as garrafas de vinho, mas que eram embalagens de “defensivos agrícolas”, ou seja: garrafas de agrotóxicos, que eram utilizados na lavoura que meu pai cultivava. Provavelmente esses agrotóxicos eram utilizados, entre outras coisas, para matar os “inços”. Essas garrafas eram posicionadas com a boca para baixo, em contato com a terra, o que fazia delas uma micro estufa, e, dentro delas cresciam os “inços”, suas folhas espiraladas banhadas de luz eram lindas, e eu, como criança curiosa, adorava observar o crescimento delas e ficava sem entender o porquê de tanta implicância especificamente com esse tipo de planta, afinal a casa ficava ao lado de uma porção de mata nativa, vivíamos em meio à uma enorme coleção de plantas. Mas, mesmo para as plantas, havia uma hierarquia entre as que eram respeitadas, de acordo com o critério de utilidade e/ou beleza, e as que deveriam ser eliminadas, pois eram *inúteis*.

Essas memórias foram evocadas a partir do momento que me deparei com a série de desenhos *Inço é arte* (2016-2017) de Ana Flávia Baldisserotto³, que fez parte da exposição *Salta D'agua: dimensões críticas da paisagem*⁴, a obra consistia em uma coleção de desenhos de plantas (especificamente inços) em aquarela dispostos na parede sem moldura, e fixados apenas por um alfinete: o que ressalta a fragilidade do material e a delicadeza das escolhas compositivas da artista, como podemos ver nas imagens 1, 2 e 3. Além disso, ela evoca respeito as pequenas coisas da vida e à tudo que tem vida, ao retratar essas plantas nos provoca a pensar sobre a força que pode estar presente em pequenas ações, a artista dá atenção e nos faz ver o que habitualmente não é digno de atenção. Engrandece algo tido como insignificante. Nas palavras da artista (BALDISSEROTTO, 2017, p. 8):

2 “Inço: Plantas que brotam espontaneamente em terra não cuidada ou tratada, de aspecto feio, alastrando-se rapidamente e destruindo a vegetação existente” Definição disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/inço/> Esse tipo de planta também é popularmente conhecida como “erva daninha” e em estudos recentes de botânica atualmente tem sido chamada “PANCs” (plantas alimentícias não convencionais).

3 Ana Flávia Baldisserotto (Caxias do Sul, 1972) é formada pelo Instituto de Artes da UFRGS (1995), mestre em História, Teoria e Crítica de arte pelo PPGAV-UFRGS (1999). Coordena grupos experimentais independentes de prática artística e atua como instrutora de artes visuais no Atelier Livre da Prefeitura de Porto Alegre com ênfase na aproximação entre arte e vida cotidiana desde 2001.

4 A exposição foi apresentada na Pinacoteca Barão de Santo Ângelo do Instituto de Artes da UFRGS e ocorreu no período de 24 de Outubro à 24 de Novembro de 2017. A mostra teve curadoria de Eduardo Veras e de Diego Hasse, e é fruto de três anos de pesquisa dos curadores. Mais detalhes sobre a exposição acessar: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/pinacoteca-apresenta-exposicao-2017salta-dagua-dimensoes-criticas-da-paisagem2017>



A série Inço é arte faz parte de uma rede de proposições artísticas que trabalha as relações entre memória, cidadania e ecologia. A coleta, observação e estudo das plantas de crescimento espontâneo no meio urbano de Porto Alegre tiveram especial ênfase no trabalho desenvolvido à frente do curso Observação Orgânica, ministrado pela artista entre 2016 e 2017 no Atelier Livre da Prefeitura de Porto Alegre. Este curso surge no contexto de uma colaboração com os moradores do entorno da Praça Lupicínio Rodrigues e com o Ponto de Cultura Território Ilhota, vizinhos ao Centro Municipal de Cultura, que têm cultivado ervas, hortaliças e frutíferas em um movimento espontâneo de autonomia e cuidado com os espaços comuns. Além de trabalhar em ações diretas de observação e documentação das plantas da praça e entorno em desenho, pintura, fotografia e vídeo, o grupo também participa diretamente da expansão dos cultivos através do intercâmbio de conhecimentos e da trocas de mudas e sementes.

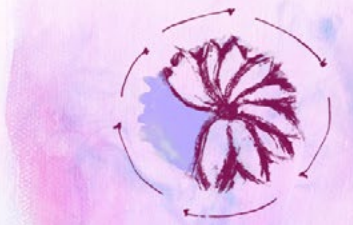


Imagem 1: vista geral da série Inço é arte de Ana Flávia Baldisserotto, no contexto da exposição “Salta D’água” (2017) arquivo pessoal de Carine Betker.



Imagem 2 e imagem 3: “inço é arte” de Ana Flávia Baldisserotto, disponível em: <https://seer.ufrgs.br/RevistaValise/article/view/81060> (acessado em 13/04/20)

O que torna essa obra tão potente está para além da sua estética, de sua dimensão aparente, o processo de criação utilizado pela artista é rico em construções de relações entre a arte e as pessoas que habitam espaços inóspitos. O modo como ela envolve as pessoas de uma comunidade, que, apesar de estar em uma região central da cidade, é

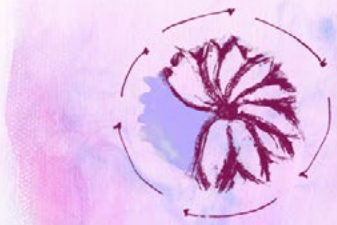


carente, e, assim como as plantas que ela escolhe retratar, sofrem com o preconceito estrutural enraizado em nossa sociedade, e muitas vezes são vistas como algo que traz problemas à produtividade dos mercados. Mas a opção da artista não é pelos números em estatísticas que essas pessoas podem representar num sistema econômico, sua opção é pelas pessoas, por ouvir suas histórias de vida e pensar juntos modos outros de ver o mundo. Ela constrói junto com a comunidade do entorno do Atelier Livre⁵, onde desenvolve as aulas, o que poderíamos chamar de espaço *heterotópico*, no sentido em que Foucault propõem:

Há, igualmente, e isso provavelmente em qualquer cultura, em qualquer civilização, lugares reais, lugares efetivos, lugares que são delineados na própria instituição da sociedade, e que são espécies de espaços de contraposicionamentos, espécies de utopias efetivamente realizadas nas quais os posicionamentos reais, todos os outros posicionamentos reais que se podem encontrar no interior da cultura estão ao mesmo tempo representados, contestados e invertidos, espécies de lugares que estão fora de todos os lugares, embora eles sejam efetivamente localizáveis. Esses lugares, por serem absolutamente diferentes de todos os posicionamentos que eles refletem e dos quais eles falam, eu os chamarei, em oposição às utopias, de heterotopias. (FOUCAULT, 2015, p. 432)

O espaço *heterotópico* é onde o pensamento utópico consegue ultrapassar o campo da *possibilidade*, e encontra formas de existir concretamente, e por esse caráter de compor *junto* com a comunidade, em diálogo tanto com as pessoas que habitam aquele território, quanto com o próprio território, de olhar para tantos elementos que são cotidianamente desprezados, como sendo “inúteis” é que essa obra da Ana Flávia pode ser vista como uma criação que alia ética e estética. De certa forma, além de pensar esses encontros com a comunidade como um outro modo de entender aqueles espaços, a artista dialoga com o pensamento que nos é proposto por Nadja Hermann sobre a necessidade de uma vida sensível e ética, nas palavras da autora: “Só dando chances à sensibilidade, é possível a alguém perceber que as diferenças de culturas e de contextos da vida cotidiana modulam o princípio da igualdade e permitem reconhecer e respeitar as diferenças” (HERMANN, 2010, p.103). E, também, com Suely Rolnik, que propõe que nossas escolhas em relação ao mundo devem ser regidas por uma “bússola ética”, que nos impulsiona a tomar caminhos diversos daqueles que predominam no pensamento hegemônico, em uma luta pela vida como potência: “tal bússola orienta as ações do desejo no sentido da criação de uma diferença: uma resposta que seja capaz de produzir efetivamente um novo equilíbrio para a pulsão vital, o que depende de seu poder de atualizá-la em novas formas.” (ROLNIK, 2019, p. 65). Ou seja, precisamos recompor os modos como nos relacionamos com o mundo, e que essa reflexão também pode servir como base para repensar o modo como construímos os projetos nas escolas, nos questionando sobre qual é o espaço de escuta das histórias de vida das pessoas que fazem parte das comunidades? Nos propomos a olhar para as coisas tidas como *inúteis*, ou ficamos apenas focados no que pode ser

5 O Atelier Livre é um espaço público, mantido pela prefeitura de Porto Alegre, fundado na década de 1960, que atente a população com projetos artísticos, cursos e oficinas que contemplam as Artes Visuais, Teatro, Música e Dança e assim como outros espaços semelhantes luta para manter seu atendimento, tendo em vista os cortes de verbas que os últimos governos tem imposto aos setores da cultura e educação.



produtivo? Como podemos pensar as alternativas para esse modo de vida mercantilizado, predatório⁶ juntos?

É possível pensar as proposições artísticas de Ana Flávia como resistência quando ela faz emergir força do ínfimo. Lembro-me da forma como o inço é comumente visto, e em como era visto em minha infância: como ele não servia para nada, não precisava existir. Parece que esse mesmo critério de manutenção apenas do que apresenta uma utilidade imediata tem contaminado diversas esferas da organização do cotidiano, afetando a sociedade como um todo, mas sufocando mais fortemente as áreas da cultura e da educação. Vivemos sobrecarregados com a exigência de uma infinidade de listas de metas e objetivos a atingir, em sua maioria desprovidos de qualquer consideração com a vida e com a realidade das pessoas que estão envolvidas no processo educativo. Em relação a isso o teórico italiano Nuccio Ordine (ORDINE, 2016, p. 19), nos propõe pensar a potência que reside no fato de não sucumbirmos ao utilitarismo que esvazia a vida:

É nas dobras daquelas atividades consideradas supérfluas que, de fato, podemos encontrar o estímulo para pensar um mundo melhor, para cultivar a utopia de poder atenuar, se não eliminar, as injustiças que se propagam e as desigualdades que pesam (ou deveriam pesar) como uma pedra em nossa consciência. Especialmente nos momentos de crise econômica, quando as tentações do utilitarismo e do egoísmo mais sinistro parecem ser a única estrela e a única tábua de salvação, é preciso compreender que exatamente aquelas atividades que não servem para nada podem nos ajudar a escapar da prisão, salvar-nos da asfixia, a transformar uma vida superficial, uma não vida, numa vida fluida e dinâmica, numa vida orientada pela *curiositas* em relação ao espírito e às *coisas humanas*.

É possível relacionarmos o que nos propõe Ordine diretamente com os contextos de incertezas que vivemos na atualidade⁷ e com o tempo e a concepção de escola que é defendida por diversos teóricos da área da educação e da filosofia, dentre eles os pesquisadores belgas Jan Masschelein e Marteen Simons, que defendem o caráter público da escola e que necessitamos preservar uma noção outra de tempo na escola, ligada à concepção grega de *Skholé*⁸ no sentido de priorizarmos um pensamento que ultrapasse a visão produtiva/econômica de viés ultraliberal que tem predominado os projetos educativos na atualidade. Para melhor compreendermos a importância do tempo na escola, temos as palavras de Masschelein e Simons:

- 6 Sobre esse assunto Byung-Chul Han desenvolve a ideia de que vivemos um momento do neoliberalismo em que cada pessoa adota a postura de ser seu próprio explorador: “O excesso de trabalho e desempenho agudiza-se numa autoexploração. Essa é mais eficiente que uma exploração do outro, pois caminha de mãos dadas com o sentimento de liberdade. O explorador é ao mesmo tempo o explorado. Agressor e vítima não podem mais ser distinguidos. Essa autorreferencialidade gera uma liberdade paradoxal que, em virtude das estruturas coercitivas que lhe são inerentes, se transforma em violência. Os adoecimentos psíquicos da sociedade de desempenho são precisamente as manifestações patológicas dessa liberdade paradoxal” (HAN, 2017, p. 30)
- 7 Ao escrever esse texto, estamos em meio ao andamento da pandemia de Coronavírus/ Covid-19, e não sabemos bem como irá terminar, mas esse pensamento de Ordine pode ser base para refletir tanto em relação ao que vivíamos no momento diretamente anterior ao surgimento da pandemia, quanto na dura realidade provocada durante a pandemia, uma vez que muitos países, entre eles o Brasil, desenvolve políticas que priorizam a economia, mais do que a vida dos seus cidadãos, sobre isso consultar o texto “bem vindo ao estado suicidário” de Vladmir Safatle, disponível em: <https://n-1edicoes.org/004> (consultados em 19/04/2020)
- 8 Esse termo, em diferentes fontes de tradução é apresentado como “Tempo Livre” sobre o uso deste termo e a concepção de escola ligada a ele desenvolvo um capítulo no projeto de tese, inclusive apresentando uma coleção de autores que abordam essa questão na concepção de escola na atualidade, o que ultrapassa o foco e os limites deste artigo.

A escola, por outro lado, surge como a materialização e a espacialização concreta do tempo que, literalmente, separa ou retira os alunos para fora da (desigual) ordem social e econômica (a ordem da família, mas também a ordem da sociedade como um todo) e para dentro do luxo de um tempo igualitário. Foi a escola grega que deu forma concreta a esse tipo de tempo. Isto significa que este – e não, por exemplo, a transferência de conhecimento ou o desenvolvimento de talentos – é a forma de tempo livre por meio do qual os alunos poderiam ser retirados de sua posição social. (2017, p. 29)

Diante do que é apresentado pelos autores, podemos pensar que na escola, temos a possibilidade de construir um espaço de suspensão do tempo, em que possamos propor experiências aparentemente inúteis, para que estas sejam desfrutadas pelo prazer do convívio, do conhecer, em que se tenha a possibilidade de encontros inusitados com a arte e com aqueles que a habitam, sem se preocupar com produtividade, resultados objetivos ou pontuação em avaliações externas. Propor experiências em que cada um se sinta um pouco artista de sua própria existência, nem que seja por um breve espaço de tempo. No subtítulo a seguir apresento um relato de uma oficina que, de certa forma, se propôs a ser esse espaço de suspensão.

Estar juntos, na escola

É com base nessa outra maneira de compreender *tempo*, *escola* e o que se chama de *utilidade* que podemos pensar a *arte* como um *inço* que se enraíza e permanece, para modificar um ambiente, para produzir outras formas de alimentar a vida. Para acrescentar elementos à essa reflexão trago um relato e algumas imagens (imagem 4, 5 e 6) coletadas durante uma oficina que foi desenvolvida com as famílias da escola que trabalho: a EMEF Moradas da Hípica. Essa oficina foi solicitada pela direção da escola como parte das atividades que a escola estava oferecendo em comemoração ao “dia da Família”⁹, foi então que eu e o Everton Santos, professor de Artes Visuais na escola que atua nos anos iniciais, desenvolvemos uma oficina básica de *monotipia*¹⁰, destinada a um público estimado de 20 pessoas e com duração de 1 hora.

Era um sábado frio e muito chuvoso, em agosto de 2019, o que inicialmente provocou a sensação de que teríamos nossa atividade frustrada pelo clima rigoroso, com a expectativa de que poucas pessoas viriam. Mas, para nossa surpresa, a participação foi imensa e ativa: atendemos mais de 100 pessoas durante cerca de 3h de atividades, tivemos que nos dividir em duas salas para poder atender todas as famílias: vieram alunos de praticamente todos os anos-ciclos, acompanhados por várias gerações e diversos graus de parentesco. O espaço da sala de artes, e do laboratório que fica ao lado que serviu como sala extra, foi ocupado por pais jovens e outros nem tanto, por avós que abraçam a responsabilidade de toda a família, ou que apenas gostam de acompanhar o desenvolvimento das crianças, por mães que são pai e mãe ao mesmo tempo, por padrastos e madrastas, por irmãos

9 A escola, em seu calendário de festividades optou por fazer uma comemoração única direcionada à *Família*, e não adotou comemorações específicas como o “Dia das Mães” e “Dia dos Pais”, essa opção é vista como uma forma de considerar a diversidade e pluralidade de constituições familiares que temos na atualidade e a realidade dos alunos.

10 A monotipia é um processo alternativo de gravura, que pode ser feita em qualquer superfície e sem o uso de prensas ou matrizes, e foi escolhido para ser a técnica da oficina pois queríamos abordar a ideia de que aquele encontro das famílias na escola constituía um momento único, que pretendia ativar as memórias e os afetos das pessoas que se dispuseram a participar.

e primos, filhas, filhos e netos que queriam mostrar um pouco dos espaços e do que fazem na escola. Também vieram os professores de outras áreas para nos auxiliar, pois a fila que se formou para entrar na sala chamava a atenção, e por curiosidade, acabaram participando também.

Produziu-se um momento único, *juntos*. Ao final da oficina, cada participante levou sua produção e muitos demonstraram interesse em repetir a ação, que gostariam de fazer mais atividades como aquela, relatando que nunca haviam ocupado a escola daquela forma, puderam experimentar uma relação de horizontalidade e troca entre as gerações. Descobriram algo novo, simples, mas pleno de afeto que os colocou em relação com os *seus* e com suas memórias. Foi um dia para guardar a semente.



Imagem 4: oficina com as famílias na EMEF Moradas da Hípica (agosto de 2019) foto de Francesco Settineri- arquivo pessoal.



Imagem 5: oficina com as famílias na EMEF Moradas da Hípica (agosto de 2019) foto de Francesco Settineri- arquivo pessoal.



Imagem 6: oficina com as famílias na EMEF Moradas da Hípica (agosto de 2019) foto de Francesco Settineri- arquivo pessoal.

Com a bagagem dessa experiência e aliada às memórias de diversas outras atividades¹¹ que venho desenvolvendo na escola ao longo dos anos, é que cresce o desejo por pesquisar o que acontece nas outras escolas públicas, em outros contextos e comunidades de Porto Alegre. Será que podemos pensar que os projetos desenvolvidos nas escolas ativam as comunidades em busca de outros modos de vida? Como a arte pode ser potente em provocar outras formas de olhar para o cotidiano? Essas são algumas das questões que tem acompanhado meu projeto de pesquisa, e penso que essa oficina foi só uma pequena ação, dentre um universo de outras pequenas ações que são desenvolvidas diariamente por tantos outros professores, talvez até mesmo sob condições bem mais inóspitas. Por isso, acredito que elas podem ser vistas como atos de resistência, de *contracondutas* (FOUCAULT, 2008, p. 266), que não tem a pretensão, e, nem a capacidade de gerar mudanças no âmbito macropolítico, mas que buscam falar de humanidade e de convívio em uma versão afetuosa, como se falasse ao pé do ouvido e com carinho, que ainda podemos ter esperança.

Esse é um pensamento alinhado com o modo como Suely Rolnik discute o papel das *micropolíticas*¹² ativas, pois, para a autora “o que a micropolítica ativa visa é, pois, à

11 Dentre as atividades que já desenvolvi tinham as Oficinas de Artes, que eram ofertadas no turno inverso para todos os alunos interessados, independente de idade. Esse e outros projetos institucionais foram extintos das escolas desde que a gestão atual (2017-2020) assumiu a Smed.

12 Paul B. Preciado, no prefácio ao livro de Suely Rolnik “Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada” (2019, p. 18-19) menciona que: “*Micropolítica*” é o nome que Guattari deu, nos anos 60, àqueles âmbitos que, por serem relativos à “vida privada” no modo de subjetivação dominante, ficaram excluídos da ação reflexiva e militante nas políticas da esquerda tradicional: a sexualidade, a família, os afetos, o cuidado, o corpo, o íntimo. Tudo isso que depois Foucault tentará apontar com os termos “microfísica do poder” e, mais tarde, “biopoder”. Preciado acrescenta que Rolnik aborda a micropolítica como uma questão que precisa ser contemplada no âmbito das subjetividades, para então poder gerar mudanças nos modos de vida atuais, ela ainda discorre sobre dois modos de compreender as ações micropolíticas, dividindo-as em ativa (que produziria a mudança, com base na ética) e reativa (que lutaria para manter o estado de coisas, com base na moral).

conservação da potência do vivo, que se realiza em um incessante processo de construção da realidade.” (ROLNIK, 2016, p. 16), o que reflete uma busca por reconstruir a realidade que temos, a partir de uma subjetividade que seja livre, ética e colaborativa. Rolnik nos fala da necessidade de uma vida que não seja subjugada ao capitalismo financeirizado, como podemos observar neste trecho:

Torna-se, pois, indispensável pensar e agir na direção de uma micropolítica ativa de modo a enfrentar essa situação igualmente no plano da subjetividade, do desejo e do pensamento- plano no qual se sustenta existencialmente o capitalismo financeirizado transnacional em suas facetas tanto neoliberal quanto conservadora, seu adversário monstruoso que ele próprio gerou. Conquistar essa possibilidade depende da quebra do feitiço do poder tsunâmico da micropolítica reativa do capitalismo globalitário, que se alastra por todas as esferas da vida humana, destruindo seus modos de vida e, sobretudo, sua potência essencial de criação e transmutação. Isto implica na desidentificação com os modos de vida que o regime constrói no lugar daqueles que devastou, a fim de que possamos desertá-los – não para voltar às formas do passado, mas para inventar outras, em função dos germens de futuros incubados no presente. Só assim é que a ideia de reapropriar-se da força coletiva de criação e cooperação, meio indeclinável para combater o atual estado de coisas, tem chances de sair do papel e dos sonhos utópicos para tornar-se realidade. (p. 89-90)

Considerando a citação acima, precisamos da força das atitudes micropolíticas ativas, pautadas no pensamento ético, para tentarmos provocar mudanças nos modos de vida atuais, e, para tanto é preciso que encontremos formas de ativar as comunidades, e penso que a presença da *arte na escola*, é fundamental para esse processo, pois as proposições que envolvem a arte são como uma ferramenta, capaz de provocar um olhar *outro* em relação à vida- como observamos tanto nas oficinas desenvolvidas na escola como no projeto da artista Ana Flávia Baldisserotto- em que é possível criar momentos de suspensão para um tempo de convívio, em que seja possível que as pessoas permitam-se “dar tempo” de olhar para aquilo que não é considerado útil, para o que é banal: pensar com carinho em relação as pessoas que lhes são próximas. Como nos lembra Félix Guattari “*Toda problemática micropolítica consistiria, exatamente, em tentar agenciar os processos de singularidade no próprio nível de onde eles emergem*” (GUATTARI e ROLNIK, 1986, p.130- grifos do autor) assim, acredito que podemos alimentar, com arte, os pequenos movimentos que ocorrem desde *onde* estamos e com *quem* estamos. E, também ser *resistência* nos lugares que ocupamos, seguindo a forma proposta por Michel Foucault¹³, para “[...] que se abra, diante da relação de poder, todo um campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis” (FOUCAULT, 2014, p. 133) para a criação de subjetividades que nos movam para fora de conformismo inerte.

13 Foucault não utilizou diretamente do termo “micropolítica” em suas pesquisas, mas aprofunda o estudo sobre como o *poder* se estabelece em nossa sociedade, e que as resistências são movimentos inerentes as formas de poder. Essa percepção acaba dialogando com as formas macro e micropolíticas, propostas por autores como Deleuze, Guattari e Rolnik.

Que o inço e a arte resistam

Com um pensamento *polinizado*¹⁴ pelo desejo de construir uma pesquisa que trate da presença da arte na escola, que aborde questões da estética, mas que fundamentalmente seja ética, vejo como possibilidade pensar que a *arte* presente na *escola* tem sido *inço*. Um inço que brota para representar a resistência da arte, daquilo que povoa a vida e que está presente nas escolas, nas comunidades e que podem gerar ações que constituem *micropolíticas ativas*. Mesmo que o tempo destinado às oficinas de arte nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre tenha sido suprimido dos projetos institucionais, me interessa saber, com a pesquisa, se ainda assim ficaram raízes, memórias de quando aconteciam. Como que, apenas com a carga horária curricular, podemos criar espaços de cultivo para arte? Que outros projetos que envolvem a arte seguem acontecendo nas escolas? Que encontros são possíveis de provocar através da arte nas escolas públicas? Enfim, que, diante de tempos tão difíceis, inóspitos, saibamos nos permitir dar tempo à vida, olhar para o inútil, para o que há de potente no encontro entre arte e educação, e para o inço que está ali: apenas para nos lembrar que a vida precisa de um tempo para brotar.

Referências

- BALDISSEROTTO, Ana Flávia. *Observação orgânica, estudo de inço*. Revista-valise v.7 n.14. Instituto de Artes UFRGS. Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/RevistaValise/issue/view/3455/showToc> (acessado em 08/08/19)
- FISCHER, Deborah Vier. *Pensar com cenas de escola: a arte, o estranho, o mínimo*. Tese de Doutorado em Educação, UFRGS, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/197436> (acessado em 09/01/20)
- _____. *Qual o lugar da arte no nosso mundo? Ana Flávia Baldisserotto e a arte de escutar histórias*. Site Arteversa, UFRGS, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/artevera/?p=2392> (acessado em 13/04/2020)
- FOUCAULT, Michel. *Estética: literatura e pintura, música e cinema*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.
- _____. *O Sujeito e o Poder*. In: FOUCAULT, Michel. Ditos e escritos volume IX: Genealogia da ética, subjetividade e sexualidade. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.
- _____. *Segurança, território e população: curso dado no College de France (1977-1978)*. Tradução: Eduardo Brandão, revisão da tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- GUATTARI, Félix. ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. 2ª Edição. Petrópolis: Vozes, 1986.
- HAN, Byung-Chul. *A sociedade do cansaço*. Tradução de Enio Paulo Giachini. 2ª ed. Ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

14 Opto pelo uso desse termo oriundo da botânica, por estar de acordo com o pensamento apresentado por Rolnik (2019, p. 91) uma vez que a polinização garante a sequência dos ciclos reprodutivos das plantas, o que nos leva a pensar nos potenciais de vida em oposição ao potencial de morte que o termo “contágio” poderia representar, ainda mais no contexto de pandemia vivido em 2020.



HERMANN, Nadja. *Ética e estética: a relação quase esquecida*. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2005.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

ORDINE, Nuccio. *A utilidade do inútil*. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

ROLNIK, Suely. *Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada*. São Paulo: n-1 edições, 2019.

_____. *A hora da micropolítica*. São Paulo: N-1 Edições, 2016.

COM POSIÇÃO: GESTO POÉTICO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dulcimarta Lemos Lino¹

Bianca de Oliveira Cardoso²

Resumo: O presente artigo apresenta um recorte da pesquisa “*Educação Musical na formação de professores dos Cursos de Graduação em Pedagogia Gaúchos*” (LINO, 2017). Tem como foco temático a música na infância e problematiza a separação pedagógica entre modos de agir e habitar a linguagem para resistir a simplificação promovida pela fragmentação dos processos de escuta e criação na experiência de barulhar. Define a Pedagogia como gesto poético de linguagem (RICHTER, 2015), sem cindir razão e imaginação, teoria e prática, sonoro e musical, licenciado e bacharel. No exercício (LAROSSA, 2018) de brincar com sons afirma a formação continuada de professores como tempo e espaço de compor ações: gesto poético da docência na Educação Infantil. Composição que aproxima e tensiona adultos e crianças na vida coletiva cotidiana para conjugar *E-ncontro* do corpo no mundo. Gesto potente de criação urgente e necessário à Pedagogia, enquanto disponibilidade à escuta como movimento ressonante de sentidos. Narra a ludicidade emergente na escola municipal de educação infantil para interrogar os territórios complexos e plurais que podem criar o gesto poético da docência. Sublinha a música como dimensão linguageira potencializadora da imaginação.

Palavras-chave: música na educação infantil; pedagogia; formação de professores.

Ou se tem chuva e não se tem sol,
ou se tem sol e não se tem chuva!

Ou se calça a luva e não se põe o anel,
ou se põe o anel e não se calça a luva!

Quem sobe nos ares não fica no chão ,
Quem fica no chão não sobe nos ares.

É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo em dois lugares!

Ou guardo dinheiro e não compro o doce,
ou compro o doce e não guardo o dinheiro.

Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
e vivo escolhendo o dia inteiro!

Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranquilo.

Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo.³

1 Professora na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/UFRGS) Coordenadora do Grupo de Pesquisa Escuta Poética (FACED/UFRGS). Representante do Fladem-Brasil. Coordenadora do Programa de Extensão PIA: Concertos e Oficinas. dulcimartalino@gmail.com

2 Pedagoga (Unisinus). Professora de Educação Infantil (SMED/São Leopoldo). Pesquisadora do grupo Escuta Poética (FACED/UFRGS). bianca.oliveiracardoso@gmail.com

3 MEIRELES, Cecília. Ou isto ou aquilo. São Paulo: Global editora, 7ª ed.2012.

Iniciamos este artigo dizendo o que ele não é. Este artigo não representa um compêndio ou manual de práticas pedagógicas a seguir no cotidiano da escola. Não se articula na defesa de um teórico específico, um conceito metodológico ou um discurso estrutural. Não pretende construir fronteiras: *ou isto, ou aquilo*. Nem compilar verdades absolutas ou prescrever enunciados impactantes. Não! Os escritos aqui representados por caracteres convencionais, que traduzem a materialidade de nossa língua materna, tem um único objetivo: fazer-te um convite. Convidá-lo a pensar conosco possibilidades para a composição de práticas musicais na educação infantil. Juntos. Com junções.

Segundo definição dos dicionários, a letra **E** exerce a função gramatical de conjunção, ligando palavras e orações com mesma função. Em outras situações a letra **E** também é numeral ou substantivo, indica adições ou oposições. **E** de **E**ducação Infantil. **E** de **E**xperiência. **E** de **E**xercício. **E** de **E**quilíbrio. **E** de **E**ncontro. **E** de **E**ntrelaçamentos. Assim, a conjunção **E** pode aproximar as complexas e plurais fronteiras emergentes na Com Posição da docência na Educação Infantil. Gesto poético que, como na composição musical, resiste ao espontaneísmo e as seleções aleatórias desprovidas do exercício de criação, para sublinhar a potência narrativa dos professores e sua autoria na produção de sentidos. Tal ação, escapa a música como marca de consumo, compreensão prévia do som a partir de uma convenção, passatempo ou enunciação, para assumir a dimensão musical da experiência de barulhar na escola.

Lino (2008) define “*barulhar*” como a música da infância e afirma que as crianças fazem barulho porque desejam escutar o mundo. Suas investigações (2005; 2015; 2019) constataram que muito cedo as crianças compreendem que a música é um jogo sonoro de regras em movimento contínuo. Ao brincar com sons, elas se entregam ao risco de ressoar sentidos na imprevisibilidade e indeterminação, característicos da ludicidade, sem se importar com as formas comunicadas ou compartilhadas. Aqui não há hierarquia nem fragmentações. O som, o ruído, o silêncio e as músicas do ambiente social e cultural coexistem na rede de singularidades constituídas e adquirem status e valor de acordo com as concepções experimentadas coletivamente. Aqui o sonoro (som, ruído e silêncio/ o que ainda não foi organizado como música) e o musical (forma organizada), transgridem fronteiras, vivendo enredados no gesto poético que o corpo de sentidos insiste em compartilhar. Logo, o barulhar não é uma didática ou um método de musicalização, mas fenômeno cultural espontâneo ao viver real e ficcionalmente o mundo como sonoridade. Ao tocar o mundo repetidas vezes, diferentes civilizações entregaram-se ao risco e ao esforço de estabelecer uma forma de organizá-lo: a isso chamamos música.

Logo, na experiência de barulhar, a dimensão musical emerge como experiência de linguagem. Encarnada no corpo que experimenta o mundo, sonoro **E** musical invadem-se reciprocamente, sendo sensíveis ao pensamento que “numa reflexão duplica, separa, divide, possui e perde, concorda sem confundir, numa identidade sem superposição, numa diferença sem contradição” (CHAUI, 2002, p.127). Gesto poético que pelo poder encantatório do som movimenta sentidos. Marca da dimensão que ruma para o inacabado, para a abertura, para a indeterminação, permitindo “acompanhar a lenta elaboração da noção de mundo como totalidade de horizontes em sínteses” (CHAUI, 2002, p.121).

Ao compreender a Pedagogia como gesto poético de linguagem (RICHTER; BERLE, 2015) afirmamos com Merlau-Ponty (1991) que há uma significação “*linguagreira*” da linguagem que não se prende ao penso cartesiano, mas ao posso do corpo operante que diz respeito a ser próprio do gesto humano: inaugurar sentidos, realizando uma experiência



e sendo essa própria experiência. Essa ação exige tempo e espaço de *Com Posição* que aproxima e tensiona adultos e crianças na vida coletiva cotidiana para conjugar *E-ncontro* do corpo no mundo. Gesto potente de criação urgente e necessário à Pedagogia, porque disponibilidade à escuta (NANCY, 2007) como movimento ressonante de sentidos que acolhe e está disponível a relacionar-se consigo, com outrem, com o mundo estético e cultural.

O acento na palavra **Com Posição** grafada desse modo no presente artigo, separada **E** junta, pretende se afastar do ideário romântico instalado no senso comum de que compor e criar são gestos exclusivos dos artistas ou daqueles que ‘*recebem*’ uma inspiração. Também pretende se distanciar da posição movimentada na poesia de Meireles, ‘*ou isto, ou aquilo*’, tão presente nas instituições escolares. Nosso propósito é ampliar e fortalecer a palavra *Com Posição* como gesto autônomo potente que tem a realidade como matéria prima e a linguagem como busca. “Mas é do buscar e não achar que nasce o que não conhecia e que instantaneamente reconheço” (LISPECTOR, 1964, p.210). Pensar se enraíza na carne do corpo, onde “as palavras que usamos determinam o mundo que percebemos, nossa forma de dizer é inseparável de nossas formas de pensar e nossas formas de fazer” (LARROSA, 2018, p.330). A língua escrita e seu conjunto de palavras constituem ideias, traduzem concepções teóricas e emolduram narrativas onde, cada encontro de palavras pode produzir uma melodia diferente (PARRA, 2011), uma vez que a linguagem é viva. Nesta condição, há de se pensar em movimento, atentando para “não deixar que as palavras se solidifiquem e nos solidifiquem, é manter aberto o espaço líquido da metamorfose” (LARROSA, 1998, p.55).

Este Exercício entendido como ginástica da atenção (LARROSA, 2018, p. 175) às palavras que compõem nossas escolhas faz-se necessário para que não nos tornemos meros reprodutores de um modelo ou abordagem educativa, mas criadores de gestos poéticos. Biesta (2018, p.26.) nos alerta que “os sistemas educacionais estão cada vez mais parecidos”. Ou seja, metaforicamente, enquanto docentes na educação infantil, estamos tocando a mesma música, reproduzindo, muitas vezes, receitas italianas colonizadas. Urge o resgate da nossa *Com Posição* como gesto poético da docência, entendido como uma forma de resistência potente.

Gesto enquanto posição de autoria, vigor da ação que sendo singular e plural acolhe os inventários como atuação. Conforme Agamben (2008, p. 12) “o que caracteriza o gesto é que, nele, não se produz, nem se age, mas se assume e suporta”. Entendido desta forma, o gesto se dá nas minúcias, no intervalo do olhar e da escuta, pois “perceber o gesto é uma questão de distância, de olhar (de mobilização de olhar) e também de ouvido. É cultivo de um ouvir que nos permita tomar consciência da dimensão poética do gesto, em suma, da dimensão poética da experiência” (OLARIETA, 2014, p.143). Assim, diante destas afirmações, nos interrogamos: o que sustentamos em nossas *Com Posições* docentes? Que audições reverberam em nossas práticas? Que atitudes e posturas são os nossos gestos e se tornam a nossa voz?

Com Posição: gesto poético da docência

A presente pesquisa teve como um de seus locus de atuação, uma escola de educação infantil municipal gaúcha: um espaço disponível à composição da docência. A professora, responsável pela sala múltipla da escola, experimentando os processos de escuta e criação

da experiência de barulhar e atentando ao pressuposto de que os “gestos habitam na ressonância” (OLARIETA, 2014, p.146) e “que precisam de um olhar e ouvidos atentos, para percebê-los nos pequenos detalhes: nas palavras mínimas (na ausência delas inclusive)” (OLARIETA, 2014, p. 165)”, cria o Projeto de Educação Musical, intitulado: “*Com Posição: Educação Musical na Educação Infantil*”. Este projeto surge a partir dos silenciamentos. Emerge diante da ausência da música naquele cenário específico que busca assegurar o combate à desigualdade rumo ao acesso e garantia da Educação Musical na educação infantil (BRASIL, 2008), entendida como direito, para além de seu aparecimento usual na recreação ou organização das rotinas.

O projeto atende semanalmente as oitenta e sete crianças da escola, na faixa etária de dois à cinco anos e onze meses. Habita a sala múltipla da instituição, atendendo todas as crianças em dias e horários fixados semanalmente. Como a referida sala tem espaço físico reduzido, as crianças são divididas em pequenos grupos, com a intencionalidade de favorecer qualitativamente suas interações e ampliar sua escuta. Cada encontro tem duração de cinquenta minutos e articula-se metodologicamente através de oficinas. Este formato de encontro que sublinha a ação brincante foi escolhido pela professora para experimentar o “barulhar” (LINO, 2008) na instituição.

Sendo assim, temos no brincar com sons atividade fundante da prática musical intencionalmente proposta. Aqui brincamos com instalações sonoras, perseguimos o silêncio da instituição, entoamos músicas que temos em nosso repertório pessoal, músicas inventadas por diferentes gerações, composições de outras crianças, canções criadas pela nossa professora, etc. Enfim, buscamos inaugurar sentidos no coletivo da sala de aula para potencializar a experiência de barulhar. Isso porque, “as crianças barulham no limite do risco: *risco físico* (de se deparar com a constituição acústica da onda sonora, barulhando), *risco da gravidez* (de se verem provocadas e envolvidas obrigatoriamente na escuta, reproduzindo interpretativamente, expressando, afirmando ou negando coerências musicais), *risco da criação* (quando, poeticamente, inventam música). Para as crianças, a música se constitui em “sons, sons à sua volta” (CAGE, 1976), ou melhor, a música é vida e a vida é música⁴ (SCHAFFER, 1991). A música tem o poder de evocar a singularidade e a coletividade da própria vida imediatamente, sem traduções” (LINO, 2017, p.15).

A *Com Posição* da educação musical neste contexto emerge do entendimento de que a música, como mais uma dimensão linguageira do corpo, deve ser garantida às crianças que passam pela escola pública e não silenciada. Isto porque, precisamos escutar o silenciamento de algumas não-presenças, pensadas não como “as distinções abstratas dos fonemas, mas a substância viva do som, força do corpo que respira. (WISNIK, 1978, p. 12). Nesse sentido, Larrosa aponta que “sempre pode ser interessante pensar um pouco por que um campo proíbe ou ignora. São as proibições e as omissões que melhor podem dar conta da estrutura de um campo, das regras que o constituem, da sua gramática profunda” (1998, p. 214).

A escola municipal que acolhe o Projeto de Educação Musical concebe o currículo da Educação Infantil “como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências

4 A expressão é inspirada nas máximas aos educadores escrita por Schaffer (1991), ou melhor, um dos pequenos lembretes que o compositor remete aos educadores musicais para que eles se mantenham sempre em forma: “para uma criança de cinco anos, arte é vida e vida é arte. Para uma de seis, vida é vida, arte é arte. O primeiro ano escolar é um divisor de águas na história da criança: um trauma” (SCHAFFER, 1991, p. 277).



e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico” (BRASIL, 2009), reforçando os pressupostos constituídos em nosso Referencial Curricular Nacional. Por essa razão, a partir das interações e brincadeiras entendem a criança como protagonista e autora de suas aprendizagens. Movimentos pedagógicos de desemparedamento, apropriação dos espaços e tempos pelas crianças, oferta de materiais não estruturados e propostas coletivas fazem parte da linguagem cotidiana desta instituição. Além disso, a escola tem empreendido diferentes movimentos para compreender a urgente necessidade de contemplar em suas práticas, tanto os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento quanto os Campos de Experiência, implementados pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Porém, nossa investigação tem identificado que a concepção de educação embasada na aprendizagem enquanto mercadoria: “aprendemos e reproduzimos” (LINO, 2017, p.34) ainda habitam os territórios escolares. Esse deslocamento da centralidade do conhecimento à ênfase na aprendizagem (BIESTA, 2013), segundo o autor, altera a maneira de compreender a educação e seus processos, “aproximando-se de uma transação econômica em que o aprendente tem necessidades, o professor satisfaz as necessidades do aprendente, e a educação entregue pelo professor é o produto consumido pelo aprendente (TOMASEL, 2018, p. 120) Assim, a música emerge como um produto a ser consumido, de forma efêmera, concebendo as experiências enquanto “self-service”, ofertadas pela ideia da “docência terapêutica” (TOMASEL, 2018) cujo foco centra-se no prazer e na diversão. Desta forma,

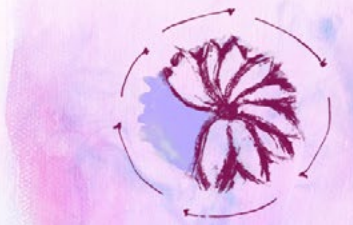
não apenas nos ocupamos dos processos de aprendizagem das crianças, mas nos vemos envolvidos com uma preocupação constante e principal para que os grupos com os quais trabalhamos sintam prazer, tenham diversão, naquilo que é feito na escola e na forma como nós enquanto professores e professoras, conduzimos o que acontece em sala de aula. (TOMASEL, 2018, p.123)

Os princípios éticos, políticos e estéticos, bem como a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, fortemente impressos em nossos documentos guia imergem, e, a música que escutamos na escola parece entregue à livre expressão, ao ‘gosto’ de cada docente ou as performances no momento das festas escolares.

Logo, a partir de uma leitura atenta do todo escolar e percebendo que em grande parte as reflexões pedagógicas constituídas institucionalmente à qualidade da educação infantil ainda precisavam ser ampliadas no tocante à música, decidimos empreender um gesto de resistência às ausências. A participação do Grupo de Pesquisa Escuta Poética veio provocar interrogações e encontrar espaço coletivo de reflexão aberta às conversações. A conjunção da Pedagogia e da Música, da universidade com a escola pública, do sonoro e do musical, do exploratório e do interpretativo, das professoras de Porto Alegre e das de São Leopoldo constituíram encontros de compartilhamento de vivências plurais que tem empoderado nosso processo de escuta e criação da docência.

Considerações finais

Portanto, nossa inquietação em torno da música na escola de Educação Infantil e a contínua articulação e tentativa de aproximação à experiência de barulhar entre crianças e adultos, tem nos ensinado que a potência dos gestos mínimos importam em educação.



Propor e sustentar um Projeto de Educação Musical na escola faz diferença para nossa constituição como docentes. A experiência cotidiana escolar nos provocou a Com Por, naquele coletivo. Gesto poético que faz escolhas, toma decisões, suporta o esforço de aprender música, porque carregado de sentidos. Exercício vivo, que exige aprofundamento compartilhado na conjugação da prática e da teoria, do sonoro e do musical, mas tem na universidade a aposta na escuta, no encontro, na formação.

A Com Posição da docência na Educação Infantil pode ensaiar deslocamentos, gesto sensível de escuta e acolhimento ao outro, ao mundo, ao movimento. Assim como na música “o saber fazer do compositor e do intérprete implica um permanente equilíbrio entre os elementos melódicos, linguísticos e musicais e a entoação” (PETRUCCI, 2018, p.46), nossa Com posição presume, entre outros, o equilíbrio entre a autoria, as inspirações, as particularidades da pedagogia das Infâncias e as palavras/conceitos instituídos legalmente por uma comunidade de educadores (BRASIL, 2017) e músicos (BRASIL, 2008). Desta forma, o compor toca novamente o E, de Equilíbrio, de Encontro com o comum no coletivo. Um rompimento com o pensamento unilateral e ego-lógico, como afirma Biesta: “vir ao mundo não é algo que os indivíduos possam fazer sozinhos” (2013, p.47). As inspirações educacionais oriundas de outros espaços geográficos, de diversas fontes bibliográficas, de outros tempos e culturas são válidas enquanto lentes: suscitam a alteração da ótica e a percepção de outros ângulos, ampliam nossas conexões e repertórios.

Porém,

é preciso vigilância para não cair em armadilhas da própria pedagogia que, ao buscar definir “o como educar” colocando o foco no “como fazer”, mesmo sob a base de “novas” abordagens, é seduzida pela substituição de um modelo pelo outro, na ilusão da superação qualitativa interna aos processos educativos (SIMÃO-BUSS, 2017, p.85).

As diferentes concepções pedagógicas, a oposição dos discursos enquanto novidade emancipatória estão presentes no âmbito educacional, a partir da interpretação e divulgação de diferentes leituras e práticas. As “novidades”, incluindo as de caráter “educativo”, velozmente difundidas pelas redes sociais, reforçam a ideia da Experiência em seu uso mercantil, e “há um certo desânimo (e uma certa perplexidade) por alguns modos de apropriação da ideia de experiência nesta época estranha” (LARROSA, 2018, p.178). Larrosa (2018, p.181) nos convida ao “deslocamento pedagógico da ideia de experiência (como transformação do sujeito) à ideia de exercício (como atenção ao mundo), ampliando às lentes do self para o universo compartilhado, singular e coletivo.

Segundo o pensamento Larrosiano, a banalização da palavra experiência, tem seu desgaste nos modismos de seu uso no fluxo corrente, em sua “venda” como possibilidade de consumo imaterial. Este conceito individualista e narcisista da experiência enquanto produto, reforça a liquidez e a superficialidade do vivido e do pensado, produzindo o esvaziamento de sentidos e ressignificações. Além disso, as práticas pedagógicas efêmeras e descontextualizadas, enquadradas nos holofotes de registros do mundo virtual, contribuem com este desgaste e paralisia à ideia da palavra experiência.

Dispõe-se como aprofundamento das experiências o E de Exercício, nas diversas e repetidas possibilidades de promoção da ampliação de repertórios e habitares, na

apropriação do experienciado em sua densidade pedagógica. O exercício exige a presença, a atenção ao mundo, ao coletivo. Movimento que destoa na contramão das tecnologias de distração que veiculam as experiências enquanto consumo. As práticas pedagógicas pautadas sobre a ideia do exercício, afastam-se dos caminhos já trilhados, pois não há como conformar um estereótipo do gesto: ele pressupõe invenção, singularidade, intencionalidades, relações de estudo e de entrega, de ensaios de criação contínua entre todos os envolvidos. O exercício, neste contexto, possibilita outra dimensão da experiência, como possibilidade de habitar e existir de forma subjetiva, viva e marcadamente humana.

Posição Com o inusitado. Deparar-se com o complexo exercício da experiência de compor sua prática. Entregar-se a completude da existência e assim conceber as pedagogias em suas inteirezas e totalidades. Tal como a música, que exige a organização e escuta de sons e silêncios para acontecer, o ato de compor em educação exige preparações ao improviso, pois “não há nada que precise ser mais planejado do que uma improvisação” (KOELLREUTTER apud BRITO, 2011, p.45).

Ensaio invencionista da docência, da arte de estar em rede, ressoando em conjunto, vibrando entre crianças e adultos na escola. Concepção orgânica e inclusiva que tem na dimensão musical mais uma possibilidade de potência criadora. A partir da música, podemos ensaiar modos de improvisar, interpretar, apreciar e compor gestos poéticos. Esta é a Com Posição, o gesto da docência que enlaça, sustenta a provoca a investigação. Prática sonora E musical que coloca todo o corpo no exercício de imaginar.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. *Notas sobre o gesto*. Revista Arte e Filosofia. Ouro Preto, n.4, p. 09-14, jan.2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufop.br/pp/index.php/raf/article/viewFile/731/687>>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2020.

BIESTA, Gert. *O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade*. Revista Educação. Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 21-29, jan.-abr. 2018. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29749/1684>> Acesso em: 28 de agosto de 2019.

BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Autêntica editora, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília:/Distrito Federal, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008*. Brasília/DF, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111769.htm>. Acesso em: 12 fev. 2015.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 05, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Conselho Nacional da Educação, Câmara da Educação Básica. Brasília, DF, 2009.

BRITO, Teca Alencar de. *Koellreutter Educador o Humano Como Objetivo da Educação Musical*. São Paulo: Peirópolis, 2011.

CAGE, John. *Musicage: palavras*. John Cage em conversação com Joan Retallack. Rio de Janeiro: Numa, 2015

CHAUI, Marilena. *Experiência do pensamento: ensaios sobre a obra de Merleau-Ponty*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

LARROSA, Jorge. *P de Professor*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. 532p.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1998.

LINO, Dulcimarta Lemos. *Experiências Poético-Sonoras na Infância*. Vídeo. São Leopoldo: UNISINOS, 2005.

LINO, Dulcimarta Lemos. *Barulhar: a escuta sensível da música nas culturas da infância*. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

LINO, Dulcimarta Lemos. *Abracadabra: o encontro de bebês e crianças pequenas com música*. *Revista Eventos Pedagógicos – Educação de 0 a 3 anos em espaços de vida coletiva*, v. 6, n. 3, 16. ed., edição especial temática, p. 116-131, ago./out. 2015.

LINO, Dulcimarta Lemos. *Projeto de Pesquisa Educação Musical na formação de professores dos Cursos de Graduação em Pedagogia Gaúchos: escuta e criação na experiência de barulhar*. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Abril, 2017.

LISPECTOR, C. *A paixão segundo G. H.* 5. ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1964.

MERLEAU-PONTY, M. *Signos*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

NANCY, Jean-Luc. *A la escucha*. Buenos Aires: Amorrortu, 2007. Colección Nómadas.

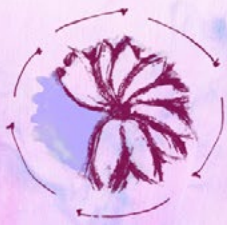
OLARIETA, Beatriz Fabiana. *Gestos de escrita: pesquisar a partir de uma experiência de filosofia na escola*. Tese (Doutorado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: < http://www.bdtd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6943> Acesso em: 15 de fevereiro de 2020.

PARRA, Évelio C. *Revista Emília*, 2011. Entrevista disponível em: < <https://revistaemilia.com.br/evelio-cabrejo-parra/>>. Acesso em: 2 de fevereiro de 2020.

PETRUCCI, Ligia. *A CANÇÃO EM CENA: corpo e gesto nas vozes de Mônica Salmaso e Maria João*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Porto Alegre, BR-RS, 2018. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/183061/001077615.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2020.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; BERLE, Simone. *A pedagogia como gesto poético. Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1027-1043, out./dez. 2015.

RICHTER, Sandra; LINO, Dulcimarta. *Estar à escuta: música e docência na educação infantil*. In: *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, v. 15, out. 2019, pp. 01- 24



SCHAFFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. Tradução Marisa Trench de Oliveira Fonterrada. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

SIMÃO-BUSS, Márcia; ROCHA, Eloísa Acires Candal. *Nota crítica sobre a composição de pedagogias para a educação infantil*. Em *Aberto*, Brasília, v.30, n.100, p.83-93, set/dez. 2017.

TOMASEL, Soraia; SILVA, Miriã. *Socialização e Desejos: a docência terapêutica em dois atos*. In: FABRIS, Elí T. H.; DAL'IGNA, Maria C.; SILVA, Roberto R. D. (Orgs.) *Modos de ser docente no Brasil contemporâneo: articulações entre pesquisa e formação*. São Leopoldo: Oikos, 2018.

WISNIK, J.M. *Onde não há Pecado nem Perdão*. In: *Almanaque* n°6, 1978.

ECOS NÔMADES

Reginaldo da Nóbrega Tavares¹

Angela Raffin Pohlmann²

Resumo: ECOS é um projeto acadêmico multidisciplinar que investiga aproximações poéticas entre arte e tecnologia, em saberes e experiências que não estão restritos a um campo específico, mas a um espaço de intersecção, que surge a partir da interação entre os integrantes do projeto. O projeto se posiciona em espaço *intermezzo* aos três campos (educação, arte e engenharia) de modo a desenvolver atividades em territórios expostos e abertos, e muitas vezes minados por desconfianças e recusas. Incompreendido ou negado pelos pares de outras disciplinas, e repellido pelos pares do seu próprio campo de origem, uma possível resposta para o grupo que integra o ECOS é perceber que o projeto se realiza em “trajeto nômade” expressão cunhada por Deleuze e Guattari (2002).

Palavras-chave: Arte; Engenharia; Educação; multidisciplinar; interações.

Introdução

Participar de um projeto multidisciplinar é muitas vezes navegar por espaços onde os instrumentos de navegação construídos a partir das mais sólidas bases disciplinares podem deixar de funcionar, pois as referências espaciais não podem mais ser reconhecidas ou encontradas. Neste espaço de investigação, elas se apagam.

Como já escutamos muitas vezes, “navegar é preciso”. Mas afinal, navegar para onde? Depois de algum tempo em movimento, percebemos que a principal motivação para este grupo multidisciplinar é se deslocar entre, pelo menos, dois pontos. De um lado, o campo da Arte, e de outro, a Engenharia. Então, vamos “navegando” entre um lado e outro, em meio às questões de educação, para tentar encontrar um “trajeto nômade” entre estas multidisciplinaridades e multiplicidades que nos compõem.

O Projeto ECOS

Estação de Computação e Ordenamento Simbólico (ECOS) é o nome deste projeto de pesquisa que acontece na Universidade Federal de Pelotas (UFPel). O projeto investiga possíveis aproximações poéticas entre arte e tecnologia, ou entre arte e engenharia.

Cabe aqui explicar o nome do projeto. O projeto ECOS nasce inserido nas atividades do grupo de pesquisa “Percurso Poéticos: procedimentos e grafias na contemporaneidade” (CNPq/UFPel). O grupo desenvolve trabalhos no campo das Artes Visuais tecendo discussões sobre tecnologias. Os projetos deste grupo já aproximavam professores e estudantes de diferentes campos do conhecimento. ECOS (Estação de Computação e Ordenamento Simbólico) é o nome de um dispositivo computacional que teve início em 2018. Naquele momento, o grupo pretendia desenvolver uma máquina que pudesse facilitar o aprendizado da programação de computadores e de outros dispositivos

1 Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Engenharia Eletrônica e Engenharia de Controle e Automação, regi.ntavares@gmail.com

2 Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Artes Visuais, CNPq, angelapohlmann@gmail.com



programáveis que estavam disponíveis para o uso. O esforço dos estudantes rendeu um trabalho apresentado no Salão de Iniciação Científica da UFPel daquele ano:

A heterogeneidade das áreas de conhecimento dos integrantes do grupo foi o fator determinante para o direcionamento do processo de desenvolvimento. Sendo assim, a experiência individual dos participantes possibilita com que todos interajam com tecnologia e arte, gerando um fluxo de conhecimentos em ambas as áreas e contribuindo para multidisciplinaridade quando os alunos da engenharia se envolvem com projetos artísticos e estudantes de artes aprendem programação e eletrônica. (CAVALHEIRO et al., 2018, s/n).

A organização dos conhecimentos técnicos necessários para montar a Estação de Computação e Ordenamento Simbólico (ECOS) foi em grande parte uma construção coletiva, porque muitos problemas técnicos surgiram, e o grupo não sabia resolvê-los *a priori*. No entanto, as soluções dos problemas surgiram como resultado das interações de ensino e aprendizagem entre os participantes do grupo. Estas interações permitiram “ensinar para o outro” e “aprender com o outro”, de maneira que o grupo foi constituindo os saberes necessários para realizar o projeto. Então, as interações entre os colegas reforçaram saberes já estudados, ou explicaram novos saberes. O tempo aqui é o tempo das interações.

Este grupo, em 2018, estava composto por graduandos da Engenharia de Controle e Automação e de Artes Visuais. No entanto, em 2019, o grupo de estudantes foi renovado. Uma renovação anual do grupo sempre ocorre, conforme os estudantes vão concluindo o curso, e novos estudantes passam a integrar o grupo. E, esta renovação segue a dinâmica dos horários das aulas, da carga horária e de conteúdos das disciplinas semestrais, dos compromissos fora da universidade, e dos interesses de cada um.

A máquina ECOS também ganhou novos objetivos, quando decidimos que ela poderia ser utilizada para desenvolver um objeto artístico interativo com base na tecnologia da eletrônica digital. Assim, o propósito do projeto mudou, mas não deixou de ser uma ferramenta de ensino e aprendizagem para os novos participantes. A partir de então, o projeto ECOS não se concentra mais no seu propósito original, mas sim na possibilidade, na tentativa, e no esforço em grupo de desenvolver um objeto artístico interativo.

O projeto ECOS busca por poéticas que decodifiquem as relações técnico-científicas; as quais, como vemos, se impõem sobre a vida no planeta, conforme já foi observado anteriormente por Félix Guattari (2012).

O que está em questão é a maneira de viver daqui em diante sobre este planeta, no contexto da aceleração das mutações técnico-científicas e do considerável crescimento demográfico. Em função do contínuo desenvolvimento do trabalho maquínico redobrado pela revolução informática, as forças produtivas vão tornar disponível uma quantidade cada vez maior do tempo de atividade humana potencial. (GUATTARI, 2012, p.8-9)

Félix Guattari (2012) ao conectar dois sinalizadores sociais de nossos dias: o crescimento demográfico, e o desenvolvimento tecnológico, toca em um problema concreto: a falta de trabalho. Assim, podemos facilmente constatar em nosso dia-a-dia, seja qual for a direção que escolhemos olhar, que estamos em um momento de transição acentuada do

nosso modo de viver, impulsionado pela inserção massiva de tecnologias em nosso modo de trabalhar, de estudar, de produzir coisas, de conviver com outras pessoas. Portanto, consideramos que investigar esta transição se faz necessário, não somente do ponto de vista material da tecnologia, mas sobre tudo das mudanças, conflitos e contradições que ela pode oferecer.

A Multidisciplinaridade

Dentro do contexto institucional da UFPel, o projeto aproxima dois Centros: o Centro de Artes e o Centro de Engenharias. Entendemos esta aproximação entre os Centros como um avanço pedagógico, já que procuramos por perguntas ou por problemas no campo da educação, da arte ou da engenharia, que podem não estar ancoradas no interior de um único Curso, Faculdade ou Centro.

Evidentemente, esta aproximação, dentro de um ambiente hegemonicamente disciplinar, deve atender normas e regras instituídas para projetos e atividades que operam com os métodos próprios de suas disciplinas, o que já oferece certa dificuldade para o surgimento de outros pontos de vista. No entanto, também surgem outros projetos acadêmicos que podem acontecer com a contribuição de duas ou mais disciplinas. Estes projetos frequentemente são entendidos como projetos multidisciplinares.

Alguns projetos multidisciplinares funcionam de maneira fechada, pois seus interlocutores interagem sem sair de seus territórios, como, por exemplo, os projetos que operam através de pareceres emitidos por profissionais de cada disciplina, sem necessariamente provocarem alterações disciplinares, e sem ultrapassar os limites da associação entre elas. Neste contexto de normas e regras, o projeto ECOS poderia ser visto como um projeto multidisciplinar, pois parte de uma associação de diferentes disciplinas. Entretanto, nesse caso, há uma verdadeira interação entre as diferentes áreas que compõem o grupo.

Ao percebemos a fragilidade desse conceito, podemos mudá-lo ou alterá-lo sem constrangimentos. Assim como Edgar Morin (2000), compreendemos que os conceitos de interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade são conceitos “difíceis de definir, porque são polissêmicos e imprecisos” (MORIN, 2000, p.115). Nesse sentido, nosso maior desafio não seria pensar o projeto nestes termos, ou colocar o projeto em uma categoria inter, multi ou trans, mas sim criar condições para que o projeto possa “ser alguma coisa orgânica” (MORIN, 2000, p.115). Para tanto, são necessárias práticas que interajam de tal maneira a criar uma extensão de contato, alterar a configuração original, mudar pontos de vista, e até mesmo, ultrapassar o que já está dado. Assim sendo, este contexto de interação é a base para os nossos questionamentos.

O Projeto Nômade

O projeto ECOS só ganha sentido desenvolvendo propostas que nascem do encontro entre os diferentes pontos de vista. Posto isto, o projeto ECOS busca por saberes e experiências que não estão restritos a um campo específico, e procura transitar em um território de intersecção que surge a partir da interação entre os vários integrantes do projeto.

Contudo, por estar inserido no ambiente acadêmico, o projeto se acomoda em território intermezzo aos campos da arte, engenharia e educação. Estes são os campos originários dos integrantes. O que surge é, por assim dizer, estranho aos olhares externos e disforme aos olhares internos. Talvez estranho pela novidade, por apresentar uma nova maneira de estudar ou de abordar um conhecimento. Disforme, pois os integrantes do projeto ECOS nem sempre conseguem ou estão dispostos a estabelecerem outras referências que não sejam as suas referências originárias. É preciso tempo e vontade para que cada um possa enxergar outras possibilidades de compreensão, em momentos em que o próprio passar do tempo não é o mesmo para cada um.

Assim sendo, as aproximações entre os integrantes do grupo e as trocas de saberes extra-ordinários à formação originária - entre colegas participantes - viabilizam potentes experiências de ensino e aprendizagem. No entanto, o projeto ECOS não oferece conhecimentos prontos. Muito pelo contrário, o projeto oferece a possibilidade do grupo criar um território extenso e disforme, por onde o grupo deve inventar a sua própria trajetória, e colocar neste território suas referências que podem ser construídas e destruídas ao longo do trajeto.

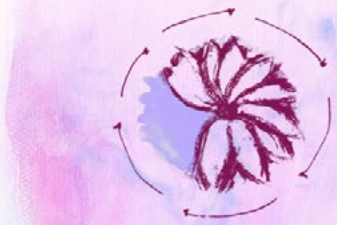
Estas referências e estes territórios dependem do modo como o grupo é formado, de como ele trabalha, dos interesses que cada um sinaliza, e de como os afetos são sensibilizados. Entre as referências, estão os objetivos do projeto; o vocabulário que o grupo acessa, aprende, elabora e utiliza; as dúvidas que surgem quanto à concepção e implementação do projeto, e às novidades que podem surgir de outros campos do conhecimento. Enfim, o grupo precisa de uma “liga” para deslocar-se, e seu deslocamento depende dessa invenção de saberes, muitas vezes estranhos.

De certo modo, desenvolver atividades em um projeto que está sempre em movimento é se permitir avançar por outros territórios, é estar exposto em campo aberto e muitas vezes minado por desconfiças e recusas, e possivelmente ser negado pelos pares de outros campos, é possivelmente ser repellido pelos pares do seu próprio campo de origem. Depois de algum tempo, percebemos que a principal motivação para o grupo é estar em movimento. Assim, uma possível resposta para o grupo é perceber que este projeto se realiza em “trajeto nômade”, expressão cunhada por Deleuze e Guattari (2002).

Pandemia COVID-19

No momento em que escrevemos este texto, o mundo se encontra tomado por uma grave crise de saúde pública provocada por um coronavírus, denominado SARS-CoV-2. Este vírus tem entre suas características conhecidas uma enorme capacidade de infectar corpos humanos. Estes microorganismos infectam os corpos de homens e mulheres, não importando se são jovens, muito jovens, velhos ou muito velhos, sejam eles, pobres ou ricos.

Assim, já passados mais de seis meses desde o primeiro caso registrado no país, destacamos dois fatores que neste momento nos colocam diante da implacabilidade deste vírus: a) a pandemia viral ainda está fora de controle; b) o número de vítimas decorrente do contágio é muito elevado. De modo que estas duas informações factuais, combinadas ou não, nos causam intimidação e mostram como estamos vulneráveis a uma força invisível que deixa vestígios de destruição da vida por onde passa. Também sabemos que o vírus



não mata todos os infectados. No entanto, isto não alivia a preocupação, pois ainda não temos garantias que, depois de infectado, não sofreremos com a violência viral.

Se a destruição é o rastro visível da ação deste vírus, por outro lado ainda nos perguntamos sobre o que está acontecendo. Sabemos que o vírus está presente, porém não sabemos sobre sua origem, de onde ele veio, como ele chegou até nós, ou por que veio. O fato é que, em poucos meses, o vírus nos colocou diante do convívio diário com a notícia da morte. Contudo, além da morte estar relacionada com dor, perda ou sofrimento, a notícia da morte pelo contágio do vírus nos causa falta de sentido.

Alguns meses atrás, não sabíamos da existência deste vírus tão temeroso. Hoje, alguém pode ser infectado e morrer porque simplesmente foi ao supermercado. Como se explica a existência de tal violência ocasional? Qual é o sentido dessa morte? Norbert Elias (2001) comenta que a morte, é percebida por nós como uma morte sem sentido, quando ocorre em um fatídico momento “como que vindo de fora e por acaso” (ELIAS, 2001, p.74) destrói a vida. Assim, a morte sem sentido não está relacionada apenas com quem morre, mas também com as outras pessoas que de algum modo compartilhavam o mesmo grupo humano (ELIAS, 2001). Pouco a pouco os diferentes sistemas complexos de produção de conhecimentos avançam e nos permitirão entender a trajetória do vírus, e talvez encontrar uma explicação que possa suprir esta falta de sentido.

A violência do vírus interrompeu a convivência social inclusive no campo da educação. Como em tantos outros campos, muitas escolas e universidades prosseguem suas atividades através de ambientes virtuais, já que as relações presenciais estão desaconselhadas.

As tecnologias da informação entraram em cena ofertando os ambientes virtuais que permitem o contato virtual de corpos, e que garantem uma assepsia que os ambientes presenciais não podem garantir neste momento. Logo, estamos indo por este caminho, por ser mais seguro, limpo, asséptico, livre de contágio; enquanto as organizações científicas e políticas buscam por outras maneiras de desinfetar os ambientes presenciais.

Através dos recursos informáticos, estamos nos adaptando ao momento de emergência que vivemos. No entanto, é preciso perceber que a crise de saúde pública, ao passar dos dias, semanas e meses, não mudou o seu caráter de emergência, e ao mesmo tempo ganhou um caráter de continuidade. Em outras palavras, estamos vivendo uma precariedade de convívio por causa do coronavírus.

Por outro lado, sabemos que as condições tecnológicas, necessárias para uma mudança do ambiente presencial para o ambiente virtual já estavam dadas antes da crise de saúde; haja visto a prestação de inúmeros serviços disponíveis através da rede mundial de computadores em diversas atividades – comércio, bancos, saúde, educação, comunicação, informação, entretenimento e outras. Deste modo, verificamos que a precariedade de convívio veio mostrar que a transição para o ambiente virtual estava ocorrendo em vários segmentos produtivos de nossa sociedade.

Talvez, professores e estudantes da educação originalmente presencial estejam, agora, sobrecarregados com as novidades práticas do ensino e aprendizagem em ambiente virtual, que permitem a continuidade das aulas, e a experimentação de estratégias técnicas de áudio e vídeo, de fotografias, de sons, de filmes, de perguntas e respostas, de tarefas ilustradas, de sincronicidades, de realidades aumentadas, de ilusões imagéticas que, sem dúvidas, potencializam novas experiências de ensino e aprendizagem.

Contudo, nos parece oportuno refletir sobre os aspectos positivos e negativos da forte mediação tecnológica. Assim sendo, podemos questionar sobre este conjunto de experiências transitórias. Por exemplo, como os professores e estudantes percebem suas novas práticas virtuais? De que modo os professores e estudantes distinguem suas necessidades, intensidades e exposições? Como os professores e estudantes enxergam o que ficou para trás? De que modo os professores e estudantes lidam com o isolamento social? De que maneira as tecnologias de informação, neste momento de contágio, afetam as subjetividades?

O ambiente virtual contribui para colocar em movimento as instituições de ensino ameaçadas não só pelo contágio de corpos, mas também pela possibilidade de evasão escolar. Mas cabe ressaltar que a esterilização dos ambientes virtuais se dá através de uma assepsia radical, pois funciona pela ausência de corpos. No entanto, chama a atenção que esta ausência vai ao encontro do que já assinalava Ailton Krenak (2019) um pouco antes da pandemia: “Nosso tempo é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida” (KRENAK, 2019, p.26). Ailton Krenak nos fala do sentido negativo da ausência no entendimento da falta, da perda, de uma privação; enquanto a tecnologia do ambiente virtual aborda a ausência como o entendimento do afastamento, do distanciamento, e cola, na ausência, esse sentido “positivo” da ideia de proteção, de viabilidade e continuidade.

Porém, mesmo que o ambiente virtual ofereça o contato virtual de corpos, ele ao mesmo tempo reforça a ausência, pois não temos a presença do outro. O que temos é a reprodução técnica da imagem e da voz do outro, e esta reprodução se faz a partir de uma cópia produzida. No fim, o que percebemos é a voz e a imagem que antes foram capturados, codificados, transmitidos, recebidos, decodificados e amplificados em diferentes instâncias eletrônicas. Portanto, o que temos é um processo de informação veloz, com incrível capacidade de processamento de dados, e que consiste na troca de mensagens que podem carregar conteúdos de áudio, vídeo, imagens e texto; e que, neste momento de crise sanitária, tem muita relevância.

Mas, não podemos perder de vista que este processo de informação deixa do lado de fora o que não pode ser reproduzido: a sensação de estar vivo quando estamos na presença do outro. Assim, as palavras de Ailton Krenak, proferidas em um contexto de aglomeração de pessoas, reforçam a importância do contato presencial:

É importante viver a experiência da nossa própria circulação pelo mundo, não como uma metáfora, mas como fricção, poder contar uns com os outros. Poder ter um encontro como este, aqui em Portugal, e ter uma audiência tão essencial como vocês é um presente para mim. (KRENAK, 2019, p.27)

Neste momento de pandemia, todos nós estamos inseridos neste contexto de insegurança, certamente cada um vivendo a sua própria circunstância. Professores e estudantes estão, cada um ao seu modo, organizando a sua participação na precariedade de convívio. Tentar descrever, ainda que em poucas palavras, como o projeto ECOS atravessa a pandemia é trazer impressões de como as pessoas estão vivendo este momento.

Embora, o projeto não tenha proposto nenhuma atividade específica para tratar da pandemia, o que observamos é que os estudantes não estão conseguindo se organizar neste momento. O principal indício está na falta de envolvimento dos estudantes ao

pensar sobre o projeto. A falta de motivação pode ser notada pela descontinuidade de suas ações. Entre uma tarefa e outra há um certo intervalo, e, por conta disso, a velocidade do pensar o projeto em grupo diminui, já que as descontinuidades são sintomas desta falta de interesse.

O projeto ECOS cria condições para que os estudantes possam falar sobre as suas experiências e vivências. Durante as atividades presenciais do projeto, na sala 103 do Centro de Artes da UFPel, aconteciam atividades ruidosas, as pessoas conversavam simultaneamente sobre vários assuntos. Mas, por ora, os estudantes não falam sobre as dificuldades que estão enfrentando. O que percebemos, em diversos momentos das nossas aproximações virtuais, é que eles estão aparentemente cansados, desmotivados e talvez desorganizados. Não sabemos efetivamente quais são os problemas particulares de cada um. Talvez possamos até especular sobre isto. Mas acreditamos que o principal problema, no momento, talvez seja a preocupação com a saúde, com sua própria vida, e com a saúde e a vida das pessoas mais próximas a cada um.

Agradecemos ao CNPq pelo apoio às pesquisas que deram origem a este texto.

Referências

CAVALHEIRO, Henrique de L.; MARTINS, Geison de L.; SILVA, André B.; TAVARES, Reginaldo da N.; POHLMANN, Angela R. *E Estação de Computação e Ordenamento Simbólico*. Pelotas: Anais CIC, 2018.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *Mil platôs – Capitalismo e Esquizofrenia, vol.5*. São Paulo: Ed.34, 2002.

ELIAS, Norbert. *A Solidão dos Moribundos, seguido de envelhecer e morrer*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

GUATTARI, Félix. *As três ecologias*. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.



ENSINO DE ARTE NOS INSTITUTOS FEDERAIS: UMA EXPERIÊNCIA DE RESISTÊNCIA NO IFRN CEARÁ-MIRIM

Carla Giane Fonseca do Amaral¹

Thulho Cezar Santos de Siqueira²

Introdução

Pesquisar e escrever sobre arte e educação no tempo em que vivemos não tem sido uma experiência fácil. Sobejam informações, conceitos, produção intelectual e determinações que nos tensionam a todo momento, tentando nos fazer dar respostas satisfatórias ao que se chama displicentemente de “dar uma boa aula de arte”, “criar arte de qualidade”, “ser docente ético”, etc³.

Diante disso, acreditamos que a docência em arte é um espaço profícuo para, dentre os inúmeros questionamentos que nos povoam, escolher as pautas que nos são caras e trabalhar a partir delas na tentativa de criar para os estudantes de Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais⁴ em que atuamos, um espaço de acolhida de suas experiências e necessidades plurais – alinhado àquilo que entendemos como um ensino de arte potente⁵.

Partindo da premissa de que a arte resulta da relação dos artistas com o mundo do qual fazem parte como presença inalienável, nos acompanhamos do pensamento encontrado na obra de dois autores franceses, a saber: Michel Foucault e Maurice Merleau-Ponty, já que ambos assumem a criação artística como espaço possível de instauração do ser no mundo, em um jogo de intensas negociações entre o que somos e nossa entourage.

Ao entender a vida como obra de arte, Foucault toma a experiência estética como a possibilidade de se realizar um trabalho ético sobre si mesmo, nos tornando sujeitos da nossa conduta. Pela arte é possível uma abertura à criação. O artista é aquele que cria constantemente e desloca a si mesmo, a partir do que cria. Sobre essa vida como obra de arte, o filósofo diz que se trata de interpelar a todo momento o ser que somos. “[...] através das coisas que podemos fazer, das coisas que devemos fazer, dos gestos que devemos realizar, podemos transformar o que somos” (FOUCAULT, 2019, p. 30). As artes de viver são

1 Instituto Federal Sul-rio-grandense Campus Sapucaia do Sul, carlagiamaral@gmail.com

2 Instituto Federal Rio Grande do Norte Campus Natal Zona Norte, thulho@gmail.com

3 Referimo-nos a uma série de condições atuais que tentam ditar prescrições a serem atendidas pela educação, de forma geral, como por exemplo: buscar notas altas em avaliações em larga escala, pressão por aprovação no Enem, adaptação à BNCC e Reforma do Ensino Médio, atenção às pressões ideológicas, políticas e do mercado financeiro.

4 Os institutos Federais são instituições de ensino que fazem parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil. Além dos Institutos Federais, fazem parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, os Centros Federais de Educação Tecnológica; as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Porém, para esse texto serão considerados apenas os Institutos Federais, pois foram criados e/ou transformados pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

5 A autora é docente de Artes Visuais do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense campus Sapucaia do Sul; o autor é docente de Teatro do Instituto Federal Rio Grande do Norte, campus Natal Zona Norte; ambos atuamos no Ensino Médio Integrado em nossas instituições de trabalho.

“[...] procedimentos refletidos, elaborados, sistematizados, que são ensinados aos indivíduos de modo que eles possam, pela gestão da própria vida, pelo controle e transformação de si por si, alcançar determinado modo de ser.” (FOUCAULT, 2019, p. 34)

E a criação dessa zona de perturbação no ser que somos, estaria, de acordo com o filósofo, diretamente relacionada à resistência, tendo em vista que no começo da década de 1980, Foucault diz que um dos pontos de resistência ao poder é a relação de si consigo mesmo, ou seja, a estética da existência (FOUCAULT, 2012c, p.279). A possibilidade de pensarmos fora do eixo de sujeição, uma invenção ativa de si, para a emergência de um sujeito ético, se dá, de acordo com ele, por dentro de exercícios de resistência ao poder. Nesse mesmo contexto, o autor define a resistência como um processo de criação, de reinvenção do que somos, ou seja, uma transformação onde assumimos a agência de nossa própria subjetividade.

Para o autor, as resistências colocam em questão o estatuto do indivíduo; são contra os privilégios do poder e giram em torno de saber quem somos nós. Foucault diz que as insubordinações:

[...] por um lado, elas afirmam o direito à diferença e destacam tudo o que pode tornar os indivíduos verdadeiramente individuais. Por outro, dizem respeito a tudo o que pode isolar o indivíduo, cortá-lo dos outros, cindir a vida comunitária, obrigar o indivíduo a se curvar sobre ele mesmo e o ligam à sua identidade própria. (FOUCAULT, 2014, p. 122)

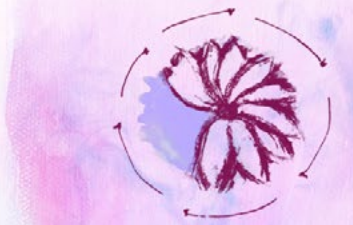
Dessa forma, entendemos que Foucault vê as artes da existência como a possibilidade de se desencadearem múltiplas práticas de si como parte de uma ruptura com o poder instituído e toma a arte, com sua potência muitas vezes clandestina, de nos fazer operar sobre nós mesmos e sobre o mundo, como uma possibilidade de exercício de resistência.

É justamente nesse ponto da reflexão foucaultiana que nos parece haver uma abordagem que se aproxima àquela empreendida por Merleau-Ponty acerca da arte como expressão criadora. Mesmo que partam de lugares distintos e com perspectivas dessemelhantes, ambos defendem a possibilidade de alterações ou deslocamentos dos modos de estar no mundo através da invenção ou, dito de outro modo, da instauração de realidades outras, obtidas pela mudança nas formas de nos relacionarmos com/no mundo a partir da contaminação pelo estado de criação de nós mesmos que a arte provoca.

Em “A dúvida de Cézanne” (MERLEAU-PONTY, 2013, p. 125 – 149) – seu mais célebre texto sobre a arte e a experiência estética – partindo da discussão de aspectos da obra do pintor Cézanne, Merleau-Ponty discute a expressão criadora como uma busca constante do artista para oferecer à percepção de outrem o seu modo próprio de acoplamento ao mundo, e que possibilita a transformação de ambos, cada um ao seu tempo e modo.

Merleau-Ponty considera, portanto, a produção artística não como mera representação, nem tampouco como uma expressividade passiva, mas como expressão criadora, ou seja, reconhece na produção artística a possibilidade da invenção de realidades e paisagens.

“A pintura seria, portanto, não uma imitação do mundo, mas um mundo por si mesmo, [...] mesmo quando trabalham sobre objetos reais, seu objetivo jamais é



evocar o próprio objeto muitas vezes, mas fabricar sobre a tela um espetáculo que se basta a si mesmo” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 58, 59)

Ao produzir arte, o artista⁶ dá a ver, primeiro para si, os modos de sua relação com o mundo, os modos como sua presença no mundo se instaura para então atribuir-lhe sentidos e assim saberes acerca tanto do mundo – do qual ele mesmo é o anverso – como de si. O artista não cessa de (re)inventar o mundo a partir de sua experiência, e da perspectiva única que esta pode lhe trazer.

Ao entregarem-se ao corpo, sensações e aos estados corporais que surgem nos processos de construção artística, os sujeitos se desafiam a encontrar materiais e significações novas também em sua própria vida e conhecimento, ultrapassando os determinismos e as dicotomias impostos e institucionalizados.

Ao fazê-lo – e reconhecemos que não é apenas na experimentação artística que isso é possível, mas que a arte é um lugar privilegiado para tal – os sujeitos são desafiados a exercerem a liberdade diante do outro e das situações a que são submetidos, entendendo que toda liberdade traz em si seus vínculos e possibilidades de negociação com o mundo.

Por isso, a possibilidade de “[...] transformar a vida em obra de arte como presença, como expressão aberta e inacabada.” (NÓBREGA, 2016, p. 202) faz vislumbrarmos uma aproximação entre o que reivindica Merleau-Ponty e a reflexão foucaultiana acerca de uma resistência como possibilidade da criação de si.

A presença da arte nos Institutos Federais

Afetados pela leitura desses autores e pelos seus apontamentos a respeito da arte, temos atuado como docentes, cada um em seu *locus* de trabalho e em sua linguagem artística específica, despendendo esforços para articular momentos em que, no ambiente escolar, os estudantes tomem parte de experiências artísticas reflexivas, onde a relação visceral dos sujeitos com o mundo seja considerada e, mais do que isso, seja o que fundamenta as escolhas metodológicas que fazemos⁷.

6 Aqui é importante a ressalva de que a análise de Merleau-Ponty empreende parte do trabalho de Cézanne, um artista, mas que pode ser estendida a qualquer pessoa que se aventure na produção artística. Também é importante destacar que o esforço reflexivo do filósofo se concentra, no caso em questão, em apresentar similaridades nos processos operativos da arte e da filosofia, sobretudo a possibilidade de levar os corpos (ou sujeitos) a uma reavaliação da percepção como fonte primeira do conhecimento sobre o mundo.

7 É importante explicitar que a experiência não deve ser compreendida como um conjunto de respostas a estímulos exteriores que possam gerar as mais diversas sensações que, uma vez encadeadas, formariam a percepção, como querem fazer parecer os empiristas. Tampouco a compreendemos como espécie de inspeção intelectual realizada por uma supraconsciência que se antecipe à percepção dada na própria experiência, como teorizam os filósofos idealistas. Para tal, consideramos a perspectiva merleau-pontyana (2011; 2005; 2002) de experiência como abertura para o mundo, e fonte primeira de informação sobre este através da percepção. Corroboramos que “Tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada” (MERLEAU-PONTY, 2011, p.3), ou seja, insistimos que a experiência se mostra anterior a qualquer idealização ou construção da ciência. A experiência é tratada então como o próprio modo de existir no mundo ao qual se está inescapavelmente atado. Desse entrelaçamento nasce, além do visível, aquilo que se mantém invisível, evidência dupla de que sempre há vidente e visível que se lançam um em direção ao outro, uma vez que, antes mesmo do sujeito que percebe já há o mundo, mas que este só ganha significações quando este sujeito lhe percebe e povoa de sentidos.

Ao conduzir essas práticas no contexto da Educação Profissional e Tecnológica⁸, temos percebido que algumas vezes há uma espécie de cisão entre o que se espera do ensino de arte nessas instituições e aquilo que propomos como docentes. Constatamos que ainda é perceptível uma dicotomia entre uma formação para as humanidades e outra para o mercado do trabalho, advinda da profunda ligação da educação profissional com a habilitação de trabalhadores, especialmente para atuação na indústria.

O conceito de tecnicismo ainda marca a ideia geral de educação nesse sistema, que se origina das antigas Escolas de Aprendizes e Artífices (EAA), que tinham base artesanal e assistencialista, com finalidade de atender a demanda crescente por trabalhadores livres e capacitados para atuar no processo de industrialização que caracteriza esse período da história brasileira.

Nos documentos legais que fundamentam e autorizam a implementação das da EAA fica claro o objetivo principal de tais escolas:

“[...] formar operários e contra-mestres, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretenderem aprender um officio, havendo para isso ate o numero de cinco officinas de trabalho manual ou mecânico que forem mais convenientes e necessárias no Estado em que funcionar a escola, consultadas quando possível, as especialidades das industrias locais (BRASIL, 1909)”.

Essas escolas foram fundadas no começo do século XX para conciliar a orientação social para os jovens e a formação para o trabalho, vislumbrando o desenvolvimento industrial e econômico do Brasil. Esse processo, por sua vez, estava ligado a um enunciado histórico de governo dos pobres a partir do adestramento para os ofícios, instituído na Europa do século XVI, quando se definiram os modelos escolares da sociedade ocidental.

Assim, um dos mecanismos de poder que sustenta essa engrenagem é a dualidade entre formação geral para a elite e formação técnica para os filhos dos trabalhadores que marcou o caminho da educação profissional no Brasil, desde o seu início. Nesse contexto, forja-se o enunciado da relação entre trabalho técnico e pobreza e a desvalorização das profissões ligadas ao trabalho manual, que traz como desdobramento a pouca aproximação do ensino técnico com as disciplinas consideradas de formação geral, humana ou propedêutica – entre elas a Arte, em quaisquer de suas linguagens - pois embora elas tenham sido incluídas nos currículos da educação profissional desde o início, figuravam como complemento à formação técnica, conforme vemos abaixo:

1º ano: leitura e escrita, caligrafia, contas, lição de coisas, **desenho** e trabalhos manuais, ginástica e **canto**.

2º ano: leitura e escrita, caligrafia, contas, lição de coisas, **desenho** e trabalhos manuais, ginástica e **canto**, elementos de geometria, geografia e história pátria, instrução moral e cívica.

⁸ O conceito de educação profissional considera: a educação de nível médio integrada ao ensino técnico, a educação técnica no modo subsequente e a educação de nível superior, que pode acontecer tanto em instituições públicas como os IFs, como em instituições privadas, como o Sesi/Senai, por exemplo. Nesse texto, quando utilizamos essa expressão, estamos nos referindo especificamente à educação que ocorre nos IFs, pois esse é o *locus* de atuação de onde se origina esse artigo.

3º ano: português, aritmética, geometria, geografia e história pátria, instrução moral e cívica, lição de coisas, caligrafia, **desenho ornamental e de escala**, aprendizagem nas oficinas.

4º ano: português, aritmética, geometria, rudimentos de física, instrução moral e cívica, **desenho ornamental e de escala**, desenho industrial e tecnologia, aprendizagem nas oficinas. (MEDEIROS, 2011, p.24) (Grifos nossos).

Outra abordagem que justifica a presença da arte nos currículos da educação profissional tal qual aparece nos documentos da década de 40 do século passado é a sua utilização para a implementação dos valores cívicos e da disciplina, que ajudaria na formação de um profissional consciente de seus deveres como tal, mas pouco analítico e jamais crítico de sua condição social.

No Decreto-Lei 4073/1942, que transforma as EAA em Escolas Industriais, podemos observar a continuidade da presença da arte e seu ensino através da música:

CAPÍTULO VI – DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Art. 26. Os alunos regulares dos cursos mencionados no capítulo anterior serão obrigados às práticas educativas seguintes:

b) educação musical, obrigatória até a idade de dezoito anos, e que será dada por meio de aulas e exercícios do canto orfeônico (BRASIL, 1942) (Grifos nossos).

As práticas artísticas estavam, então, consolidadas no contexto do ensino profissionalizante, contudo o clima desenvolvimentista e nacionalista instaurado no Brasil àquela época impôs às escolas uma orientação ideológica que possibilita relacionar a inclusão do Canto Orfeônico diretamente a uma “[...] vinculação a um projeto político-pedagógico que objetivava, além do incentivo de valores cívicos, as práticas individuais de autocontrole” (MEDEIROS NETA; SILVA, 2017, p. 157).

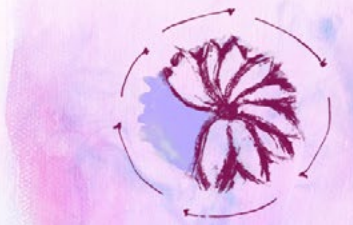
Percebemos, assim, que o ensino de arte na Educação Profissional e Tecnológica historicamente se voltou para o ensino de conteúdos considerados necessários à formação técnica como desenho, perspectiva, geometria, etc., ou ainda, para o disciplinamento dos corpos. Isso colaborou para que se constituísse o enunciado de que a arte pode ser aceita na EPT⁹, desde que sirva para auxiliar no desenvolvimento das habilidades técnicas.

Embora conheçamos relatos de colegas ou que tenhamos passado por situações que indicam que essa visão tecnicista da arte ainda prevalece em algumas dessas instituições, temos uma realidade atual que parece estar desmontando essa percepção limitadora da arte na Rede Federal.

Isso se dá especialmente a partir da *ifetização*¹⁰ e da expansão da rede a partir de 2008 que possibilitaram que a grande maioria das instituições federais de ensino passassem a contar com, pelo menos, um docente de arte licenciado em alguma das linguagens artísticas, a saber: Artes Visuais, Música, Dança ou Teatro. Um grande número de concursos teve editais abertos com vagas para a docência em arte na Educação Profissional e Tecnológica, pois o Ensino Médio Integrado deve articular educação básica

9 Educação Profissional e Tecnológica.

10 Chama-se de *ifetização* o processo de transformação dos antigos Cefets em Institutos Federais a partir de 2008 (Lei nº 11.892), e também o processo de expansão da Rede Federal, com a construção e inauguração de mais de 400 escolas desse tipo a partir de então.



e educação profissional, contando com a Arte entre as disciplinas de formação geral ou humanística, buscando a integração dos saberes para a produção do conhecimento e possibilitando a intervenção social.

Em levantamento realizado recentemente¹¹, constatamos que dentre os 590 campus de Institutos Federais existentes no país atualmente, 87% deles possui Ensino Médio Integrado. Esses 87% correspondem a 520 unidades escolares com a necessidade de que haja, pelo menos, um docente de arte. A arte está representada, com pelo menos um docente, em 470 campus do Brasil, o que significa que 88% dessas instituições que obrigatoriamente precisam ter docente de arte estão cumprindo a lei¹².

Além disso, nossa participação em eventos da área e também em grupos virtuais nos fez compreender que atualmente os IFs apresentam um campo de possibilidades consistente para o ensino de arte. Em sua grande maioria, as escolas apresentam boa estrutura física e de material de apoio; mesmo que em muitos campus a arte tenha a carga horária mínima prevista em lei; os docentes geralmente já possuem pós-graduação ou estão com pós-graduações em andamento e existe tempo de preparo de aulas. Apesar das diferenças regionais e de estrutura, a maioria dos docentes de arte também tem acesso à realização de pesquisa e extensão em suas instituições, organização de núcleos culturais e atividades extracurriculares que fazem com que diferentes experiências artísticas possam ser concretizadas no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, inclusive com experimentações em diferentes linguagens artísticas.

Arte como Não-Conformidade

Dentro do contexto do Ensino Médio Integrado, no IFRN Campus Ceará-Mirim, ocorreu no segundo semestre de 2019 uma experiência de ensino de arte que acreditamos ter suficiência criadora para estar em compasso com o que versamos até aqui. Trata-se das atividades desenvolvidas no escopo do componente curricular Arte I, oferecido no 2º semestre dos três cursos de Ensino Médio Integrado do campus¹³ e que foi lecionado pelo coautor desse texto.

As práticas que aqui destacamos constituíram aquilo que ficou conhecido no campus como projeto *Arte como Não-Conformidade*. Essas atividades tiveram origem em um texto presente no projeto de tese¹⁴ escrito pela coautora desse artigo, onde além da discussão teórica ancorada em Michel Foucault, apareciam também relatos pessoais denominados *Coleção de Memórias*. Nesses escritos memorialísticos a coautora ilustra algumas experiências vividas em sua jornada como estudante e professora de arte no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, sendo um deles o relato de uma atividade artística

11 O levantamento a que nos referimos faz parte da pesquisa de Doutorado da coautora do texto, que está em fase de finalização.

12 Conforme se lê no artigo 62 da LDB 9394/96.

13 O IFRN Ceará-Mirim possui três cursos de Ensino Médio Integrado: Informática, Jogos Digitais e Equipamentos Biomédicos. O componente curricular Arte tem carga horária de noventa (90) horas, ocorrendo no segundo semestre do 1º ano e tem entre seus objetivos: “Vivenciar diferentes técnicas e materiais artísticos, a partir do seu corpo e de sua relação com o espaço e com o corpo do outro, no sentido de possibilitar a apreciação, a contextualização e a produção nas diferentes linguagens artísticas” (SIQUEIRA, 2019, p.82).

14 No texto submetido para qualificação, a coautora desse texto propunha realizar um levantamento da situação do ensino de arte nos Institutos Federais, e verificar a possível relação entre as práticas encontradas na experimentação e aprendizagem em arte como forma de resistência dentro do contexto da Educação Profissional e Tecnológica.



realizada pelos estudantes e que foi assinalada pela gestão do campus com um **Registro de Não Conformidade**.

Foi a partir da leitura desse texto em específico que o coautor decidiu elaborar a proposta pedagógica do semestre, cujas práticas foram pensadas para instigar estudantes a refletir sobre o estatuto da arte, na mesma medida em que a experimentavam, e como esse fenômeno era percebido como elemento constituinte de suas subjetividades.

Utilizando técnicas diversas e de linguagens artísticas distintas, o projeto *Arte como Não-Conformidade* se delineou e causou grande repercussão na escola. Alunas e alunos eram convidados a refletir sobre o sentido que atribuíam a arte, ao analisarem suas próprias produções e compararem com o que já conheciam ou com novas referências às quais eram apresentados.

Sem comunicação prévia ao público geral, mas devidamente autorizados pela gestão, o campus tinha sua paisagem alterada pelas intervenções realizadas pelos estudantes. Na grama – sinalizada com placas de “proibido pisar” – eram realizadas rodas de conversa para discutir as ideias que cada um trazia sobre arte e confrontá-las com uma bibliografia básica sugerida no início das aulas. O papel do coautor como docente foi o de organizar materiais, espaços, mediar conflitos com a estrutura escolar – que exige sempre conformidades – e aqueles surgidos entre os/as estudantes em função de suas discordâncias, estas comuns aos processos dialógicos.

Além de uma pintura de aproximadamente 16m x 8m realizada no piso do pátio da escola – inspirada na investigação do pintor Jackson Pollock e sua técnica de *action painting* – foram feitas algumas instalações em lugares aparentemente aleatórios do campus. Restos de carteiras encontradas no lixo da escola foram instaladas ao lado das palavras Não-Conformidade, pintadas no chão.

Cartazes com a expressão *Não-Conformidade* foram espalhados pela escola. Lia-se isso nas paredes, nas portas, nas janelas, nos corredores, dentro dos ambientes administrativos e em poucas semanas toda a comunidade escolar estava questionando o que era aquilo: Isso é arte? Afinal, o que é arte? A essas questões somavam-se aquelas com as quais nós mesmos nos confrontamos cotidianamente em nosso trabalho nos Institutos Federais: Que tipo de arte se ensina nos IF's? Qual o papel da arte na vida de estudantes da EPT? Que tipo de arte é aceito nessas escolas? A arte precisa estar em conformidade com os valores e ideologias hegemônicos? É possível alterar as percepções e, por conseguinte, as subjetividades através da experimentação da arte na escola?

Todas essas perguntas seriam respondidas em sala de aula, junto com estudantes que se dispuseram a encontrar respostas para suas próprias inquietações através da produção, reflexão e contextualização da arte, conforme relato abaixo:

A arte não conforme ensina sobre a vida, sobre a necessidade de falar e principalmente que não existe um papel pré-definido ou um quadradinho que explique o que é a arte, pelo contrário, ensina que a arte, assim como o existir revela várias dimensões e facetas [...] (Aluna 1).

As discussões avançavam e as alunas e alunos começavam a perceber como aquilo que produziam era capaz de gerar discussões, fazer com que se formulassem julgamentos, e mais importante ainda: era uma possibilidade de que a comunidade escolar ouvisse as suas opiniões. Ficava claro para as alunas e alunos que a arte pode ser um modo de se



constituir como sujeito ativo, através da sua expressão, articulada em uma linguagem e que “[...] é certo que a vida não explica a obra, mas é certo também que elas se comunicam” (MERLEAU-PONTY, 2013, p.141).

Arte não conforme se tornou minha filosofia de vida quando aprendi a não ficar calada e que tudo bem ser uma criança de 16 anos ainda me perguntando o porquê das coisas e querendo pintar as paredes de minha casa com um desenho simplista feito com um giz vermelho em uma parede antes tão conforme (Aluna 2).

Conforme podemos observar no depoimento da Aluna 2 a experiência vivida no IFRN Ceará Mirim naquele semestre a ajudou, não apenas a compreender mais sobre arte, mas a se compreender como sujeito capaz de transformar sua própria vida em obra de arte, como modo de se transfazer, ou como diria Merleau-Ponty, alterar sua percepção e com isso transformar-se a si e ao mundo, já que ambos são verso e anverso daquilo que ele chama de carne¹⁵.

À medida que mais estudantes chegavam a compreensões semelhantes às descritas acima, as turmas se sentiam à vontade para propor novas intervenções e trabalhar coletivamente discursos sobre temas urgentes, que os incomodavam e sobre os quais até então não se sentiam ouvidos pela comunidade escolar. O relato era de que se sentiram acolhidos e respeitados, e então capazes de transformar em arte, especialmente através de produções performáticas, a sua inconformidade com as dores que vinham sendo emudecidas. Performances sobre racismo, homofobia, o silenciamento das alunas e alunos e sua reificação tomaram corpo e foram sendo produzidas pelos discentes e contagiando a escola, conforme relato abaixo:

Foi evidente a mudança pessoal e mental que o projeto trouxe para mim, não sou a mesma desde o início do mesmo. Trabalhar com algo que também foi voltado para a evolução pessoal, sem dúvidas, contribuiu para a melhoria em todas as outras áreas (Aluna 3).

Além de apresentações durante os intervalos das aulas, as produções artísticas também foram realizadas em eventos oficiais da escola, tal qual a Reunião de Pais e Mestres do 3º bimestre, a Semana da Consciência Negra, a Semana de Educação e Cultura (SEMADEC) e culminaram na realização da I Semana de Linguagens, no final do segundo semestre de 2019.

Não-conformidade como resistência

Em compasso com as ferramentas conceituais que apresentamos inicialmente nesse texto a partir de Merleau-Ponty e Foucault, e tendo observado os desdobramentos mobilizados pela criação artística no IFRN Ceará-Mirim a partir do projeto *Arte como Não-Conformidade*, entendemos que tal período ativou uma experiência de resistência.

¹⁵ Não é nosso interesse e nem haveria espaço suficiente para aprofundar a discussão acerca desse conceito que assume importância central na fase final da reflexão proposta por Merleau-Ponty. Destacamos somente que por carne o autor francês se refere a uma espécie de Arché que institui o mundo, conforme “A carne como arché segundo Merleau-Ponty” (CAMINHA, 2016). É o termo utilizado por ele para designar a imbricação entre o corpo e o espaço, entre o ser e o mundo constituindo assim um quiasma entre o que em outras proposições filosóficas se nomeia de sujeito e objeto.

Tal compreensão advém da possibilidade de reconhecermos nos deslocamentos da comunidade escolar e nos relatos dos discentes, a contaminação com um tipo de arte que abre espaço para a manifestação das subjetividades desviantes, dado que consegue resgatar insubmissões através da sua capacidade poética e metafórica.

Impregnando nossas percepções, nos interessa abordar a forma como Foucault trata o conceito de resistência no começo dos anos 1980, em seus últimos cinco cursos¹⁶. A invenção, a criação de si, seriam as chaves para compreender o funcionamento do conceito de resistência nesse período, pois se percebe que Foucault desejou estabelecer uma relação entre resistência e criação nos seus últimos escritos.

Poder e subjetivação se encontram em profunda ressonância nessa fase do pensamento de Foucault, que trata da mudança, do devir ético e dispõe a resistência como uma prática que torna possível nos insubordinarmos contra certas formas de subjetivação, o que permite “[...] que se abra, diante da relação de poder, todo um campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis” (FOUCAULT, 2014, p. 133), que acreditamos ter presenciado no IFRN Ceará-Mirim no período citado.

No curso Subjetividade e Verdade, em 1981, ao comentar sobre como se dá a racionalização dos comportamentos sexuais ao longo dos séculos, e a importância do discurso que acompanha os conjuntos de códigos, Foucault usa a palavra resistência para falar das condutas que fogem às adequações, que são não conforme com as regras, com o que se espera:

“[...] o real não funciona pelo racional. O real, pelo menos se por isso entendermos as práticas humanas, está sempre na inadequação, sempre no mau ajuste; é sempre no interstício entre, de um lado, leis e princípios e, de outro, comportamentos reais, condutas efetivas. (FOUCAULT, 2019, p. 219).

Em 1982, no texto O Sujeito e o Poder, Foucault lista uma série de oposições ao poder que ele percebe nos últimos anos: a oposição ao poder dos homens sobre as mulheres, dos pais sobre seus filhos, da psiquiatria sobre os doentes mentais, etc. Ele trata essas oposições como resistências e diz que elas são lutas contra a autoridade, fazendo com que resistência, oposição e lutas adquiram o mesmo sentido em seu pensamento. Parece que essas lutas ou formas de resistência têm a ver profundamente com a questão da subjetividade, com a afirmação do direito à diferença.

São lutas que questionam uma forma de poder que subjuga, e são lutas contra os privilégios do saber, que “[...] oferecem resistência aos efeitos de poder relacionados ao saber, à competência e à qualificação; questionam o regime de saber, a maneira pela qual o saber circula e funciona.” (GRABOIS, 2011, p. 24). Parece que, para Foucault, essa luta ou resistência contra a sujeição, contra a submissão da subjetividade, “[...] prevalece cada vez mais, mesmo se as lutas contra a dominação e a exploração não desapareceram, muito

16 Em nossas leituras do filósofo Michel Foucault, temos identificado três diferentes abordagens para o conceito de resistência. Num primeiro momento, mais localizado nos escritos da década de 1960, o autor trata a ideia de resistência no sentido de um embate contra o que prejudica a vida. As referências ao termo resistência, naquele período, têm ligação com as ideias de tomar posição, assegurar lugar, permanecer. A partir da década de 1970, podemos perceber que Foucault dá destaque à outra perspectiva do conceito de resistência: ela está intimamente ligada ao poder e tem tanta importância quanto o poder em seu pensamento. Opor-se ao poder parece ser a tônica que o autor quer imprimir à ideia de resistência. Identificar esses momentos para análise da resistência em Foucault não significa que acreditemos que Foucault conceituou a resistência de forma diferente ao longo do tempo, mas sim que o autor foi construindo o conceito paralelamente aos seus estudos.

pelo contrário.” (FOUCAULT, 2014, p. 122). Foucault diz que essas lutas e resistências são diferentes de simples formas de reação, pois não são efetivamente respostas, mas criação de outras composições de forças inéditas.

Tendo acessado esses escritos e vivido junto com toda a comunidade acadêmica do IFRN Ceará-Mirim as experiências que lá tiveram lugar em 2019.2, entendemos ser possível afirmar que o projeto *Arte como Não-Conformidade* foi capaz de movimentar conhecimentos acerca da relação dos sujeitos com o mundo e produzir formas de resistência.

Diz Foucault que “[...] é sempre nesse jogo entre o que é regra e o que **não lhe é conforme** que as coisas se passam e que as coisas **resistem**.” (FOUCAULT, 2019, p. 219) (Grifos nossos). Sendo assim, percebemos que a arte compreendida como Não-Conformidade, colocou em suspensão regras e formas postas dos sujeitos pensarem a si e o mundo, evidenciando a possibilidade de exercício de si sobre si mesmos, que os levou à transformação pelo ato da reinvenção no tempo presente.

Como docentes envolvidos no processo, fomos tão afetados quanto os estudantes pela mobilização do conhecimento em arte e pelos deslocamentos nas subjetividades provocados a partir dos questionamentos que se materializaram nas produções artísticas estudantis. Na esteira de Foucault, que diz que podemos ser artistas de nós mesmos, percebemos que a *Arte como Não-Conformidade* no contexto escolar tem uma potência capaz de se configurar como um modo de resistência e alavancar forças de mudança, do devir, que apontam possibilidades de vida.

Referências

BRASIL. Decreto nº. 7.566 de 23 de setembro de 1909. Cria nas Capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário e gratuito. *Coleções de Leis do Brasil*. Imprensa Nacional: Rio de Janeiro, 31 dez. 1909. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 05 agosto de 2019.

_____. *Legislação Informatizada* - DECRETO-LEI Nº 4.073, DE 30 DE JANEIRO DE 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 27 de agosto de 2020.

CAMINHA, Iraquitã de Oliveira. A carne como Arché segundo Merleau-Ponty. In: CAMINHA, Iraquitã de Oliveira e NÓBREGA, Terezinha Petrúcia. (Org.). *Compêndio Merleau-Ponty*. São Paulo: LiberArs, 2016 (p. 253-261).

FOUCAULT, Michel. *Subjetividade e Verdade*. São Paulo: Martins Fontes. 2019.

_____. O Sujeito e o Poder. In: *Ditos e escritos volume IX: Genealogia da ética, subjetividade e sexualidade*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014. p. 118-137.

_____. A Ética do Cuidado de Si como Prática da Liberdade. In: *Ditos e Escritos V: Ética, Sexualidade e Política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012c. p. 258-280.

GRABOIS, Pedro F. Resistência e revolução no pensamento de Michel Foucault: contracondutas, sublevações e lutas. *Cadernos de ética e Filosofia Política*. v 19, p. 07-27, fev. 2011.



MEDEIROS, Arilene Lucena de. *A forja e a pena: técnica e humanismo na trajetória da Escola de Aprendizizes Artífices de Natal até a Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte*. Natal: Editora do IFRN, 2011.

MEDEIROS NETA Olívia Moraes; SILVA, Nina Maria. A professora Lourdes Guilherme e o canto orfeônico na Escola Industrial de Natal (1945-1968) In: *Educação & Formação*. Fortaleza, v.2, n.6, p. 153-164, set./dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/165/147> . Acesso em: 02 de agosto de 2020.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011[1945].

_____. *A Natureza*. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000[1995].

_____. *O olho e o espírito*. São Paulo: Cosac & Naify, 2013[1964a].

_____. *O Visível e o invisível*. São Paulo: Perspectiva, 2005[1964b].

_____. *Conversas – 1948*. São Paulo: Martins Fontes, 2004[2002].

NÓBREGA, T. P. *Corporeidades: Inspirações merleau-pontyanas*. Natal: IFRN, 2016.

SIQUEIRA, Thulho Cezar Santos de. *A experiência ritualística da cena: o teatro como educação sensível no Ensino Médio*. 2019. 263f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/27376>

EXPERIMENTAR UMA ESCRILEITURA FOTOGRÁFICA NA EDUCAÇÃO: POR UMA BIOPOÉTICA DO *INFRAVISUAL*

Steph Lotus¹

Máximo Daniel Lamela Adó

Este Texto bioexperimenta uma *escrileitura* fotográfica, em conjunção com o fazer da fotografia no fazer da literatura, dizendo assim de uma potência ótica de mistura. A partir da concepção barthesiana de *escrileitura*, trabalhada na educação criadora de Sandra Corazza (2008), com o pensamento das Filosofias da Diferença e Educação. Para isso, visita a ideia de transposição (ADÓ, 2013) para com ela colocar à frente dos olhos, uma lente fractal: um modo deslocado de ler que produz espécies de peles humanas e não humanas.

A fim de efetuar transmodalidades na educação que exponham processos artísticos nas experimentações de uma docência-pesquisa, o Texto traz a realidade vegetal de Emanuele Coccia (2018) para procurar vida poética na escrita ou, para melhor dizer: inventar uma biopoética do *Infravisual*. Para isso, a pesquisa se dá no âmbito da arte fotográfica ao lado de obras que trabalham fotograficamente como se pode dizer de contos de Virginia Woolf (1882-1941) e das notas de Marcel Duchamp (1887-1968) com o *Infraleve* (1989). Especular sobre processos artísticos de ambos, tomando-os como substrato de estudo para pensar exercícios que realizem *escrileituras* fotográficas; garimpar ou curar trechos dessas obras, transpondo-os por um novo modo de ler no intuito de revelar uma natureza poética-fotográfica em Woolf. Essa garimpagem ou curadoria, dá luz a uma criação com a *escrileitura*. Afirmando, com essas ações, manuseios óticos-literários, lidos em favor de uma docência poética. Desse lugar, a técnica da fotografia é repensada pelo enxerto *bios-zoé*, onde, em proveito de experimentações poéticas, um não pode estar arrancado do outro.

Concluindo com Barthes (1981) que a linguagem pode ser experimentada em devir pele, e que, pela potência de mistura, cria-se peles fotográfica humanas e não-humanas, ditas como *infravisuais* para uma *escrileitura* afirmada como fotográfica na educação. Ou seja, uma força de superfície se produz quando o fazer da arte fotográfica entra em contágio com a arte da escrita. Para tanto, pergunta-se: pode-se produzir uma *escrileitura* a partir do pressuposto da arte fotográfica como existência ocular-viva ao se misturar por contato e contágio com a arte da escrita? Essa produção poderia fazer da docência em pesquisa um desbravar de trilhas selvagens na biopoesia?

Transposição: *escrileitura* transmodal

“[...] o olho é travesso e generoso; ele cria; ele enfeita; ele amplia”

1 Mestranda no Programa de Pós-Graduação - PPGEDU, da Faculdade de Educação - FACED da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Linha de pesquisa: Filosofias da Diferença e Educação. Essa pesquisa foi realizada com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.



(WOOLF, 2017b, p.51).

A tradução translexical múltipla (ADÓ, 2013) deslinda a imagem de um fazer literatura na educação por meios “intermediários de nós mesmos” querendo dissipar limites entre vida e ficção, fazendo-as coincidir em sua forma e matéria: a vida se fazendo em literatura como um aparato de tempo vivo, orgânico, biográfico. Por esse exercício de tradução gestado sobre si mesmo, projeta-se modos de ler e de escrever que faz do verbo *escriber* para além de uma potência do agir e do produzir: um espírito inteiramente mesclado (ADÓ, 2013). Por outras palavras, forças ficcionais intermedeiam a invenção literária quando pensadas e produzidas em meio a vida cotidiana, múltipla e sensível, em sua potência de mistura. Isso faz da tradução translexical ação que produz novos modos de *escriber* e por que não dizer, risca novos modos de viver a literatura em ambiente acadêmico. Um *escriber* que se projeta para além das mãos e das lentes vivas dos olhos: para além do corpo (ADÓ, 2013).

Diante desse ato de procurar vida poética pela lente viva dos olhos, a arte fotográfica flui por uma veia bioliterária que perpassa uma arte da docência. Dito isso, faz-se necessário uma “cosmogonia múltipla e perpétua” (COCCIA, 2018, p.11) a ser lida também através dos escritos de Emanuele Coccia em *A virada vegetal* (2018), em que o próprio Texto funciona sob efeito de pensar a vida através do vegetal, como se pudéssemos viver pelo corpo de uma planta no mundo sensível. É por essa produção de alteridade que ele escreve uma realidade vegetal, para nos dizer que são elas: as plantas, que produzem o mundo como um jardim por onde a vida acomoda seu destino (COCCIA, 2018). Lembrando uma espécie vegetal plantada em solo nietzscheano, florescida em forma de *amor fati*.

Para pensar assim na docência, parece necessário criar ou recriar caracteres biológicos da poiesis, ou seja, plantar ou enxertar natureza não humana para além da técnica, mas que também movimente uma vontade espiritual (DELEUZE, 2015). Nisso, vale observar a escrileitura passando por uma gesticulação, ou melhor dizendo, com Barthes (2002), por uma escripção: gesto intrínseco ao ato da docência-pesquisa (LOTUS; ADÓ, 2020). Uma escripção diz da escrita que se faz pelo gestual, pelo *manus* - por um aparecer no mundo ou existir, a partir do gesto. A forma que mostra uma arte da vida ao se revelar na linha, na curvatura singular (LAPOUJADE, 2017).

Dito isso, uma espécie de escrita fotográfica prisma uma atividade escriptural (BARTHES 2002), como trabalho do intelecto: uma escrita do fazer, do verbo (VALÉRY, 1979). E, na invenção de um neologismo que expresse o trabalho da escripção atrelado a um pensamento fotográfico: o *escriptual*. A palavra tatuada na pele do papel que devolve à escrita a relação superposta entre corpo-espírito através de imagens fotográficas (LOTUS; ADÓ, 2020).

Com essa ideia no corpo, um gesto *escriptual* pensa uma escrita em oposição a uma estrutura linguística (LOTUS; ADÓ, 2020); pensa um modo de agir fotograficamente com o espírito; pensa uma incorporação do fotográfico como pulsão na atividade corporal da escrita. Em tal grau, por esse gesto *escriptual*, “atualizar uma aula de modo deslocado descontínuo e deslocado” (ADÓ, 2013, p.162-163); misturar códigos e atribuir “leituras múltiplas e cruzadas aos saberes de valores estabelecidos” (ADÓ, 2013, p.163); fazer digressões ao ponto de “protelar conclusões” e colocar em superfície a importância do “processo como prática de constituições múltiplas, irregulares e inconstantes” (ADÓ, 2013, p.163). À vista disso: inventar, com a atuação da arte fotográfica em sua potência

de mistura, uma biopoética do fazer literário na educação. Literatura condimentada como vida em expressão (BORGES, 1980); como prática de escrita viva (BARTHES, 2013). Quer dizer, ao ler, um modo de escrever é brotado do corpo por excesso. Algo que, transformado, quer sair para respirar melhor na pele do mundo; que quer desfazer limites entre humano e não humano pelo simples gesto de rabiscar palavras sobre uma superfície. Como borboletas que se equilibram na atmosfera; como uma paisagem do ponto de vista celeste; como bem pensa uma flor no mundo sensível: com todo e para além do seu próprio corpo. Sendo o corpo de flor, parte metamorfoseada da planta que acessa todo espaço/tempo de existência, atravessando os limites de mundo. Ela, a flor, é o próprio sistema nervoso além de órgão sexual, e por isso, hipersensível. Melhor figurando, um escrever que atravessa limites mundanos como se pode ler com a descrição da personagem Bertha, a menina-flor em *Locus Solus* (2013-19): “[...] a menor sombra projetada tanto sobre sua cabeça quanto sobre seu corpo provocava uma resposta de descontentamento naquele pequeno ser, que serenava e desabrochava tão logo se achasse de novo completamente ao sol (ROUSSEL, 2013-19, p. 341).

[...] a menina tinha um aspecto desconcertante e angustiante. Sua pele, de uma delicadeza e uma transparência inauditas, lembrava exatamente uma pétala de flor e tinha sobre toda sua extensão a mesma cor chapada de rosa vivo. Por esta epiderme fabulosa corria uma rede de veias não menos estranhas, cuja tonalidade verde tinha reflexos de esmalte semelhante aos de algumas flor. A pele era tão diáfana que deixava ver os diferentes órgãos do corpo (ROUSSEL, 2013, 2019, p. 339).

Transposição de leitura: a poesia fotográfica em Virginia Woolf

Para ler poesia fotográfica com Virginia, importa afirmar que sua obra esconde modos de leituras multifocais. Para ler poesia fotográfica com Virginia, importa passear com o pensamento, de cristais brutos aos telescópios, por onde a materialização ou cristalização tecnológica de lentes torna a arte fotográfica pura apropriação humana.

Para ler poesia fotográfica com Virginia, importa afirmar que, na natureza selvagem, a arte fotográfica, ou a existência da fotografia em sua forma mais arcaica, já era sensível ao mundo antes mesmos das invenções tecnológicas humanas.

Se aproximarmos aos olhos a palavra lente, podemos vê-la pelo fractal etimológico superposto em pelo menos três camadas, pelas ideias de leitura, do latim *legens, entis* - aquele que lê, (a professora, o professor): objeto óptico material que permite a passagem de luz; cristalino: a parte lenticular entre o corpo vítreo e a câmera anterior do corpo humano. Para ler poesia fotográfica com Virginia na educação, importa considerar a existência dessa tríade: a lente de professor(a); a lente de um aparato visual e a lente dos olhos. Ver-ler-escrever, por essas distintivas óticas, poetiza uma ficção fotográfica que atmosfera nosso mundo sensível antes mesmo da invenção de lunetas micro ou macroscópicas. E, sobre dissolver dimensões, Gaston Bachelard (1993) nos ajuda a pensar que o espírito poeta vê a mesma coisa se olha pelas lentes de um microscópio ou de um telescópio, e que - “[...] a atenção por si só já é uma lente de aumento” (BACHELARD, 1993, p.166).

Virginia Woolf fotográfica

“O sol bateria em cheio no seu rosto, nos seus olhos; mas não, no momento crítico, um véu de nuvem cobriria o sol, tornando a expressão de seus olhos duvidosa – seria ela irônica ou terna, brilhante ou estúpida? A gente conseguiria ver apenas o contorno indefinido de seu rosto, um tanto fino, contemplando o céu”

(WOOLF, 2017a, p.91).

Sob efeito ótico, trabalhando tal como uma diretora de fotografia, Woolf escreve. Dedicada ao fazer fotográfico, transmuda-se como uma espécie de professora de fotografia. Pois, mistura-se com a arte fotográfica meticulosamente no seu processo de escrita, como exemplo nas descrições que faz de fotografias da sua coleção pessoal. Em vista disso, Virginia não escreve somente com o visual atmosférico que a circunda, escreve também usando de imagens fotográficas como exercício de escrita ficcional, o que torna seus escritos de tropos fotográficos. Dizem que ela necessitava particularmente de fotografias para escrever. Em suma, as fotografias podem ser “apenas um olho”, mas possibilitaram a Woolf uma visão lúcida (HUMM, 2017). Suas próprias fotografias são transacionais, maneja trocas e gestos que vão muito além daquilo que quase sempre se encontra em álbuns de família. Na ficção literária, a escrita de Woolf cria sentidos através de gestos e personagens. Seus diários manuscritos são verdadeiras fotografias reais-ficcionais de sua vida. Para Woolf, as fotografias não são representações transparentes e sim problemáticas translúcidas de vida (HUMM, 2017).

Virginia cria uma espécie de infravisão efetuada com um vocabulário visual do modernismo, formado pelas estratégias fotográficas dos *close-ups*, perspectivas poucos usuais e fortes contrastes tonais (HUMM, 2017). Por isso que ao ler Virginia podemos ler também um pensamento filosófico fotográfico por um viés literário. Sua voz multitonal, tornou-se uma referência no campo interdisciplinar da cultura visual, assumindo um papel importante na abordagem das apropriações feministas do dispositivo fotográfico (HUMM, 2017). Woolf transmudou a fotografia em um lugar de encontro, numa conversa, num *aide-mémoires*, e, por vezes, em mecanismos de sobrevivência e sedução (HUMM, 2017). Ao pousar suas mãos de escrita na fotografia, compactua com uma mistura de artes, dissolvendo limites entre dimensões por uma rara atenção fotográfica, pode-se dizer.

A propósito da atenção, uma leitura fotográfica requer atenção infrafiníssima, por peles humana e não humanas, movida por um espírito fotográfico, podendo dizer assim de uma leitura *infravisual*.

Por essa dispersão ótica poética, quer-se ler um espírito fotográfico na obra de Woolf aparecendo por granulações infra variadas, que, por algum semblante, granula uma preocupação ativa com a natureza. Longe de querer trabalhar sobre atribuições meramente emocionais na escrita de Woolf, no que Bachelard (1993) chama de imagens psicológicas, mas, no intuito de seguir sentidos e não sentidos que a poesia prisma, faz-se necessário organizar visibilidades fotográficas do sensível através do que chamamos aqui do trabalho manu-corporal, ou *escriptual*.

Logo, misturando-se à Biopoesia, a poesia transmodal ou fotográfica de Woolf, faz-se por um modo de ler deslocado do habitual, encontrando um potencial de mistura com a

arte fotográfica. Por isso que não se faz necessário pontuar somente uma força ficcional de superfície (efeito), mas também sobre e com o potencial de mistura que essa arte emite. Como repercute o valor do encontro pelo viés de uma educação que “está atenta a si mesma ao assumir que sua potência está na ordem dos encontros e das misturas que, a sua vez, geram um autoafeto, uma relação de intensidades e de composições entre corpos. A esta relação podemos chamar de conhecimento” (ADÓ, 2013, p. 58). Com essa relação espinosiana de intensidade e de composições entre corpos:

O que há nos corpos, na profundidade dos corpos, são as misturas: um corpo penetra outro e coexiste com ele em todas as suas partes, como a gota de vinho no mar ou o fogo no ferro. Um corpo se retira de outro, como o líquido do vaso. As misturas em geral determinam estados de coisas quantitativos e qualitativos: as dimensões de um conjunto ou o vermelho do ferro, o verde de uma árvore. Mas o que queremos dizer por “crescer”, “diminuir”, “avermelhar”, “verdejar”, “ser cortado”, etc., é de outra natureza: não mais estados de coisas ou misturas no fundo dos corpos, mas acontecimentos incorporais na superfície, que resultam destas misturas (DELEUZE, 2015, p.6).

O que resulta das misturas se torna matéria de escrita ficcional. Dito de outro modo, as misturas não resultam em materialidades plásticas ou conceituais, mas sim figuram tentativas do impossível, da impossibilidade de capturar um real visual. Em tais tentativas, a escrita se lança para além da representação, das misturas aos efeitos de superfície por elas produzidos ao se “(...) usar a escrita como arte, não como um método de autoexpressão (WOOLF, 2014, p.116). Arte essa expressada bem por uma escrição de Ana C. César aqui transcrita:

Existe uma medida entre o descuido e a premeditação – trata-se do cuidado (*floating attention*). Daí escapam *maps of England, birds*, pessoas seguindo numa certa direção, bichos que vão virando gente, discretamente eróticos, desejando mancha transparente e diluída de aquarela cor de rosa, *see?* Medida exata entre o acaso e a estrutura. Aprender fazendo, *baby*. Começar pelas médias (daí para pequenos, depois para grandes) (CESAR, 1960-80).

Essa medida de atenção flutuante ou, na concepção deleuziana: intuição volitiva ou transmutação (DELEUZE, 2015), pode atenuar uma leitura como viva, plasmática, fluorescente? Leitura que se faz como transmutação, ou como troca de peles da própria vida, pensando que um livro acontece como um casulo em nosso corpo (COCCIA, 2020). Pode sensibilizar uma escrita em vida plasmática que por efeito luminoso, fosforesce?

Portanto, transpor um modo de ler, pela lente da educação, já mostra por si só uma sensibilização, um gesto-força: arte. Virginia escreve como por um excesso de luz no corpo, por um florescer que, em contágios, emite luz: um traço fosforescente.

A criação de peles humanas e não humanas: biopoética do *Infravisual*

Uma luz espicaçante atrai a noção de biopoética na pesquisa da escritora Julieta Yelin, atravessando a literatura latino-americana por peles humanas e não humanas. A ver de uma escrita corpórea ou experimentação do corpo pensante, Yelin especula, por uma lente foucaultiana, a noção de biopoética como uma disciplina resultante de

estudos e teorização acerca da biopolítica. Ela escreve sobre essa suposta atualização das relações entre arte e as políticas da vida pelo âmbito da criação poética, em que toma o termo biopoética, muito provavelmente, pela aproximação com estudos do biólogo Adolfo Portman (1897-1982).

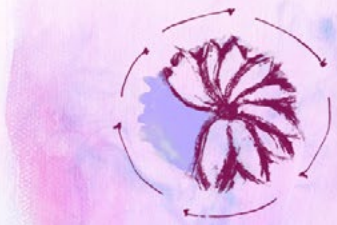
No ensaio: *la voz de nadie. Sobre el pensamiento del cuerpo en la literatura latinoamericana reciente* (2019), Yelin investiga a produção biopoética ficcional na literatura, nos escritos de: Alejandra Tarazona, Ariana Harwicz e Diamela Eltit, sob a premissa do que chamamos a partir de Nietzsche, de pensamento corpóreo. Em vista do maior desafio dos diálogos transdisciplinares que parece ser o de transpor escrita ficcional em potência intelectual, ou seja, em produção de pensamento, Yelin nos coloca a questão: como livrar-nos de uma função exemplificadora; como fazer para não reduzir a pura representação? (YELIN, 2019).

Então, Yelin diz que para escrever a vida seria necessário colocar o corpo e isso não está somente no tematizar, examinar, interrogar, mas também no atuar, pensar, imaginar, produzir sentido e sem sentido na escrita (YELIN, 2019, p. 98). Isto é, pensar o corpo também como uma lente biológica requer atenção na criação biopoética. Relacionando humano e não humano tecnicamente misturados na iminência de produzir vida corpórea na escrita. É dessa forma que, a pesquisa de Yelin, faz espicaçar luzes do postulado espinosiano da potência infinita de vida.

Observa-se assim, que, sobre a conceitualidade do termo biopoética, abrem-se peles. Afeiçoadas a modas de escritas, esses saberes parecem mergulhar em formas de vidas outras: coalescência de valores conhecida e prezada à filosofia natural. Olhando por e para além de filosofias, outras veias bioescriturais circulam como produções científicas por essa espécie de *biopoesis*. Em veias acadêmicas pelo livro: *Bioescritas/Biopoéticas: pensamento em trânsito* (2008), uma corrente de artigos compõe um corpo Biopoético, por onde se faz possível uma multiplicidade de perspectivas; por onde nosso pensamento flui pelas existências mínimas: por infra veias. Isso para dizer que o conceito de biopoética prefigura a abertura de novos corpos por diversas áreas. De saberes ciborgues para além de corpos humanos, as análises literárias apresentam bioescritas que se envolvem pelo nexo da crise do sujeito e da crise da espécie. Escritas vividas em intensidade experimental poética-política comprometidas com a produção do vivo.

Em veias artísticas: *Bioescritas, Biopoética: corpo, memória e arquivos* (2017), uma composição artística biológica-biográfica apropriada a natureza de se apresentar ao mundo sensível pela pele de um livro de artista. Por um estourar de peles, expressam um fazer bioescritural.

Por um corpo diferente, mas que também se mistura às veias da biopoesia ou poesia *in vivo*, Eduardo Kac inventa, por uma moda biotecnológica, vinte exercícios de escrita poética. Nanopoesia; telefante infra-sônico; sinalização à base de luciferase; poética bacteriana, são alguns títulos das propostas no artigo: *Biopoesia* (2008); já no ensaio vivo: *A vida sensível*, de Emanuele Coccia (2010), uma biopoética ao lado de Portmann, abre-se para uma maneira singular de pensar para além do que podemos nos acostumar a viver como natureza. Coccia faz coincidir aparecer e Ser no mundo a ponto de afirmar existências de vidas ultrassensíveis, por um aparecer no mundo no fazer e no desfazer a própria natureza. Despertando assim a faculdade de se autorepresentar como algo para além das maquinarias do corpo/órgãos humanos, ou seja, transparecendo a si mesmo



em sua particularidade. Por outras palavras, pelo sensível expresso antes mesmo do perceptível que compete aos órgãos dos sentidos (COCCIA, 2010).

Uma outra lente amplia o pensamento de Portmann com Hannah Arendt (2000), expondo a autorrepresentação em oposição à autoexposição. Enquanto que na autoexposição só existe as características que um ser vivo já possui, a autorrepresentação não seria possível sem um certo grau de consciência. Quer dizer, a autorrepresentação nada teria a ver com a representação tal como conhecemos com Platão, mas sim, tem a ver com formas de existência entre peles, entre uma pele e outra. Por outras palavras, a autorrepresentação se estudada a partir do não humano, cria uma saída do paradigma que problematiza o que uma coisa é, para dizer de como ela aparece. Essa inversão morfológica de Portmann atualizada por Arendt, aponta para um valor de superfície, anunciando a pele como produtora de diferença. Arendt sugere ainda, o processo vital como função das aparências trazendo à tona esse valor. E, apesar de criar uma superfície profunda de reflexões, assume que “nossa linguagem, ou ao menos nossa etimologia é falha” (ARENDR, 2000, p.25).

Ao lado desses estudos, poderíamos especular que seria a biopoesia uma força necessária na criação de peles, na direção de uma língua, ou melhor dizendo, de “um potente jato de palavras, uma fita de infralíngua” (BARTHES, 2015, p.13); sentindo, com efeito, que há coisas que tão somente a poesia pode nos dizer?

Destarte, por baixo de uma atadura ocidental espinosana e nietzscheana que sustenta corpo e mente nos afastando da filosofia platônica, corre saberes ancestrais infravisualizados na vida vivida pela moral do bem e do mal. Por isso, essas correntezas sanguíneas bioescrituais, sejam elas acadêmicas, artísticas ou filosóficas, experimentam com forças paradoxais que se dispersam e se misturam em prol de um potencial biopoético de acesso ao ancestral.

Sem querer converter em uma dessas marés, no entanto, dispendo o corpo a se banhar nessas águas ao destino de mergulhos e atravessamentos, de margem em margem, a conceitualidade de biopoética faz pensar com a arte fotográfica um pressuposto de imagens, uma visualidade de vida que literalmente produz por si só por trocas de peles no mundo (COCCIA 2010). Um processo plasmático que intensifica forças transcriadoras vividas em potencial fotográfico. Como substância *infravisual*, essas forças querem transitar entre mundos na qualidade de peles, sejam elas naturais de fotografias, de textos ou de encontros. Por infra consciências de um sentir que tudo que cristalizamos no mundo possui pele em diferentes formas e profundidades (COCCIA, 2010). Assim sendo, essa potência do *Infravisual* permeia peles, em florações biopoéticas.

A biopoética do *infravisual* respira por um sensível ocular corpóreo, trazendo à superfície um infra acontecer que faz da troca de pele um transmutar de mundo. Quer deslindar modos de estranhar enquadramentos de mundo por uma biotecnologia fotográfica, podendo assim, ao tentar fazer da escritura uma potência metamórfica de si, acionar processos de alteridade do real. Uma vez que, com o pensamento da Diferença na educação, tenta cocriar com estudos literários, composições, pensamentos e seus desdobramentos: ações que possibilitam movimentar forças poéticas. Entretanto, antes de deliberar a existência de um corpo poético, faz-se necessário criar peles. E, na tentativa de criar novas peles *infravisuais* ou acionar escritura fotográfica com Woolf e Duchamp, propomos exercícios biopoéticos.

Cinco exercícios biopoéticos: para criar peles *infravisuais*

A proposta de exercícios de *escrileituras* ou criação de peles *infravisuais*, mostra que o fazer biopoético *Infravisual* passa por um motivo de natureza fotográfica, como já apresentado. Para isso, os trechos podem funcionar como poesias fotográficas, como leitura prévia ou concomitante aos exercícios.

1- A foto da foto

A hora deve ser à tardinha, e a estação, o inverno, pois no inverno a luminosidade cor de champanhe do ar e a sociabilidade das ruas são adoráveis. [...] O entardecer nos permite, além disso, desfrutar da irresponsabilidade que a escuridão e a luz da lâmpada nos conferem (WOOLF, 2017b, p. 43).

1) escolha uma fotografia impressa; 2) faça um pequeno recorte de enquadramento, use uma lupa para observar por novos e diferentes ângulos esse fragmento; 3) escreva oito notas com as texturas; granulações; ângulos; perspectivas; passagem de cores; contrastes

2- Cores atmosferográficas

[...] vozes gritavam alto e as pétalas de miríades de flores faiscavam suas cores no ar (WOOLF, 2017a, p. 119).

Impresión tipo/ foto / infra leve (DUCHAMP, 1989, p. 25).

1) fotografe; 2) descreva a paleta de cores a partir da fotografia; 3) pesquise sobre a cor complementar de cada cor escrita; 4) cora cada palavra em sua cor complementar; 5) imprima em cores e fotografe

3- Florescência ultravioleta

3. <<proyectante de sombra>> / *sociedad anônima de los proyectantes / de sombra / representada por todas / las fuentes de luz / (Sol, luna, estrelas, velas, fuego -) Incidentalmente: / diferentes aspectos / de la reciprocidade - asociación / fuego-luz / (luz negra, / fuego -sin - humo = ciertas / fuentes de luz Los proyectantes de sombra / trabajan en lo infra leve* (DUCHAMP, 1989, p. 21).

Mais do que o aprumado áster, ela sugere o fantástico e trêmulo convólculo, a *empertigada* zínia ou suas próprias e ardentes rosas, acesas como lâmpadas nos esteios retos das roseiras (WOOLF, 2017b, 85).

1) visite uma flor por uma luminosidade noturna; 2) observe-a até o fluir de alguma vida bioluminescente; 3) tente enxergar como uma abelha ou procure por besouros clique; 4) fotografe, escreva, invente com esse efeito *infravisual*.

4- Câmera-casulo

Por uma arte de construir casulos (COCCIA, 2020), tente transmudar sua aparência corpórea tratando uma câmera fotográfica como se fosse um casulo. 1) imagine, pense, crie, invente uma nova forma anatômica de vida não humana; 2) descreva os aspectos fotográfico dessa nova pele.

5- Biodesenho fotográfico

[...] você sente
que a luz que vem
Das colinas lá embaixo
pende do futuro
(WOOLF, 2017b, p.63).

1) escolha um ser vivo como motivo-modelo; 2) descreva luzes e sombras que aparecem sobre ele; 3) descreva também os tons, mas não se iluda pelas cores, trabalhe em PB. Apenas trabalhe entre as intensidades tonais, nas profundidades dos cinzas, “em sua pura superfluidade” (ARENT, 2000, p.23).

Considerações finais: linguagem-peles

Para terminar, esse texto traz a expressão barthesiana da linguagem como uma pele, ou melhor, em devir peles, a fim de criar essa espécie de *escrileitura* fotográfica. Deslindar que essas peles possam perspectivar outros modos de vida, que não estejam exclusivamente projetadas no humano. Pondo em vista o fazer da escrita na educação por transmodalidades ou troca de peles, como no pular de uma superfície a outra: no experimentar uma docência em pesquisa pela via paradoxal da arte e assim fazer da aula uma espécie de atelier.

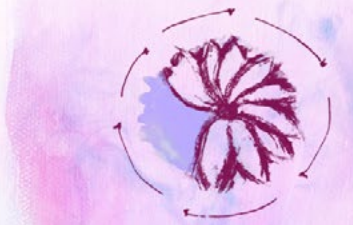
Por fim, por essa lente fractal na educação, com olhos fotográficos, pode-se ler-viver com esse Texto, uma bioescrita que se nutre da transposição? Que se produz como um modo de ler deslocado do habitual? E, com essas peles [que se pode criar na escrita, na fotografia e no encontro]; pode-se bioexperimentar a relevância do processo artístico, ou melhor, do fazer da fotografia por uma biopoética na educação?

Referências

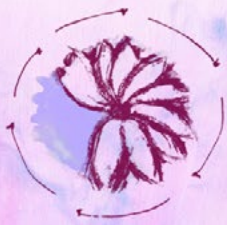
ADÓ, Máximo Daniel Lamela. *Educação Potencial: autocomédia do intelecto*. 2013. 194 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

ARENDRT, Hannah. *A natureza fenomênica do mundo*. In: *A vida do espírito: o querer, o pensar, o julgar*. Tradução de Antônio Abranches. Rio de Janeiro: Relume Dumará. 2000.

BACHELARD, Gaston. *A Poética do Espaço*. Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1993.



- BARTHES, Roland. *Fragmentos de um discurso amoroso*. Tradução de Hortênsia dos Santos. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco. Alves, 1981.
- BARTHES, Roland. *Variaciones sobre la escritura*. [S.l.]: Paidós Iberica Ediciones S A, 2002.
- BARTHES, Roland. *Aula*. Tradução de Leila Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2013.
- BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- BORGES, Jorge Luis. *Sete noites*. Tradução de João Silvério Trevisan. São Paulo: Max Limonad Ltda, 1980.
- CESAR, Ana Cristina. *Ana Cristina César. Portsmouth 30-6-60, Colchester 12-7-80*. Instituto Moreira Salles. São Paulo: Livraria Duas Cidades, sd.
- COCCIA, Emanuele. *A vida sensível*. Tradução de Diego Cervelin. Florianópolis: Cultura e Barbárie, 2010.
- COCCIA, Emanuele. *A virada vegetal*. Tradução de Felipe A. V. de Carli. Série pandemia n-1 edições. Jul. 2018.
- COCCIA, Emanuele. *Métamorphoses*. Bibliothèque Rivages. Paris: Éditions Payot & Rivages, 2020.
- CORAZZA, Sandra Mara. *Os Cantos de Fouror: escriteitura em filosofia-educação*. Porto Alegre: Sulina (editora da UFRGS), 2008.
- DELEUZE, Gilles. *A Lógica do Sentido*. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- DUCHAMP, Marcel. *Infraveve*. In: DUCHAMP, M. Notas. Madrid: Tecnos, 1989. p. 20-37.
- HUMM, Maggie. *Virginia Woolf e a Fotografia*. Comunicação e Sociedade, p. 375-385, 2017.
- KAC, Eduardo. *Biopoesia*. Tradução de Jorge Luiz Antônio Alea, Rio de Janeiro, V.10, p.327-333, Jul/Dez, 2008.
- LAPOUJADE, David. *Existências Mínimas*. Tradução de Hortênsia Santos Lencastre. São Paulo: n-1 edições, 2017.
- LOTUS, Steph; ADÓ, Máximo. *Fotografias feitas a mãos de escrita: uma poética do infravisual na Educação*. Apotheke, Florianópolis, v. 6, p. 40-55, abril 2020.
- MASSENO, André; FORTUNA Daniele. R.; SANTOS Marcelo dos (Org. *Bioescritas/Biopoéticas: pensamento em trânsito*. São Paulo: Pontocom, 2018.
- MASSENO, André; FORTUNA Daniele. R.; SANTOS Marcelo dos (Org. *Bioescritas/Biopoéticas: corpo, memória e arquivos*. Porto Alegre: Sulina, 2017.
- ROUSSEL, Raymond. *Bertha, a menina-flor*. In: *Locus Solus*. Tradução de Fernando Scheibe. Florianópolis: Cultura e Barbárie, 2013, 2019. p. 339-342.
- VALÉRY, Paul. *Introdução ao Método de Leonardo da Vinci*. Tradução de José Martins Garcia. Lisboa: Arcádia, 1979.



WOOLF, Virginia. *Um teto todo seu*. Tradução de Bia Nunes de Sousa. São Paulo: Tordesilhas, 2014.

WOOLF, Virginia. *A arte da brevidade*. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2017a.

WOOLF, Virginia. *O sol e o peixe*. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2017b.

YELIN, Julieta. *la voz de nadie. Sobre el pensamiento del cuerpo en la literatura latinoamericana reciente*. In: *Pasavento. Revista de Estudios Hispánicos*. Madrid. Vol. VII, n.º 1, pp. 97-113, 2019.

FABULAÇÕES COM NIETZSCHE E DELEUZE

Guilherme Costa da Motta¹

Róger Albernaz De Araujo

Muitos explicam, em seus artigos, a Metodologia aplicada. Expressam as hipóteses estabelecidas dialeticamente, a síntese de verdade, o que já está posto. Deve-se chegar ao resultado esperado. Para cumprir esta ordem, segue-se o caminho traçado anteriormente.

O presente trabalho não segue uma Metodologia. Há um pensamento de partida, em um Método Maquinatório com programa de procedimentos de pesquisa, com deslocamentos e mudanças de perspectiva, com recolha de sintomas, de matérias que afetam, para que possa ser inventado algo com isso. Algo que ainda não se sabe o que é. Não existe um caminho. Há percursos, sem uma rota para seguir. Não se sabe, previamente, qual será o pensamento de chegada. Não há direção pré - determinada (DE ARAUJO; CORAZZA, 2018).

E qual é o ponto de partida dos percursos desorientados, neste texto? A cena, explicitada a seguir, pode auxiliar na percepção (DELEUZE; GUATTARI, 2010) do pensamento de partida, neste trabalho, para um percurso desatinado, que pode ser chamado de aventura.

Pense em alguém que se chama Abraão. Está confinado, sem sair de casa, com medo de contrair um poderoso vírus, que pode ser fatal. Uma pandemia instalada. Um isolamento como única proteção. Está sozinho. Pensa que está sozinho. De repente, ouve um turbilhão de sons: *vrummm; fom fom; bam, bam, bam; scableft; iommmmmmm, iommmmmmmmm*. Afeta-se com tudo aquilo. Aquela mistura de sons mexe com o corpo. Ao poucos, começa a pensar nos sons que ouve no silêncio do seu isolamento. Pensa que as coisas produzem sons. Eis o pensamento de partida: os sons das coisas.

O método, em questão, prevê um plano de referência, não diz qual será em cada trabalho, nem o pensamento de partida, nem o desejo que move o pesquisador e, muito menos, o plano de invenção. Não há como prever o que pode vir a ser. O pesquisador desloca-se com a pesquisa e a pesquisa com o pesquisador. Cada um com a sua recolha de matérias, de sintomas, com uma crítica sintomatológica, em um plano de referência, para fazer alguma coisa diferente com isso, com uma clínica maquinatória em um plano de invenção. Uma clínica que não cura. Há, sim, uma perspectiva de saúde. Uma máquina que funciona para continuar se movimentando, sem chegar a um fim. Ninguém diz onde se deve chegar. Há a possibilidade de produzir alguma diferença e continuar os deslocamentos, para que haja mais deslocamentos e a possibilidade de mais alguma invenção (DE ARAUJO; CORAZZA, 2018).

Neste trabalho, há, no plano de referência, onomatopeias já estabelecidas e generalizadas para a comunidade consumir o mesmo som: *pocotó, pocotó; blém, blém, blém; piuí; toc, toc; brrrrr; tac, tac, tac; chuááá; ping, ping*, e outros. A partir daí, deste

¹ Mestrando em Educação e Tecnologia pelo Instituto Federal Sul-Rio-Grandense. Professor de Filosofia pelo Instituto Federal Sul-Rio-Grandense.

modelo de sons, vários deslocamentos ocorrem. O corpo movido pelo desejo (DELEUZE; GUATTARI, 2011) de misturar os sons e de compor algo com esta mistura. Até que acontece (DELEUZE; GUATTARI, 2011, 1995a, 1995b, 1996, 1997a, 1997b; ZOURABICHVILI, 2016): uma coluna com várias linhas. Em cada linha uma onomatopeia. A mão e o lápis sobrevoam, aleatoriamente, as linhas de sons. Um voo cego. A ponta do lápis finca em uma onomatopeia Um ponto no caos de um ritornelo (DELEUZE; GUATTARI, 1997a). Um olhar em volta. Desloca-se. Muda-se de perspectiva. Acontece um som: *clinc, clinc*. Percebe-se o som. Afeta - se com ele. E o corpo pensa. Problematisa. Pensa que o som fincado pode ser o som do tilintar de moedas sacudidas por uma mão aflita, que precisa comprar algo para compensar o que falta para satisfazer o corpo. Há potência para produzir algo novo e retornar para que a ponta do lápis caia, sem previsão, em mais uma onomatopeia e faça mais um ponto no caos, para mais deslocamentos e para que o corpo se afete e problematize e possa inventar e voltar para o caos, para que o lápis finque, novamente, agora em outro som, em uma das linhas da coluna de sons, para mais um movimento de ritornelo. E os deslocamentos continuam. Depois de *clinc, clinc*, mais um ponto no caos, mais uma onomatopeia fincada. Um olhar em volta. Desloca-se. Muda-se de perspectiva. Acontece um som: *chulf, chulf, chulf*. O corpo pensa. Problematisa. Agencia (DELEUZE; GUATTARI, 1995a) *chulf, chulf, chulf* com *clinc clinc*. Pensa que o que a mão aflita compra para compensar o que falta para satisfazer o corpo é uma garrafa de cachaça e *chulf, chulf, chulf* é a sonoplastia do líquido inebriante, sendo sugado pela boca aflita. Mais um som fincado. Mais um olhar ao redor. Acontece *ping, ping*. O corpo pensa, problematisa. Agencia *ping, ping* com *chulf, chulf, chulf* e *clinc, clinc*. Pensa em um homem desesperado, que ao sentir as duas últimas gotas serem desperdiçadas, inutilmente, no seu corpo, faz com que sua boca aflita sugue, agora, o vazio da garrafa: *chulf chulf, chulf*. A ponta do lápis atinge mais um som da coluna com linhas de sons. Agora acontece *tac, tac, tac*. O corpo agencia com os sons fincados anteriormente, pensa em alguém, paralisado com a bebida, e que ouve passos: *tac, tac, tac*. E, ainda, no movimento de ritornelo, mais sons são fincados e agenciados com os sons anteriores: *trúuu; vupt; práááá; pract; brrrr; fom, fom*.

Todos os sons, agenciados, compõem uma cena. Os sons fincados, pela ponta do lápis, possibilitam compor uma fabulação com agenciamentos entre os sons, que são conexões aleatórias, em uma multiplicidade, continuidade e simultaneidade (DELEUZE; GUATTARI, 1995a). Pensar em uma garrafa de cachaça, por exemplo, só é possível com o agenciamento entre as onomatopeias *clinc clinc* e *chulf chulf*. Não se sabe, previamente, que a cachaça participará da cena e nem o que mais poderá compor com esta bebida alcoólica. Não há controle disso e nem autoria, acontece na multiplicidade entre as onomatopeias. (DELEUZE; GUATTARI, 2011, 1995a, 1995b, 1996, 1997a, 1997b; ZOURABICHVILI, 2016). Trata-se, aqui, de multiplicidade e não de múltiplos, derivados de uma mesma origem e pertencentes a um círculo de repetição do mesmo (DELEUZE, 2006).

Eis a cena produzida com o agenciamento dos sons fincados no movimento de ritornelo: - Um homem que termina uma garrafa de cachaça. A boca, aflita, recebe o líquido inebriante, *chulf, chulf, chulf* e as duas últimas gotas pingam em seu corpo: *ping, ping*. Um desespero por perder as últimas duas gotas. O frio toma conta do corpo, *brrrr*. O álcool esfria o esperançoso homem, que espera que algo se modifique na sua vida. A má consciência pesa. Muita culpa toma conta do seu corpo. Não consegue seguir a virtude. Não é um homem de bem. Espera que alguém lhe tire daquela situação (DELEUZE, 2018; NIETZSCHE, 2012). A boca no gargalo chupa o nada inutilmente, *chulf, chulf, chulf*. O

coração acelera: *tum, tum, tum*. O som das buzinas, *fom, fom*, dos inúmeros carros, com gente, que se movimentam, lá fora, contrastam com o nada de movimento daquele corpo. O homem entrega sua vida para Deus ou para o Diabo (DELEUZE, 2018; NIETZSCHE, 2012; MACHADO, 2020). A esta altura, tanto faz. O bêbado procura moedas em seu bolso: *clinc, clinc, clinc*. O tilintar das moedas, passaporte para mais um passeio com a bebida. De repente: *toc, toc*. O bêbado não responde. Não pergunta quem é. Mesmo assim, a porta se abre como que em um passe de mágica: *práááá*. O corpo, tomado pelo álcool, nada vê. Os olhos colados na mesa. Os ouvidos ainda funcionam. Ouve passos: *tac, tac, tac*. Uma força faz a cadeira inclinar para trás: *trúúúúúú*. Até o corpo cair de costas: *vupt - pract*. Uma voz fala para o corpo: - Sou o Deus todo poderoso. Desviaste do caminho da virtude. Esperaste por mim e aqui estou para te cobrar tudo o que deves pra mim. Ao ouvir isso, o corpo faz força para se levantar e só consegue ver a própria imagem refletida na mesa de vidro. Um ser vermelho, com chifres na testa. Não há mais o que beber. O corpo morre.

Uma fabulação produzida com agenciamentos (DELEUZE; GUATTARI, 1995a) entre sons onomatopeicos, fincados pela ponta de um lápis, e com agenciamentos com Deleuze e Nietzsche. O niilismo funciona na fabulação. Niilismo, que na sua origem significa nada, funciona no pensamento nietzschiano como negação da vida. (DELEUZE, 2018; NIETZSCHE, 2012; MACHADO, 2020). No caso deste bêbado, que entrega a sua vida a Deus ou ao Diabo, pode-se dizer que se trata de um niilismo negativo, um dos quatro tipos de niilismo, conforme Roberto Machado, que comenta sobre a alegria e o trágico em Nietzsche, que é aquele em que a vida é negada, pois o que vale é o que está acima desta vida e não faz parte dela, que são os valores superiores, supraterrâneos. Este niilismo tem relação com o pensamento antigo, com o pensamento socrático-platônico-cristão. Para este pensamento, o homem será recompensado na eternidade, depois da sua vida não vivida. Machado fala, ainda, de um niilismo reativo, negação da vida com a morte de Deus e a substituição deste pelo próprio homem, sendo que este nega a vida, esperando pelo progresso da humanidade. Já o niilismo passivo nega a vida com a total falta de esperança, negando os valores superiores e a recompensa pela eternidade e negando, também, a crença no progresso humano. O niilismo ativo é, também, negação dos valores supraterrâneos e do progresso humano, mas afirma a vida, a intensidade da vida, pois afirma a alegria de viver, o trágico, que está relacionado com o que Nietzsche chama de eterno retorno. A pessoa que repetiria, infinitamente, cada instante da sua vida, se cada instante da sua vida retornasse, sem dramatizar, sem lamentar, afirma a vida, afirma o trágico (DELEUZE, 2018; NIETZSCHE, 2012, MACHADO, 2020).

Este trabalho afirma a vida, sem modelo para seguir, movimenta-se para continuar movimentando. Há um movimento de um lápis na coluna repleta de linhas, onde, em cada linha, há uma onomatopeia. Cada retorno do lápis, depois que ele crava em algum lugar e recolhe, não é só o que recolhe que vem diferente pro meio, o próprio lápis vem diferente pro meio, porque o lápis é o tensor (DELEUZE; GUATTARI, 1995,b, 1997a) de deslocamento, é uma bússola maluca. Quando o lápis entra no território e marca em uma determinada posição (DELEUZE; GUATTARI, 1997a), ele cria esta condição de possibilidade de que algo aconteça. Quando algo acontece, este algo que acontece não produz só efeito no meio em que acontece, ele produz efeito no próprio lápis. O próprio lápis não é mais o mesmo, também. Ele pode não ter a mesma ponta, pode quebrar a ponta, pode ficar mais grosso, pode ficar mais fino, pode entortar, pode virar três lápis, cinco, dez, onze. Não é o lápis que produz tudo. O tudo está produzindo o lápis, porque o lápis é parte de um todo e este todo também faz parte e os efeitos são efeitos dos efeitos.

O lápis não pode ser causa. Quando acontece algo, acontece em uma multiplicidade e não se consegue dar conta de preencher todos os trajetos e recolher matéria de todos os trajetos. Não está se falando do lápis, está se falando do traço. Não é o lápis que não vai ser o mesmo. É o traço que não vai ser o mesmo. O lápis em si é um pouco de concretude necessária para conseguir perceber o movimento de traçado que se realiza. O traço acontece no caos, é o que passa no caos e o traçado já passou, já está substancializado e formalizado na escrita. (DELEUZE; GUATTARI, 2011, 1995a, 1995b, 1996, 1997a, 1997b; ZOURABICHVILI, 2016).

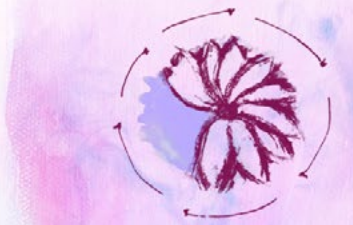
Funciona, neste texto, uma máquina abstrata onomatopeica (DELEUZE; GUATTARI, 1995b, 2011). Não é uma máquina abstrata de representação onomatopeica. É uma máquina onomatopeica porque ela funciona em um ritmo onomatopeico que produz um modo de deslocamento singular (DELEUZE, 2000; DELEUZE; GUATTARI, 1995b, 1997a, 2011). Não são comuns estas marcações onomatopeicas, que são colocadas no meio do texto, e que funcionam de forma rítmica.

As onomatopeias funcionam como assovios de volta pra casa neste ritornelo (DELEUZE; GUATTARI, 1997b) onomatopeico. O ritornelo é um conceito que funciona por uma máquina abstrata (DELEUZE; GUATTARI, 1995b, 2011). Uma máquina abstrata rítmica funciona na pulsação do ritornelo. Este movimento, em três aspectos, que se misturam o tempo inteiro: um ponto no caos; um olhar ao redor, para recolher matérias e mudar de perspectiva, ver as coisas de outra maneira; e a possibilidade de produzir alguma diferença, com o retorno para o caos, para um universo de possibilidades. Novamente: um ponto no caos. Um olhar ao redor. Um traço diferente e o retorno para o caos. Mais uma vez: Um ponto no caos. Uma olhar ao redor. Um traço e o retorno para uma multiplicidade de vozes e sons. E quantos mais movimentos de ritornelo forem possíveis, enquanto houver fôlego para isso (DELEUZE, GUATTARI, 1997a).

Esta máquina onomatopeica funciona com este combustível dos sons que preenchem em um meio pelo qual se desloca. Aqui, deixam-se migalhas de sons ao longo do percurso, como traço de possível retorno, numa escrita sem pedaços de pão, sem casa de doces, sem João e sem Maria, mas com volta para casa, com as pistas sonoras deixadas.

Sons onomatopeicos marcam as coordenadas deste deslocamento. Estes sons não são simples sons. São as marcações de retorno neste deslocamento. Dão esta condição deste tensionamento de um texto que funciona por tensões sonoras (DELEUZE; GUATTARI, 1995b). O som aqui não está posto como efeito, como consequência, como algo fora do próprio funcionamento desta máquina abstrata. Os sons são partes que tomam efeito do próprio funcionamento da máquina. Eles marcam, mas, também, empurram, também tensionam. Cada som onomatopeico, neste texto, funciona como um limite que a escrita tem para respirar e poder voltar a escrever. Não é o limite da extinção do movimento. É o limite de tensão do próximo movimento (DELEUZE, GUATTARI, 1995b).

Há, neste trabalho, um plano de referência, daquilo que já é (as onomatopeias, sons estabelecidos, previamente, como representação dos sons das coisas) e a possibilidade de um plano de invenção, daquilo que ainda não é, com as matérias recolhidas, no deslocamento de uma máquina abstrata, não concreta, que não se submete a uma ordem de funcionamento, a um modelo. Uma máquina que se move entre os dois planos, pelo desejo de se deslocar para continuar se deslocando, sem finalidade, sem um objetivo para alcançar (DE ARAUJO; CORAZZA, 2018). A máquina é abstrata, porque ela não é abstração, mas ela é um movimento de tensão de uma abstração possível. (DELEUZE,



GUATTARI, 1997b). Ela é um movimento de tensão que esta matéria de intensidade, que são perceptos, conceptos e afectos (DELEUZE; GUATTARI, 2010), empurra e traciona a máquina e que a faz movimentar e produzir o traçado, que são o conteúdo e a expressão (DELEUZE; GUATTARI, 1995b).

A máquina abstrata opera neste limite porque ela joga os dados (DELEUZE, 2018). Quem afirma o número jogado já é o conteúdo e a expressão, já é o plano de imanência ou de consistência, o plano de invenção que é traçado. Já há, aqui, formalização e substancialização e percepções, afecções e concepções (DELEUZE; GUATTARI, 1995b, 2010). Por isso o traço é tão importante. É necessário imaginar, inventar, mas é necessário, também, traçar. É necessário o movimento de marcação. Por isso o ritornelo insiste no ponto no caos. Pode-se optar por um meio musical sonoro. Uma coreografia sonora de deslocamentos pela questão da tensão onomatopeica, que é o desejo que aciona todo este funcionamento o tempo inteiro (DE ARAUJO; CORAZZA, 2018; DELEUZE; GUATTARI, 1995b, 1997a).

A todo instante, o desejo onomatopeico está cutucando com vara curta. Ainda não foi o limite. Vai de novo. É isso que dá esta condição de possibilidade que as coisas vão se costurando, vão se montando. Há uma coreografia de som. Uma sonografia funcionando. Este texto é um texto de percussão. As onomatopeias dão a marcação de percussão deste trabalho. A percussão marca o percurso rítmico.

Quando se retorna para este texto, retorna-se para o possível. Este texto é o substancializado e formalizado, de conteúdo e de expressão, dos deslocamentos de pensamento, de sensibilidade, de invenção. Potencialmente, pode-se formalizar e substancializar isso de maneira diferente. É isso que acontece na realização deste trabalho o tempo inteiro. Há a formalização e a substancialização daquilo que é abstraído de maneira diferente. É o deslocamento de abstração que torna possível que se consiga formalizar e substancializar assim, e não de outro modo. A máquina vai substancializando e formalizando o plano de pensamento e o plano de invenção, conforme vai se deslocando por essas linhas, conforme vai se enredando conforme todas essas multiplicidades possíveis de pensar essas coisas (DELEUZE; GUATTARI, 2011, 1995a, 1995b, 1996, 1997a, 1997b; ZOURABICHVILI, 2016).

A própria máquina abstrata se diferencia dela mesma conforme ela traça. Não é só o plano que se diferencia. A própria máquina abstrata quando ela produz o traço, quando vai ao território e retorna para o caos, ela já retorna diferente, porque ela também sofre os efeitos do seu próprio traço, do seu próprio percurso. Se ela ficar lá e não voltar, aí, é a neurose, o capitalismo, a circularidade, é a invenção que não se inventa mais. É a invenção que morre por ela mesma. Ela precisa fazer um traço, retornar, para potencializar um novo traço e continuar retornando (DELEUZE, GUATTARI, 1997a 2011). É uma questão de vitalismo, um conceito nietzschiano. O vitalismo é a continuidade da vida, é o investimento em que a vida continua a viver. Amor fati. É justamente conseguir produzir o trágico. A alegria trágica (DELEUZE, 2018; NIETZSCHE, 2012; MACHADO, 2020).

O traço passa no caos, enquanto máquina abstrata de leitura e de recolhimento de matérias, para que elas possam retornar. Quando é o traçado já é o funcionamento desta máquina abstrata escrevendo (CORAZZA, 2010; DELEUZE; GUATTARI 1995b, 1997b). É como a inspiração do ar e a oxigenação dos pulmões, bombeando o sangue, fazendo com que o organismo continue vivendo. Por isso é uma questão de vitalismo, é uma questão de pulsação. Pulso é variação. A variação contínua está muito ligada a este conceito de

vitalismo, de continuar vivendo. Não se lê e se escreve na razão do escrever e, sim, lê-se e se escreve para continuar podendo escrever. O vitalismo não está nem no que se lê, nem no que se escreve, mas na relação de contínuo vitalismo que se produz entre os dois. Isso é bonito porque desloca toda uma noção do conceito de vida.

Uma dobradura da máquina abstrata sobre a máquina de invenção (DE ARAUJO; CORAZZA, 2018; DELEUZE, 1991, DELEUZE; GUATTARI, 1995b, 2011). Se, de um lado, há uma máquina abstrata funcionando, uma máquina abstrata de invenção, do outro lado há uma máquina funcionando como máquina de escrita desta invenção. De um lado, esta máquina abstrata funciona na relação matéria – função, na leitura e recolha de matérias de intensidade para produzir uma função de invenção. De outro lado, esta máquina abstrata funciona como uma escrita desta invenção. Passa uma máquina abstrata pelo caos. A máquina abstrata vai ao caos, recolher intensidades para trazer de volta porque ela precisa retornar. Quando ela retorna, há um determinado momento que ela acopla a uma máquina de escrita e atualiza a potência do caos em uma determinada realidade e se torna atual (DELEUZE; GUATTARI, 1995b, 2011). Este texto onomatopéico, substanciado, formalizado e atualizado é matéria para um leitor por vir, para seus deslocamentos e possibilidade de invenção.

REFERÊNCIAS

CORAZZA, Sandra Mara. Escriteiras: um modo de ler-escrever em meio à vida. Projeto de Pesquisa. Plano de Trabalho (Observatório da Educação, Edital 038/2010), apresentado a CAPES-INEP em setembro de 2010. 27 p. (Texto digitalizado)

DE ARAUJO, Róger Albernaz; CORAZZA, Sandra Mara (2018). **Método maquinatório de pesquisa**. *Pedagogia y Saberes*, nº 49, p. 67 - 80.

DELEUZE, Gilles. **A dobra**; Leibnz e o Barroco. Tradução de Luiz Orlandi. Campinas, São Paulo: Papirus, 1991.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do Sentido**. Tradução de Luís Roberto Salinas. 4ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia**. Tradução de Mariana de Toledo Barbosa e Ovídio de Abreu Filho. São Paulo: N – 1 Edições, 2018.

DELEUZE, Gilles. **O ato de Criação**. Palestra de 1987. Edição Brasileira. Folha de São Paulo, 26/06/1999.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia 2. vol. 1. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 1995a.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia 2. vol. 2. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 1995b.



DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2.** vol. 3. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. 1^a ed. São Paulo: Editora 34, 1996.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2.** vol. 4. Tradução de Suely Rolnik. 1^a ed. São Paulo: Editora 34, 1997a.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2.** vol. 5. Tradução de Péter Pál Pelbart e Janice Caifa. 1^a ed. São Paulo: Editora 34, 1997b.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O anti-édipo: capitalismo e esquizofrenia.** Tradução de Luiz Orlandi. 2^a ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. 3^a ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

MACHADO, Roberto. A alegria e o trágico em Nietzsche. Disponível em <<https://youtu.be/SKrGcdy6J3g>> Acesso em: 10/05/2020.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Assim falou Zaratustra.** Tradução de Carlos Duarte e Ana Duarte. São Paulo: Martin Claret, 2012.

ZOURABICHVILI, François. **Deleuze: uma filosofia do acontecimento.** Tradução de Luiz orlandi. 1^a ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

KAMÉ E KAIRU - CONCEPÇÕES COSMOLÓGICAS E O GRAFISMO KAINGANG

Ivan Jeferson Kappaun¹

Liliane Frantz²

Introdução

O presente artigo Kamé e Kairu – Concepções Cosmológicas e o Grafismo Kaingang, surge da intenção de fazer um relato das experiências vivenciadas pelos estudantes de 6º Ano da Escola de Educação Básica Educar-se, localizada na Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), no Vale do Rio Pardo. A proposição inicial foi de provocar uma reflexão acerca da religiosidade e as reverberações que tais concepções assumem nas artes praticadas pelos Kaingang. O objetivo geral dessa atividade foi conhecer a cultura Kaingang em suas mais variadas manifestações, o que permitiu compreender os conceitos cosmológicos de Kamé e Kairu que remontam ao mito de origem dos Kaingang, diferenciando e, ao mesmo tempo, compreendendo a sua complementaridade.

Esse relato compreende uma das ações decorrentes de um projeto mais amplo que envolveu todo o educandário. Sua origem remonta ao mês de setembro de 2019 e recebeu o nome de *As Raízes Indígenas na Cultura Gaúcha*. O projeto foi pensado, inicialmente no Componente Curricular de Ensino Religioso, de modo a possibilitar aos estudantes de toda a escola momentos de reflexão acerca da cultura indígena. Foram várias ações praticadas ao longo de vários dias, incluindo reflexões, através de contação de histórias indígenas, bem como o estudo da sua religiosidade: corpo e espiritualidade, o humano e a natureza. Ainda, foram promovidas atividades artísticas, apreciação musical ativa das canções indígenas, palestras, vídeos e debates. No entanto, o ponto alto de todo o movimento gerado pelo projeto se concretizou com a visita de índios Kaingang e Mbya Guarani à escola, compartilhando saberes, atividades lúdicas e questões políticas que envolvem os indígenas hoje, suas lutas e história. As atividades envolveram todos os estudantes da Escola Educar-se, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Foi um projeto que ganhou destaque pelo modo como foi construído, uma vez que os professores participaram de um momento que antecedeu o início do mesmo, com a finalidade de sensibilizá-los e motivá-los para o evento, tirando dúvidas e conhecendo mais sobre a proposta.

Assim, como mais uma ação proposta dentro do projeto *As Raízes Indígenas na Cultura Gaúcha*, originou-se a atividade de visitação, aos estudantes de 6º Ano, à aldeia Foxá, localizada na cidade de Lajeado/RS. Essa experiência em loco, promovida pela articulação e organização entre os professores dos componentes curriculares de Arte e Ensino Religioso – que também são autores deste artigo -, resultou em uma vivência que transcendeu totalmente as expectativas iniciais, uma vez que o envolvimento e interação

1 Universidade de Santa Cruz do Sul, Escola de Educação Básica Educar-se. Professor de Artes. Mestre em Educação. E-mail: ivankappaun@yahoo.com.br

2 Universidade de Santa Cruz do Sul, Escola de Educação Básica Educar-se. Professora de Filosofia e História. Pós-graduada em Metodologia do Ensino Religioso. E-mail: liliane1@unisc.br

dos estudantes com a comunidade indígena foi muito efetiva e repleta de sentidos. Esse dia contou com palestra, roda de conversa com um pajé Kaingang (que, coincidentemente, estava de passagem pela aldeia Foxá naquele dia), jogo de futebol entre as crianças, aquisição de artesanato indígena e muitas vivências em meio à natureza.

Por fim, subsequente à visita, ainda foi proposto aos estudantes que realizassem experimentações artísticas com tintas sobre pedaços de madeira de diferentes tamanhos, de modo a registrar padrões geométricos a partir das concepções cosmológicas Kaingang, manifestas pelas metades exôgamicas Kamé e Kairu. Na sequência, vamos discorrer brevemente acerca de algumas aproximações teóricas para embasar nossas ações e reflexões a partir da cultura Kaingang.

Cultura Kaingang

A organização cultural Kaingang conjuga aspectos do mundo natural, simbólico e social, sem que sejam dissociados da vida. Há uma inter-relação entre tais dimensões da vida Kaingang, marcada e influenciada pelo modo como o mundo é percebido. Tal percepção revela a importância em “preservar as sociedades indígenas e seus saberes, pois elas constituem um patrimônio humano inestimável da cultura universal” (LAROQUE; SILVA, 2013, pg. 254).

Os Kaingang constituem seu tempo e espaço de acordo com suas próprias concepções, que perpassam por uma relação muito específica com a natureza e entre si, de acordo com representações simbólicas historicamente elaboradas e transmitidas ao longo das gerações. Portanto, a constituição do ser Kaingang está relacionado ao próprio viver, de acordo com os referenciais e modelos práticos e simbólicos que emergem nas relações cotidianas. O entendimento e percepção da cultura Kaingang precisa ser pautada pela diferença. A cultura, nesse âmbito, refere-se às tradições indígenas e a demarcação da sua diferença.

De acordo com Prestes e Laroque (2018), os Kaingang são a maior população indígena do Brasil Meridional, somando aproximadamente trinta e sete mil indivíduos, com expressividade maior nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e São Paulo. “Constituem os mais numerosos povos indígenas do sul do Brasil, falantes da língua pertencente à família linguística Jê. Esta sociedade é formada por uma estrutura dualista, por meio da divisão em metades exôgamicas que se complementam: Kamé e Kairu” (PRESTES; LAROQUE, 2018, pg. 314). Iremos abordar os aspectos característicos e a importância dessa estrutura dualista mais adiante.

Localizada no município de Lajeado, a aldeia Foxá é uma das três aldeias situadas no vale do Rio Taquari. A realização da proposta aqui apresentada originou-se a partir da visita a esta aldeia com os estudantes de 6º Ano do Ensino Fundamental da Escola Educar-se. Uma evidência que se revelou de forma muito consistente, ainda que exista uma relação muito próxima dos habitantes da aldeia com os não-indígenas, foi a territorialidade bem definida pelos aspectos simbólicos e culturais Kaingang. A partir dos estudos realizados por Prestes e Laroque (2018), podemos afirmar que a aldeia Foxá localiza-se em contexto urbano por ser um território cedido pela União e as concepções cosmológicas e culturais são preservadas como movimento de resistência aos preceitos e imposições culturais não-indígenas, na luta pela conservação e efetivação de seus direitos.

Não podemos ignorar que, na Constituição Federal de 1988, foram reconhecidos os direitos humanos fundamentais, assegurando o direito ao desenvolvimento, à diferença, à tradição e à diversidade cultural, destinando um capítulo específico na determinação e garantia de direitos fundamentais dos povos indígenas, incluindo a preservação de sua língua materna. Nesse sentido, podemos inferir que a educação assume importante papel nessa relação, visto que é o modo pelo qual os indígenas exercitam a manutenção e a preservação de seus princípios culturais. No entanto, também cabe destacar que o entendimento de educação pelos povos nativos não é a mesma concepção que temos de educação. Não podemos assumir a educação como um modo de colonização e alienação cultural indígena.

No que tange a educação, conforme Prestes e Laroque (2018) essa questão é tema de muitas lutas e reivindicações por parte dos Kaingang, já que consideram o acesso à educação pressuposto para o bom relacionamento com a sociedade não indígena em geral, para o reconhecimento social e como exercício da cidadania. O ponto sensível encontra-se na imposição da educação escolar nas comunidades indígenas, revelando um viés colonialista de dominação e aculturação. O que é possível observar, no que tange a efetivação de políticas educacionais em território indígena é que todas as crianças têm direito à educação, mas nem sempre esse direito é praticado. Para a compreensão dessa questão, é importante o entendimento de que a formação de uma criança indígena transcende a educação escolar e compreende também a transmissão e conservação de conhecimentos tradicionais, a manutenção e fortalecimento cultural, bem como a conscientização das atuais e futuras gerações.

Ao longo da história, os Kaingang conviveram com um intenso processo de expropriação de suas terras, de destruição das matas nativas fonte de subsistência e seus campos deram lugar às grandes cidades e fazendas. Esse movimento histórico provocou, além das consequências evidentes e desastrosas aos povos Kaingang, a perda da autonomia política desses povos e, mais recentemente e decorrente da primeira, a perda da autonomia econômica. Tais movimentos condicionaram os indígenas ao sistema econômico de mercado, como pode ser observado na maior parte das comunidades indígenas que ainda persistem.

A criação da Terra Indígena Foxá segue a mesma trajetória da dos demais Kaingang, ou seja, a saída das terras indígenas do Planalto e a instalação próxima a cidades, tendo como base, estratégias de subsistência. Assim, o deslocamento dos Kaingang para o Vale do Taquari representa um processo de reterritorialização, ou seja, famílias oriundas de Nonoai e Votouro (que fizeram parte dos antigos aldeamentos), chegaram a Lajeado, por volta do ano 2000, e se instalaram às margens da RS 130, nas proximidades da rodoviária e do Presídio Estadual de Lajeado, local de grande fluxo de pessoas, que possibilitaria a venda de artesanatos. Apesar da precariedade do local e dos riscos tanto pelo movimento da estrada quanto pelas eventuais fugas do presídio, os Kaingang ali permaneceram [...]. Suas solicitações foram atendidas. A Prefeitura de Lajeado cedeu-lhes um espaço no Bairro Jardim do Cedro, um lugar mais tranquilo, que conta com uma pequena mata, onde é possível coletar alguns frutos e materiais para a confecção do artesanato. Ademais, os Kaingang receberam do Poder Público, algumas casas, onde, inicialmente, foram instaladas seis famílias. Atualmente, lá vivem mais de 20 famílias; por isso, mais casas foram construídas pelos próprios indígenas [...]. Sabe-se que o espaço

ainda não é adequado, pois, para a realização de algumas práticas culturais, seria necessário um espaço maior (PRESTES; LAROQUE, 2018, pg. 317-318).

A partir da visitação e conversa com lideranças indígenas da aldeia Foxá, ficou evidente que muitos moradores da comunidade trabalham em empresas locais. Com isso, podemos pensar acerca da constituição identitária cultural dos povos indígenas, mais especificamente das Kaingang, no que tange o esforço em resistir aos movimentos que promovem a despotencialização da manutenção e preservação dos modos de conceber e se relacionar com a natureza.

Kamé e Kairu e o grafismo Kaingang

Agora vamos fazer uma discussão acerca das metades exogâmicas anteriormente mencionadas: Kamé e Kairu. A concepção dessas metades está associada ao mito de origem dos Kaingang, relacionado à crença originária a partir da Terra. As duas metades são representadas graficamente marcando uma relação com o sol e a lua. A metade Kamé remete aos raios do sol, registrados por meio de linhas; ao passo que a metade Kairu remete à lua, sendo representada por meio de formas redondas. Vale destacar que a relação entre as metades exogâmicas se baseia na dualidade e na complementaridade entre elas, ou seja, um engloba o outro.

Os mitos originários Kaingang concebem a metade Kamé como sendo a origem da metade Kairu, ou a origem da lua, associada a Kairu. Esses mitos contam que, no início dos tempos, Kamé era um sol que perdeu sua intensidade luminosa inicial para tornar-se o astro da noite. Esses mitos se apoiam numa distinção e numa assimetria (o dualismo Kamé/Kairu) que eles reiteram e enunciam ao mesmo tempo ao situá-los em relação a um originário grau zero da aliança no qual Kamé engloba seu contrário Kairu. “Por sua aliança com um animal-auxiliar da mesma metade, o xamã kaingang reitera esta situação fundadora na qual somente os Kamé constituíam as bases sociológicas da sociedade Kaingang” (CRÉPEAU, 2002, pg. 126).

No que tange a relação com o espaço dos Kaingang, a dualidade se manifesta, por exemplo, na marcação dos espaços nos cemitérios, onde Kamé e Kairu são sepultados a leste e a oeste respectivamente. Em divergência a muitas culturas indígenas, o espaço Kaingang não orienta-se pelo círculo, mas pela orientação leste-oeste, marcada pela trajetória do sol. As casas, inclusive, são construídas seguindo essa orientação. De acordo com Pohl e Milder (2008), toda a cosmologia, os animais, os objetos e formas da natureza são, ou Kamé ou Kairu. Graficamente, todas as formas redondas, baixas, que são fechadas sobre si mesmas são Kairu, enquanto que todas as formas compridas, abertas, leves, que não tem fim, são Kamé. Nos cestos de taquara confeccionados pelos Kaingang, por exemplo, podem ser identificadas de duas categorias: ror (Kairu) e téi (Kamé). Enquanto a ror abrange os cestos baixos e redondos, a categoria téi compreende os cestos alto, sem fim e comprido. “O grafismo kaingang pode ocorrer em diferentes formas, ocupando variadas funções na cultura da população indígena. Ocorre nos trançados, tecidos, armas, utensílios feitos em cabaça, troncos de pinheiros e nos corpos de kaingang” (POHL; MILDER, 2008, pg. 4). Os registros gráficos encontrados nos artefatos indígenas, principalmente nos trançados, são referências visuais de sua identidade cultural em relação a sociedade que os cerca, seja não índia ou de outra etnia indígena. Entretanto, como revelam Pohl e Milder (2008), a cosmovisão dualista Kaingang corre risco de se

perder, uma vez que parece preservada apenas na memória dos mais velhos. Por isso, a educação é um poderoso meio de conservação das tradições indígenas, como veremos a seguir.

A educação indígena

No que tange a educação escolar indígena, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, os povos nativos tiveram assegurado o direito a uma educação diferenciada, calcada em seus próprios processos de aprendizagem e utilização de suas línguas maternas. Desse modo, as escolas indígenas deveria ser espaço de preservação das organizações sociais, dos costumes, línguas e crenças, bem como do aprendizado da cultura e valores.

Com Laroque e Silva (2013), podemos refletir e marcar a importância de considerar que a concepção de escola para o grupo indígena Kaingang é diferente da concepção que nós, não indígenas, temos. Nesse sentido, não podemos conceber a escola indígena a partir dos parâmetros escolares não indígenas. Isso perpassa também pela percepção de que o índio perpetua seu modo de ser, nos seus costumes, na sua visão de mundo, nas relações que estabelecem com os outros, na sua religiosidade. Qualquer esforço em considerar o jeito indígena de ser sem levar em consideração os aspectos mencionados, será uma manifestação racista, que revela a predisposição impositiva de aculturação dos povos nativos.

Ainda de acordo com Laroque e Silva (2013), o que os indígenas esperam da escola é que ela efetive o cumprimento de seu papel em ser uma escola bilíngue. No entanto, tal realidade se mostra muito distante do que é praticado em muitos espaços formais de educação em territórios indígenas. Não é a escola o principal meio de efetivar a educação indígena, mas ela pode ser um importante instrumento de consolidação dos valores culturais dos diferentes povos indígenas. Nesse sentido, a escola, além de ser tempo e espaço de revitalização cultural e retomada da língua materna, é fator de mediação na compreensão da sociedade nacional, uma vez que manifestações de outras culturas permeiam o cotidiano nas aldeias indígenas e com as quais nem sempre estão aptos a lidar. Não podemos ignorar o processo de sincretismo cultural que ocorreu e continua ocorrendo nos dias atuais. “Em resumo, o que os Kaingang esperam da escola é que ela possa, acima de tudo, respeitar o jeito de ser indígena e também ajudar a compreender a sociedade nacional, visando fortalecer cada vez mais sua própria cultura” (LAROQUE; SILVA, 2013, pg. 264-265).

A importância na preservação da língua materna Kaingang evidencia-se na concepção de que a língua é sagrada, pois toda a organização lógica, a memória e a estrutura de pensamento constitui-se a partir dela. Tanto, que muitas palavras Kaingang não encontram correspondente na língua portuguesa, pois carregam sentidos que são compreensíveis somente a quem vive essa cultura. Daí a importância de uma escola bilíngue e do professor bilíngue. O que revela também a dimensão política que a efetivação de uma escola bilíngue significa para a comunidade em que se constitui, pois garante uma relação mais equilibrada entre as diferentes culturas indígenas e não indígenas.

A educação centrada em uma instituição chamada escola é um apoio fundamental para a garantia e manutenção dessa cultura, mas, sobretudo, deve acontecer nos

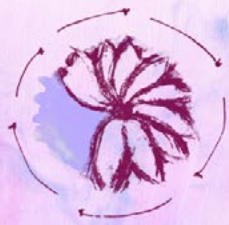
moldes do que prevê a lei, que garante uma educação que respeite o jeito de ser Kaingang e que seja preferencialmente trabalhada por pessoas da própria comunidade. (LAROQUE; SILVA, 2013, pg. 269).

Cabe destacar que as políticas públicas voltadas à Educação Escolar Indígena visam a manutenção da cultura e tradições dos povos indígenas há pouco tempo. Não podemos esquecer que as políticas indigenistas anteriores à promulgação da Constituição de 1988 estavam orientadas para a assimilação da cultura nacional e de “civilização” dos povos indígenas, negando e suprimindo os valores culturais dos povos nativos.

Considerações finais

O presente artigo manifesta a percepção de não índios acerca da cultura indígena. Evidentemente, muitas lacunas permanecem na compreensão desses aspectos culturais, incluindo aqueles que são compreensíveis somente aos Kaingang. Nossa pretensão não foi de realizar uma apropriação cultural, tampouco assumir o modo Kaingang de ser. Nossa proposta foi de estabelecer algumas aproximações com os modos dos índios Kaingang conceber e agir no mundo. Ainda há muito o que aprender acerca da riqueza cultural desses povos que, ainda que historicamente oprimidos desde o início do processo de colonização, resistem e mantêm muitos de seus costumes e tradições. Nesse sentido a educação Kaingang é um potente mecanismo de manutenção cultural, entendida como algo muito maior, que transcende a simples relação estabelecida em sala de aula, que acontece no coletivo e é permeada pela tradição oral e vivencial do cotidiano, constituindo o modo de ser Kaingang.

Experiência que nos fez refletir acerca dos paradoxos que constituem nossa relação com a cultura indígena, bem como repensar os modos como nos relacionamos com a natureza, com os outros e consigo. Assim, foi possível conhecer e repensar nossas origens de matriz indígena, bem como as relações que estabelecemos com esses povos, ampliando reflexões acerca da constituição identitária indígena nos dias atuais, no que tange às relações com os não-indígenas, demarcação de terras, história e cultura, de modo a desconstruir estereótipos, combater preconceitos e exercitar o respeito a diferentes culturas. Reconhecemos a cultura indígena como parte integrante e essencial da nossa comunidade, portanto vivenciar e conhecer esses saberes são fundamentais para constituirmos uma sociedade onde prevaleça a equidade, exercitando vínculos mais potentes de convivência e diálogo entre as diversidades. A partir dos estudos acerca das concepções cosmológicas - Kamé e Kairu -, da cultura indígena consolidada pela visita a aldeia Foxá, bem como do grafismo Kaingang, os estudantes foram convidados a realizar pinturas com padrões geométricos sobre madeira, de modo a materializar alguns dos aprendizados possíveis com o estudo empreendido. Como culminância da atividade, foi realizada uma exposição dos trabalhos produzidos pelos estudantes na escola e a ampliação das reflexões e discussões com a comunidade escolar.



Algumas experimentações gráficas realizadas pelos estudantes a partir das concepções cosmológicas Kaingang – Kamé e Kairu

Fomos profundamente afetados pelos movimentos provocados pela proposta em âmbito geral, mas com maior ênfase a partir da vivência na aldeia. Sabemos que a relação entre indígenas e não indígenas não é uma relação tranquila, uma vez que existe séculos de história de um movimento de colonização e imposição cultural. A recepção de não indígenas às aldeias são um movimento de resistência empreendido pelos índios, de modo a nos conscientizar acerca da importância em preservar os saberes e culturas dos povos nativos. Tivemos esse privilégio, e isso irá encontrar reverberação em nossas ações e concepções vindouras acerca dos índios, tanto dos estudantes como dos professores, nos enriquecendo e potencializando sobretudo como humanos.

Referências

CRÉPEAU, Robert R. *A prática do xamanismo entre os Kaingang do Brasil Meridional: uma breve comparação com o xamanismo Bororo*. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 8, n. 18, p. 113-129, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ha/v8n18/19058.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2020.

LAROQUE, Luís Fernando da Silva; SILVA, Juciane Beatriz Sehn da. *Ambiente e cultura Kaingang: saúde e educação na pauta das lutas e conquistas dos Kaingang de uma terra indígena*. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 29, n. 2, p. 253-275, jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v29n2/11.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2020.

POHL, Angelo Inácio; MILDNER, Saul Eduardo Seiguer. *Representações visuais da cestaria Kaingang na Terra Indígena Carreteiro: o grafismo e seus significados*. Anais do IX Encontro Estadual de História – Seção Rio Grande do Sul – ANPUH. Vestígios do passado: a história e suas fontes. Porto Alegre, 2008. Disponível em: http://eeh2008.anpuh-rs.org.br/resources/content/anais/1212093583_ARQUIVO_textoanphuFINAL.pdf. Acesso em: 19 jun. 2020.



PRESTES, Fabiane da Silva; LAROQUE, Luís Fernando da Silva. *O direito à educação escolar indígena intercultural e bilíngue do povo Kaingang do Vale do Taquari/RS*. Emancipação, Ponta Grossa, v.18, n.2, p. 313-324, 2018. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/8890>. Acesso em: 18 jun. 2020.

TIVERON, Juliana dal Ponte; BAIRRÃO, José Francisco Miguel Henriques. *Veinkupri hã: o ensino Kaingang*. Cadernos Cimeac, Uberaba - Mg, v. 7, n. 1, p. 212-237, 2017. Disponível em: <http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/cimeac/article/view/2217/3709#>. Acesso em: 18 jun. 2020.

CORPO-CASA: O PROCESSO DA CONSTRUÇÃO DE UMA CASA PROVISÓRIA A SER HABITADA

Joja da Silva Vaicëulionis¹

Betina Guedes

Texto completo

Apresento nesse trabalho a construção de casa como signo corporal, dentro do meu processo artístico-literário, iniciado por foto-performance, compreendendo o corpo como um sistema em interação constante com o ambiente, alinhando-se diretamente como o conceito de corpomídia de Greiner & Katz (2008). Apoio ainda a construção desse corpo-casa nos conceitos artísticos desenvolvidos por Sbardelotto (2018) e por Costa (2012). Para além disso, esse trabalho se configura como um recorte da pesquisa que desenvolvi em meu Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado: “Corpo-Casa: Narrativas para abrigar o sujeito”.

Minha pesquisa consistiu em uma análise do meu processo de criação artístico-literário a partir de documentos de processo recolhidos no período de janeiro de 2018 a setembro de 2019. A seleção espacial se justifica pela diversidade de tipos de documentos encontrados nesse período. Além disso, meu processo de criação artístico-literário está intimamente ligado a minha vivência na Casa do Estudante Universitário Leopoldense (CEUL).

Utilizei, para a pesquisa, como base metodológica a crítica de processo (Salles, 2011), bem como as redes de criação (Salles, 2006) e a poética do ato criador (Derdyk, 2012). Tal metodologia reconstrói, desse modo, o movimento criador, valendo-se de mapear as transformações conceituais desse processo e buscando a compreensão e descrição da composição de uma obra artística.

Reconstruindo o movimento de criação, o foco dessa metodologia é na obra em criação, inacabada, deslocando o foco da obra acabada e entregue ao público. Desse modo, inacabado aqui não é relacionado às obras interrompidas, ou à estética do esboço (Salles, 2006). O inacabado é o inevitável e impulsionador. Isso é dizer que “a obra não é fruto de uma grande ideia localizada em momentos iniciais do processo, mas está espalhada pelo percurso” (Salles, 2006, p. 36), tomando o inacabamento como a manifestação da busca do artista em satisfazer inteiramente seu projeto poético, esse sempre infinito, para que a obra se concretize.

Nesse sentido, a partir dessa reconstrução dou ênfase ao projeto poético em que a obra está inserida, compreendendo que o objeto/produto intitulado final/acabado é, na verdade, o resultado de um percurso inacabado em que se insere. Esse processo não é uma desvalorização da obra dita final, mas sim “da dessacralização dessa como final e única forma possível” (Salles, 2006, p. 21).

1 Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Licenciatura em Letras Português/Espanhol, jvaiceulionis@edu.unisinos.br.



Como mencionado, utilizei de meus documentos de processo para compor essa metodologia. Tal termo, sugerido por Salles (2011), relaciona-se com a ideia de manuscrito, passando a significar depois vestígios em outras linguagens e não somente nas verbais, como croquis, esboços, rascunhos, etc. Como os documentos de processo que encontrei abrangem diversas naturezas, situo suas especificidades como sendo materiais (fotos, esboços, desenhos, cadernos, manuscritos, pastas e objetos) e digitais (pastas, fotos, arquivos de texto, arquivos de slides e até redes sociais).

Assim, utilizando os documentos de processo e a concepção de estética do processo, estabeleci ligações entre os documentos, organizando-os em redes de criação, com seus conceitos singulares e seus signos. Essas redes configuram campos que interagem e se cocriam (Salles, 2006). Ressalto ainda que, a separação em redes não existe durante o processo de criação, nesse sentido, essa concepção se adequa as relações criadas pelos documentos de processo: tangenciando-se e afastando-se. Por esse mesmo motivo, optei por nomear cada uma das três redes resultantes de campos semânticos, tendo sua concepção ligada aos seus conceitos.

Desse modo, dediquei-me na pesquisa a analisar um desses campos semânticos, intitulado Onírico, com o intuito de sistematizar e compreender o corpo-casa enquanto espaço de abrigo do sujeito. Os documentos que constituem esse campo semântico abordam e estruturam conceitos de casa, sendo ela, em um primeiro momento, antônima em relação ao corpo-cárcere, em seguida, estabelece-se como coletiva e carregada de inscrições. Após essas duas conceitualizações, a casa ainda ultrapassa a concepção de abrigo, tornando-se um signo onírico: a casa é sonhada sozinha e vivida em coletivo. E, por fim, a casa se relaciona com os conceitos de caracóis e de caramujos e inverte a relação de ser construída para ser habitada e passa a ser habitada enquanto é construída. Ainda, como os campos semânticos estão em constante interação, recorri a documentos de processo situados em outros campos semânticos, recriando as relações de significado conduzidas pelo próprio processo (Vaicëulionis, 2020).

A partir dessa análise, tenho como objetivo, nesse trabalho, sistematizar e discutir a construção de casa, como signo corporal e onírico, situado dentro do meu processo artístico-literário, estabelecendo o marco de início pela realização de foto-performances e se desenrolando em um conto intitulado “A Dança do Sol”. É nesse sentido que o presente trabalho se situa como um recorte da pesquisa até então desenvolvida.

Começo por situar a construção desse corpo-casa: um corpo-casa se situa como uma interação constante do corpo com o ambiente em que está inserido, nesse caso, a casa. Nessa relação de corpo-ambiente, não existe um ativo e um receptor (Uexküll, 1942, apud Greiner & Katz, 2008). O que existe é um sistema ocasionado pela interação: corpo e casa interagem entre si, ativamente, construindo um fluxo de informações que será incorporado ao corpo (Vaicëulionis, 2020). Isso é, a experiência do ambiente pelo corpo torna-se corpo (Greiner & Katz, 2008), ao mesmo passo em que é significada por ele.

Dada essa concepção de corpo em interação, corpomídia, o que construí foi um processo de experimentação corporal da interação corpo-casa como uma forma de resistência contra a estratificação desse corpo. Já que, segundo Katz (2004, apud Greiner & Katz (2008, p. 126),

Para tratar do corpo, não basta o esforço de colar conhecimentos buscados nas disciplinas aqui e ali. Nem trans nem interdisciplinaridade se mostram estratégias

de abolição da moldura da disciplina em favor da indisciplina que caracteriza o corpo.

Compreendo assim, que tal processo de experimentação é antes uma busca de caracterizar o corpo por si, situando que ele “é sua matéria e em cada traço de sua arquitetura há sopros e experimentações de tantos outros” (Costa, 2012, p. 7) e que, na instabilidade do corpo “é onde poderíamos pensar a experimentação como resistência” (Sbardelotto, 2018, 140).



Excerto de documento de processo.

O corpo, ao estabelecer a relação de experimentação de si a partir da sua relação com a casa, adentra um universo de intimidade em busca de um conforto que só sentiu no útero. A compreensão da ausência desse conforto levou o sujeito a uma bifurcação de relacionamento de sujeito e corpo: se, por um lado o corpo-casa abriga o sujeito, por outro lado, o corpo-cárcere aprisiona o sujeito em sua materialidade. Dessa bifurcação de relações, o texto “A necessidade do abrigar-se” subsidia a instauração dessa dúvida entre qual caminho seguir, compreender-se como um espaço de abrigo ou compreender-se como um espaço de busca de conforto:

A NECESSIDADE DE ABRIGAR-SE.

Naturalize agora o conforto do corpo, ela grita. Mas não tinha entendido direito. Naturalizar o conforto? Que conforto? **Referia-se ao abrigo**, disse-me o outro. Ainda estou avulsa no jogo.

É que toda essa busca, todo esse sentido, todo esse desejo são imanentes. Ele me foi jogado e eu escolhi... o meu desejo vem das opções dos outros. A partir disso, locomovo minhas engrenagens, pernas, músculos e ossos para alguma coisa.

Quando aprendeu a gostar do conforto? No útero, respondo. No aconchego aonde não se sentia a fome, não se sentia a sede, não se sentia o frio, não se sentia nada. Nada disso existia, porque o universo nos constituía e só éramos curiosos ao ouvir as vozes que vinham de fora.

Se existe algum deus, é deusa e mãe. Porque o céu é um útero onde primeiro desenvolvemos nossa formação e somos jogados de lá em um cárcere que nos possibilita sentir. Primeiro eu aprendo com meu corpo, desconjuntado, sinto texturas, experencio.

Como, expilo, vomito, sinto falta do conforto. Que conforto? Terei de novo esse conforto? Dizem que o obtenho por uma casa, agasalhada no frio, sem sentir fome. Entretanto sei que jamais isso ocorrerá, porque o universo só se expande e porque meu cárcere cresce, envelhece e apodrece.

Meu cárcere orgânico sente outros prazeres e eu o uso para viajar por lugares que somente o hipotético me levava. Esse cárcere, porém, me limita e cria necessidades bizarras como a de dormir, a de comer, a de doer.

De novo, sinto ausências. E a isso reduzo o meu pensamento frenético: ausências! A necessidade do abrigar-se vem do útero.

Excerto de documento de processo.

Chamo atenção nesse texto reflexivo para a disputa entre as vozes que o enunciam: a voz do corpo-casa e do corpo-cárcere se manifestam. Enquanto a voz do corpo-casa se manifesta pela personagem “ela”, a do corpo-cárcere se manifesta pelo “outro”. Naturalizar o conforto do corpo é dar ao sujeito o espaço da pergunta: que conforto é esse? (Vaicëulionis, 2020).



Excerto de documento de processo.

Para responder a ela, o corpo percebe que, como um corpo vivo, ele

sente desejos, tem necessidades biológicas, sente a partir de sua estrutura e isso é convertido em ausências. Se sente frio, é preciso se esquentar; se sente fome, é preciso comer; se sente sono, é preciso dormir (Vaicëulionis, 2020, p. 104).

E são justamente essas necessidades que limitam o corpo o aprisionando. Essa movimentação para sanar as ausências ocasionadas no corpo é ainda o desejo que move o corpo “para se encontrar misticamente e materialmente” (Vaicëulionis, 2020, p. 104). Nessa relação ainda, tomando o nascimento do conforto no útero, “ele também é projetado para uma vida pós-morte em que o espírito não sente mais desejos” (Vaicëulionis, 2020, p. 104).

Desse modo, o corpo místico se insere no processo de modo essencial para a compreensão do corpo-casa posto no conto “A Dança do Sol”. Esse corpo que existe espiritualmente, utilizado como projeção astral, é remetido no conto como a ligação entre o narrador, Diecko, que projeta corpo astral em relação às personificações de seu mapa astrológico durante um ritual de ayahuasca.

Ao habitar outra realidade dentro de si, o corpo místico que surge como uma resposta ao corpo-cárcere, isso é, o corpo que aprisiona o sujeito a sua estrutura biológica, seria o único que poderia entrar em contato com a real essência do mundo. É com esse conceito que Diecko, um elemental, adentra uma casa compartilhada por diferentes corpos celestiais que estão procurando uma estrela perdida: o Sol. A descrição de elementais é:

«seres inferiores, destituídos de inteligência que não encarnam e atuam juntos aos elementos»

Excerto de documento de processo.

A metamorfose de Diecko em Gaia é apresentada a partir do magma, como o próprio processo de resfriamento da Terra:

«Sua cabeça batera numa rocha, espessa e maciça, seu sangue, puro magma, havia fervido por todo o corpo e resfriado pela água constituíra rochas magmáticas. »

Excerto do conto A Dança do Sol.

Ao pensar a casa compartilhada desses seres, destaquei três situações em que a casa se muda de acordo com a compreensão do narrador personagem. A primeira delas é a casa que Diecko adentra, como o adentrar em uma penumbra da casa onírica, as únicas descrições são a de uma luz na sala:

«Na sala, onde a luz tremeluzia»

Excerto do conto A Dança do Sol.

À medida em que Diecko cria intimidade com os outros seres, a casa vai se desdobrando. Ganhando cheiros a partir do contato com Saturno, por exemplo:

«O quarto cheirava a mofo. Uma das paredes tinha uma infiltração que mais se parecia com uma cascata. As paredes todas riscadas.»

Excerto do conto A Dança do Sol.

O quarto de Saturno sempre fora um caos, era o décimo quarto e é de suma importância saber seu aspecto. No teto havia rabiscos sobre inúmeras profissões que sonhara ter, e vários relógios pendurados. Alguns nem funcionavam mais, outros estavam quase parando, mas pendurados e silenciosos. Havia alguns vasos com água e plantas sobre a mesa e sobre as prateleiras fixas nas paredes, dividindo espaços com livros sobre assuntos diversos alguns totalmente corroídos por traças, outros sequer foram desembalados, também havia os que se encaixavam nas duas extremidades desse contínuo. As plantas eram a morada de várias lagartas e suporte para vários casulos.

Excerto do conto A Dança do Sol.

A mesma situação acontece com o banheiro:

O banheiro ainda recriava a intimidade entre eds moradores: um tapete de crochê provavelmente feito por Mercúrio, um espelho em frente a pia, os azulejos cinzas e com um pouco de mofo entre os rejuntas, o cheiro de lavanda e o coletor menstrual de Júpiter em uma caneca na pia. Em outra caneca, todas as escovas deds moradores. Os xampus e condicionadores estavam alinhados dentro do box

Excerto do conto A Dança do Sol.

E com corredor, que, mesmo Diecko tendo passado por ele outras duas vezes, só é descrito quando Júpiter, quem os decora, entra no banheiro com Saturno e Diecko:

Os três saíram do banheiro e seguiram pelo corredor, estreito e com prateleiras, se parecia muito com um depósito temporário de coisas dos moradores. A luz do corredor sempre piscava em uma inconstância constante. Os corredores, diferentes dos banheiros, não são pensados para criar intimidades, são pensados para criar subconsciência. Cada dobra de um corredor, cada tijolo à vista, planta ou prateleira exhibe uma decoração de conexões neurológicas transformando a livre associação de ideias em imagens.

Excerto do conto A Dança do Sol.

Mas a casa só se torna a estrutura íntima de Diecko, quando ele se metamorfoseia em Gaia:

«A inscrição da casa se cumpria no corpo: já não era mais planetoide.»

Excerto do conto A Dança do Sol.

É só ao tornar-se Gaia que Diecko consegue retirar todos os outros de dentro da casa para procurarem o Sol. A massa avermelhada que parecia impedir a entrada e a saída de moradores é acariciada por Gaia:

Com o carinho de Gaia a massa avermelhada abriu espaço da porta e todes puderam escalar pelo pleón flácido e assimétrico até chegar em um terreno mais duro: quitinoso, vermelho vivo. Dele, dois pares de olhos saíam e, ao olhar para baixo puderam ver duas grandes pinças locomovendo a casa. A paisagem não era conhecida. A casa estava sendo arrastada por um pântano resultando a inundação. Gaia olhou para trás viu o quão maragnifica ela era: uma grandíssima concha espiralada, branca e com manchas marrons.

Excerto do conto A Dança do Sol.

A figura da casa astral é descrita como um grande caranguejo eremita. O paguro, de pleón flácido que ocupa os espaços das conchas quando os gastrópodes morrem, é o reconhecimento dessa vida astral. Daquilo que não morre com ela e sua continuidade:

O queixo de Saturno caiu ao ver a vista esplêndida, e não só por isso. Quando chegara em busca de Sol, não era aquela criatura que arrastava a casa, mas sim o imenso gastrópode com o qual Netuno sonhara. Os deuses da morte eram os responsáveis pela proteção dos sonhos dos jovens planetas inscritos na casa.

Excerto do conto A Dança do Sol.

- Vejo que vocês já conheceram o paguro. – disse Sol ainda acariciando o bicho.

Júpiter olhou admirada para o animal. Ela já estava há tempo suficiente na casa e não sabia o que se passaria quando o gastrópode se fósse, porém a natureza protooperativa do paguro o fizera tomar a concha num movimento tanatocrese que só Plutão poderia explicar. Plutão chorava e acariciava vorazmente o animal. Agora tudo era sabido. Plutão, Netuno e Urano foram atrás do paguro enquanto Sol defendia a casa o tempo todo

Excerto do conto A Dança do Sol.

O corpo astral, representado por Diecko, não é somente a possibilidade de escapar do corpo-cárcere, mas de fazê-la por compreender a vida como um ciclo de durabilidade material e tendo seus ciclos, cobertos por inícios e finais, continuados por novos inícios. Nesse labirinto de existência, o corpo astral é capaz de transitar por todos os momentos de início e fim, resultando em uma essência pura e eterna, capaz de gerar vida: Gaia.

Nesse sentido, a compreensão dessas estruturas, tanto de abrigo quanto de cárcere e ainda mais do rompimento da estrutura de cárcere pela liberdade do corpo astral é um mecanismo de permitir ao sujeito sonhar. Isso é “permitir-se sonhar ou não é o conflito desse corpo que se relaciona com o ambiente, que se relaciona com casa, que se relaciona consigo porque é impossível que não o faça” (Vaicëulionis, 2020, p. 87). E é ainda, a partir dessa relação que se criam sujeitos distintos nesse espaço, dispondo de inúmeras relações.

Assumindo, desse modo, a estrutura de um corpo esotérico, possuidor de corpo físico, corpo astral e alma, o sujeito o compreende como “um corpo que será belo, puro, transparente, luminoso, célere, colossal em seu poder, infinito em sua duração, ágil, invisível, protegido, transfigurado” (Foucault, 1966, p. 4). No caso de Diecko, em “A Dança do Sol”, o sujeito observa e somente nasce a partir do distanciamento desse ser

que primeiro entrou, permitir-se experienciar e transfigurar-se em outro que não o que entra.

Por isso, nesse universo de ritos, entrar e sair não são antônimos. Quando entras, relacionas o que houve fora com o que haverá dentro. No sentido mais bruto, se descobre. Quando saís, relacionas o que houve dentro com o que haverá fora. Se carrega. O dentro quase sempre está mais quimicamente concentrado (Vaicëulionis, 2020, p. 22).

E essa transformação de visualizar um corpo astral reconhecendo-se nele ao passo que ele se descobre é, sobretudo, uma tarefa inventiva e experimental porque “inventar é uma tarefa manual do corpo” (Ferreira, 2013, p. 31), bem como descobrir-se. É ainda assim que a resolução do encontro do Sol se dá a partir do próprio descobrimento de si e desse corpo em interação.

Todo mundo nasce para descobrir.

Se descobrir.

E amar o que foi descoberto.

Às vezes dói,

um pouco.

Como um espinho de rosa, coisa assim, que você arranca da pele.

Então você percebe que corpo é um dom. é a experiência da beleza de existir (Cardoso & Misawa, 2016, p. 31),

Portanto, a libertação do corpo ocasionada pelo corpo astral nada mais é que o “reconhecimento de que na exterioridade afirmativa deste corpo existe um *eu público* ou de que na interioridade deste corpo existe um *eu anônimo* permeabiliza trocas entre o *eu que sou eu*, o *eu que é o outro*, o *outro que sou eu* e o *outro que é outro*” (Derdyk, 2012, p. 41). Gaia é o outro que é Diecko e sempre estivera ali, manifestando-se em um por vir. A metamorfose é natural e formadora de todo o ecossistema de um novo corpo que estabelece uma nova relação íntima e de abrigo com o entorno.

Por fim, Diecko, em sua metamorfose, abriga seu novo ser dentro de um universo subjetivo de um corpo-casa, passando “a ver a sua estrutura como única via de interagir com o mundo” (Vaicëulionis, 2020, p. 88). E, é a partir dessa nova visão e dessa interdependência que o corpo não só sustenta ou abriga esse eu anônimo, ele dá nome a esse eu e constitui sua camada porosa. A camada porosa que é composta pelo mesmo estofado de mundo (Merleau-Ponty, 2014): sujeito, corpo e mundo se constituindo da mesma carne.



Excerto de documento de processo.

A naturalização do conforto pedido por esse corpo em questão é o de incorporar o ambiente a partir de sua intimidade, de sua relação com um ou mais sujeitos. Isso é “costurar no sujeito e no corpo o desejo e o objeto da necessidade” (Vaicëulionis, p. 104). E, ao fazê-lo, o corpo permite ao sujeito que recrie-se, que sonhe com suas possibilidades de gerar vida e interagir com os outros sujeitos que também se recriaram. Em outras palavras, o corpo-casa não pode ser atingido de modo não-subjetivo, sem intimidade, ou ainda sem experiência. Ele é o conforto experienciado no útero e sonhado pelo sujeito.

Referências

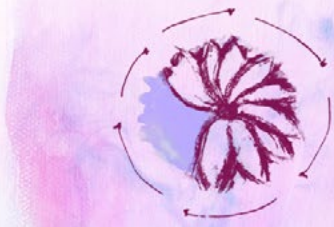
CARDOSO, Vinícius. MISAWA, Márcia. *Existo*. São Paulo: [s. n.], 2016.

COSTA, Cristiano Bedin da. *Corpo em obras: palimpsestos, arquitetônicas*. 2012. Tese de Doutorado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre – RS. 2012.

DERDYK, Edith. *Linha de horizonte: por uma poética do ato criador*. 2ª ed. São Paulo: Intermeios, 2012.

FERREIRA, Márcio Porciúncula. Oblações ao corpo: escrituras do desejo. In: ZORDAN, Paola (org.). *Secretações*. Porto Alegre - RS, 2015. p. 23-34.

FOUCAULT, Michel. *A Utopia do Corpo*. Tradução: Victória Monteiro. Colunas Tortas, 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/iKgGza>>. Acesso em 23 maio 2018.



GREINER, Christine. KATZ, Helena. Por uma teoria corpomídia. In: GREINER, Christine. *O corpo: pistas para estudos indisciplinados*. 3.ed São Paulo: Annablume, 2008. p. 125-135.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *O olho e o espírito*: Maurice Merleau-Ponty. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

SALLES, Cecília Almeida. *Gesto inacabado*: processo de criação artística. 5ª ed. São Paulo: Intermeios – Casa de Artes e Livros, nov. 2011.

SALLES, Cecília Almeida. *Redes da criação*: construção da obra de arte. Vinhedo, SP: Horizonte, 2006.

SBARDELOTTO, Diane. *Fotodobragens, moldes e repetições para continuar um corpo*. 2018. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação.

VAICËULIONIS, Joja da Silva. *Corpo-casa*: narrativas para abrigar o sujeito. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Escola de Indústria Criativa, 2020.



MAQUINAÇÕES DO PENSAMENTO EM TORNO DE ARTISTAGENS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Dulce Mari da Silva Voss¹

Anunciações em Redemoinhos

Será que temos maneiras de nos constituirmos como “si”? Como diria Nietzsche, maneiras artistas? (DELEUZE, 1992)

Por acreditar que sim, temos maneiras artistas de (re)existir, ensaio aqui a escritura das experimentações vividas como educadora e pesquisadora que com outras/es profissionais da educação superior compõem existências na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA).

No modo como escrevo, pretendo exercitar a despersonalização que separa o dito do quem diz, fazendo desse movimento um ato de atravessar o próprio pensamento e operá-lo. como maquinaria de guerra que fabrica multiplicidades, num estilo rizomático, movediço, intermezzo, nômade, sem fixar sentidos, deixando proliferar e se misturar a outros fluxos que por ventura surgirem, já que: “escrever é um fluxo entre outros, sem nenhum privilégio em relação aos demais e que entra em relação de corrente, contra-corrente de redemoinhos com outros fluxos” (DELEUZE, 1992, p.17).

É assim que a ação de pensar e escrever se configura como uma potência criativa, um estado de devir: criação que faz crer na possibilidade de “outras realidades” ligadas à perceptos e afectos, fabulações de existências singulares.

Nessa perspectiva, quero experimentar a escrita de algumas experimentações sem personalizá-las, exercendo o ato de deixa falar outros/as/es que passam a habitar meu pensamento e as palavras ditas, entendendo que:

Pensar é, primeiramente, ver e falar, mas com a condição de que o olho não permaneça nas coisas e se eleve até as visibilidades, e de que a linguagem não fique nas palavras ou frases e se eleve até os enunciados. É o pensamento como arquivo. Além disso, pensar é poder, isto é, estender relações de força, com a condição de compreender que as relações de força não se reduzem a violência, mas constituem ações sobre as ações, ou seja tais como “incitar, induzir, desviar, facilitar ou dificultar, ampliar ou limitar, tornar mais ou menos provável...”. É o pensamento como estratégia. Trata-se da constituição de modos de existência ou, como dizia Nietzsche, a invenção de novas possibilidades de vida (DELEUZE, 1992, p. 119-120).

Pois bem, anuncio uma escritura que espero seja, de certa maneira, expressão de arquivo vivo. capaz de cartografar relações com o que agencia a tecitura de existências nos territórios e desterritórios imaginados e criados pelo pensamento em redemoinho.

¹ Universidade Federal do Pampa, Mestrado Acadêmico em Ensino, dulcevoss@unipampa.edu.br

Das Micropolíticas, Acontecimentos e Virtualidades

Uma vida não contém nada mais do que virtuais. Ela é feita de virtualidades, acontecimentos, singularidades (DELEUZE, 1992).

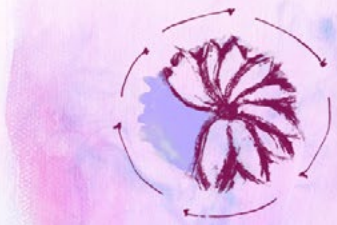
Faço parte de um coletivo de profissionais que assumiram o compromisso de construir a UNIPAMPA movidos pelo desejo de torná-la pública, ou seja, efetivar ações que garantam o acesso, a permanência e a promoção do direito à educação superior na região da campanha gaúcha.

Contudo, sabemos que somos agenciados por macropolíticas que não tem favorecido a educação pública, haja visto os cortes orçamentários que geram precarização das condições de trabalho e perda de direitos. As escolas e universidades públicas encontram-se sob ameaça. O que está em jogo é nada menos que o direito à educação pública, laica, gratuita e de qualidade social frente às forças de morte (necropolíticas) que buscam governar condutas, corpos e almas.

Mas as necropolíticas não estão só lá, no perigo que nos ronda, também acontecem nos espaços micropolíticos das estruturas acadêmicas, é neles que precisamos gerar forças para desterritorializar o ensino, a pesquisa e a extensão para extrair nossos corpos das tristezas que nos lançam à morte e que fabricam desejos delirantes de aderirmos ao desespero ou ao servilismo empreendedor da esquizofrenia produtivista. Como nos diz Corazza (2008, p. 01-02):

Quem se atreve a dizer que somos tristes no modo como nos relacionamos com nosso ofício de educar? Ora, ora, todos os que trabalham com educação podemos dizer e, inclusive, testemunhar que somos tristes, isto é, que, ao educar, predominam paixões tristes, forças reativas, ressentimentos e, até mesmo, infelicidades. Todos podemos dizer que essa tristeza é do tipo grave, pesada, uma carga, já que nossas ações educativas julgam, medem, limitam, aniquilam a vida, sendo, em verdade, reações contra a vida vigorosa e exuberante. E se trata de uma tristeza imensa, tão duradoura, que nos leva à exaustão, [...] Improdutiva tristeza, expressa em lamentação, queixa, nostalgia: nunca, nunca, nunca... vamos encontrar a escola idealizada, o aluno sonhado, os colegas perfeitos. Alimentada pelo hábito, pela tradição, pela assiduidade da rotina profissional, há quase um século, tal tristeza nos faz repetir os mesmos atos, exigir as mesmas condutas, ensinar os mesmos conteúdos, perguntar as mesmas perguntas e formular as mesmas soluções a muitas gerações de alunos [...] Tristeza que nos compele a criar uma imagem pobre, medíocre, indigente de nós mesmos, a qual nos faz pensar o já pensado, a dizer o já dito, a fazer o já feito, a ter cada vez menos idéias, menos amor a nossa profissão, e quedarmos presos à opinião, desenvolvendo profunda miopia para o que está longe, ao mesmo tempo, que uma não escuta do que é interessante, excepcional, naquilo que vivemos cotidianamente.

Subverter essas forças tristes, reativas às demandas que insistem em nos subjetivar, nos anestesiar, capturar e imobilizar é a aposta que faço junto com outros/as/es intercessores das Filosofias da Diferença. Refiro-me ao Grupo de Pesquisa Philos Sophias, composto por pesquisadores/as e profissionais de diferentes áreas (Pedagogia, Psicologia, Letras, Música, História, Matemática, Assistência Social) cujos fazeres são movidos pelo desejo de ativar o pensamento nômade por meio do compartilhamento de leituras e



conversações, experimentações filosóficas que disparam e potencializam a escrita livre, a produção acadêmica e/ou práticas de pesquisa em diferentes áreas científicas, nas artes e na vida cotidiana (VOSS ET AL, 2018).

Apostamos em forças alegres de criação e movimentação das nossas capacidades nos encontros em que produzimos outras existências. Temos adentrado e perfurado territórios acadêmicos, sociais, culturais, discursivos nos campos do ensino, pesquisa e extensão que se solidificaram pelo racionalismo cartesiano, sedento por nomear, classificar e segregar a produção de conhecimentos, polarizar ciência e emoção, ciência e vida, como formas de objetivação dos sujeitos assujeitados pela ordem do mesmo.

Agimos na contracorrente dessas maquinações necropolíticas. Queremos contaminar as estruturas, como vermes, para deixar pulsar a vida, nossas vidas. Nossas armas se fazem de repertórios epistemológicos e de fazeres que se desviam do positivismo científico (razão absoluta), do marxismo clássico (estruturalismo) e da fenomenologia, vontades de verdades que geram pensamentos baseados na interpretação, em identidades e contradições, formas de representação, categorização, binarismos que conduzem ao mesmo e a negatividade.

Buscamos inspiração em Nietzsche, Foucault, Deleuze, Guattari e demais filósofos transgressores da ordem moderna para constituir a maquinaria de enunciação capaz de produzir movimentos de repetição complexa, potencializar pensamentos da diferença em si mesma e a relação do diferente com o diferente, perguntando como funciona certo pensamento, em que multiplicidades se introduz e metamorfoseia-se (DELEUZE, 2010; 2011).

Encontros que constituem-se em artistagens, criação de experimentações da vontade de potência que nos anima, de outros modos de pensamento e existências, imprevisibilidade de invenções que “mudam, afetam ou revolucionam cada uma das matérias que põem em circulação” (CORAZZA, 2016, p. 9).

Por isso, artistagem de existências:

A estética da existência ou o cuidado consigo mesmo apontam para a invenção de novas formas de atuar, outras maneiras de constituir o êthos do sujeito. Esta é necessariamente uma ação compartilhada, que se dá em relação com os outros. O modo artista docente pode surgir assim no entre-espço da escrita de si e das relações de amizade (LOPONTE, 2005, p. 04).

Tempos, lugares e relações que traduzem a arte da existência de um fazermos-nos viventes no cotidiano. Tratando-se de “uma operação estreitamente vinculada ao trabalho da criação, que opera em processo de tradução permanente e, nesse sentido, como um exercício intensivo de pensamento” (AQUINO; CORAZZA; ADÓ, 2018, p. 10).

Modos de existências que, mesmo imersos em macro e micropolíticas dos agenciamentos conjunturais que nos afetam, forçam outras acoplagens, escapam, perfuram, transgridem essas modulações, criando perceptos e afectos de singularização, devires:

[...] energia, feita de velocidades e lentidões, que nos leva a permanecer educando, apesar de tantos fatores adversos e desanimadores. É essa condição que abre o canal de uma docência que procura; logo, que cria; e que é o canal da pesquisa [...]

Ensinar (fazendo pesquisa) e pesquisar (ensinando) consistem, dessa maneira, em criar soluções e, ao mesmo tempo, enigmas. Numa frase pronunciada ou escrita; no olhar ou no sorriso de alguém; num raio de luz; numa hora do dia, alguma coisa se passa, que não existia antes; e um novo, um inédito se faz, mesmo que não consigamos apreendê-lo. É que, naquilo que se apresenta como encontrado (mas, que, ao contrário, é procurado; isto é, pesquisado), alguma outra coisa quer se realizar, qual seja: o ato de criação, próprio aos humanos. Criação, na qual, o professor-pesquisador acaba encontrando, a um só tempo, mais e menos do que buscava. O que ele encontra tem um valor único; porém, está prestes a escapar de novo; visto que, desde que o novo se instaura, instaura-se, também, a dimensão da sua própria perda. O que leva o educador a começar tudo outra vez; e, ainda, outra vez; outra vez. (CORAZZA, 2010, p. 14).

Contudo, não se trata de essencializar “um eu” como unidade docente-pesquisador, nem de buscar uma interioridade escondida e trazê-la à luz da consciência. Trata-se de afirmar o pensamento que surge do exterior, ao passo que, ao olhar para nossos fazeres acionamos novas potências. Nesses momentos, assumimos a condição de um outro situado no presente que olha para as suas vivências passadas e as recria ao narrá-las. Assim como anuncia Gallo (2008, p. 09) inspirado na Filosofia da Diferença de Deleuze: “Um pensamento do exterior é um pensamento do outro. Mas não do outro como um “outro eu”, e sim do outro enquanto tal, do outro que está, inclusive, no eu. Afirmar o pensamento do exterior significa afirmar a diferença como diferença, sem um retorno ao mesmo”.

Desse modo, cada existência se torna única não pela individualidade do ser, mas pelas formas como nos tornamos o que somos nas relações que estabelecemos conosco mesmo, com as coisas e com as outras pessoas com quem habitamos os lugares e tempos das nossas vidas.

Prelúdio de um final que não finda

Estar onde estamos, seja qual for o lugar, torna-se ato de coragem quando o que nos move é o desejo de criar, inventar “outras realidades”, virtualidades, já que: “o desejo é sempre o modo de produção de algo, o desejo é sempre o modo de construção de algo” (GUATTARI; ROLNIK, 2013, p. 261).

Penso ser necessário reafirmar que a cartografia de desejos que movem nossa presença na UNIPAMPA e que vão desenhando essas presenças, jamais estará pronta, nem possuirá qualquer perfeição que se acredite capaz de alcançar. Movemo-nos não porque acreditamos num futuro perfeito, mas numa existência fascinante que criamos com entusiasmo, afetados pelo que fazemos ou deixamos de fazer cotidianamente. Assim, pensamos que: “É preciso achar a matéria da qual tratamos, a matéria que abraçamos, fascinante [...] É necessário chegar ao ponto de falar de algo com entusiasmo” (PARNET; DELEUZE, 1994).

Com isso, quero dizer da vida vivida de forma intensa, como sugere Nietzsche (2012), sem escapar do sofrimento, o bem e o mal não são oposições, mas forças correlatas que impregnam e movem as existências cotidianas (NIETZSCHE, 2005).

Se chegamos a compreender isso, parece certo que atingimos, então, o centro do aprender, que compreendemos qual é o processo de aprender, no próprio Deleuze, a partir

dele, o que ele repetirá incessantemente, sob todas as formas, ao longo dos diversos temas e pontos de vista que sua filosofia adotará. Mas, em meio às diferenças, permanece um ponto comum, um denominador comum: não se pode aprender sem começar a se desprender. A se desprender, é claro, dos preconceitos anteriores, mas, antes de tudo, e sempre, a se desprender de si (CORAZZA, 2013).

Queremos inventar a arte de nossas vidas, movidas “pelas coisas mínimas e cotidianas”. Tempos, lugares e relações que nos constituem, misturados a tantos outros/as/es que compartilham conosco existências. Uma experiência, sem dúvida muito prazerosa, que permite pensar o que fazemos de nossas vidas, o que deixamos de fazer e o que ainda temos a fazer.

Referências

AQUINO, Julio G.; CORAZZA, Sandra Mara; ADÔ, Máximo Daniel L. *Por alguma poética na docência: a didática como criação*. Educ. rev. [online], vol. 34, EPUB: jan/2018.

CORAZZA, Sandra Mara (Org.). *Fantasia de escritura: filosofia, educação, literatura*. Porto Alegre: Sulina, 2010, p.143-171.

CORAZZA, Sandra. Por que somos tão tristes? Palestra dada em Formação Continuada: UNIFEBE (Brusque) Brusque, SC, 22 de julho de 2008. Disponível em: https://www.academia.edu/29529446/Por_que_somos_t%C3%A3o_tristes. Acesso em: 02 dez. 2019.

_____. A formação do professor-pesquisador e a criação pedagógica. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro. ano 11, nº 21, 2010, p. 13 - 16.

_____. *O que se transcria em Educação*. Porto Alegre, RS: Doisa, 2013.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.

_____. *Diferença e repetição*. Trad. Luiz Orlando e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2010, 231 p.

DELEUZE, Gilles.; GUATTARI, Felix. *O que é a filosofia?* Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonzo Munoz. São Paulo: Ed. 34, 1991, 282 p.

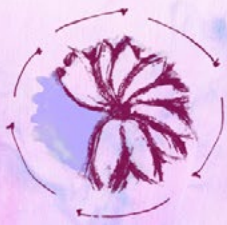
_____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2*. Vol. 1. 2ª ed. Trad. Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Ed. 34, 2011. 128 p.

GALLO, Silvio. *Deleuze e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Docência artista: arte, estética de si e subjetividades femininas. 2005. *Tese de Doutorado em Educação*. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS - Porto Alegre, 2005.

GUATTARI, Felix; ROLNIK, Sueli. *Micropolítica: cartografias do desejo*. 12º ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013, 439 p.

NIETZSCHE, Friedrich. *Humano demasiado humano I: um livro para espíritos livres*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2005, 78 p.



PARNET, Avec Claire; DELEUZE, G. *O Abecedário de Gilles Deleuze*. (1994). Disponível em: <http://clinicand.com/2018/06/13/o-abecedario-de-gilles-deleuze>. Acesso em: 19 dez. 2018.

VOSS, D. M. S.; CORREA, S. M.; PEREIRA, D. do C.; ALMEIDA, C. G. de. O Grupo de Pesquisa Philos Sophias: devir filosófico para uma estética da existência singular plural. *Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, v. 04, ed. especial, fev., 2018, artigo nº 720. Disponível em: <file:///F:/Documents/currículo/artigos/ARTIGOS%202018/artigo%20RELALCULT.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2018.

TRADUÇÃO POR DESLOCAMENTO: TERRITÓRIOS EXPERIMENTAIS DE UMA DOCÊNCIA POÉTICA

Aline (Daka) da Rosa Deorristt¹

Máximo Daniel Lamela Adó

*Quanto mais “intraduzível” referencialmente,
Mais “transcriável” poeticamente.
(Campos, 2019, p. 135)*

A tenda das ficções e As migrantes configuram-se como intervenções artísticas temporárias, parte de um processo de pesquisa de doutorado que pensa à docência como circulação. Elas foram instaladas no Centro Cultural da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e inauguradas no dia 08 de março de 2020²; planejadas para permanecer no local pelo período de 2 meses de visitação; uma oportunidade para reuniões e acontecimentos estéticos, afetivos e perceptivos, em meio ao cotidiano da Universidade.

Entretanto, a temporada expositiva foi determinada em momento anterior à pandemia COVID-19 e à escrita deste texto, sem suspeitar que as intervenções não começariam publicamente, expostas então a uma outra situação, que num primeiro momento nos parece absurda. Por ora, elas permanecem encerradas no espaço expositivo da Universidade, em isolamento absoluto, sem luzes ou reuniões, em virtude da sua interdição no mês de março, na primeira semana de inauguração. Logo, como perceber este trabalho neste ato de o reescrever? O que podem agora essas intervenções de pesquisa?

Ao pensá-las, precisamos fazer uma nova, desafiadora e tradutória leitura, deslocada da anterior. Quando tornamos a movimentá-las pelo que se escreve, desviando-as de uma condição estanque, engendrada pelo processo de quarentena; que mesmo contingenciada, nos mobiliza para um outro modo de se lidar com a atualização da experiência artística. Num movimento que nos faz perceber que, agora, coexistem pelo menos três intervenções em processo, as quais se escrevem e se interpenetram uma na outra: a da escrita deste texto, a de uma docência em arte e a do vírus. Atravessadas uma na outra, no decorrer de nossos cotidianos em transição, essas intervenções nos exigem um câmbio de perspectivas mais elaboradas de pesquisa, e que se valem pelo ponto de vista da imanência.

De tal modo que nós passamos a considerá-las enquanto fenômenos diferenciais de força, que se impõem não apenas em conflito, mas em coexistências. O que nos enuncia a vontade de tensionar os limites e as fronteiras de nossas percepções, ultrapassando os modos cognitivos de sujeito-objeto, a fim de poder exercitar noções mais complexas neste texto, a de uma percepção impessoal, a-subjetiva.

1 Aline Daka é o nome artístico de Aline da Rosa Deorristt, doutoranda no Programa de Pós-Graduação - PPGEDU, da Faculdade de Educação - FACED da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Linha de pesquisa: Filosofias da Diferença e Educação. Essa pesquisa foi realizada com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

2 Uma das matérias de divulgação da intervenção intitulou-se “Experiência sensorial literária estampa a obra de Aline Daka em intervenções no Centro Cultural”, ela pode ser acessada no link: <https://www.ufrgs.br/centrocultural/2020/02/14/experiencia-sensorial-literaria-estampa-a-obra-de-aline-daka-em-intervencoes-no-centro-cultural/>. Acesso em 19/08/2020.

Traçamos e logo percebemos que estamos completamente envolvidos com os caminhos desconhecidos de uma nova condição de pensamento, que estamos *outréns e variando* por aí, em dispersivas flutuações que nos deslocam em experiências para fora de nós, em imagens que não são mais reconhecíveis ou capturáveis. Certa invisibilidade (como a das obras não expostas), não representa um sinal de intraduzibilidade, quando percebemos que não se traduzem formas, mas forças. É com as forças de uma intervenção em arte não-realizável publicamente, que este texto se escreve emergente intervindo diante dos limites.

À sua maneira poética, essa forma de (se deixar) traçar pela imanência da composição artística assume uma abertura dos possíveis tradutórios de uma docência que desafia directivas: variando os modos de se (auto) perceber nos movimentos translexicais de (se) ler (n) a vida, se refaz por uma leitura anacrônica em fluxo do mutável: enunciando o mutável no mutável. E como parte de uma postura deliberada de se experimentar a pesquisa em diferentes graus, intensidades, relações, rupturas, noções de realidade e de pensamento. Assim contemplamos a força, antes de estabelecer qualquer sentido de valor preexistente ao que nos ocorre.

Pelos estudos da tradução transcriadora (CAMPOS, 2018; CORAZZA, 2013), em que as ações artísticas se inserem, e pensando-as como parte de uma experimentação poética a compor uma pesquisa de doutorado em deslocamento, nós não podemos ignorar esses atravessamentos enquanto essas forças mesmas, que aparentemente reduzem a situação a um conflito de impossibilidades tradutórias. Porque é essa condição mesma que nos provoca a articulá-las nos seus efeitos paradoxais de cruzamentos: as intervenções artísticas se repetem e se diferenciam in-exatamente pelo irrecomeçá-vel (DELEUZE, 2018, p.18).

É pela *in*-possibilidade de movimento que nós nos dispomos a uma mobilidade flutuante, atuando como retomada política de encontro ao vírus. E enquanto algo “ainda” vivo, a ser experimentado relacionalmente no agora, em escrita-pensamento-outro, tornando-se, por vezes, ilegível. Isso para demonstrar que uma fronteira não se resolve, ela se impõe poderosa, e logo nos afecta, nos isola, nos delimita, nos identifica; o que fazemos é tensioná-la em nós, em nosso corpo, em nossas relações de pesquisa, tornando nossas textualidades estrategicamente ainda mais errantes.

Num movimento de dobra, o que estamos pensando não está explícito. E é exatamente por essa condição que as intervenções artísticas se modulam estranhamente como vivas; de um modo *outro*, ainda mais perturbador do que se por uma simples representação conclusiva, a de uma ideia limítrofe de catástrofe ou de finalização, que é a tendência da versão pandêmica para o que anteriormente se mantinha corrente. Não! O traço inicial foi apagado de vista como um frágil desenho à giz. E as intervenções estão no escuro, sem aparente movimento intervencional, e, entretanto, intervindo agora na escuridão dos nossos pensamentos, para demonstrar que a noite do espírito não é uma ciência exata. Pois, é aí que percebemos como elas nos intervêm: quando necessitamos mudar o nosso modo de lê-las, afim de deslocar o pensar de uma paragem fixa estruturada, quando penetramos num processo diferente de formação: no escuro, as intervenções criam o seu próprio público, e como numa fita de moebius, o exercício de pensá-las vibrantemente sensíveis, mesmo na obscuridade, as tornam moventes: ∞.

Como observou Valéry, pensando a autoria poética e seus processos de potência de pensamento, “parece que há, nessa ordem das coisas mentais, algumas relações muito misteriosas entre o desejo e o acontecimento” (2018, p.38), e que, numa parada, nós “não temos nenhum meio de atingir em nós exatamente aquilo que desejamos obter” (VALÉRY, 2018, p.39). O que nos provoca uma virada afectiva, disparadora de uma nova e arbitrária leitura, reconduzindo esta linguagem para o encontro de uma língua. O que também nos exige uma virada tradutória, nos liberando a escrita das limitações de entendimento, para instigar nela as muitas afinidades. Como escreveu Haroldo de Campos, citando Walter Benjamin, esse movimento decorre agora por “libertar na sua própria aquela língua pura, que está desterrada na língua estranha; liberar, através da transpoetização, aquela língua que está cativa na obra, eis a tarefa do tradutor.”

(BENJAMIN apud. CAMPOS, 2018, p. 98). Pois, “existe, em todos os lares do intelecto, fogo e cinzas: prudência e imprudência; o método e seu contrário; o acaso sob mil formas” (VALÉRY, 2018, p.41), constituição e matéria-prima das operações espirituais (intelectuais), que inauguram singularmente as suas existências.

Caso em que o fazer não poderá ser confundido com as noções de produtividade-produto capitalista, da sociedade do desempenho em que vivemos (ou do cansaço), que nos arredoma em desperdícios diários de atenção, modificando radicalmente a economia poética de nossas vidas (HAN, 2015).

Com Valéry, nós traçamos o finito localizável de uma sentença de morte, mas para desenhar uma visibilidade da vontade intensiva de indefinível; tornando uma aparente órbita delimitadora, a fronteira, parte dispersiva de todo um cosmos; uma imensidão de micropossíveis estelares, espantosamente desconhecidos, mas inexplicavelmente re-habitáveis.

Para uma noção de tradução translexical múltipla (ADÓ, 2013), os modos de leitura implicam em meios variados de existência, que se renovam em possíveis pela experiência diferencial do ler, o que permite um movimento contínuo de composição de textualidades mesmo na descontinuidade, em que transitar no mutável é uma maneira de se despossuir dos significados fixos, de exercer o “tornar-se” (a captura do signo aqui jamais vingaria, traduzir se torna uma possibilidade de criação de movimento).

O que também nos mantém num exercício indissociável das políticas de atenção para as experiências dos corpos e das fronteiras, e que compõe uma docência com as dispersões e limitações diárias. Dispersões ao nosso modo de dizer, sobre aquilo que nos intervêm em descentramentos necessários para a vitalidade das nossas próprias composições, “essa dispersão sempre iminente, que importa e concorre para a produção da obra quase tanto quanto a concentração” (VALÉRY, 2018, p.37); limitações enquanto desafios para o fluxo de desejo, pois “o intelecto que trabalha, que luta contra sua imobilidade, contra sua inquietude constitucional, e contra sua diversidade própria, contra a dissipação ou contra a degradação natural de toda atividade especializada, acha, por outro lado, nessa condição mesma, recursos incomparáveis” (VALÉRY, 2018, p.37). Essa condição de dissipação da escrita a faz regressar até o lugar de ilegitimidade de onde começou.

Com esse referencial, nós percebemos que uma atenção dirigida aos deslocamentos afectivos de desejo nos modos de ler, produzem em nós os estados poéticos que nos mobilizam às visibilidades potentes; a nos fazer perder de vista da gravidade dos limites, e de liberar, em proporções desconhecidas, as fronteiras de controle (juízo/valor). Aqui estamos começando um movimento novo, percebemos que “é a execução do poema que é o poema” (VALÉRY, 2018, p.33). As forças artísticas se refazem com os movimentos deste texto, movendo os corpos e as virtualidades em devir-causa de si próprias (SPINOZA, 1973). Pois, no “tornar-se” de uma investigação docente, o que nos interessa é o que ela pode e não o que representa (ADÓ, 2013).

Desse modo, nos afastamos de um efeito impotente, encarando aquilo que nos atravessa de modo a pensá-lo pelas brechas e compor com as singularidades emergentes dos (não) acontecimentos. Em diferentes planos, nos disponibilizamos à condução a-subjetiva de nossas atenções, assumindo o acaso e a aleatoriedade no experimentar, estudando a potência do não-fazer enquanto uma outra espécie de movimento, e atentos às temporalidades que aí se anunciam. Essa observação localiza o projeto e o distingue politicamente numa heterotopia de uma percepção permeável de fluidez, de migrações e de contaminações; que repensa as noções de isolamento quando procura perceber-se vivo em suas potências relacionais, mesmo em período epidêmico.

Doravante, qualquer que seja a nossa arte, que nos permita um enfrentamento poético da vida, ela pode se refazer a qualquer momento pelo outro, com o outro e numa outra, e inesperada, condição-intervenção. O que afirma a nossa incapacidade de a tudo conhecer e mastrar, e nos permite transitar em contato e em contágio com outras matérias não pensadas, incontroláveis, unindo e compondo com as forças que se impõe. Também de modo a desconsiderar um predomínio



da consciência humana de entendimento do mundo. Aquilo que nos faz escapar da ideia de que tudo é legível, demonstrável com setas convergentes ou divergentes, e supostamente assegurando novas saídas ou lugares seguros para se justificar uma verdade contundente.

Por tal estratégia, as noções de intervenção em arte variam em suas maneiras de se portar em frente à pandemia. Elas são exercitadas ultrapassando o modo acidental reativo, para armar uma articulação poético-política no plano da arte e pensar o engajamento docente em uma textualidade-INVENTIO que se deixa afectar, mas não adoecer. É quando a arte volta-se para si mesma perguntando-se sobre as suas necessidades e as suas condições quando contingenciada por uma condição extrema.

Esse movimento deslocado visibiliza o tornar-se, numa oportunidade de metamorfose inesgotável, cujo momento de vida se faz pela reunião afectiva dos corpos que se perfazem na perspectiva da experimentação e dos modos de leitura. Assim mesmo, como nós exercitamos o pensar atual.

Do caos se produzem os modos de existência no exato instante de desvio, a emergência nos devém pluridimensional e envolvidos com o ordinário que nos atravessa, nos fazendo traçar. Assim como escreveu Ana Cristina Cesar, citando Garcia Lorca: “eu preciso da imperfeição, da contingência do discurso, do veneno que me faça com vida! (...) porque solo el misterio nos hace vivir.” (CESAR, 2008).

Essa ação de pensamento faz das intervenções uma tradução móvel da imprevisibilidade, da transversalidade caótica e da flutuação do pensar-sentir-fazer que são próprios da condição imanente da vida, quando a percebemos enquanto uma força intensiva e movente, e por isso instável. É assim que a intervenção do vírus não paralisa a pesquisa-intervenção em arte, embora a afete. A problematização das fronteiras que nos são estabelecidas; das noções seguras de tempo e de espaço para se habitar; de afeto, de percepção, de envolvimento e de movimento quanto a si mesmos, nos colocam sempre nesse risco, um traço fragilizado, mas luminoso de giz na penumbra-imensidão. Como um universo sendo criado a partir de um traçado, que desenha a sua rota noturna para desviar da ideia de um aprisionamento, e liberar o espírito para outras possibilidades de traço, tornando o limite da tradução criativa, um deslimite (CAMPOS, 2019, p. 135).

LOCALIZAR-SE PARA PERDER-SE

*Eu faço, refaço e desfaço meus conceitos
a partir de um horizonte movente, de um centro sempre descentrado,
de uma periferia sempre deslocada que os repete e os diferencia.*
(Deleuze, 2018, p.15)

Nesta docência em Artes Visuais, uma intervenção consiste numa interferência poética local e provisória, instalada em um determinado espaço e tempo, indeterminando-os, paradoxalmente, enquanto uma experiência de passagem, para tensionar esteticamente essas mesmas fronteiras e as suas problemáticas. Desse modo, uma intervenção é sempre arbitrária, torna-se uma experiência instável e efêmera, que localiza para poder se fazer perder; faz e desfaz os conceitos no momento mesmo de seu exercício, a provocar a aparente regularidade dos espaços e desestabilizar as nossas percepções corporais (e virtuais) junto a eles, permitindo uma espécie de transpoetização translexical transmidiática e docente, dos sentidos ao infinito (CAMPOS, 2019; ADÓ, 2013).

Assim o exercício docente reverte o plano transcendente idealizado pelas singularidades de sua experiência ilimitada, quando “privilegia a mobilidade perpétua do real, exercida num plano de imanência; a ser traçado pelos professores, que lhe vão dando consistência, à medida que o criam por meio de experimentações.” (CORAZZA, 2013, p.23) é desse modo que professores agem: por meio de experimentações. As experimentações que criam um currículo-errante, que “por se movimentar em outro espaço-tempo... é inconstante, versátil, anda de terra em terra, corre mundo; de modo que os seus pontos se alternam, subordinados aos trajetos que eles mesmos vão traçando.” (CORAZZA, 2013, p.28).

Considerada como uma experiência sensorial literária de pesquisa, a tenda compõe uma reunião citacional fragmentária; migratória e instável; apropriadora através de uma composição em desenho, para conceber uma proposta de interação afectiva com o público, à procura de um modo disparador de lugares-entre para o exercício da leitura. E desse modo, fazer de um processo de experiência tradutória em arte, uma ação intensiva, *in actu*, em transposições temporárias.

A tenda é costurada manualmente com desenhos de mulheres e manuscritos; matéria-prima fragmentária de um potencial ficcional literário, que figuram personagens das artes como parte das articulações e estratégias poéticas de um arquivo de pesquisa. Essas figuras, no entanto, não se propõem legíveis, pois pervertem os encontros pelo acúmulo e pela dispersão de si mesmas, a fim de propor uma experiência existencial impessoal, híbrida e flutuante de sentido, provocando dessa forma, os modos distintos de abertura para uma composição com o outro. O que nos permite arriscar uma sensação de autenticidade que não se relaciona com a de crença, mas de desejo.

Como parte desse pensamento docente, na imagem a seguir, podemos observar a intervenção *A tenda das ficções*³ a partir de uma percepção poética cotidiana anterior ao limite exposto pela pandemia. Uma tenda “armada” provisoriamente debaixo de uma escada, em meio a uma zona de livre circulação, aberta para quem nela quiser (se) experimentar. A seguir, a tenda se mostra ativamente iluminada pelas possibilidades de experimentação de leitura que se oferecem com o seu mistério, no qual, mesmo agora, no escuro, nós preservamos. Porque como em poesia, nós não temos o mistério deslindado, “mas temos sim a forma do segredo vindo à tona, tornada sensível.” (MALUFE, 2008, p.70).

3 *A tenda das ficções* é uma peça composta com três pilares de madeira, amarrados com corda e manuscritos de A. C. Cesar; coberta com uma trama tecida de bonecas de papel desenhadas a grafite e reimpressas.



Figura 1: Aline Daka, *A tenda das Ficções*, instalação, 2020. Fonte: arquivo pessoal.

Nesse sentido, podemos compor uma tradução de sua proposição inicial, como algo inevitavelmente contaminado, em que a pureza não (pré) existe. A tenda não atua como um produto cultural de valor, mas como experiência *matérica* que se faz performativa, artisticamente errante e que só se constitui e se estetiza com o outro.

As interferências passam a encarnar a textura fina de infinitas relações experimentais que a fazem existir, algo que está sempre em formação e que procede presente em nós, em mim e em ti, através e entre. Uma configuração corpórea de mistério singular e não uma proposta de universalidade. Proposta que não garante uma função enquanto morada, mas se oferece acolhedora quando se assume como um corpo-estadia, uma paragem de flutuação para o espírito. Uma eternidade na brevidade. A tenda, no entanto, não nos protege das intempéries, o manto texturizado que a encobre é de papel, traço e linha, expostos fragilmente ao tempo-espaço-contingência; como numa imaginação que se perde, na porosidade informe de um sonho cósmico.

Com essa constituição de si, a tenda não se pretende sistematizar, territorializar ou conter, o que provoca a iminência do vírus. Quando a virtualidade COVID-19 ganha um corpo real de ameaça, a tenda é interdita junto ao local onde estava instalada. A escuridão interior do espaço expositivo a penetra nos pormenores da instalação, traduzindo o movimento radical da historicidade, que a princípio, a paralisa enquanto uma geopolítica artística e docente intempestiva. É quando a tenda das ficções penetra numa noite eternizada pelo período de quarentena, e como numa espécie de exílio, torna-se um fantasma flutuante do processo-pensamento desta pesquisa; negativada e delimitada pelo crescente processo trágico de uma doença, que produz os efeitos e as forças de um controle político, justificado numa sentença de morte, e que agora, neste texto intervimos. Procuramos então, fazer um giro, e criar um espaço diferencial para o pensamento: a tenda aceita o incidente de não mais se mostrar, afirmando assim, a sua poética no exílio, em ocultamentos. A movimentar-se pelo não-movimento que lhe é imposto, mas trabalhando com o devir poético do pensamento em hesitações. Na imagem, a tenda aparece negativada pelo processo de quarentena, e que, para nós, numa virada afectiva, encontra a sua poética numa percepção da imanência. E como numa espécie de poema, uma crítica ao significado do processo pandêmico está condensada na própria imagem, “encarnada no próprio poema, ela não é o assunto do poema (...) embora ela tematize a linguagem” (MALUFE, 2008, p.82).



Figura 2: Aline Daka, *A tenda das Ficções, negativada*. Fonte: arquivo pessoal.

Como declarou Shirim Neshat, artista iraniana (citada no corpo da tenda) e que trabalha no exílio de seu país, a política de fronteiras não é uma opção, ela define as nossas vidas. E nessa relação, ela estabelece quem fica dentro ou fora de alguma morada identitária, quem e como deve mover-se dentro dos limites estabelecidos; demarcando assim os valores e os significados. Quando então, no exílio, “[...] nossos artistas estão em risco. Nós estamos em perigo. Nós somos uma ameaça à ordem do governo. Mas ironicamente, esta situação deu poder a todos nós, porque somos considerados, como artistas, referência para a cultura, a política e o discurso social no Irã.” (NESHAT, 2011).

Nesse discurso público, Neshat se posiciona numa prática docente, pela proposição social e relacional de uma mobilidade de pensamentos e valores que atuam em sua arte, e que intervêm com o outro no jogo histórico-político que a submete. Dessa maneira, ela manipula, enquanto um sujeito artista, a linguagem que comanda os marcadores de poder. No Brasil, quando observamos os discursos do governo que envolvem as interdições, nós percebemos que o projeto de controle reproduz os enunciados do medo, seja pela contenção (limitação, demarcação moral de identidades de poder e privilégio) ou pela exposição dos corpos (capitalização e necropolítica) em meio à doença; ambos projetados como uma ameaça ao movimento inconstante que contaminaria a vida, que não pode permanecer mais a mesma. Ela exige uma transmutação, que ao modo nietzscheano “não se trata de uma simples substituição, mas de uma conversão (...) o negativo torna-se o trovão e o relâmpago de um poder de afirmar.” (DELEUZE, 1976, p.80)

Como contempla Neshat, nós localizamos o duplo movimento que distingue as posições políticas que distribuem os dois tipos de poder: de um lado nós visualizamos a experiência tradutória nômade-corporal, que se desloca em transversalidades em arte, em literatura, em filosofia; permitindo as contaminações de linguagens e os modos de existência do fazer-ler, enquanto uma condição mesma de sua constituição móvel; e de outro, uma assepsia normativa que se instala para encerrar e generalizar uma nova ordem do dia, a pandemia COVID- 19, que radicaliza as noções de “preservação da vida”, mas que, numa direção oposta a uma precaução de cuidado, procura conter as experiências; retendo as forças experimentais sob uma perspectiva do medo do outro, do desconhecido, do híbrido, do Fora e do estrangeiro. Seja esse estrangeiro o corpo do outro, os tempos possíveis, os espaços ilimitados ou as realidades outras, inventadas com a arte.

AS MIGRANTES

*Hoy vuelvo a la frontera
Otra vez he de atravesar
Es el viento que me manda
Que me empuja a la frontera
Y que borra el camino
Que detrás desaparece.*
(Sela, 2003)

No escuro também estão *As migrantes*⁴, as mulheres voadoras oriundas de qualquer lugar (qualquer ar-riscar); desviando flutuantes dos estereótipos de comemoração do dia 08 de março, dia internacional das mulheres⁵. O giz branco sobre o quadro negro que ritualiza uma visão em negativo, não iluminada, mas luminescente, produz um encontro de múltiplas características pré-individuais e, no entanto, aparentemente reconhecíveis. Desenho lírico de luz em figuras-mundos, traçado para dar visibilidade aos contornos, às separações, às fronteiras, aos limites, aos abismos, aos riscos e aos outros. Que outros? Crivo para uma percepção das noções de imensidão e de um universo de enunciados entre-corpos: a migração do espírito para a sensação. Questão que nos reverbera em acto-procedimento crítico ao encontro do mundo, com toda a potência diferencial que a migração envolve. E que está em nós e no outro, em modulações de novas possibilidades; nos estrangeirismos que nos fazem a partir de uma série infinita de línguas estranhas em cruzamentos; de modo a contaminar a nossa, ou a que consideramos a mesma, embora sensível e mutante.

E quem sabe se, de repente, no estranhamento de uma experiência não-totalizadora que essas figuras nos trazem, o espírito se surpreenda com a percepção de um novo estado de coisas e se perca afectivo de uma textualidade permeável, necessária para uma composição conjunta de estratégias de deslocamento.

Na imagem, as mulheres migrantes desenhadas atuam num movimento visionário transfigurado ao processo negativo que interpelam as intervenções; à luz de seus corpos recebem a penumbra como uma morada flutuante para um re-habitar transmutável.

4 As migrantes é o título de uma composição de mulheres em desenho a giz, em quadro negro, localizado no saguão de entrada do Centro Cultural da UFRGS.

5 Oficializado pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1975, o Dia Internacional da Mulher é comemorado desde o início do século 20. No Brasil, é relacionada ao incêndio ocorrido em Nova York no dia 25 de março de 1911 na Triangle Shirtwaist Company, quando 146 trabalhadores morreram, em virtude das más condições enfrentadas pelas mulheres na Revolução Industrial.



Figura 3: Aline Daka, *As Migrantes*, desenho a giz em quadro preto, 2020. Fonte: arquivo pessoal.

O desenho à giz num quadro preto de grandes dimensões, pode aludir a uma sala de aula tradicional deslocada, mas desta vez, assumindo em sua possibilidade, a ilegibilidade artística; seja pelas sensações flutuantes que produzem no lugar do que consideramos como conhecimento, seja como um desenho à giz que promove encontros imagéticos e câmbios interculturais entre os saberes, e os não-saberes, que movimentam a vida. Como na criação artística, nós consideramos a experiência poética como um meio, como “um universo de relações recíprocas” (VALÉRY, 1991, p.173); porque nós cultivamos o espírito em transformação.

Numa perspectiva que elabora as noções de uma tradução translexical múltipla (ADÓ, 2012), vinculada a uma docência que consiste em borrar os limites territoriais e as fronteiras de linguagem, nós escrevemos numa zona de migração, para estimular os encontros tradutórios em muitos *in*-possíveis, como na experimentação desta leitura.

Referências

ADÓ, Máximo Daniel Lamela. **Educação Potencial**: autocomédia do intelecto. 2013. 194 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/69921> . Acesso em: 24 de agosto de 2020.

CAMPOS, Haroldo de. **Transcrição**. São Paulo: Perspectiva, 2019.

CESAR, Ana Cristina. **Antigos e soltos: poemas e prosa da pasta rosa**. Org. Viviana Bossi. São Paulo: Instituto Moreira Salles, 2008.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcria em Educação?** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a Filosofia**. Trad. Antônio M. Magalhães. Porto: Rés Editora, 1978.



HANS, Byung Chul. **Sociedade do cansaço**. Trad. Enio Paulo Giacini. Petrópolis: Ed. Vozes, 2015.

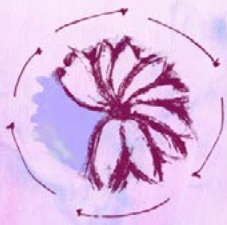
MALUFE, Annita Costa. **Poéticas da imanência**: Ana Cristina Cesar e Marcos Siscar. 2008. 283 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2008.

NESHAT, Shirim. **Arte no exílio**. In TED. 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4YS3gGpnPe8> . Acesso em: 24 de agosto de 2020.

SELA, Lhasa. **La frontera**. In The Living Road. EUA-México, 2003. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bV1I39yjXDU> . Acesso em: 24 de agosto de 2020.

SPINOZA, Baruch. **Ética**. Trad. Tomaz Tadeu. São Paulo: Abril, 1973.

VALÉRY, Paul. **Lições de Poética**. Trad. Pedro Sette-Câmara. Belo Horizonte: Âyimé, 2018.



EVENTO 100% ONLINE

II Seminário Internacional
e III Seminário Nacional
Formação Pedagógica
& Pensamento Nômade:
Ensino, Docência e Criação

REALIZAÇÃO

UNIVATES

PATROCÍNIO

FAPERGS

GT Currículo, Espaço e Tempo

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E SEUS EFEITOS NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

Betina Wiebusch Faleiro

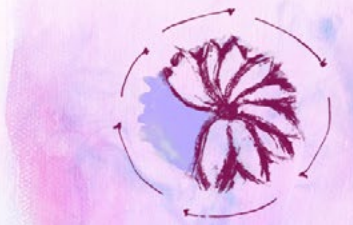
Resumo: O presente trabalho é fruto de uma investigação centrada na análise da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), elaborada pelo Ministério da Educação em 2017, nas escolas brasileiras. O foco do estudo é examinar concepções de educadores gaúchos, que atuam na rede privada de ensino, sobre a efetivação da BNCC nas instituições. A Base do Ensino Fundamental foi instituída no dia 22 de dezembro de 2017, pela Resolução CNE/CP n. 2, com o propósito de definir um conjunto de aprendizagens essenciais para crianças, jovens e adultos da Educação Básica. Os aportes teóricos que sustentam a investigação advêm das teorizações de Michel Foucault, basicamente os conceitos da governamentalidade e discurso. O material de pesquisa escrutinado é constituído por reportagens do periódico Educação em Revista do SINEPE/RS (Sindicato do Ensino Privado do Rio Grande do Sul), publicados entre 2016 e 2019, abordando considerações de educadores sobre a implantação da Base. A estratégia analítica utilizada para examinar esse material foi a análise do discurso, como concebida por Foucault. O exame do material possibilitou identificar algumas regularidades. A primeira refere-se à falta de diálogo estabelecida com os professores na elaboração das diferentes versões da Base. Muitos relatam que não discutiram sobre a BNCC em suas escolas, tornando-os pouco familiarizados com a discussão, portanto não enviaram sugestões ao site do Ministério da Educação no período de consulta pública. A segunda está relacionada à própria concepção de currículo concebida pela Base, tomado como um conjunto fixo de competências que devem ser contempladas, mas que carecem de justificativas no documento. Como exemplo, os professores mencionam os temas transversais com tópicos a serem trabalhados (consumo, educação financeira, tecnologias digitais etc.) sem estabelecer conexões com outras competências. A terceira regularidade manifesta-se na forte relação que a Base cria entre a escola e as tecnologias, fazendo com que fundações e empresas se tornem cada vez mais presentes nas instituições de ensino por meio do uso de Plataformas Educacionais e Ambientes Digitais de Aprendizagem. Assim, o estudo permite uma reflexão sobre a BNCC e sua implementação nas escolas, discutindo alguns de seus efeitos sobre o currículo e a docência.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Currículo. Docência. Governamentalidade.

INTRODUÇÃO

O trabalho apresenta resultados de uma pesquisa desenvolvida com o objetivo de analisar os efeitos, no currículo e na docência, da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), elaborada pelo Ministério da Educação em 2017 e homologada pela Resolução CNE/CP n.2, que define as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas por todos os alunos ao longo da Educação Básica. Os aportes teóricos que sustentam a pesquisa encontram-se nas teorizações de Michel Foucault, basicamente nos conceitos de governamentalidade e discurso. A motivação desta investigação gira em torno das seguintes questões: Quais são as narrativas produzidas por educadores sobre a Base Nacional Comum Curricular? Que discursos de verdade estão sendo reproduzidos nessas narrativas e que efeitos podem produzir nos currículos e na atuação dos docentes?

A Base Nacional Comum Curricular, como ela própria se apresenta, “[...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas



e modalidades da Educação Básica [...]” (BRASIL, 2018, p.7). Sua implementação é obrigatória para todas as escolas públicas e privadas do país, sendo que os currículos tinham prazo para se adequarem à BNCC no máximo até o início do ano letivo de 2020. Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, o documento responde ao desejo de superar a fragmentação das políticas educacionais e balizar a qualidade da educação. É construído a partir de dez competências gerais que visam habilitar o aluno para saber resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

De acordo com o documento, o cenário mundial requer um novo sujeito, colaborativo, resiliente, produtivo, proativo, que saiba aplicar os conhecimentos para identificar os dados de uma situação e buscar soluções. Organizado em Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades, a Base define os conteúdos que deverão ser trabalhados nas Áreas do Conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso, com foco nas habilidades que tornem os alunos competentes para viverem no mundo contemporâneo. No Ensino Médio, o Ensino Religioso cede o espaço curricular para os Itinerários Formativos. O texto da Base expressa também a obrigatoriedade de serem trabalhados os temas transversais, como educação para o consumo, educação financeira, empreendedorismo, tecnologias digitais e as habilidades socioemocionais, os quais ajudarão o sujeito a construir seu projeto de vida, todos justificados pela necessidade de responderem à demanda da sociedade contemporânea (BRASIL, 2018, p.19-20)

Para uma melhor compreensão dos processos que constituíram a BNCC, resgatei alguns dos movimentos realizados durante a sua construção. De acordo com Traversini (2020), a BNCC começou a ser construída muito antes de 2015, através de vários movimentos de discussão. Iniciou em 2010 em um Seminário Nacional que discutiu o Currículo em movimento: perspectivas atuais. Mais tarde, em 2012, criou-se um Grupo de Trabalho que começa a se preocupar com a construção dos Direitos à Aprendizagem. Em 2013, acontece a Ampliação do Grupo do Trabalho, incluindo o Ensino Fundamental, com a participação de professores/pesquisadores das Instituições de Ensino Superior e da Educação Básica de todos os componentes curriculares das cinco regiões brasileiras. Nesta época, a Educação Infantil já estava com sua nova proposta pedagógica praticamente consolidada, o que denota que a BNCC foi construída em tempos e por equipes diferentes, fato percebido na falta de diálogo entre as propostas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e Médio (TRAVERSINI, 2020). Em 2014, a professora/pesquisadora do Programa de Pós-Graduação da UFRGS, Clarice Traversini passa a integrar oficialmente a equipe responsável pela construção da Base, como Diretora de Currículos. Traversini (2020) afirma que as discussões sempre foram tensas, controversas, e se buscava negociações possíveis naquele momento. Em maio de 2014, a equipe conclui, o que Traversini chama de Versão Zero da Base, intitulada de “Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento para o Ensino Fundamental e Médio: proposta de discussão para a Base Nacional Comum. Até então, ainda não havia sido incluída a Educação Infantil no documento, e é a partir deste momento que é construída a ideia de que a Educação Infantil precisa fazer parte da Base.

De acordo com Traversini (2020), este documento foi silenciado pela política que construiu a BNCC atual, uma vez que era um conjunto de conceitos e princípios,

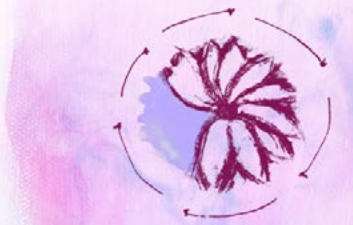
sem mencionar habilidades; e as competências não eram tão esquadrinhadas como aparecem no documento atual. Em 2015, é disponibilizada a 1ª Versão da Base para consulta pública, entre setembro de 2015 e março de 2016, recebendo várias críticas de especialistas da educação. Em 2016, é disponibilizada a 2ª Versão para discussão com municípios e estados, para ouvir as redes de ensino que implementariam a Base. Em 2017, na 3ª Versão, o documento aparece totalmente reescrito, com mudanças importantes em relação às versões que vinham se constituindo até 2016. É importante destacar que neste período há uma mudança política no país, quando há troca de ministros e também de boa parte da equipe que estava responsável pela construção da Base. A versão final da BNCC é então homologada em dezembro de 2018.

A partir das teorizações de Michel Foucault, busquei analisar a BNCC como uma tecnologia de poder sustentada pela racionalidade neoliberal. Para ajudar nesta reflexão, escolhi como autora participante, a pesquisadora Paula Sibilia que através da sua obra “Redes ou Paredes – a escola em tempos de dispersão”, publicada em 2012, faz uma pesquisa genealógica da educação escolarizada no contexto mundial. A partir dos seus estudos, a autora afirma que a escola não nasceu naturalmente, mas foi concebida para atender um conjunto de demandas do projeto histórico que planejou a modernidade, em outras palavras, “a escola é uma tecnologia de época” (SIBILIA, 2012, p.16).

As contribuições de Sibilia permitem pensar sobre o quanto a escola na modernidade ostentava um lema muito claro: a disciplina, que baseada majoritariamente na ideia do alemão Immanuel Kant convertia a animalidade em humanidade e somente com ela nas mãos seria possível dominar a barbárie, afirmando também que esta, deveria agir muito precocemente na vida dos cidadãos, pois se não fossem disciplinados em suas juventudes, conservariam a sua “animalidade” por toda a vida (KANT apud SIBILIA,2012, p.20-21). Para complementar as condutas de disciplinamento e o controle familiar foi necessário, então, instituir a escola moderna, cuja utilidade seria tanto individual quanto coletiva.

Sibilia (2012) traz elementos importantes que me levam a pensar sobre quanto o Estado, por meio de seus dispositivos institucionais, produz(ia) e reproduz(ia) o seu suporte subjetivo: o cidadão. A autora diz que o modo de ser e estar no mundo vai constituindo a subjetividade dos indivíduos, e na modernidade (era da Revolução Industrial) produziu um cidadão disciplinado, um corpo docilizado, em troca de um Estado forte que lhe dava proteção, segurança e estabilidade. Vários foram os mecanismos de controle criados para garantir o projeto político, econômico e social da época. Vigiar e controlar continuamente as crianças era a filosofia da época, mas com doçura para que se sentissem amadas e passassem a amar a vigilância, em vez de temê-la – assim dizia o regulamento das escolas de Port-Royal em 1721 (SIBILIA, 2012, p.42). A maquinaria liberal era possível graças às instituições disciplinares, entre elas a escola, como denominou Foucault (1975). E, assim, o projeto histórico do capitalismo industrial é colocado em prática e com alta eficiência, produzindo corpos “dóceis e úteis”, organismos humanos treinados para trabalhar na cadeia produtiva da modernidade. (SIBILIA, 2012, p.43)

Com o desmantelamento do Estado – sem condições de honrar com os seus compromissos de dar segurança e bem-estar a todos – as engrenagens disciplinares perdem força e começamos a vivenciar um novo cenário, surgindo uma nova sociedade que impõe uma racionalidade neoliberal (SIBILIA,2012). As escolas deixaram de agir como aparelhos disciplinares, dedicados a produzir um tipo peculiar de corpos e modos de ser, para se tornarem uma espécie de empresa cujo fim consiste em prestar um serviço –



com diversos graus de sucesso e eficácia – entre muitos outros oferecidos nos mercados contemporâneos, e que visa capacitar os clientes, em vez de formar todos os alunos de cada nação (SIBILIA, 2012).

Vivemos numa era de predomínio do egoísmo social, negação da solidariedade e da redistribuição, e do crescimento cada vez maior do indivíduo e do enfraquecimento do coletivo. De acordo com Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo impõe uma norma de vida nas sociedades ocidentais, que faz com que outro sujeito apareça:

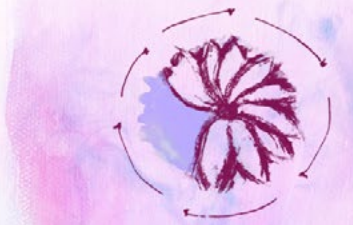
Vivemos num universo de competição generalizada, intimida os assalariados e as populações a entrar em lutas econômicas uns com os outros, ordena as relações sociais segundo o modelo de mercado, obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas, muda até o indivíduo, que instado a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa (Dardot e Laval, 2016, p.16).

A discussão realizada até aqui me dá possibilidade de pensar que o neoliberalismo não é um momento histórico linear e espontâneo vivido simplesmente como uma era subsequente ao liberalismo econômico, com o objetivo de meramente acumular capital, mas sim como uma técnica de poder inédita e extremamente camuflada sobre as condutas e subjetividades, pois os sujeitos são levados a acreditar que são livres para fazerem suas escolhas, porém o leque de opções está ditado pela economia. A partir deste novo cenário mundial, o sujeito dócil, obediente e útil pela sua mão-de-obra não é mais necessário e a escola da sociedade liberal não responde mais às demandas da sociedade vigente, pois o perfil do cliente (aluno) deve ser outro e a escola precisa passar a operar nesse mecanismo, do individualismo, da dualização, da diferenciação e da competitividade para atender aos moldes de uma empresa que anseia atender os seus clientes. (SILVA ET AL, 2018).

MATERIAL DE PESQUISA E METODOLOGIA

O material de pesquisa escrutinado neste trabalho é constituído por reportagens do periódico Educação em Revista do SINEPE/RS (Sindicato do Ensino Privado do Rio Grande do Sul), publicadas entre 2016 e 2019, abordando considerações de educadores sobre a implementação da Base. O SINEPE/RS é uma Entidade que visa promover, defender e desenvolver o setor educacional do Rio Grande do Sul. Conta com mais de 500 instituições associadas desde a Educação Infantil até o Ensino Superior e oferece vários serviços, dentre eles assessorias jurídica, pedagógica e em gestão, capacitações de educadores, seminários, congressos, banco de currículos e publicações gratuitas, como a Educação em Revista, um periódico distribuído a cada 2 meses a todos os associados, com o foco na abordagem do panorama, das tendências e desafios da educação. É direcionado aos educadores gaúchos e demais interessados pelo tema educacional. Possui uma ampla abrangência, tanto de leitores, como de entrevistados. Para realizar esta pesquisa, foram analisadas 11 revistas que continham reportagens de educadores sobre o tema da BNCC. A escolha das enunciações baseou-se nos critério de resposta ao questionamento que me motivou a realizar tal pesquisa, ou seja: reportagens que continham narrativas de educadores em relação à implementação da BNCC.

Em termos metodológicos, a estratégia utilizada foi a análise do discurso, na perspectiva de Foucault. Em *A Ordem do Discurso*, o filósofo expressa que discurso é



vontade de verdade que se apoia num suporte como uma espécie de pressão e como um poder de coersão (FOUCAULT, 1996). Foucault diz que todo o discurso está ligado a uma relação de desejo e poder:

E se quisermos, não digo apagar esse temor, mas analisá-lo em suas condições, seu jogo e seus efeitos, é preciso, creio, optar por três decisões as quais nosso pensamento resiste um pouco, hoje em dia, e que correspondem aos três grupos de funções que acabo de evocar: questionar nossa vontade de verdade; restituir ao discurso seu caráter de acontecimento; suspender enfim, a soberania do significante (FOUCAULT, 1996, p.51)

Segundo Foucault (1996, p.70): “a análise do discurso, assim entendida, não desvende a universalidade de um sentido; ela mostra à luz do dia o jogo da rarefação imposta, com um poder fundamental de afirmação”. A análise das enunciações ocorreu sobre o que foi dito nas reportagens e no documento da Base. Nas enunciações selecionadas é possível identificar opiniões significativas na construção dos currículos e atuação dos docentes:

Na escola pública, conversamos com uma professora de história que alega que o seu conhecimento sobre a Base é bastante precário, ficou sabendo da política por meio da televisão e comentários em sua escola. Não existe discussão sobre BNCC em sua escola...e por estar pouco familiarizada com a discussão não enviou comentários ao site [no momento da consulta pública]... Na escola privada o professor de história entrevistado alega que soube da BNCC e da consulta pública, mas não enviou propostas pois não se sentiu motivado.

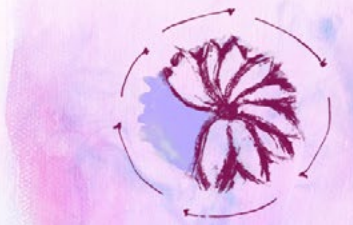
Fonte: Educação em Revista nº118. 2016, p.46

Existe uma grande diferença e uma dificuldade em dizer o que é uma competência, uma unidade temática, um objeto de conhecimento. Os gestores das escolas vão precisar disponibilizar tempo de planejamento para os seus professores poderem rever conceitos acadêmicos, então um dos impactos para o ensino privado está na questão das horas que precisarão ser destinadas para reuniões de construção de um novo currículo – e isso é um impacto financeiro.

Fonte: Educação em Revista nº126, p.2018, p.31

As enunciações referem-se à falta de diálogo estabelecida com os professores na elaboração das diferentes versões da Base. Assim como nestas escolas, a maioria das instituições educacionais não discutiram as versões da Base, embora no texto do documento esteja expresso que a sua formulação contou com ampla consulta à comunidade educacional e à sociedade. Houve de fato uma participação das Coordenadorias de Educação dos Estados, mas na maioria das escolas não ocorreu discussões a ponto de motivar ou dar subsídios epistemológicos para que os professores participassem da consulta pública. Outra reportagem diz que o documento traz uma série de conceitos e definições que precisam ser compreendidos, e isso se refere à formação de professores, seja acadêmica ou profissional e que os gestores da escola precisarão disponibilizar tempo de planejamento.

Estas enunciações me permitem dizer que a formação dos professores não foi pensada, nem no processo de construção da Base, nem no documento final. A tese de Simone Côrte Real, defendida em 2019, pela Universidade de Caxias do Sul, ajuda a analisar este tema, uma vez que buscou realizar uma pesquisa documental da BNCC em suas diversas versões sobre a formação docente. Os resultados obtidos pela pesquisadora



mostram que as políticas de formação de professores não só não foram explicitadas no texto da Base, como há uma intencionalidade nesta exclusão, a partir das lentes da biopolítica. De acordo com Real (2019), não há dúvidas que tal exclusão acaba minando a relevância dos professores para diminuir sua ação política, pois não qualificar o professor, garante a verticalização dos processos de ensino.

Outro tensionamento importante trazido pela tese é de que o Ministério da Educação (MEC) disponibilizou em seu portal um banco de “Ferramentas e material de apoio para as equipes do Programa ProBNCC que estão trabalhando na (re)elaboração do currículo pelos Estados do Brasil”- um recurso disponibilizado pelo governo para **aplicar** a Base de forma verticalizada, como um manual de implementação. Pedro Demo, Doutor e Pós-doutor em Sociologia e professor da Universidade de Brasília, em sua fala no Congresso da Escola Particular Gaúcha realizado em 2019 afirmou que “todos os países que melhoraram a educação investiram primeiro na formação de professores, através dos cursos de Licenciatura”.

Historicamente, a escola está sempre algumas décadas atrasadas em relação às ondas de inovação [...] Temos agora mais uma mudança no Brasil, que é a Base Nacional Comum Curricular, ela pode ajudar a organizar essa mudança e dar mais velocidade às transformações da escola. [...] A inteligência artificial e as novas tecnologias estão trazendo novas configurações para a sociedade [...] O professor deve se utilizar das tecnologias digitais para inovar [...] A missão da escola é criar cenários inovadores de aprendizagem.

Fonte: Educação em Revista nº 130. 2018, p. 10-11

O documento também prevê que a articulação entre os diferentes componentes curriculares e entre as áreas se estabeleça a partir dos chamados temas integradores (consumo e educação financeira; ética; direitos humanos e cidadania; sustentabilidade, tecnologias digitais ...). Cabe destacar que não há uma justificativa para a definição desses temas.

Fonte: Educação em Revista nº 118. 2016, p.45

A escola sempre foi comprometida com conhecimento, conteúdo, disciplina. Mas agora também é lugar de encontro de pessoas, onde elas aprendem a conviver. O professor – filho desta escola – não tem ideia de como fazer isso [trabalhar as habilidades sociemocionais]. As habilidades sociemocionais são muito mais subjetivas que as cognitivas.[...] criamos [Institutos e Fundações] um processo de avaliação [das habilidades sociemocionais], que é realizado a partir de inventários que mensuram as habilidades sociais – o quanto essa criança é empática, o quanto é capaz de lidar com a dor, o quanto tem disciplina. A criança tem uma situação-problema e alternativas de como agir. Cruzando os dados de forma estatística para que possamos ver o quanto ela está mais próxima do desenvolvimento de determinada competência.

Fonte: Educação em Revista nº 133.2019, 23-24

A partir da análise destas enunciações é possível perceber um certo desconforto dos professores quanto a concepção de currículo concebida pela Base, tomando como um conjunto fixo de competências que devem ser contempladas, mas que carecem de justificativas no documento. Como exemplo, os professores mencionam os temas transversais que devem ser trabalhados a partir da BNCC, como o empreendedorismo, o consumo, a educação financeira e as tecnologias digitais, sem justificativas e conexões com outras competências. Ao ser indagado sobre a importância das tecnologias digitais, um dos entrevistados afirma que, historicamente “a escola sempre esteve atrasada em



relação às ondas de inovação tecnológica”. Expressa ainda que “a missão da escola é criar cenários inovadores de aprendizagem”, que “a inteligência artificial e as novas tecnologias estão trazendo novas configurações para a sociedade” e que “o professor deve se utilizar dos recursos digitais para inovar”. Cabe destacar que este entrevistado é professor universitário em um curso de psicologia e sócio fundador de uma empresa privada que desenvolve Plataformas Digitais de Aprendizagem.

Não se trata aqui de negar as possibilidades de conexões que a tecnologia nos traz, mas de poder enxergar a quem ela está respondendo, que sujeito está constituindo, que discursos estão sendo ditos e o que ela possibilita pôr em prática. Na velocidade e na forma verticalizada (sem maturidade epistemológica) como este tema tem sido imposto nas escolas, me permito pensar que não há espaço, nem tempo para avaliar sobre essa condução das condutas, então as instituições vão apenas aplicando o que o neoliberalismo vai impondo (consumo das tecnologias digitais), sobretudo pela culpa do discurso do individualismo, uma vez que há sempre a acusação do atraso ou do desencaixe. As enunciações permitem pensar na forte relação que a Base cria entre a escola e a tecnologia, fazendo com que fundações e empresas se tornem cada vez mais presente nas instituições de ensino por meio de Plataformas Educacionais Digitais de Aprendizagem.

Ainda sobre os temas transversais, uma das reportagens expressa que “os professores não têm ideia de como trabalhar as habilidades socioemocionais que agora precisam ser incluídas nos currículos escolares e que por isso precisam ser capacitados”. Para isso, fundações e institutos educacionais estão escrevendo muitos documentos com metodologias que orientem os professores a mediar e desenvolver as habilidades socioemocionais, mostrando ao aluno como agir para cada situação. São orientações através de jogos, histórias, desenhos, que permitem ao professor conduzir as condutas dos alunos para que o sucesso emocional, profissional e econômico seja atingido. Assisti recentemente uma capacitação socioemocional, onde percebi claramente a intencionalidade na formação de um sujeito empreendedor, competitivo, com alta performance, que saiba controlar suas emoções ao lidar com as situações do cotidiano e tenha sucesso emocional e profissional, constituindo-se empresário de si mesmo. As capacitações apresentam dados salvacionistas, mostrando que em regiões em que elas foram efetivadas, os problemas sociais praticamente desapareceram, prometendo sujeitos ideais para atuar com sucesso na sociedade contemporânea. Os professores, na sua maioria, saem de tais capacitações potencializados para aplicar o material ofertado, que propõe trabalhar desde a Educação Infantil, habilidades que levam o aluno-sujeito a ser disciplinado, adquirir autoconhecimento, agir proativamente e produtivamente, ser empreendedor de si mesmo e construir seu projeto de vida, pois estas são as características de um sujeito bem sucedido.

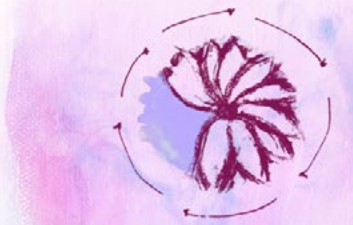
Projetos que envolvem empreendedorismo sempre conectados à Educação Financeira, ao invés de ensinar a Matemática Financeira na instituição escolar, me permitem pensar na produção de sujeitos econômicos que sejam capturados pelo discurso do capitalismo regido pela racionalidade neoliberal do Estado, constituindo-se uma técnica biopolítica para reconfigurar o sujeito econômico na atualidade. Esse modo de preparar o aluno-sujeito competente para atuar na sociedade contemporânea, embora venha com uma roupagem de habilidades socioemocionais, expressa a própria financeirização da vida. Santos (2017, p. 16) afirma que quando o indivíduo é interpelado a constituir-se como uma “empresa de si mesmo”, vai estabelecendo concorrências e investimentos em suas

performances, impelido a investir constantemente no seu capital humano. Acredito que os percursos formativos impostos pela Base “fechem com chave de ouro” essa lógica do “empresariamento de si mesmo”, quando responsabiliza o aluno pelo seu sucesso (ou fracasso), incitando a individualização e a competitividade, uma vez que em termos de conhecimento, parece aproximar-se de uma visão utilitarista e mercadológica da aprendizagem a serviço da economia neoliberal. Se as competências sociemocionais, propostas pela BNCC (ou interpretadas desta forma – como tenho visto em materiais produzidos e capacitações docentes), instigam tão fortemente o empreendedorismo (discurso de que não há lugar para todos neste mundo, apenas para os que fizerem “boas” escolhas e se prepararem para serem os melhores) me parece que a meta de diminuir a desigualdade social fica desencaixada.

O discurso contido na Base afirma que o cenário mundial requer um novo sujeito e de que cabe à escola a missão de inovar para atender aos anseios da sociedade. A partir dos tensionamentos feitos por Miller e Rose (2012) e Dardot e Laval (2016) me permito pensar na escola como meio de operacionalização da racionalidade neoliberal. Busquei construir uma teia de informações que fosse produtiva para pensar sobre *poder*, mas não o poder soberano que está depositado na figura de uma autoridade, de um governante, mas em um poder capilar, que age sobre os sujeitos, sem força ou violência. Veiga-Neto e Lopes (2011) afirmam que ao olharmos para a história e suas relações de dominação é possível pensarmos que as relações educacionais são relações de poder, de dominação, mas que é importante desconstruirmos a carga negativa destes significados, para compreendermos que poder e dominação não são necessariamente ruins. Se educar é trazer o outro para a nossa cultura, estamos exercendo o poder sobre o outro, e isto é inevitável, mas o que precisa ser enxergado é para onde se está conduzindo aquele que estamos educando. Quando pensamos em poder, inevitavelmente pensamos em governo, que por longo tempo este termo referiu-se a um poder soberano chamado Estado, pensamento naturalizado por grande parte das pessoas.

Mas de acordo com as pesquisas de Veiga-Neto e Lopes (2011), nos primórdios da sociedade, governar abrangia as relações hierárquicas desta sociedade (pais que governavam suas famílias, pastores que governavam suas ovelhas, educadores que governavam seus educandos), que aos poucos foi se restringindo às ações do Estado. Na perspectiva de Foucault, “as ações de poder foram progressivamente governamentalizadas” (VEIGA-NETO e LOPES, 2011, p.5), o que permite pensar no Estado não como a origem das ações de poder, mas num órgão legitimado para operacionalizar este poder, se distribuindo microscopicamente pela sociedade, conduzindo as condutas dos outros, dando significado à palavra *governo*. Nesta perspectiva, o que quero dizer é que a palavra governar não está exclusivamente referida às coisas do Estado, embora precise dele para se fazer operar.

Se até à modernidade, o Estado é definido como extensão territorial para atuar como governo, na contemporaneidade ele passa a ser definido em função da abrangência da sua população, e passa a ser o mecanismo que a economia e a política se utiliza para governar tudo, passando a conduzir a vida das pessoas. Seguindo a perspectiva foucaultiana, diria que as tecnologias digitais exercem papel importante no alcance de atuação da governamentalidade. Se no liberalismo moderno o Estado atrapalhava a economia e a política, no neoliberalismo ele passa a ser o grande aliado para conduzir as condutas da sociedade, pois é ele quem deve garantir as melhores condições sociais e culturais para o



efetivo desenvolvimento da política neoliberal. “Mais do que pedir, o neoliberalismo *exige* do Estado as tarefas de promover uma formatação social e cultural que seja propícia à lógica do capitalismo avançado” (VEIGA-NETO e LOPES, 2011, p7).

O Estado passa a operar então de forma capilarizada, conduzindo as condutas de todos, sem nenhum tipo de força, mas através de discursos de verdade distribuídos por uma rede eficiente de informações e formações. Na educação, esses discursos de verdade aparecem através de enunciações que nos remetem a ideia de que os estudantes são “livres” para construir seu **projeto de vida**, onde cada um é responsável pelo seu sucesso econômico, profissional e emocional, sendo que se algo der errado, serão os únicos responsáveis por tal fracasso. Esses discursos produzem a noção de que para o aluno construir o seu projeto de vida com sucesso, precisa desenvolver habilidades e competências essenciais desde muito cedo, justificando assim o papel da escola de produzir o **sujeito-aluno requerido pelo novo cenário mundial**.

As análises realizadas nesta pesquisa me levam a pensar que a BNCC vai dizer como fazer isso, endossando a racionalidade neoliberal, que passa a operar não mais apenas no campo da economia e da política, mas sobre a vida das pessoas. Na passagem do liberalismo para o neoliberalismo o próprio sujeito se ressignifica.

[...] não se trata mais de pensar o sujeito como um ente centrado e livre que tinha sido idealizado pelo Iluminismo, mas de um novo sujeito que é (ainda pensado) como livre e autônomo para fazer suas próprias escolhas mas que, na verdade, é moldável, controlado e regulado para fazer apenas as escolhas que se quer que ele faça. (VEIGA-NETO e LOPES, 2011, p.7)

A partir destas reflexões me permito dizer que a educação tem um papel importante em preparar o solo para que a racionalidade neoliberal seja colocada em ação. Nunca o capitalismo envolveu-se com tamanha intensidade nos assuntos da escola, nunca a escola foi tão importante e necessária, e nunca precisou de tanta garantia de que essa maquinaria desse certo, impondo habilidades e competências desde a mais tenra idade. Discursos de verdade contemporâneos impõe à escola o estigma do desencaixe para com as necessidades sociais vigentes, responsabilizam a educação pela desigualdade social, informam, frequentemente, números assustadores do baixo desempenho dos alunos e da evasão escolar (resultado obtidos através de avaliações de larga escala) e a estatística surge, neste momento, como um elemento crucial para convencer a população do perigo que representa um aluno com baixa escolarização ou fora da escola, e chegam a fazer ameaças de que se a escola não mudar corre o risco de desaparecer (um golpe baixo da maquinaria neoliberal).

Estes e outros tantos discursos deixam a escola “tão doente”, que não lhe deixa outra opção do que a de concordar em receber o remédio da “cura”, sem qualquer questionamento de tais saberes. Então o remédio lhe é apresentado: uma Base Nacional Comum Curricular que vem com o discurso de salvar a educação e por ela diminuir a desigualdade social, resolvendo os problemas econômicos, políticos e sociais do país. De acordo com os seus defensores, ao implementarmos o documento garantiremos um aluno bem sucedido econômica e emocionalmente, um sujeito empreendedor, competitivo, produtivo, resiliente, empresário de si mesmo, para então constituir o sujeito tão almejado pela racionalidade neoliberal, um sujeito consumidor que fará a economia do país crescer dada vez mais.

Essa nova forma de vida, com impactos inicialmente políticos e econômicos, visa uma mudança profunda no cálculo dos recursos da economia nacional, implicando diferentes atividades de produção, consumo e investimento, onde a meta central passou a ser a categoria de produção, introduzindo fortemente a distinção entre o produtivo e o não produtivo e para ambos precisamos do sujeito e então passa-se a desejar o sujeito produtivo, com os discurso operando neste sentido. Essa conduta para sujeitos produtivos não é violenta como já mencionei anteriormente, mas é de “escolha” do próprio sujeito, uma vez que é (acredita ser) um ser livre e autônomo que “faz escolhas” para atingir o sucesso, me permitindo pensar sobre o quanto a “governamentalidade” contemporânea atribui um papel crucial à “ação a distância” (MILLER e ROSE, 2012)

Esta é a ordem do dia, o neoliberalismo é a forma de vida que impera, seus jogos e efeitos estão postos na mesa para análise, mas quem de fato os estão analisando, e de que forma? Quem está autorizado a falar e invadir a educação escolarizada? Quais os mecanismos usados pela sociedade neoliberal para educar os sujeitos nas técnicas de governar a si mesmos, sem violência, sem coerção e com “total respeito a autonomia”? A escola como instituição de frequência obrigatória reúne a maior parte da população em um único espaço no maior tempo possível, portanto é nela que todo este mecanismo que articula a economia nacional e mundial e que tem provocado efeitos em nosso modo de ser e estar na sociedade precisa ser discutida e analisada. Não há, ao meu ver, melhor espaço para falarmos de discursos de verdade e poder, mesmo que em sua própria estrutura escolar não consiga se desprender de algumas amarras sistêmicas do próprio poder.

Acredito que se conseguirmos enxergar para onde estamos conduzindo os sujeitos através da educação escolarizada, tema desta pesquisa, é possível praticarmos *contracondutas*, outro conceito utilizado por Foucault (1978) na aula de 1º de março de 1978, no curso Segurança, território e população, no Collège de France. Nas palavras de Veiga-Neto e Lopes (2011), *contraconduta* é utilizada para denominar as práticas que visam conduzir a população de outras formas, sem que precise destruir o condutor, ou seja, é diferente das práticas de resistência, onde há força e rompimento de ações praticadas ou impostas por alguém. “ Não se trata, portanto, de ser *contra a conduta*, mas sim de *lutar* para ser conduzido de outras formas” (VEIGA-NETO e LOPES, 2011, p.4).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo e obrigatório, portanto não nos cabe discutir sua implementação, mas como implementá-la da melhor forma possível. O que tenho visto acontecer nas escolas é uma distribuição das habilidades pelos níveis de ensino, o que na melhor das hipóteses não provocará nenhuma mudança. Mas há discursos importantes distribuídos de forma capilarizada que precisam ser discutidos e as problematizações que busquei trazer para este texto me permitem pensar na emergência de aprendermos a ler este documento com bases epistemológicas para que os docentes não sejam meros pilotos de um programa de governo que possa responder às demandas da racionalidade neoliberal. Se conseguirmos enxergar a lógica neoliberal que atua através da educação escolarizada, talvez seja possível que realizemos algumas *contracondutas* importantes, devolvendo à escola o espaço de construção de saber para todos. A Base não é currículo, mas expressa uma política curricular, o que permite construir um currículo a partir daquilo que acreditamos, estando cientes que currículo são saberes onde estão envolvidas relações de poder que constituem os sujeitos.

Trata-se agora da emergência da discussão, da busca pela epistemologia e da vontade de questionar discursos de verdade, a ser promovida por todos os educadores desta nação.

Referência

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

BARBIERI, Simone Côrte Real. *Intencionalidades Biopolíticas do Silenciamento da Formação Docente na BNCC*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2019.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo*. Ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 1996.

MILLER, Peter; ROSE, Nikolas. *Governando o presente*. São Paulo: Paulus, 2012.

SANTOS, L. *Administrando o currículo ou os efeitos da gestão no desenvolvimento curricular*. Educação em Revista, n.33, 1-22, 2017.

SIBILIA, Paula. *Redes ou paredes. A escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, ROBERTO RAFAEL DIAS DA; SILVA, D.; VASQUES, R. F. *Políticas curriculares e financeirização da vida: elementos para uma agenda investigativa*. Revista de Estudos Curriculares, v. 9, p. 5-23, 2018. Disponível: (<http://www.nonio.uminho.pt/rec/index.php/rec/article/view/50/34>). Acesso: 18/09/2018

SOUZA, Pedro. *Modos neoliberais de governar no discurso do Novo Ensino Médio*. In: RESENDE, Haroldo de (Org.). *Michel Foucault. A arte neoliberal de governar a educação*. São Paulo: Intermeios, 2018.

TRAVERSINI, Clarice Salete; FOCHI, Paulo Sérgio. *A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Infantil*. Aula aberta – Pedagogia UNSINOS. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uB8CQPr8jf8>. Acesso em 15 abr. 2020

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. *Gubernamentalidad, biopolítica y inclusión*. In: CORTEZ-SALCEDO, Ruth; MARÍN-DÍAZ, Dora (comp.). *Gubernamentalidad y educación: discusiones contemporâneas*. Bogotá: IDEP, 2011. p.105-122.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Coisas do governo...* In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. L. & VEIGA-NETO, Alfredo (org.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.13-34.

LABORATORIO DE CREACIÓN COMO PRÁCTICA SOCIAL: EXPERIENCIA Y ALTERIDAD

Martha Carolina Sánchez Samaniego¹

John Alexander Alonso Junca²

María Angélica Carrillo³

Este texto se basa en los adelantos del proyecto de investigación *Dimensiones de formación como producción social en el espacio académico Laboratorio de creación de la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia*; el cual, es un estudio cualitativo – descriptivo que se encuentra en proceso y culminará en febrero de 2021. Al reflexionar sobre el laboratorio de creación como ámbito de formación en el que se suceden interacciones que se condensan en la experiencia, se busca comprender las condiciones de posibilidad tanto de la formación como de la creación artística desde una perspectiva divergente, integradora y de la diferencia.

Es así como, el proyecto como la ponencia que aquí se presenta, son el resultado de la mirada de tres docentes de la Licenciatura en Artes Visuales sobre dicha reflexión. En este sentido, lo aquí expuesto se estructura en tres apartados que, aunque se conectan entre sí, cada uno da cuenta de asuntos particulares en la comprensión del laboratorio de creación como práctica social, que es posible solo en términos de la experiencia y la alteridad.

La primera parte, *Laboratorio de creación y la diferencia*, busca condensar las prácticas y perspectivas desde las cuales se realiza el laboratorio de creación, comprendido desde la filosofía de la diferencia y retomando conceptos que construyen la filosofía deleuziana como son, las estructuras rizomáticas, las intensidades, los pliegues y las discontinuidades. Por su parte, el segundo apartado, *Experiencia y alteridad en el laboratorio*, relaciona las condiciones de posibilidad de la estética, como dimensión del sujeto, con la experiencia y la alteridad a través de la cual se comprende o da sentido a todo aquello que aparece y se construye con el otro en el espacio particular del laboratorio de creación. Finalmente, la sección *Desde dónde entender el sentido de las conversaciones en clase*, se centra en las interacciones sociales (experiencia del otro) y como ellas van conformando y formando a quienes participan de las actividades que se proponen en el espacio del laboratorio,

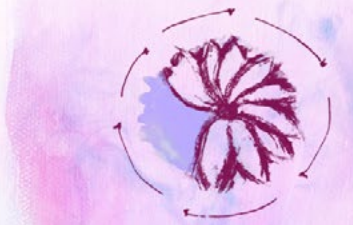
Laboratorio de creación y la diferencia

En la perspectiva actual en la que tanto el arte contemporáneo como la perspectiva epistemológica posmoderna se reconocen dentro de una tradición que no se construye a partir de la idea de progreso, sino desde la acumulación de conocimientos y prácticas dentro de múltiples disciplinas que conforman el campo del arte, como lo son la creación,

1 Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Licenciatura en Artes Visuales, mcsanchezs@pedagogica.edu.co

2 Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Licenciatura en Artes Visuales, jaalonsoj@pedagogica.edu.co

3 Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Licenciatura en Artes Visuales, acarrillo@pedagogica.edu.co



la educación artística, la estética, la historia del arte y la crítica del arte (EFLAND; FREEDMAN; STUHR, 2003), el laboratorio de creación aparece como un lugar en donde se entrecruzan estos elementos y se le añan las particularidades del contexto y los sujetos. Los microrrelatos se posicionan como fuente cercana y reflejo de una realidad que se construye a partir de conceptos cuyas definiciones se acuerdan y actualizan consecuentemente con las acciones y las prácticas a partir de las cuales se generan, logrando algún grado de estabilidad para poder ser replicados, comprendidos y definidos con límites que los diferencian, separan y relacionan con otros.

El laboratorio de creación como espacio académico responde a la institucionalidad del programa de Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad pedagógica Nacional de Colombia, dentro de la cual se desarrolla. Allí, se entretejen elementos procedentes de sistemas de valores individuales, tanto de la docente como de los estudiantes, que se han constituido a partir de lo social y lo cultural. Se revelan en este ejercicio tensiones constantes que buscan fracturar el deber ser dado a la práctica artística desde el sentido común, la expresión del yo o la originalidad intentan desplazarse hacia una nueva comprensión de lo ya existente, un giro que pueda revelar nuevas miradas y la reinterpretación de elementos, la re-presentación no como una imagen reflejo de la realidad sino como presentación de una realidad que se construye en la acción, en el intercambio social en donde se hacen evidentes a las percepciones y comprensiones tanto de los sujetos como de los grupos sociales a los cuales este sujeto pertenece y afecta y por los cuales es afectado y constituido.

El objetivo y la evaluación en este espacio de laboratorio no pretenden la originalidad en los procesos u objetos que van proponiendo y encontrando sus participantes, el objetivo se sitúa en los desplazamientos, en las metáforas, en una cosa que se dice a través de otra, en una sensación que es llamada desde un lugar que no le es propio, que la reconstruye y a la vez la increpa por aparecer, por tomar una forma inesperada, un desplazamiento que tiene lugar en las relaciones dadas desde el pensamiento a lo que es similar y a lo que es diferente, todo esto implícito en la acción o en el objeto.

Este desplazamiento no ocurre necesariamente cumpliendo los preceptos propios del diseño como la coherencia o la fuerza de la forma visual, sino que son remplazadas por la visualidad: el objeto hecho imagen que refleja las tensiones entre las cuales se construye, una concreción de la mirada política y ética que se vuelve visible y se posiciona en el lugar de la mirada, de la comprensión que parte de la experiencia, de la reflexión sobre esta y de cómo se le da forma con elementos que se tienen o se comprenden como cercanos.

Se plantean ejercicios aparentemente inconexos como el relato de una crisis, que se realiza paralelo a la propuesta de un proyecto imposible, en donde los medios a través de los cuales se investiga para la creación proponen juegos que involucran a todos los participantes del laboratorio. Se retoman referentes culturales propuestos en el espacio por la docente o desde los intereses que cada estudiante propone para sus propios proyectos, esto sumado a las diferentes perspectivas de cada participante, generando así, un tejido de experiencias producidas fuera y dentro del espacio académico, redefiniendo así los límites de cada ejercicio y concepto, que se desplazan constantemente dando lugar a diversas formas con un mismo origen; el punto de partida se despliega hacia posibilidades indeterminadas e imprevistas que se van explorando a través de los diferentes ejercicios propuestos.

Los referentes retomados en el laboratorio son en su mayoría propuestos por los estudiantes, provienen generalmente de la cultura visual atomizada de las plataformas digitales, lo que antes pudiera haber sido homogeneizado por la televisión y otros medios masivos, o donde se otorgaran privilegios sobre cierto tipo de referentes, por ejemplo, aquellos ligados a la historia del arte más tradicional o institucionalizado, se presenta ahora diverso. Aparece también el contexto particular de la experticia sobre lo artístico acopiada por los y las estudiantes en los tres años que preceden este espacio, sumado al contexto cultural y social propio de lo familiar, nuevamente las costumbres, prácticas o imágenes del entorno más cercano definen el resultado de los ejercicios planteados como forma de exploración y metodología de investigación.

Las crisis propuestas, más que un cambio profundo o de consecuencias importantes, se genera desde una constante molesta, un ruido permanente en el accionar de cada individuo, algo que él mismo fabrica y alimenta desde su percepción y comprensión del mundo, pasa de crisis a crítica de aquello que de alguna manera no se puede tolerar, esta desestabilización de la persona provoca otros hilos de relación del sujeto con el mundo, se explora cómo llega hasta allí, hasta esta incomodidad que generalmente permanece irresoluta, se presenta como una posibilidad de cambio con todos los elementos en contra y ubica a la persona a la vez como sujeto social, ya que las crisis surgen en el contexto, en la relación de ese sujeto con aquello que lo rodea, o en la percepción que el sujeto tiene de cómo es observado por el contexto, de las demandas que culturalmente le son impuestas.

Las identidades creadoras de los participantes se exploran desde los deseos, desde proyecciones utópicas sin un lugar real o razonable al cual asirse, esto les permite no estar fijadas, no permanecer rígidas, sino mantenerse en un cambio constante. La objetualización de un proyecto posible no se define hasta el final, y aún allí se enfatiza que ese momento es, sin embargo, sólo temporal. La idea originaria que conduce a la creación podría tomar otra forma en cualquier momento, cuando el contexto, las sensaciones o los vínculos entre las ideas se modifiquen o renueven.

La experiencia del adentro y el afuera del espacio para los participantes pierde sentido, porque el tejido de relaciones y conceptos adquiere intensidades que se resaltan en cualquier momento y lugar. Los ejercicios se proponen sin una linealidad clara, sin una progresión, dan cuenta de saltos y rupturas, de las discontinuidades en las sensaciones y en su materialización como ideas.

Otro de los ejercicios propuestos es la realización de una bitácora individual en cada sesión, incluso, estas bitácoras que se presentan inicialmente como elementos con una linealidad dependiente del tiempo, de la cronología, pero presentan discontinuidades porque parten de lo que ocurre en el encuentro y éste se produce bajo unos parámetros que resultan inesperados bajo formas distintas y variadas. La aparente repetición de los formatos, de las técnicas o de reglas fijas, se abre hacia la exploración de los contenidos, cada elemento va ocupando un lugar para luego transformarse en otra cosa a través de la yuxtaposición y de los vínculos que se despliegan hacia la experiencia, tanto de lo ocurrido como de lo que se podría proyectar desde allí; de la posibilidad.

Como ya se mencionó, los ejercicios del laboratorio son un intento por no pensar en una progresión, sino en un presente constante con múltiples posibilidades, en donde la función de la docente es hacer todas esas posibilidades viables, ya que de alguna manera las relaciones que se crean entre elementos las hacen factibles, les dan vía para



su materialización, para su objetualización y visibilidad, como una manera de hacer un pliegue en el presente que reúna estas discontinuidades.

El juego se propone como concepto hilador, un punto de cohesión entre los elementos que surgen de los diferentes momentos que se plantean en la generación del proyecto y sus posibilidades. Se retoma el libro *Homo Ludens* de Johan Huizinga (2007) para que, a partir de un capítulo seleccionado por cada participante, se diseñe un juego relacionado con su proyecto imposible. El juego es el conductor del laboratorio planteado en una sesión dirigida por cada estudiante, el juego pretende tener un referente teórico claro y común que permita hacer evidentes las compresiones que quien coordina el juego tiene sobre su proyecto a la vez que las percepciones de los otros participantes sobre el proyecto que se quiere trabajar. El juego dentro del laboratorio se convierte en un método de recolección de información que daría paso a las diversas posibilidades de objetualización del proyecto planteado inicialmente como imposible.

En cuanto a la condición actual del laboratorio, que se ha tenido que desarrollar mediado por las TIC, se observan dos fenómenos que contribuyen a la reflexión sobre los planteamientos del espacio académico como lugar de generación de conocimiento desde la interacción social. La primera consiste en algunos elementos que ya señalaban Efland, Freedman y Stuhr (2003, 94-95p) en *La educación en el arte posmoderno*, a pesar de que los escritos son de 1996, y la actualidad de la comunicación través de la tecnología ha incrementado sus posibilidades y velocidad, la relación de los sujetos con los otros a través de estos medios continúa siendo similar; al menos en lo que se refiere a su uso como medio para la educación. Como ellos lo mencionan, se establecen colaboraciones de parte de los estudiantes y la docente para aprovechar las posibilidades de las herramientas, sin embargo, esto no prioriza o define las técnicas que se trabajan para las posibilidades de las obras. En este aspecto, se evidencia la destreza de los y las estudiantes con el manejo de las herramientas digitales, ya sea por familiaridad y usos cotidianos, o por destrezas especializadas adquiridas de manera autónoma con algunas aplicaciones propias del entorno de arte o el diseño.

Experiencia y alteridad en el laboratorio

La estética, comprendida como una de las múltiples dimensiones de lo humano, hace referencia a la propiedad o conjunto de atributos que comportan los sujetos y les permite percibir tanto su interioridad, entendida ésta como su psique, así como su exterioridad; el mundo que se presenta ante estos y el cual no está vacío, sino que contiene a otros y lo otro diferente a su subjetividad. Por su parte, la percepción conlleva un proceso que involucra la sensibilidad de quien percibe, en la que se puede distinguir en primera instancia las sensaciones, luego la atribución de sentido a lo sentido y, finalmente, la proyección de ésta. Cabe señalar que, la estética como dimensión de lo humano, al conectar lo interior con lo exterior del sujeto y viceversa, requiere de la presencia imperativa de los otros sujetos y lo otro, por lo tanto, esta dimensión al igual que el resto, aunque tienen soporte en la corporalidad de los sujetos, su formación y configuración es el resultado de procesos sociales.

Antes de avanzar hacia la ampliación de los vínculos entre la interioridad y la exterioridad en la dimensión estética, es pertinente detenerse en aquello que genera dichos vínculos: la afectación. Si como se ha mencionado, esta dimensión refiere a la capacidad



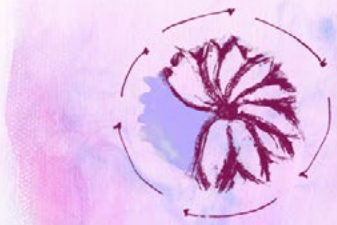
de los sujetos de sentir o ser sensibles a sí mismo y al mundo –definida por Mandoki (2006) como estesis⁴–, ese sentir o sensibilidad solo es posible porque algo ha afectado al sujeto. Las afectaciones resultan, precisamente, de la condición de abertura del sujeto hacia el mundo. Expuesto de otra manera: un aroma, un golpe, un color, un sentimiento, un sabor, un sonido o la mezcla de todo ello junto, son afectaciones, fenómenos que causan en el sujeto alguna sensación dada su condición sensible y disposición para dejarse afectar. Como se observa, la afectación viene desde lo exterior al sujeto hacia su interior, entonces, simplemente no es un fenómeno que sucede en el mundo, sino que es aquello que acontece y concierne al sujeto.

Ya se ha dicho que el mundo es un lugar cohabitado por el sujeto, por los otros y lo otro, entendidos aquí como todo aquello que es diferente a este, que implica un estado de determinación que permite la distinción entre el sujeto, los otros y lo otro de forma unilateral (DELEUZE, 2002). Es así como, la diferencia y el hecho de cohabitar un lugar común es lo que posibilita la afectación. Por su parte, el habitar exige al sujeto interactuar, relacionarse con lo demás que se encuentra a su alrededor, no es solo emplazarse en un espacio-tiempo en estado de quietud, sino que, como tal, es movimiento en el cual se suceden encuentros con los movimientos de los otros sujetos y lo otro. El encuentro es entonces un fenómeno que afecta al sujeto dispuesto a ser afectado, esto a condición de que sea diferente. Es decir, lo idéntico no causa nada en lo idéntico, sino que para que algo sea afectado deber ser porque algo distinto, algo diferente, algo contrario al sujeto de afectación ha entrado en interacción con éste.

Llama la atención que, es la diferencia la que causa interacciones entre los sujetos y lo otro, por su parte, las interacciones son afectaciones producidas por la diferencia. El sujeto requiere ser afectado o afectar para interactuar, pero éste solo lo hará con aquello que se diferencie de él, que represente su alteridad. Dicho de otro modo, que sea exterior a él. En este punto, se vuelve un poco a los vínculos entre la interioridad y la exterioridad de la dimensión estética, puesto que la primera corresponde al sujeto de la afectación y la segunda, a los otros y lo otro que tienen la capacidad de afectarlo cuando entran en interacción. En este caso, la exterioridad no tendrá ningún sentido para el sujeto hasta que eso que se encuentra fuera de él lo concierna, lo afecte. El sujeto puede ser afectado o está abierto a serlo gracias a su condición sensible.

Mandoki (2006) afirma que, “si el conocimiento es un efecto de la capacidad de conocer del ser humano, la estesis es un efecto de su condición sensible” (p.61). En este sentido, para que tal efecto exista se requiere primero de la afectación. Una vez aclarado esto, las afectaciones tienen lugar en las condiciones de posibilidad de la estesis, definidos por esta autora como: el espacio-tiempo; la corporalidad (el cuerpo y sus sentidos); la viveza emotiva y; las convenciones culturales. Como tal, la afectación no se localiza específicamente en una de ellas, por el contrario, se requiere que la causación se irradie, expanda, toque o concierna a cada condición, pues ellas mismas son interdependientes.

Si la dimensión estética del sujeto se corresponde con la percepción, es decir con su capacidad para experimentar la exterioridad, es porque ella misma –la percepción– involucra la sensibilidad, o como se ha mencionado anteriormente, la condición sensible del sujeto. La percepción no es un estado abstracto, sino que requiere de la corporalidad del sujeto, es decir, de los órganos del cuerpo y su sentido mental (MANDOKI, 2006). Es así como, la corporalidad es el soporte y el medio por el cual la exterioridad puede afectar la interioridad del sujeto, lo mismo, es por medio (aunque no exclusivamente) de esa



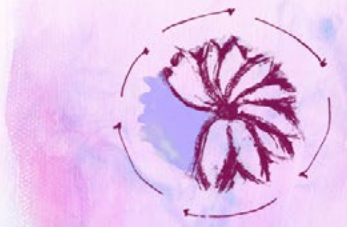
corporalidad que éste afecta la exterioridad. En estos términos, el cuerpo y los sentidos no se reducen a una matriz sensible capaz de capturar las sensaciones que generan en él lo que está fuera, lo que es externo o extraño, o simplemente eso otro, sino que como tal es un cuerpo que acciona, que tiene movimiento, que funciona para interactuar.

En consecuencia, la corporalidad como condición de posibilidad para la estesis, se ubica en un tiempo-espacio, que no es cardinal, y simultáneamente son advertidos por el sujeto. Es decir, el sujeto percibe el tiempo-espacio por medio de sus órganos sensoriales y da sentido a ellos en un proceso mental, a la vez que el sujeto se localiza en un tiempo-espacio. Esta doble situación, la de percibir y participar de esta condición, conlleva entonces a que el sujeto la experimente, sea afectado y la afecte. Además, se estaría hablando de una especie de doble temporalidad, por un lado, y de una multiespacialidad, por otro. Esto quiere decir que, hay un tiempo interno constituido por el ahora de la conciencia del sujeto al momento de la percepción (MANDOKI, 2006), así como un tiempo externo establecido por los otros y lo otro.

Este tiempo externo es intersubjetivo, por lo tanto, es un tiempo social que da cuenta de las condiciones de existencia de los sujetos y de sus interacciones, permitiendo organizar la experiencia social y su constitución en sucesiones de acontecimientos que configuran y condicionan lo cultural y lo histórico. Este tiempo, al ser compartido con la existencia de los otros y lo otro, es el tiempo del mundo que se hablaba anteriormente, aquel que da lugar a la afectación en el encuentro, en los desplazamientos, en el movimiento... en fin, en las interacciones. Así, los sujetos al tener un tiempo en el cual son activos (interactúan), permiten la estructuración del espacio: el “aquí” del cuerpo del sujeto (MANDOKI, 2006), así como los “aquí” del cuerpo social de los sujetos con relación a ellos mismos y lo otro con lo que cohabitan el mundo. Lo que aquí se sugiere es que, el espacio se configura por las interacciones de los sujetos con el mundo y se representa como lugar.

Así como se comprende la existencia de dos tiempos –externo e interno–, se reconoce la posibilidad de un multiespacio determinado por los modos como los sujetos interactúan. En primer lugar, el espacio como condición de posibilidad para los fenómenos estéticos, puede localizarse en el cuerpo mismo de los sujetos, ya que como se ha dicho, es la matriz sensible que comunica la interioridad del sujeto con la exterioridad. Se entiende así al cuerpo como espacio para la estesis, como espacio de la subjetividad, la cual ya no queda restringida a la abstracción, por el contrario, es su extensión física. Luego, se encuentra el espacio constituido por las interacciones de los sujetos, que, aunque determinadas por éstos, está condicionado por los medios que utilizan. Este espacio social, a diferencia del espacio subjetivo, no se localiza o define en una única materialidad y confluyen en él, como condición de la estesis, variados fenómenos, incluidos los estéticos.

Anteriormente se afirmaba que las afectaciones provienen del exterior, que son exteriores al sujeto y lo conciernen. Así, el espacio social es el lugar que le corresponde a esa exterioridad y, por ende, es posibilidad para la afectación. También se ha dicho que, el espacio social se construye por las interacciones, es un producto de ellas. Ese mismo espacio social (múltiple) se configura como lugar de existencia para los demás productos resultados de las interacciones, en el cual habitan significantes y significados; se dan atribuciones simbólicas y sentidos; existen corporalidades y materialidades; se interrelacionan seres, personas, cosas y objetos. El espacio social es múltiple, porque



como se observa, es material y simbólico. Es simultáneo, porque allí se conjugan los espacios y los tiempos subjetivos.

El espacio-tiempo es contexto. Es importante hacer esta ampliación, en tanto que, el contexto abarca lo anteriormente descrito con respecto a ellos dos, pero también permite hablar de otra condición de posibilidad para la estesis de acuerdo con la propuesta de Mandoki (2006), quien entiende que el contexto “está constituido por códigos y convenciones culturales de percepción formal y significación” (p.62). Dentro de las producciones resultado de las interacciones de los sujetos se encuentra la cultura, la cual está definida por ellos y ésta misma los define en contextos particulares. Es así como, los códigos y convenciones culturales estructuran el mundo simbólico de los sujetos, es desde allí que pueden ordenar y dar sentido a las experiencias, a las afectaciones y a lo percibido. Es desde el contexto donde los sujetos construyen objetos, artefactos y estructuras, y es allí donde asignan, atribuyen y constituyen sentido a sus producciones; sean materiales o abstractas, sea un edificio o un conocimiento.

Puntualizando lo anterior, ubicándolo en un espacio observable en el cual se pueda estudiar la dimensión estética, se toma como ejemplo el espacio académico Laboratorio de creación de la Licenciatura en Artes Visuales (Universidad Pedagógica Nacional). Como ya se ha mencionado, se reconoce a éste como lugar de la diferencia, como espacio-tiempo en el que son posibles las afectaciones y, por ende, las interacciones entre sujetos en formación. Esta particularidad, es decir, la de ser sujetos que se están formando tanto en lo pedagógico como en lo artístico, conlleva a que su formación esté soportada en la condición de estesis que comportan los sujetos, de allí la importancia de haber hecho el recorrido anterior por la dimensión estética, las afectaciones y las condiciones de posibilidad de la estesis.

Conversación y singularidad en el Laboratorio

En primer lugar, intentamos crear un marco comprensivo para estudiar lo que pueda ser entendido como conversación, es decir se busca comprender lo que significa el encuentro con el otro en una clase cuyo recurso inicial es la palabra hablada, que si bien no agota los modos de “conversación” si estructura el devenir de una clase, mínimo en sus momentos de desarrollo. Preguntar por cómo se produce el conocimiento disciplinar, pero también como se producen los otros conocimientos, los que tienen que ver con la persona (dimensiones humanas que se tornan dimensiones de formación) es hacer la pregunta por el otro, por los otros, por el encuentro con ellos. Desde estas consideraciones se puede crear un diseño metodológico que permita su estudio, un análisis conversacional que tenga como trasfondo justamente el encuentro con el otro.

Con este propósito a continuación, se transcriben las acciones de una clase de laboratorio de creación llevadas a cabo a través de las TIC (dicha transcripción fue realizada por una de las monitoras del proyecto, la clase fue realizada el 29 de abril de 2020).

Actividades clase laboratorio de creación. Sesión 19 de abril de 2020

Incorporación de las participantes a la clase y elección de un lugar donde sentarse de acuerdo con el círculo que dibujó la profesora en Paint, donde las participantes de acuerdo con los números que había en el círculo escogían su lugar.
Fotografía “selfi” de cada una en el sitio donde se encontraba en esos momentos y como estaba. Luego estas fotos se organizaban en el círculo mencionado anteriormente por medio de Photoshop
Búsqueda y registro fotográfico de un lugar de la casa donde hubiera una cosa parecida a otra
Búsqueda y registro fotográfico de un lugar de la casa donde hayan tenido una experiencia importante junto con una frase que resuma la experiencia.
Registro fotográfico de un espacio que les produzca una sensación particular junto con frase que exprese dicha sensación.
Registro fotográfico de un espacio en donde hagan algo cotidiano y frase en donde señalen qué es lo que hacen allí.
Registro fotográfico sobre los mismos conceptos trabajados con los espacios de la casa, pero relacionándolos con el cuerpo de cada una.
Lectura de las historias que crearon a partir del mapa y las fotos.
Comentarios sobre los ejercicios y reflexiones que surgieron en el proceso de la sesión

Esto es todo lo ocurrido durante una sola sesión, su linealidad de arriba hacia abajo corresponde al recorrido de la primera hasta la última actividad. La selección de esta clase obedece a la manera cómo es posible identificar las relaciones presentes entre otros tantos otros y yos de la clase, las cuales se suceden gracias a la otredad en la clase: estudiantes y profesora. Acciones como: incorporar a los participantes, fotografiarse a sí mismo, buscar en la casa, buscar el cuerpo en la casa, leer en voz alta y comentar son ejemplos de ello. Esta idea del otro y yo en clase, del yo como otro para los otros, de los modos variados que toma el concepto de conversación en una clase de esta naturaleza, de sus efectos, sus ecos en el tiempo son aspectos que pueden explorarse desde el pensamiento del filósofo ruso Mijaíl Bajtín.

Parte de su pensamiento recogido en el libro Yo también soy (fragmentos de los otros) fue posible gracias a la selección, traducción y comentarios de Tatiana Bubnova acerca de los escritos de este filósofo ruso respecto al otro. Ella, autora del prólogo, afirma que en este apartado del libro se presenta un resumen, de su autoría, del texto Hacia una filosofía del acto ético, de allí se extraen para el presente escrito algunas afirmaciones que permiten ir concretando al otro como parte de la conversación: “en cualquier ámbito específico de la actividad del hombre lo que define al ser humano en cuanto tal es la relación con el otro en el acto creador”, en el caso concreto del espacio de clase lo que es posible evidenciar es que esa relación se abre en diversas respuestas que en últimas son las que permiten que la clase suceda como acto creado entre los otros y yo.

Las respuestas de los participantes (de los otros): lo que hacen durante la clase y la manera como reflexionan sobre ellos, entre ellos es parte constitutiva también de la creación de sí mismos. En este sentido “lo que sucede entre nosotros es un acontecimiento



del ser un suceso dinámico y abierto que tiene carácter de interrogación y respuesta a la vez, y una proyección ontológica el acontecimiento del ser es ser juntos en el ser”

Continuo con algunos apartes de la autora que resultan prometedores: “en primera instancia, este otro es simplemente alguien que no soy yo, otro inmediato y cotidiano”, ese otro real, que llega a clase para el caso que aparece con su imagen visual fija, o en movimiento o su voz es el otro inmediato no hay más otros que aquellos que fueron en dicha condición a clase. Son otros solo aquellos con los que fueron posibles ese conjunto de interrogaciones y respuestas.

Todos aquellos que no soy y tampoco fueron mis compañeros ni mi profesora llegan a clase, si revisamos las actividades de clase otros también están allí, incluso las selfis como actividad inicial provienen “de la tensión permanente del deber ser que proviene de la presencia del otro” aclara la autora “el otro de Bajtín no remite a la otredad absoluta, siniestra e inexorable de otros pensadores”. Importante, es el encuentro real: tiempo sincrónico y también el asincrónico vivido entre personas reales quienes resultan los otros. Este contexto es una clase de creación artística visual de 4 meses de duración, ello crea un escenario destinado a procesos de enseñanza aprendizaje, procesos que dan cuerpo a la inmediatez y a la cotidianidad en que la otredad impele a la acción y a la reflexión, sería más claro decir que el contexto se hace texto se hace conversación en la inmediatez del aula en su ir transcurriendo. Esta idea de respuestas y preguntas arriba mencionada se sucede en cada una de las actividades descritas, las actividades diseñadas por la presencia del otro, para comentar a los otros, para reflexionar con los otros.

“En Bajtín, el otro es la primera realidad dada con la que nos encontramos en el mundo, cuyo centro naturalmente, es el yo, y todos los demás son otros para mí. Percibimos este mundo mediante una óptica triple generada por mis actos llevados a cabo en presencia del otro: yo-para- mí, yo-para-otro, otro-para-mí”. Respecto a esta óptica triple en el espacio de la clase la idea de conversación se amplía, en el sentido que, fotografiando, dibujando, escribiendo y presentando a otros lo fotografiado, dibujado, escrito y hablando, pero también viendo y oyendo, es posible la presencia de cada una y de su interrelación.

Pero que significa esta clase entendida desde la triple óptica. Que en ella es posible encontrar o mejor en su movimiento, en el tiempo transcurrido en cada sesión y lo que acontece en y entre los participantes los rastros de como “el otro hace posible el yo”. Para este caso las conversaciones son en últimas la construcción de ópticas o quizá, desde las ópticas es que fue posible conversar (en el sentido de conversación ya mencionado) entre 9 personas (incluida la docente) dos veces por semana durante 15 semanas. Incluso cuando leo la transcripción de la sesión por parte de la monitora del proyecto, en particular sus observaciones no veo más que un yo que se reconoce por los otros (los otros yos, a todos los otros que observo durante una clase sin hacer parte de ella).

La clase como posibilidad de formación gracias al encuentro con los otros puede leerse desde estas últimas palabras de T. Bubnova “en el ser no hay coartada, dice Bajtín”. Continúa ella su comentario “Ser en el mundo compromete, al involucrarnos en un sistema de relaciones con los otros en el cual nada se pierde, sino que tiene un efecto irrevocable, inmediato o de largo plazo”. Ser en el mundo, en una clase, constituye un modo de consciencia sobre como en nuestro caso, los futuros licenciados en artes visuales aprenden a percibir el mundo desde estas ópticas concretas, queda la inquietud

sobre el que, los asuntos sobre los cuales se forman es decir en nuestro caso particular las dimensiones humanas como asunto del ser.

CONCLUSIONES

Resulta conclusivo para el presente texto y promisorio para lo que sigue en el proyecto de investigación, es decir el análisis y la interpretación, señalar algunas coordenadas comprensivas que permiten entender el marco en que es posible asumir el modo como aparecen, como se producen las dimensiones de formación en el devenir de las clases de Laboratorio de creación.

Primera coordenada: es el sentido construido por la docente del espacio académico. La clase resulta no sólo de un condensado de saberes del campo del arte, de sujetos y de marcos sociales que configuran su existencia sino de lo que ello implica desde la comprensión por parte de la docente (investigadora): el espacio de aula es, en parte, un entrecruzamiento de ellos. Es un espacio, tiempo en el que se entrelazan, pero ¿cómo? A partir de lo que quienes participan hacen: ejercicios sin secuencialidad, sin progresión, abierto a las posibilidades y a la discontinuidad; lo que ubica a las identidades creadoras en el cambio, en lo que no se deja ubicar y por tanto en lo que no deja que se repita como señal identitaria. Crear en clase es accionar la construcción de realidades en medio del intercambio social, en un presente que no cesa, sino que vuelve y aparece con ocasión de aquellos que hacen parte de él, realidades diferenciadas y a veces compartidas: realidades sobre realidades entre realidades, eso es el aula y allí hace presente lo humano que somos.

Segunda coordenada: Esta permite localizar el sentido de la dimensión estética como primaria y central para comprender que “aquello que acontece y concierne al sujeto”, es aquello que lo afecta a propósito de la clase como espacio material y simbólico. La afectación es experiencia del mundo y, por tanto, condición necesaria de la experiencia con lo diferente. El entrecruzamiento en los sujetos y de los sujetos, sucede en medio de aquello que aparece como diferente no como idéntico, capaz de recordarnos que las acciones diferenciadas entre los participantes de la clase son posibles en medio de afectaciones mutuas que conjugan los espacios-tiempos sociales con los subjetivos. Lo otro y los otros se hacen presentes allí, diferentes entre diferentes.

Tercera coordenada: Permite caracterizar la existencia de los otros como condición de la existencia del yo. Existencia que resignifica las interacciones de los participantes en el aula como modos amplios de conversación más allá de la palabra dicha. La condición de este otro es su inmediatez y cotidianidad, es él que llega, él que está, con el que me encuentro, él es o ellos son quienes hacen posible mi yo, digamos. Lo que se sucede está abierto, no hay conversaciones prefijadas y, a propósito de esos encuentros, llegan al espacio académico otros tantos otros, no somos sólo nosotros, pero nos constituyen o pueden llegar a hacerlo. Estas conversaciones entre diferentes y la singularidad de ellas, de las rutas que toman y los ecos que alcanzan en los estudiantes y profesora es dónde pueden rastrearse las dimensiones de formación. Así las cosas, entre un aula material y simbólica, la afectación como condición de interacción y el otro como exterioridad con el que es posible la conversación que me afecta, que me recuerda mi yo, es que podemos continuar el proyecto.

Referências

BAJTIN, Mijaíl. *Yo también soy*. México: Taurus, 2000

DELEUZE, Gilles. *Diferencia y repetición*. Buenos Aires: Amorrortu, 2002.

EFLAND, A.; FREEDMAN, K.; STUHR, P. *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós Ibérica, S. A., 2003.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. Madrid: Alianza Editorial, 2007

MANDOKI, Katya. *Estética cotidiana y juegos de la cultura. Prosaica I*. México: Siglo XXI Editores, 2006.

PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO PERMEADA POR AFETOS

Clarice Gomes de Almeida¹

Dulce Mari da Silva Voss²

Introdução

Este trabalho aborda o tema pedagogia da alternância como política curricular e prática pedagógica de formação docente de educadores/as do campo em tempos e espaços diferenciados, desenvolvidas no Curso de Educação do Campo, na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus Dom Pedrito (RS).

Além de contextualizar historicamente a pedagogia da alternância e caracterizá-la quanto aos princípios, tempos e espaços, trazemos as experiências das trocas e diálogos feitos com educadores/as do campo em encontros que nos movem a pensar e compartilhar vivências e múltiplos aprendizados, o que possibilita pensar processos educacionais que atravessam existências, transformando vidas.

A pedagogia da alternância é um processo educativo que acontece em dois tempos/ espaços da formação: o tempo universidade, em que ações pedagógicas são promovidas no ambiente acadêmico, num período mensal intercalado com o tempo comunidade, quando docentes e discentes deslocam-se às localidades de origem dos/as acadêmicos. Espaços e tempos diferenciados em relação a outros currículos de formação docente que acontecem apenas no interior dos campi universitários.

É o que reverbera Gonzaga (2019) ao indicar que o *locus* do saber da pedagogia da alternância não é apenas a universidade, ou seja, ela se dá no entrecruzamento dos saberes científicos e populares, capaz de romper com o paradigma moderno das ciências³.

Gonzaga (2019) também aponta que a pedagogia da alternância tem por princípio a experiência de aprendizagem mútua dos docentes e discentes e demais sujeitos que integram as comunidades camponesas, no sentido de recuperar a força das culturas negligenciadas, entre elas, culturas indígenas, culturas quilombolas, culturas dos camponeses e os saberes cotidianos, de modo a ampliar percepções cognitivas, éticas, políticas e estéticas, entendendo-se que a vida é o principal movimento de aprendizagem.

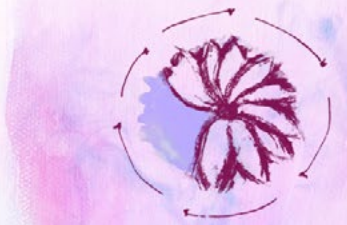
Na linha da Filosofia da Diferença, penso que essas experiências promovem experimentações que atravessam existências, em que a partilha dos saberes é a força motriz do aprender.

Podemos aliar a esse pensamento o que Boaventura de Sousa Santos, no livro “Um discurso sobre as ciências” (2006) defende em relação a criação de um paradigma emergente de “produção do conhecimento prudente para uma vida decente” (p. 60). Tal

1 Secretária do Estado do Rio Grande do Sul, Mestra em Ensino pela Universidade Federal do Pampa, claric.gomes@hotmail.com

2 Universidade Federal do Pampa, Doutora em Educação, dulcevoss@unipampa.edu.br

3 Michel Foucault (1999) refere-se ao pensamento da modernidade que concebe o homem com um ser universal e detentor de uma “verdade” científica que fabrica epistemes fracionando o conhecimento em disciplinas.



paradigma se assenta, dentre outras teses, na ideia de que “todo o conhecimento científico visa constituir-se em senso comum” (p. 88).

Logo, o conhecimento científico, no que tange a educação do campo, deve ser produzido numa nova perspectiva que possa superar suas bases históricas, ou seja, a contraposição com o senso comum considerado ilusório e falso. Uma vez que as escolas do campo fazem parte da vida das comunidades em que se localizam e devem, portanto, articular suas práticas com o que acontece ali, no cotidiano das pessoas e coletividades atendidas. Daí, entendemos a necessidade da educação do campo abrir-se à novas virtualidades, deixando-se penetrar pelo senso comum para estabelecer uma relação mais próxima e rica com o mundo, já que é no senso comum que as diferentes culturas e comunidades produzem suas existências em relação com o mundo e no tempo em que o habitam.

Processos construídos na educação comunitária, como aborda Gohn (2011): matrizes geradoras de saberes construídos no coletivo em diferentes tempos e espaços:

Há aprendizagens e produção de saberes em outros espaços, aqui denominados de educação não formal. Portanto, trabalha-se com uma concepção ampla de educação. Um dos exemplos de outros espaços educativos é a participação social em movimentos e ações coletivas, o que gera aprendizagens e saberes. (GOHN, 2011, p.333)

Foi esse movimento feito na escrita da Dissertação de Mestrado (ALMEIDA, 2019), quando afirmamos a produção do conhecimento científico aliado aos afetos vividos com a comunidade do Assentamento Conquista da Fronteira, em Hulha Negra (RS):

E o que entendo por unir as pontas do afeto e da ciência? Inventar uma escrita deslocada dos padrões modernos, ou seja, uma produção que apresente rigor científico, pelo exercício do pensamento fundamentado teoricamente, crítico e criador, mas sem a rigidez de uma linguagem acadêmica. Pensamento movido pelas emoções, conectando linhas imaginárias à perceptos e afectos⁴ que se entrelaçam numa coisa chamada autoria. Um modo de olhar e dar brilho as coisas que se vive e se tornam acontecimentos a estetizar existências (ALMEIDA, 2019, p. 10-11).

Desse modo, entendemos que a pedagogia da alternância na educação do campo constitui-se numa proposta que potencializa a criação de articulações entre as comunidades e as escolas ao possibilitar relações pedagógicas de educadores e educadoras com os tempos e espaços em que experimentam essas vivências.

Uma mirada histórica na pedagogia da alternância

As experiências vividas em espaços/tempos de formação de educadores/as do campo que experimentam a pedagogia da alternância tem possibilitado encontrar eco no espaço acadêmico para estudos e vivências cotidianas, cuja produção e partilha de saberes gera profundas afecções e afetos entre aqueles/as que percebem a implicação dos seus fazeres nas comunidades em que atuam.

4 Segundo Deleuze (2011) perceptos e afectos não são simples sensações, mas efeitos dessas sensações que aumentam ou diminuem a potência do agir, ou seja, perceptos e afectos são ativos ou passivos e esses agem sobre os corpos, potencializando ou inibindo desejos, forças imanentes que ativam o pensamento

Um desses encontros se deu num curso de formação continuada realizada no município de Candiota (RS), em 2019. Nele, um dos temas abordados foi a experiência desenvolvida na escola agrícola de Santa Cruz do Sul (RS), através do relato do professor João Paulo Costa Reis.

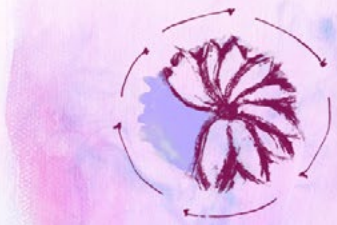
Reis (2012) relata que a origem da pedagogia da alternância ocorreu em 1935 no sudoeste da França, no vilarejo de Lauzun. Em 1968, mais precisamente no Espírito Santo, essa proposta se irradia para mais de 20 estados brasileiros e, em 40 anos, vêm fazendo história frente às populações do campo brasileiro. No Estado do Rio Grande do Sul ela chega nos anos 80 de século XX, com as Casas Familiares Rurais. Em 2008 começa um movimento novo e original a tratar da pedagogia da alternância na forma que ainda não havia sido experimentada no Estado: o movimento da Escola Família Agrícola (EFA), que se iniciaria com a criação da Associação Gaúcha Pró-Escolas Famílias Agrícolas, que mais tarde originaria a Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul. EFASC.

Nosella (2012) escreve sobre a primeira *Maison Familiale* nascida na França, criada em 21 de novembro de 1935. Segundo ele, “uma escola voltada para o meio rural e do meio rural; que rompesse radicalmente com o modelo urbano”, criada por iniciativa do padre Granereau. Os jovens estudantes permaneciam “uma semana por mês na escola da casa do padre, e os outros dias na escola da vida” (NOSELLA, 2012, p. 48). Diz que:

Não havia outro professor senão o padre. Os cursos não correspondiam a nenhum currículo pré-formulado: era o material, que chegava na casa do padre por correspondência, dos cursos de agricultura elaborados por um instituto católico. A única tarefa do padre era auxiliar os jovens a seguir esses cursos. O conteúdo era totalmente técnico-agrícola. A parte de formação geral nada mais era que uma reflexão informal entre os jovens e o sacerdote. Nesta reflexão, obviamente, entrava muito assunto religioso de formação humana e cultural sobre a vida do campo, sobre os valores do campo etc. Mais tarde, o Sacerdote contratou um técnico em agricultura, mas a equipe praticamente era ainda mínima e o programa era ainda o curso de correspondência. Essa fórmula de *Maison Familiale* continuou quase a mesma até os anos 1942/43, quando as *Maisons Familiales* começaram a esboçar um currículo próprio e mais complexo. Também a idéia de internato começou desde a primeira experiência: isto é, os jovens não voltavam para casa todo dia e sim pernoitavam na casa do sacerdote. Em 1937, isto é, após dois anos do começo, os jovens ficavam na “Escola” só meia semana por mês, porque eles estavam muito atarefados nas lavouras. Após mais dois anos, porém, a permanência na escola voltou a uma semana completa por mês e já existiam três turmas (classes ou séries) que se revezavam (NOSELLA, 2012, p. 48).

O professor Paolo Nosella foi um dos precursores dessa proposta no Brasil. Foi ele o criador das Escolas Família Agrícola (EFAs). Em seu livro “As origens da Pedagogia da Alternância no Brasil” (2012), o autor escreve:

Foi, de fato, nesta luta íntima com a terra, neste trabalho diário nos campos que, pouco a pouco, entendi o que havia de potencialmente grande na vida do homem do campo e também o que lhe faltava. A história de uma ideia é também a história de um homem e, de certa forma, é também a história da época e dos problemas vividos por ele (NOSELLA, 2012, p.45).



Na descrição do processo histórico de regulamentação da pedagogia da alternância no Brasil, o autor cita os documentos oficiais como a LDB, nº 9394/96, artigo 23, a qual indica a alternância como uma das formas de organização escolar. Com base nesse artigo, a pedagogia da alternância desenvolvida pelos Centros Familiares de Formação em Alternância (CEFFAs), foi reconhecida pelo Conselho Nacional de Educação, a 15 de março de 2006 (Parecer CNC/CEB nº 1/2006).

A pedagogia da alternância é uma das políticas públicas em educação que reforça as conquistas dos movimentos sociais do campo no que se refere a especificidade dessas realidades. Como mostra o Decreto Presidencial nº 7.352/2010 que reconhece a universalidade do direito à educação e a obrigatoriedade em promover intervenções que atentem para as especificidades necessárias ao comprimento e garantida da universalidade do acesso à educação escolar.

A Lei 12.695/2012, do Programa Nacional de Educação do Campo (PROCANACAMPO), inclui os CEFFAs no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação básica (FUNDEB), garantindo, com isso, o financiamento público.

Nesse mesmo ano, em Belo Horizonte, ocorreu o Seminário Integrador da Pós-Graduação dos Centros Familiares de Formação em Alternância (CEFFAs), que tratou a questão da necessidade de abrirem-se cursos de graduação e pós-graduação sobre e pela pedagogia da alternância.

O direito à educação formal constitui uma das reivindicações das comunidades camponesas, o que exige o comprometimento do Estado e das instituições de educação superior com a oferta de formação de educadores/as cujas matrizes curriculares e práticas pedagógicas estejam envolvidas com os processos de educação não-formal que se desencadeiam na vida das comunidades, pois:

[...] há no campo um expressivo movimento pedagógico com experiências inovadoras coladas as raízes populares, as matrizes culturais do povo do campo. A educação escolar ultrapassa a fase “rural”, da educação escolar “no” campo para educação escolar “do” campo [...] Vai-se, portanto além da “escolinha das letras” (Ler, escrever e contar) para se trabalhar participativa e criativamente um projeto de Brasil, um projeto de Campo resgatando e 53 valorizando os valores típicos do povo do campo (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 10)

Daí a relevância da pedagogia da alternância como uma das políticas adotadas na formação de educadores/as do campo pelo Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UNIPAMPA Campus Dom Pedrito.

O Curso de Educação do Campo na Unipampa Campus Dom Pedrito: abrangência e contribuições

A criação da Licenciatura em Educação do Campo foi pautada nas necessidades das comunidades da campanha gaúcha, como consta no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), tendo em vista que nessa região havia uma necessidade de oferta de escolarização para as populações camponesas que constituem a maior parcela contingente de habitantes. Além disso, foi preciso um longo processo de luta em torno da formação específica de educadores/as para atendimento das escolas do campo.

Os últimos 20 anos foram de grandes conquistas de políticas públicas e de diretrizes pedagógicas que pudessem dar conta dessa especificidade. Entre essas conquistas a pedagogia da alternância, o qual é o tema central deste trabalho que está embasado na proposta, descrita no documento:

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC), Educação do Campo – Licenciatura – UNIPAMPA – Dom Pedrito, sistematiza o contexto histórico e acadêmico, os marcos legais, o perfil do egresso e a titulação, a organização didática pedagógica, além das ementas dos componentes curriculares. A Licenciatura em Educação do Campo é uma demanda das comunidades da campanha gaúcha que foi acolhida pela UNIPAMPA. (UNIPAMPA, 2016, p.03).

Das lutas por educação e educação de qualidade com políticas públicas em defesa do campo, algumas conquistas merecem destaque, pois através delas foi possível se chegar até aqui. Foram movimentos significativos que garantiram tais conquistas, tendo a Educação do Campo a visibilidade que tem nos dias atuais, apesar de muitos retrocessos.

Cabe ressaltar os movimentos de educadores/as que defenderam a política de educação do campo em nível nacional tais como: o I ENERA – Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, realizado no ano de 1997, e, em 2004 a realização da II Conferência Nacional por Uma Educação do Campo, que deu origem em nível de Ministério da Educação, a Coordenação Geral da Educação do Campo (CGEC).

O Curso de Educação do Campo – Licenciatura de acordo com o seu PPC foi sendo planejado para atender as necessidades apontadas pelos municípios vizinhos ao Campus Dom Pedrito, com a possibilidade de ampliar a sua abrangência conforme as necessidades da Educação do Campo. (PPC, 2016, p. 21).

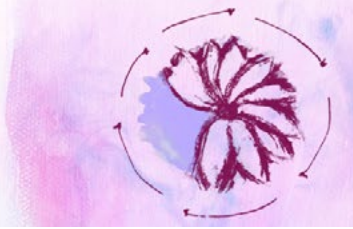
Surge também a contribuição da Universidade com outras regiões, através de projetos e parcerias que promovem momentos de formação continuada para educadores que já atuam nas escolas do campo. Momentos esses que possibilitam aos educadores desenvolverem práticas pedagógicas voltadas para a realidade das comunidades em que atuam.

Diálogos com educadores/as do campo

Através dos estudos e rodas de conversa sobre o tema, temos visualizado a potencialidade da pedagogia da alternância enquanto tempo/espço de formação de educadores/as do campo que se percebem integrados/as as comunidades que atendem. Vivências permeadas por afectos e afetos são experimentadas por educadores/as mergulhados em seus fazeres nas escolas e comunidades do campo. É o que temos experimentado com os/as acadêmicos/as do Curso de Educação do Campo da UNIPAMPA, Campus Dom Pedrito.

O convite para participar da Semana Acadêmica do Curso, em outubro de 2019, evento coordenado pelos/as acadêmicos/as e acompanhar através das apresentações de seus trabalhos e rodas de conversa um pouco de suas experiências do tempo-comunidade, foi um desses espaços/tempos de formação permeada por afetos.

Durante a exposição dos trabalhos deixaram transparecer o quanto foram afetados por essas vivências. Relatos dos aprendizados diários durante esse tempo, que os/as



levaram a grandes questionamentos em relação ao ser professor/a das escolas do campo e do importante papel a desempenhar nessa trajetória.

Assim como o faz Ângela, em seu trabalho intitulado: “Arte e ciência: o conhecimento a partir do sentir e do (re)viver as emoções na educação do campo” (SOARES, 2019), onde relata os movimentos da pedagogia da alternância no cotidiano da escola e nas vivências com seus alunos e o quanto teve de aprendizado nisso tudo. Defendeu em seu trabalho a importância da escuta sensível aos educandos e no acreditar de suas potencialidades.

Outra experiência de formação com educadores/as do campo foi o 2º Encontro Internacional dos Povos do Campo. Momentos de grande integração cultural, em que a arte se fez presente através das experiências cotidianas das comunidades. Nestes dias, conforme relatam seus organizadores, vários temas foram abordados, tais como perspectivas das questões territoriais e culturais na perspectiva de quilombolas, indígenas, mulheres, pecuaristas e agricultores/as familiares, além de várias oficinas e atividades culturais.

Momentos como esse criam espaços de formação que potencializam as vivências comunitárias e, através das várias expressões de arte tecem os saberes populares, estabelecendo redes que fortalecem os laços da vida comunitária, ocupando o espaço acadêmico.

Considerações Finais

Lançamos aqui um olhar sobre a pedagogia da alternância enquanto política curricular criada e defendida nos espaços de formação de educadores/as do campo e das afecções em relação aos processos vividos com as comunidades camponesas em laços afetivos.

Assim, nos diálogos com educadores/as do campo vamos constituindo um território fértil para pensar a pedagogia da alternância à luz da Filosofia da Diferença, com os sonhos que semeiam nesses espaços, mais do que práticas pedagógicas, mas tomam a forma de devires. Devir-educador, devir-educando, devir-escola-do-campo que brotam de relações rizomáticas, quando afectos, afetos e arte de existência se misturam e nesses misturados fazem a vida brotar de outros modos.

Encontros como sementeira de devir-girassol que se abre e se espalha em beleza sobre a terra onde girassóis são plantados, solo fértil de mil e tantas possibilidades, forças inspiradoras para continuar a pensar a educação do campo e modos de poder contribuir com esse processo através de escritas e reflexões apoiadas nas filosofias da diferença de onde trazemos o conceito de desterritorialização, por entender que ao defender a pedagogia da alternância não estamos falando de uma fixidez ao que se nomeia realidade do campo e, sim, ao entendimento da vida do campo como movimento intenso que nos permite experimentar a cada momento diferentes encontros, e para isso: “precisamos pensar: aonde tudo isso vai dar? Afinal de contas: onde nos reterritorializamos? São dois lados da mesma moeda – uma vida – que busca efetuar encontros e para isso precisa ir e vir, chegar e partir, pousar e voar. Porque não se vive apenas das alturas (LAURO; TRINDADE, 2017).

Logo, os diálogos com os/as acadêmicos/as, professores/as e autores que referendados neste trabalho se tornam forças potentes para que possamos continuar a

trajetória de des-reterritorialização das aprendizagens e produção de saberes que vão constituindo nossos fazeres na educação do campo, pensando que a luta para garantir as conquistas e a continuidade desse semear de aprendizados, seus tempos e espaços, são fundamentais na formação ético-estético-política de educadores/as do campo comprometidos/as com a vida das comunidades a que estão interligados/as.

Referências

ALMEIDA, Clarice Gomes. (Re)encontros que tramam existências: educação comunitária e educação formal no Assentamento Conquista da Fronteira (Hulha Negra, RS). *Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino)*, Universidade Federal do Pampa, Bagé, RS, 2019.

ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. *A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília/DF: Ed. ANCA, 1999.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2*, 2ª ed., vol. 1. Tradução: Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: editora 34, 2011. 127 p.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. 8º Ed. Tradução Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 536p.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 47 maio-ago. 2011, p. 333 – 512. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf> Acesso em: 05 de abril de 2019.

GONZAGA, José Guilherme Franco. *Educação em agroecologia: do currículo prescrito ao currículo praticado- a experiência do curso de Educação do Campo – UNIPAMPA*. VI Congresso Latino americano , X Congresso brasileiro – V Seminário do DF e entorno – 12-15 de setembro de 2017 Brasília – DF – Brasil. Disponível em: <http://cadernos.aba-agroecologia.org.br/index.php/cadernos/article/view/684>. Acesso em: 21 de agosto. 2020.

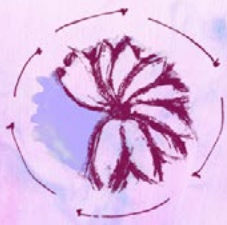
(LAURO, Rafael; TRINDADE, Rafael. Ética dos devires: a potência de diferenciar-se. **Razão Inadequada**. 2017. Disponível em: <https://razaoinadequada.com/2017/09/03/devir-orvalho-por-um-amor-possivel/> Acesso em: 23 de agosto de 2020).

NOSELLA, Paolo. *Educação do campo: origens da pedagogia da alternância no Brasil*. Vitória: EDUFES, 2012. 288 p.

REIS, João Paulo Costa. *Escola Família Agrícola de Santa cruz do sul - EFASC: uma contribuição ao desenvolvimento da região do vale do Rio Pardo a partir da Pedagogia da Alternância*. *Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional – Mestrado, Área de Concentração em Desenvolvimento Regional*, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, 2012.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Um discurso sobre as ciências*. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008. 92 p.

SOARES, Angela Guedes. Arte e ciência: o conhecimento a partir do sentir e do (re)viver as emoções na educação do campo. *Trabalho de Conclusão do Curso de Educação do Campo – Licenciatura*. Universidade Federal do Pampa – Campus Dom Pedrito, 2019.



EVENTO 100% ONLINE

II Seminário Internacional
e III Seminário Nacional
Formação Pedagógica
& Pensamento Nômade:
Ensino, Docência e Criação

REALIZAÇÃO

UNIVATES

PATROCÍNIO

FAPERGS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, Campus Dom Pedrito. *Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura do Campo*, Dom Pedrito, RS, 2016.

GEOGRAFIA DA INFÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES PARA PENSAR OS ESPAÇOS NA PRÉ-ESCOLA

Valmir dos Santos Dorneles Junior¹

Rodrigo Saballa de Carvalho²

Rodrigo Saballa de Carvalho

Considerações iniciais

O trabalho situa-se no âmbito dos Estudos Sociais da Infância e tem como objetivo apresentar as contribuições da Geografia da Infância para a discussão dos espaços na pré-escola. A Geografia da Infância busca compreender a infância e as crianças em suas espacialidades, paisagens, lugares e territórios (ARENHART; LOPES, 2016). Tal campo sustenta que as crianças são ativas, produtoras de espaços, tempos, lugares e culturas infantis. Metodologicamente, analisamos teses e dissertações desenvolvidas no campo da Geografia da Infância e defendidas no período de 2009-2019 cujo foco eram os espaços na pré-escola e as relações das crianças com esses espaços na construção de suas espacialidades.

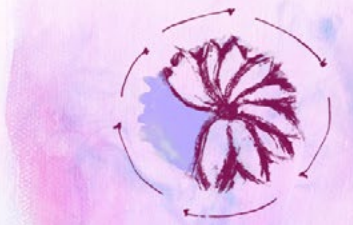
Para tanto, através dos descritores “Geografia da Infância”, “pré-escola”, “espaço” e “Educação Infantil”, mapeamos as pesquisas disponíveis na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Mediante a análise do conteúdo de um conjunto de 11 pesquisas, definimos três unidades analíticas: 1) crianças, espaços e relações na pré-escola; 2) crianças e as constituições de territórios-lugares; 3) crianças, espacialidades e produção de culturas infantis. Inferimos, então, que as crianças não aceitam passivamente as determinações espaciais realizadas pelas professoras, mas problematizam, por meio de suas ações nos espaços, a lógica adulta, procurando modos peculiares de constituição de suas espacialidades. Ao utilizarem os espaços fundamentadas em uma lógica pautada em suas culturas infantis, as crianças evidenciam a sua geografia e reinventam papéis no contexto das relações sociais estabelecidas no cotidiano. Ademais, os resultados das observações apresentam indicativos que possibilitam que as instituições de Educação Infantil realizem uma análise reflexiva das propostas planejadas para as crianças, almejando que o currículo não seja pensado de maneira apartada da leitura do espaço geográfico, ou seja, da Geografia da Infância.

A Geografia da Infância enquanto campo de pesquisa

O campo de pesquisa da Geografia da Infância busca compreender a infância e as crianças em suas espacialidades, paisagens, lugares e territórios. Por essa razão, tal campo entende as crianças como sujeitos ativos, produtores de espaços e produtores de

1 Mestrando em Educação na linha de pesquisa Estudos sobre Infâncias, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU/ UFRGS, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil, e-mail valmir.dornelesjr@gmail.com

2 Doutor em Educação – UFRGS, Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU/UFRGS e do Curso de Pedagogia da FAGED/UFRGS, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil, e-mail rsaballa@terra.com.br



peculiares geografias, as quais sempre se encontram situadas em determinados lugares. Desse modo, no âmbito dos estudos desenvolvidos pelos pesquisadores, os quais pautam suas discussões na Geografia da Infância, a criança, além de um sujeito histórico, é um sujeito geográfico, já que, através de suas explorações e interações sociais, habita espaços, constitui lugares e produz territórios, os quais marcam seus modos de ser e estar no mundo.

No Brasil, a partir dos estudos de Vasconcelos e Lopes (2005) e Lopes (2008, 2009, 2018), com o entendimento da criança enquanto um sujeito geográfico e não passivo frente às relações que estabelece com os espaços por onde circula, novos olhares sobre a concepção das infâncias contemporâneas tornaram-se possíveis. As contribuições dos referidos autores têm promovido potentes discussões sobre a experiência espacial das crianças e a repercussão dessa experiência nos seus modos de ser, de viver e de se relacionar. Isso porque, antes da emergência dos estudos da Geografia da Infância em nosso país, a criança, convencionalmente, era vista apenas como sujeito histórico, no qual a geografia não encontrava ressonância.

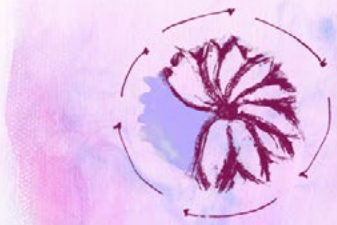
A criança, como sujeito produtor de espaços e de geografias, não pode ser considerada longe das espacialidades (MASSEY, 2008) que institui nas relações sociais com seus pares no contexto cultural em que está inserida. Desde o nascimento, a criança passa a habitar espaços; com o desenvolvimento da criança e o acesso a um número mais amplo de espaços, esses espaços possibilitam que ela constitua lugares. Os pesquisadores da Geografia da Infância, por meio de pesquisas, têm observado as crianças em suas vivências espaciais, reconhecendo que elas têm habitado os espaços de modos criativos, contrariando a lógica adultocêntrica de conceber o mundo.

É por esse motivo que a Geografia da Infância ultrapassa as discussões dos indicadores sociodemográficos encontrados em atlas da geografia tradicional, situando a infância (entendida como construção cultural) em sua dimensão espacial. Toda criança é criança de um lugar, e, mesmo com a determinação de lugares definida pelos adultos, ela materializa diferentes parcelas de seus espaços para viver sua infância, criando territorialidades infantis (LOPES, 2005), ou seja, criando espaços de negociações onde são produzidas culturas (CORSARO, 2011; ARENHART; LOPES, 2016).

No campo da Geografia da Infância, os pesquisadores concebem a vivência da infância em relação a um local onde ela será experienciada, buscando compreender quais são os lugares ocupados pelas crianças em suas interações com o entorno. Nessa direção, Vasconcelos e Lopes (2005) corroboram o argumento ao defender que as faces distintas (infância, espaços, cotidianos e cultura) não são fronteiriças, mas se sobrepõem, sendo a Geografia da Infância um campo que permite fazer essa trama, com a possibilidade de abordar os tensionamentos dos espaços das crianças e dos espaços pensados para elas.

Outro aspecto importante da Geografia da Infância é que a noção espacial “é uma construção simbólica constituída a partir do contexto cultural no qual se está inserido” (LOPES; VASCONCELLOS, 2005, p. 35). Com base no cenário em que as crianças estão inseridas, elas são organizadas espacialmente, pelos adultos, na família, nas escolas, nas demais instituições e espaços públicos, estabelecendo interações na partilha de uma identidade individual e coletiva com os espaços.

Nossa existência, além de ser histórica, é espacial, pois habitamos diferentes espaços, concebendo nossa *espacialidade* (MASSEY, 2008) segundo distintos meios. O espaço



é condição fundamental para existirmos; logo, nascemos em paisagens, vivenciamos espaços e constituímos territórios. Portanto, conforme Lopes (2012), a criança não está no espaço, não está no território, não está no lugar, não está na paisagem; ela é o espaço, ela é o território, ela é a paisagem – vive tudo isso em seu cotidiano.

Espaço, lugar, território: notas conceituais

Pautados nos princípios da Geografia da Infância, entendemos as crianças em seu ser e estar no mundo. Para tanto, compartilhamos os conceitos de *espaço*, *lugar* e *território*, os quais são centrais nas discussões sobre as espacialidades das crianças, bem como no contexto das pesquisas inventariadas.

Espaço e lugar, apesar de muitas vezes serem tomados como sinônimos pelo fato de possuírem significações bastante semelhantes, precisam ser diferenciados. O cerne da distinção entre os conceitos diz respeito à experiência vivenciada pelo sujeito. Conforme esclarece Tuan (1983), lugar é segurança, e espaço é liberdade. Podemos dizer que vivemos no espaço, já que ele é material, físico, palpável e concreto. Por outro lado, desejamos o lugar, pois ele é dotado de sentimentos, carregado de memórias e experiências vividas que nos fazem querer voltar (LOPES, 2018). No contexto da escola de Educação Infantil, as salas, os pátios (internos/externos), as praças, os banheiros, bibliotecas, etc., constituem os espaços da escola. Tais espaços são representados pela arquitetura do prédio escolar, a qual é pensada para acolher as crianças em suas incursões em um espaço institucional de vida coletiva. As crianças, ao iniciarem seus percursos na escola, passam a habitar esses espaços, circulando e apropriando-se deles.

Essa apropriação promove uma relação afetiva das crianças com os espaços, constituindo-os como lugares. A própria sala-referência, para muitas crianças, se coloca como um lugar, por ser dotada de sentido pelos materiais, brinquedos e objetos que as aproximam daquele espaço. Nessa direção, Arenhart e Lopes (2016) compreendem lugar como o espaço que passa a ter sentido, o qual é estabelecido pelas relações humanas e afetivas (nele e) com ele. Assim, nas relações com o lugar, construímos nossa humanidade e produzimos subjetividades.

Todavia, é imprescindível esclarecermos dois aspectos importantes: 1) existem *espaços vedados* (ARENHART; LOPES, 2016; LOPES, 2018) à circulação das crianças nas escolas, espaços nos quais os adultos não deixam as crianças circularem, impossibilitando que elas constituam lugares; 2) as crianças, desde que tenham oportunidade, constituem lugares nos mais diferentes espaços da escola, ou seja, elas não se restringem aos limites físicos dos prédios (LOPES, 2009, 2018). Por esse motivo, os lugares têm um cunho afetivo que emerge da relação das crianças com as pessoas e objetos presentes em determinados espaços. Lugar é da ordem da relação, da afetividade e da proximidade da criança com os contextos nos quais habita. Portanto, as crianças, em suas relações com os espaços, os transformam em lugares, pois, em seu cotidiano, dotam de valor espaços que, para os adultos, muitas vezes não têm nenhum significado, por o valor estar nas relações sociais que são estabelecidas.

A partir das relações das crianças com seus pares nos diferentes lugares que constituem na escola, elas passam a produzir territórios. Territórios são os lugares disputados onde não há livre acesso por todos, onde o ir e vir **é dependente** da permissão dos que ali estão (ARENHART; LOPES, 2016). Território tem a ver com relações de poder.

Reportando-nos ao âmbito da escola de Educação Infantil, podemos lembrar situações nas quais, por exemplo, a casinha localizada no pátio externo se torna um território para as crianças. Os ocupantes da casinha criam regras de acesso, permitindo ou excluindo as demais crianças das brincadeiras. Além do exemplo citado, na própria sala-referência, muitas vezes existem lugares que com frequência se tornam territórios, ou melhor, *lugares-territórios* (LOPES; ARENHART, 2016), durante os jogos simbólicos promovidos pelas crianças. Assim, em suas brincadeiras, as crianças constituem territórios que são os lugares nos quais somente os escolhidos terão permissão para entrar, sendo vedada a participação de adultos ou de outras crianças estranhas ao que está sendo experienciado naquele momento.

Crianças, espaços e relações na pré-escola

As ações das crianças na pré-escola envolvem o deslocar-se pelos espaços em suas jornadas diárias no ambiente institucional – da sala para o pátio, do pátio para o refeitório, da sala para o banheiro –, em um constante movimento, constantemente marcado pelo compasso dos horários das refeições. Desse ponto de vista, podemos afirmar que, desde a chegada das crianças na escola, elas começam a conhecer diferentes espaços do prédio por meio de seus deslocamentos. Contudo, as crianças também conhecem os espaços tendo como guia crianças de outras idades ou até de forma autônoma, explorando as distintas **áreas da escola**. Com frequência, mesmo sem o consentimento das professoras, as crianças subvertem a lógica adulta e circulam por *espaços vedados* (LOPES, 2018). Isso porque o conhecimento dos espaços pelas crianças passa inevitavelmente pelas atividades de participação no cotidiano (TUAN, 1983).

Tendo em vista o exposto, em nosso primeiro eixo de análise, apresentaremos as pesquisas mapeadas (COSTA, 2010; MARTINS, 2010; CASSIMIRO, 2012; BASTOS, 2014) cujo foco privilegiado de discussão são os modos como as crianças pré-escolares se relacionam com os seus pares no espaço escolar, bem como as peculiaridades presentes em tais modos de habitar os espaços institucionais. Na pesquisa intitulada *Crianças e suas Geografias: processos de interação no meio técnico-científico-informacional*, Costa (2010) defende o argumento de que há um caráter indissociável na relação entre os processos de humanização e a construção do espaço geográfico pelas crianças. Dessa forma, o objetivo principal da investigação foi compreender as interações das crianças com os objetos e seus espaços geográficos, acompanhando um grupo de crianças entre 4 e 6 anos em uma unidade de Educação Infantil do sistema municipal de educação do município de São João Nepomuceno (MG). As observações realizadas pelo pesquisador ocorreram em momentos livres das crianças na escola (na brinquedoteca, quadra e parquinho) nos quais havia pouca interferência dos adultos. O autor parte de duas categorias principais: a reflexão sobre a presença e a entrada dos objetos no espaço escolar; e as interações fora do espaço escolar, interações entre crianças e adultos e interações das crianças entre si. Nesse sentido, consideramos que a pesquisa contribui indefectivelmente para que possamos pensar a importância dos objetos na escola (sejam estes móveis, equipamentos e brinquedos) como mediadores das interações das crianças com os espaços.

Por sua vez, Martins (2010), na pesquisa de título *A organização do espaço na educação infantil: o que contam as crianças?*, teve como objetivo entender os significados e os sentidos que as crianças de um Centro Municipal de Educação Infantil de Curitiba (PR) atribuem aos espaços da instituição educativa que frequentam. Em sua pesquisa, de

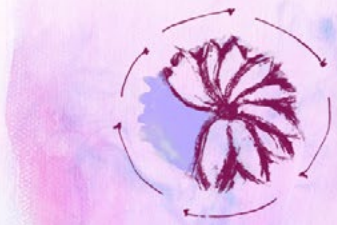


forma minuciosa e extremamente ética, a pesquisadora ouviu as crianças sobre os modos como são organizados os espaços. Partindo do ponto de vista das crianças pré-escolares sobre a configuração dos espaços pelas professoras, a pesquisadora evidenciou como as crianças, por meio de suas relações sociais, atribuem sentidos aos espaços jamais imaginados pelos adultos. Ou seja, espaços são transformados em lugares através da ação social das crianças, muitas vezes vedada ou constrangida pelos adultos.

Tendo como foco privilegiado de análise os espaços da Educação Infantil, na pesquisa nomeada *Os Espaços de Educação Infantil no Campo da Lente das crianças*, Cassimiro (2012) construiu um processo de interlocução com as crianças sobre os espaços físicos que compõem o ambiente escolar frequentado. O objetivo da pesquisadora foi analisar os aspectos apontados pelas crianças do Sul da Bahia sobre uma escola de Educação Infantil pública do município de Ilhéus. A partir de uma escuta atenta das crianças, a pesquisadora demonstrou detalhadamente, a partir da descrição de episódios vivenciados em campo, as interações estabelecidas pelas crianças nos espaços e os modos como eles colaboram na produção das subjetividades infantis. Defendendo que o estudo do espaço físico do ponto de vista das crianças pode contribuir para a discussão de Políticas Públicas, de propostas pedagógicas, bem como para a análise de aspectos subjetivos na Educação da Infância, Cassimiro (2012), aponta que a produção das espacialidades infantis no contexto institucional. Ademais, consideramos válido ressaltar que a pesquisa foi desenvolvida em três instituições de Educação Infantil que atendiam a crianças de diferentes localidades ribeirinhas, pesqueiras e agrícolas.

A participação infantil no cotidiano da escola: crianças com voz e vez é o título da pesquisa de Bastos (2014). O estudo desenvolvido pela pesquisadora centrou-se na participação infantil no cotidiano das instituições de Educação Infantil. No papel de pesquisadora, Bastos (2014) assumiu como fundamental concebermos a criança enquanto ator social e produtor de cultura e a infância como uma categoria social e geracional. Objetivando compreender quais são as formas de participação de um grupo de crianças na faixa etária de 5 e 6 anos de uma Escola Municipal de Educação Infantil, a pesquisadora relatou as manifestações das crianças no cotidiano, discutindo os momentos da jornada diária institucional que as crianças percebem que participam, o que elas pensam sobre esses momentos e como os significam. As questões relativas ao espaço da escola figuraram como importantes mediadores da participação das crianças, ainda que muitas sejam imperceptíveis aos adultos.

A partir da apresentação das pesquisas inventariadas, podemos afirmar que Costa (2010), Martins (2010), Cassimiro (2012) e Bastos (2014) apontam, em suas investigações, a tríade crianças, espaços e relações. Além disso, salientamos que tais investigações apresentam contribuições relevantes para pensarmos os espaços como potencializadores de relações fecundas entre as crianças em seus processos de socialização no contexto da vida coletiva da pré-escola. Afinal, é preciso que os adultos deixem de enxergar o prédio escolar apenas como sendo constituído por paredes, equipamentos e mobiliários e passem a percebê-lo como lugar de vida em constante relação. Nessa direção, na próxima seção, discorreremos sobre as contribuições do segundo conjunto de pesquisas, nomeado “crianças e a constituição de lugares-territórios”.



Crianças e a constituição de lugares-territórios

Tendo em vista que “para as crianças a prática espacial é uma prática de lugar-território, já que apreendem o espaço em suas escalas vivenciais, a partir de seus pares, do mundo adulto, da sociedade em que se inserem” (LOPES, 2009, p. 129), nossa segunda unidade de análise das pesquisas mapeadas focaliza os modos como as crianças constituem lugares-territórios. Com a apropriação e o uso cotidiano dos espaços, as crianças constituem lugares, os quais, por meio das interações sociais, se tornam territórios. Até mesmo “espaços da escola mais inusitados que [...] passam despercebidos aos olhos dos adultos ou que não são convidativos [...], viram esconderijos, caminhos mágicos, casinhas, campos de futebol e o que o desejo de brincar permitir” (ARENHART; LOPES, 2016, p. 20). É pela relação afetiva no uso social dos espaços que as crianças estabelecem *territórios-lugares* (ARENHART; LOPES, 2016), os quais, com base em seus combinados, permitem ou não o acesso de seus pares.

Em sua tese “*Mas podia ter coentro*”: *crianças migrantes e trajetórias que se encontram*, Teixeira (2018) discute a relação da criança migrante com o espaço que lhe é ofertado. A investigação foi desenvolvida em uma instituição pública de Educação Infantil na região metropolitana fluminense. Conforme a pesquisadora, a cidade recebeu um grande contingente de migrantes por causa do Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro (COMPERJ), cuja implantação fez parte do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) do Governo Federal a partir de 2006. Com a deflagração da Operação Lava Jato em 2014, diminuiu, no ano subsequente, o número de crianças migrantes na instituição em que se dava a pesquisa. Isso porque as famílias das crianças retornaram às suas cidades de origem. Desse modo, a pesquisadora focalizou as vivências de uma menina migrante baiana, evidenciando como ela, em sua inserção no contexto cotidiano, constituía *territórios-lugares*.

Em tal perspectiva, Teixeira (2018, p. 95) argumenta que “a identificação de um espaço como lugar pessoal ou coletivo resulta dependente das vivências que dele nós temos”. Nessa *lógica*, a pesquisadora mostra como o espaço mediado é qualificado pelas relações sociais dos indivíduos e apropriado pela menina, já que “um mesmo espaço pode constituir lugares diferentes, da mesma forma que lugares semelhantes não correspondem a espaços idênticos” (TEIXEIRA, 2018, p. 95). Isso significa que “concretamente os espaços físicos estão preechidos de experiências afetivas, crenças e significados que afetam a natureza e qualidade” (TEIXEIRA, 2018, p. 95).

Por outro lado, na pesquisa de Mestrado intitulada “*Pequenos-gigantes*” *entre si: notas etnográficas acerca da capacidade e da disponibilidade dos bebês em viver socioculturalmente*, Cuzziol (2013) teve como objetivo desconstruir a imagem hegemônica dos bebês como “pacotes biológicos”, indicando sua dimensão social, histórica e cultural como seres humanos desde o nascimento. A pesquisa foi realizada com 19 bebês em uma Unidade Municipal de Educação Infantil em Niterói (RJ).

A partir de uma sofisticada etnografia, Cuzziol (2013) descreveu as interações dos bebês com seus coetâneos e com os adultos que os acompanhavam na creche. A pesquisadora, através do compartilhamento de episódios de seu diário de campo, demonstrou como os bebês se apropriam dos espaços e os reinventam segundo seus usos. Com a pesquisa, revela que “o espaço além de ser formador da humanidade do sujeito, quando visto por sua relação específica com a infância, exprime a alteridade das formas de ocupação e uso



espacial pelas crianças” (ARENHART; LOPES, 2016, p. 20). Nessa direção, Cuzziol (2013) mostra a potência dos bebês em suas explorações, o afeto que nutrem por determinados espaços, constituindo-os lugares, e, sobretudo, o estabelecimento de territórios-lugares por meio do uso social dos espaços por crianças desde a mais tenra idade. Afinal, como argumenta a autora, devido à sua potência, os bebês podem ser considerados *pequenos-gigantes* (CUZZIOL, 2013).

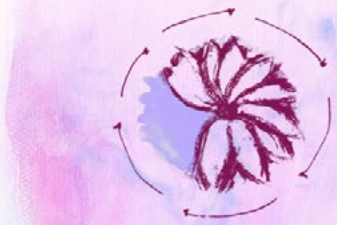
Desenvolvida por Amorim (2009), a dissertação *Não tem parquinho, mas eu adoro brincar aqui: o uso do espaço escolar pelas crianças em uma escola da rede municipal de ensino de Juiz de Fora* analisa como crianças de seis anos de idade frequentando o primeiro ano do Ensino Fundamental utilizavam os espaços na escola. Metodologicamente, Amorim (2009) observou o uso do espaço escolar por 20 crianças, focalizando suas ações nos banheiros, salas de aula, pátios, refeitórios e em diferentes momentos da jornada escolar, como início das aulas, momento do recreio, merenda, etc. Com a pesquisa, Amorim (2009, p. 104) teve a possibilidade de evidenciar “as particularidades nos usos do espaço escolar pelas crianças, assim como os processos de subversão articulados pelas mesmas para redefinir tais usos”. Isso porque, conforme defende a autora, “o contato com os diversos espaços da escola deve ser constante no cotidiano da criança, não limitando-se apenas à sala de aula, refeitório, pátio, enfim, aos ambientes delimitados, demarcados e supervisionados pelos adultos” (AMORIM, 2009, p. 87).

Nesse sentido, é necessário que as crianças sejam compreendidas como “agentes produtores do espaço que gestam e conferem significado as suas espacialidades, construindo lugares, territórios e paisagens” (LOPES, 2007, p. 55). Os lugares-territórios são constituídos a partir das interações estabelecidas pelas crianças com seus pares nos diferentes espaços da escola. A pesquisa de Amorim (2009) indica que as crianças precisam de tempo e liberdade para que possam exercer a sua agência enquanto sujeitos do tempo presente.

Enfim, o conjunto de pesquisas compartilhadas na presente seção nos “permite romper com visões reducionistas e adultocêntrica que marcaram (e marcam) nosso olhar sobre as crianças e suas interações com o mundo” (LOPES, 2007, p. 54). Tendo em vista o exposto, na próxima seção, trataremos de pesquisas no campo da Geografia da Infância que abordam a produção de culturas infantis pelas crianças com base nas relações que elas estabelecem com os espaços.

Crianças, espacialidades e produção de culturas infantis

A produção das espacialidades pelas crianças e a produção de *culturas infantis* (CORSARO, 2011) são a temática do terceiro grupo de pesquisas mapeadas. Ferreira (2010), em sua pesquisa “*Essa rua é a melhor do mundo... Vivências do lugar MUNDO-RUA foto – “grafado” por crianças*, busca compreender as leituras de MUNDO-RUA realizadas por crianças e representadas através de registros fotográficos. A pesquisadora concebe o MUNDO-RUA como o espaço da rua no qual as crianças se encontram para brincar, ou seja, um espaço de intensidade que não é área nem percurso, mas lugar de criança e promotor de desenvolvimento (FERREIRA, 2010). Através da pesquisa, a autora, ao defender “o espaço enquanto possibilidade de vivências compartilhadas com o outro” (FERREIRA, 2010, p. 113), demonstra a constituição de espacialidades pelas crianças na confluência da produção de *culturas de pares* (CORSARO, 2011) por meio das brincadeiras



na rua. No âmbito da pesquisa, a rua é “reconhecida como um lugar de produção de cultura, no qual as crianças se apropriam dele a partir da linguagem [...] na brincadeira” (FERREIRA, 2010, p. 113).

Em contexto semelhante, Flório (2014), em sua dissertação *Das “trocinhas” pós-escolares de Florestan Fernandes às novas condições socioespaciais pós-escolares de crianças na contemporaneidade*, procura identificar as espaçotemporalidades de crianças do 3º ano do Ensino Fundamental em suas brincadeiras fora do espaço escolar. Para tanto, o pesquisador define como informantes de sua investigação crianças de instituições da rede pública e privada de ensino localizadas na cidade de Niterói (RJ). Inspirado na pesquisa desenvolvida por Florestan Fernandes sobre as “trocinhas do Bom Retiro”, Flório (2014) mostra como as culturas infantis são produzidas a partir das demandas contemporâneas. O pesquisador defende o argumento de que “devemos entender as lógicas e culturas infantis, pressupondo a existência de culturas e lógicas infantis, devemos entendê-las como que fundadas sobre a absolutez do ‘chão’, em dada dimensão temporal, permeada pelas particularidades do meio em que vivem as crianças” (FLÓRIO, 2014, p. 47). Flório (2014, p. 82) infere, a partir de sua pesquisa, que a socioespacialidade pós-escolar é influenciada “pelo impacto das transformações globais de várias ordens, as quais refletem sobre os modos de vida das crianças, particularmente influenciando os novos espaços e tempos do brincar”.

Abordando as sociabilidades das crianças contemporâneas e seus espaços vivenciais de produção de culturas infantis, Rodrigues (2015) discute o papel das mídias e das novas tecnologias na compreensão do espaço pelas crianças. Em sua dissertação, intitulada “*Aqui não é lugar de entrar no facebook, aqui é a escola!*”: crianças, seus espaços vivenciais e usos das mídias e novas tecnologias no contexto educativo, Rodrigues (2015) versa sobre as vivências espaciais das crianças em face às relações que elas estabelecem com as mídias, principalmente nos espaços destinados à escolarização. O objetivo da pesquisa foi compreender os sentidos que as crianças na faixa etária entre 10 e 11 anos atribuem aos espaços e tempos presentes no contexto escolar. Com a pesquisa, Rodrigues (2015, p. 111) teve a possibilidade de evidenciar a “constante subversão das crianças em relação às regras pré-estabelecidas e organizadas em função de uma disciplina que não encontra lugar nos novos arranjos que as crianças fazem dos espaços”. Nesse contexto, Rodrigues (2015, p. 112) compartilha os modos como as crianças, através do uso das mídias e novas tecnologias, produzem culturas criativamente a partir da ressignificação que fazem do seu conteúdo e dos espaços que ocupam.

Por fim, Evangelista (2016), em sua dissertação *Concepções e expectativas de crianças e de profissionais sobre o espaço educacional na Educação Infantil*, procura mapear as concepções e expectativas de crianças, professoras e demais profissionais que atuam na escola e suas percepções sobre o espaço. Especificamente nessa pesquisa, chama a atenção os relatos das crianças e como se posicionam em relação aos espaços da instituição de Educação Infantil. Os “desenhos das crianças apontam que a escola é vista como lugar, à medida que se assemelha a uma casa, a qual atende as necessidades infantis” (EVANGELISTA, 2016, p. 238). Além disso, as crianças enfatizam que a escola é “um espaço de vivência com outras crianças e de contato com a natureza” (EVANGELISTA, 2016, p. 238). Por outro lado, as crianças demandam espaços mais lúdicos para que possam desfrutar de maior liberdade e movimento, como no caso do parque e da quadra” (EVANGELISTA, 2016, p. 238). Ainda, as profissionais “concebem o espaço como um

facilitador do seu trabalho com as crianças, todavia, não o consideram como um elemento curricular” (EVANGELISTA, 2016, p. 240), fato que incide no “uso exagerado do espaço da sala de aula, em detrimento dos espaços externos” (EVANGELISTA, 2016, p. 240). A pesquisa de Evangelista (2016) contribui para a reflexão sobre os espaços da Educação Infantil, principalmente do ponto de vista das crianças e suas demandas por tempo e liberdade para a realização de brincadeiras e, de forma correlata, de produção de culturas infantis.

Considerações finais

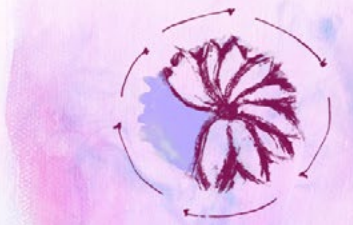
A partir do mapeamento das pesquisas analisadas, destacamos a importância do campo de estudos da Geografia da Infância para a Educação Infantil. As pesquisas compartilhadas apresentam contribuições relevantes para refletirmos sobre o uso dos espaços na pré-escola. Assim, consideramos que oportunizar às crianças tempo, condições e liberdade para que possam habitar os espaços é uma forma ética de possibilitar que experienciem a vida dentro e fora da escola. Sem dúvida alguma, acreditamos que esse modo respeitoso de se relacionar com as crianças permite que elas, através de seus peculiares maneiras de habitar o mundo, constituam-se como sujeitos.

Assim, avaliamos que “a grande contribuição da Geografia da Infância, é buscar compreender as crianças nos espaços vividos, buscando suas lógicas, ouvindo-as, aprendendo com elas, sentindo suas presenças no mundo” (LOPES, 2018, p. 67). Em tal perspectiva, pensar a criança na sua condição geográfica é assumir que elas “vivem o espaço em sua plenitude geográfica, que constroem, destroem suas formas, estabelecem lugares e territórios, vivem seus afetos, seus desejos e autorias” (LOPES, 2018, p. 67).

Espaço, lugar e território, para além de conceitos no campo da Geografia da Infância, são potentes indicadores para pensarmos como temos acolhido as crianças na escola e respeitado os seus diferentes modos de habitar os espaços. Portanto, é necessário que as crianças tenham tempo na jornada institucional para circular, se apropriar e habitar os distintos espaços da escola, sentir os aromas, as texturas, as propriedades dos objetos/materiais que (com)formam o prédio, tendo em vista a constituição de lugares nos quais se sintam acolhidas e possam produzir fecundas relações com seus pares.

Referências

- AMORIM, Franciana Caon. *Não tem parquinho, mas eu adoro brincar aqui: o uso do espaço escolar pelas crianças em uma escola da rede municipal de ensino de Juiz de Fora*. 2009. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.
- ARENHART, Deise; LOPES, Jader Janer Moreira Lopes. O Espaço e o Tempo como marcas de alteridade em culturas infantis. *Trama Interdisciplinar*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 18-27, maio/ago. 2016.
- BASTOS, Lilian Francieli Moraes de Bastos. *A participação infantil no cotidiano escolar: crianças com voz e vez*. 2014. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2014.



CASSIMIRO, Maria Aparecida D'Ávila. *Os Espaços de Educação Infantil no Campo da Lente das Crianças*. 2012. 143 p. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2012.

CORSARO, Willian A. *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, Bruno Muniz Figueiredo. *Crianças e suas Geografias: processos de interação no meio técnico-científico-informacional*. 2010. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

CUZZIOL, Ana Paula Gomes. *“Pequenos-gigantes” entre si: notas etnográficas acerca da capacidade e da disponibilidade dos bebês em viver socioculturalmente*. 2013. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.

EVANGELISTA, Ariadne de Souza. *Concepções e expectativas de crianças e de profissionais sobre o espaço educacional na Educação Infantil*. 2016. 264 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016.

FERREIRA, Regina Célia Frigério. *“Essa rua é a melhor do mundo...”: vivências do lugar MUNDO-RUA foto – “grafado” por crianças*. 2010. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

FLÓRIO, Ricardo Amorim. *Das “trocinhas” pós-escolares de Florestan Fernandes às novas condições socioespaciais pós-escolares de crianças na contemporaneidade*. 2014. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

LOPES, Jader Janer Moreira. *Geografia e Educação Infantil: espaços e tempos desacostumados*. Porto Alegre: Mediação, 2018.

LOPES, Jader Janer Moreira. O ser e o estar no mundo: a criança e sua experiência espacial. In: LOPES, Jader Janer Moreira et al. (Orgs.). *O jeito que nós crianças pensamos sobre certas coisas*. Rio de Janeiro: Rovel, 2009. p. 119-132.

LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tânia de. *Geografia da Infância: reflexões sobre uma área de pesquisa*. Juiz de Fora: FEME, 2005.

MARTINS, Rita de Cássia. *A organização do espaço na educação infantil: o que contam as crianças?* 2010. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

MASSEY, Doreen. *Pelo espaço: uma nova política da espacialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

RODRIGUES, Oliveira Queiroz Fabiana. *“Aqui não é lugar de entrar no facebook, aqui é a escola!”: crianças, seus espaços vivenciais e usos das mídias e novas tecnologias no contexto educativo*. 2015. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso, Rondonópolis, 2015.

TEIXEIRA, Monica de Carvalho. *“Mas podia ter coentro”*: crianças migrantes e trajetórias que se encontram. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

TUAN, Yi-Fu. *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. São Paulo: Difel, 1983.

SEIS PROPOSTAS DE MÁQUINAS FABULARES PARA UM CURRÍCULO LÍRICO

Autor: Luiz Carlos Quirino¹

Autor: Máximo Daniel Lamela Adó²

Orientador: Máximo Daniel Lamela Adó

E se pudéssemos pensar em um currículo que fosse como um “jardim de veredas que se bifurcam”, mas que, em alguns momentos, também convergissem. Um objeto textual ligado ao mundo, que se relacionasse com suas questões e seus conflitos. E então, quem sabe, como forma de aliviar o peso que o cotidiano, às vezes, pode nos colocar sobre as costas, pudéssemos converter o currículo em uma espécie de máquina desejanete, ao estilo deleuziano, e suas inúmeras conexões possíveis – engendrar um currículo como uma máquina literária que se conectasse ao pensamento e ao mundo na tentativa de imaginar novas possibilidades de vida e de ensino – acrescentando-lhe uma fração de lirismo como uma espécie de fábula da possibilidade do pensamento.

O currículo como jogo de forças

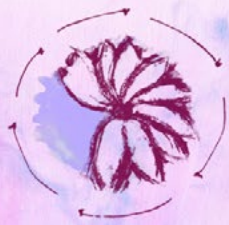
Não diferindo significativamente de outros espaços, onde os humanos têm de se relacionar entre si, acreditamos que um currículo também é, dentre outras coisas, o ponto de convergência de inúmeras aspirações: lugar composto por um jogo de forças que tem como um de seus objetivos a “materialização” do projeto social de diferentes grupos. Através dele a realidade é concomitantemente fabricada e descrita numa disputa ao mesmo tempo social e política (SILVA, 2001). Além disso, de maneira geral, expressa uma visão estática e essencialista do conhecimento (SILVA, 2001), síntese daquilo que Deleuze (1976, 2003, 2006) chamou de imagem dogmática do pensamento – um tipo de saber apresentado como o único possível, por isso seu caráter imóvel e sua decorrente impossibilidade de questionamento –, conhecimento realista, que seria apenas um reflexo da realidade; fundado, entretanto, num artifício literário, num “efeito de real”³ (BARTHES, 2012, p.190). Tal imagem do pensamento só poderia prosperar num plano transcendente, superior, organizado – por isso a necessidade de esquecimento da mobilidade que caracteriza o que convencionamos chamar de real (CORAZZA, 2013).

Nesse sentido, as políticas curriculares (dado seu caráter textual, de formação de um real potencial) apresentam-se quase sempre como um “importante elemento simbólico do projeto social dos grupos no poder” (SILVA, 2001, p.11). Além do mais, tais políticas teriam o efeito de construir certos “objetos epistemológicos” (SILVA, 2001) e, por conseguinte, de

1 Universidade Federal do Rio Grande do Sul, mestrando em Educação, bolsista CAPES, e-mail: luizcabelo1@hotmail.com.

2 Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Doutor em Educação, e-mail: maximo.lamela@gmail.com.

3 O currículo, nesses termos, poderia ser considerado uma “prática de linguagem, uma tentativa de domesticação do processo selvagem e rebelde da significação. [...] Fixar, fechar, é nisso, precisamente que consiste o jogo do poder.” (SILVA, p.65, 2001).



autorizar determinados grupos de especialistas em detrimento de outros – mecanismo altamente eficiente na fabricação do real de um tipo particular; apresentado, apesar disso, como o referente de tal construção. Um currículo, nesses termos, produziria os próprios objetos de que julga falar.

Tentativa de sabotagem e o pensamento-movimento

Talvez existam (e é esta esperança que nos move) meios imprevistos de sabotagem ou fuga dessa lógica muitas vezes trágica. Se tomarmos como verdadeira a afirmação de que “a configuração da linguagem determina todos os sistemas semióticos” (BENVENISTE apud TODOROV, 2003, p.32) e que se, por um lado, existe uma tentativa constante de fixação e neutralização dos significados e de sua inclinação à rebeldia; por outro, há que se lidar com sua tendência à fuga – espécie de resistência constitutiva, avessa a qualquer tipo de aprisionamento (SILVA, 2001), então talvez haja alternativas.

A este currículo, caracterizado por uma relativa falta de mobilidade, poderíamos, quem sabe, dar o nome de um “currículo-estatal”. Gilles Deleuze e Félix Guattari (2012c) nos mostram que uma das principais características do que denominaram aparelho de Estado (e de onde extraímos a ideia de um currículo-estatal) é seu funcionamento dualista e conseqüentemente sua disposição à estratificação. Ao aparelho de Estado os autores opõem a máquina de guerra, exterior a ele, à sua soberania e a seu direito. “Seria antes como a multiplicidade pura e sem medida, a malta, a irrupção do efêmero e potência da metamorfose” (DELEUZE; GUATTARI, 2012c, p. 13). Então ao aparelho (de Estado), como possibilidade de estratégia, contra seu controle, poderíamos contrapor a máquina (de guerra), ligada ao devir – avessa às classificações binárias – devir mulher, animal, guerreiro. Os autores fazem ainda uma analogia entre o jogo de xadrez (representando o aparelho de estado) e o go (representando a máquina de guerra): enquanto aquele codifica e descodifica o espaço, num movimento nitidamente binário, este opera através de um movimento diverso, o de territorialização e desterritorialização. Mas essa não seria ainda uma maneira suficientemente adequada de pensarmos a máquina de guerra como exterior ao Estado – Deleuze e Guattari afirmam que seria preciso pensarmos a máquina de guerra, ela mesma, como “pura forma de exterioridade” (DELEUZE; GUATTARI, 2012c, p. 15). Além disso, tal máquina só existe através de suas próprias metamorfoses, de caráter incessante, que não se deixam capturar pelos aparelhos de Estado.

Como uma alternativa ao “currículo-estatal” seria preciso que pensássemos num tipo de currículo que possuísse propriedades análogas àquelas da máquina de guerra, muito mais maleável, muito menos estratificador: uma máquina devindo, exterior ao Estado e a si mesma. Teríamos então de avançar sobre uma questão correlata, que é a da natureza do pensamento envolvido num currículo exterior, maleável e devindo. Pois Deleuze e Guattari (2012c) afirmam que quanto menor nossa consciência sobre a questão do pensamento, maior a possibilidade de sermos objeto de um pensamento de Estado – e tudo parece indicar que tal pensamento teria de vir (ou de ser buscado) do exterior.

Os argumentos acima apresentados apontam para a urgência de pensarmos contra os aparelhos de Estado e através de um pensamento vindo de fora. Não se trataria, no entanto, de outra imagem do pensamento, oposta àquela derivada do Estado – mas, antes, da tentativa de constituição de uma “força que destrói a imagem e suas cópias, o modelo e suas reproduções, toda possibilidade de subordinar o pensamento a um modelo do

Verdadeiro, do Justo ou do Direito” (DELEUZE; GUATTARI, 2012c, p. 49). Tal configuração do pensamento se distribuiria num espaço liso, onde as tentativas de mensuração estariam destinadas ao fracasso, espécie de deserto ainda inexplorado. E, por ser mobilizado por forças exteriores, o pensamento-movimento não chegaria a formar uma imagem, mas se configuraria como um “pensamento-acontecimento”, um “pensamento-problema no lugar de um pensamento-essência ou teorema” (DELEUZE; GUATTARI, 2012c, p. 51) – um pensamento nômade em locomoção. Tal pensamento, segundo Deleuze, seria sempre minoritário, porquanto a partir do momento em que é integrado ao Estado (estratificado) deixaria de ser nômade, perdendo sua potência constitutiva.

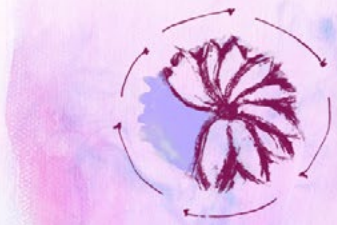
O pensamento do Fora

Maurice Blanchot, Michel Foucault e Gilles Deleuze são os três principais autores que trataram disto que estamos chamando de um pensamento vindo de Fora. Os três se debruçaram sobretudo sobre a questão do Fora e sua relação com a linguagem e o próprio pensamento.

Maurice Blanchot (2001, 2005, 2007, 2011), por exemplo, ao abordar o tema, de maneira esparsa, porém contínua, em diversos livros, dirá que a linguagem em sua forma literária possui uma realidade própria. Tatiana Salem Levy (2011) empreendeu um minucioso trabalho sobre a questão do Fora na obra dos três autores supracitados, onde sugere que, para Blanchot, a palavra, em sua forma literária, revelaria o que de mais essencial existe na linguagem de uma maneira geral. Diferentemente de sua operacionalização cotidiana, voltada a fins práticos, as palavras quando destinadas ao uso literário perderiam seu caráter de meros instrumentos – pois já não partiriam do mundo, não estariam submetidas a nenhuma finalidade além daquelas da literatura, daí sua decorrente autonomia. A palavra em sua forma literária, então, passaria a produzir seus próprios objetos – experiências sempre inéditas, portadoras de sua própria realidade.

A palavra literária, contudo, na visão de Blanchot, ocuparia um lugar pouco determinado, um entrelugar constituinte e irreduzível ao qual ele chamará de Fora. Um lugar contraditório, ocupado pela literatura e pelas demais formas de arte, que, ao construir sua própria realidade, negariam o próprio real que as constitui, estabelecendo uma relação de caráter negativo com o real. Onde já não seriam possíveis as “formas implicadas pelo conhecimento: a unidade, a identidade, ou mesmo a presença” (LEVY, 2011, p. 42).

Já Michel Foucault (2006) dialogará diretamente com Blanchot no texto intitulado *O pensamento do exterior*, que, como o título sugere, tratará da questão do Fora ou do exterior. Abordará principalmente a posição problemática do “eu” no interior do discurso, mais especificamente no interior do discurso quando metamorfoseado em linguagem literária. Posição frágil de um “eu” amparado no cogito cartesiano – que, além disso, seria sabotado ao pronunciarmos “eu falo”. Pois na linguagem literária “o *eu* que pronuncia não é um *eu* idêntico a si, pois é um *eu* que não representa um sujeito, que não se refere a si mesmo” (LEVY, 2011, p.57). O eu falo nos lançaria num espaço vazio, um vazio essencial que diria respeito a todo discurso, seja ele literário ou não. Nesse sentido, existiriam certas afinidades entre as afirmações de Foucault e de Blanchot, pois ambos concordam que a linguagem literária – despida de fins práticos – já não serviria aos propósitos de comunicação de um sentido, mas sim aos de exposição da própria linguagem naquilo que



identificaram como sendo sua essência: a absoluta exterioridade onde o sujeito que fala **já não se encontraria** na posição de responsável pelo discurso.

Dessa forma, os enunciados **não** mais representariam uma evidência da ligação entre cogito e ser; muito pelo contrário, o movimento seria em direção à abertura do ser. Forçando o pensamento a interrogar-se sobre si mesmo e a mover-se em direção ao lugar de sua possibilidade, em direção ao Fora. Na linguagem literária, em especial na literatura moderna, essa exterioridade da linguagem ficaria ainda mais evidente por dissolver o ser do discurso e escapar às armadilhas da representação. Na exterioridade da linguagem literária residiria a possibilidade de uma fala e de um pensamento exteriores a toda subjetividade. Para Foucault, se existe um lugar onde nascem as imagens que compõe a literatura, este lugar **não se identificaria** nem com os homens nem com as coisas do mundo, mas sim com um entrelugar localizado em meio a ambos.

Os escritos de Gilles Deleuze sobre a questão do Fora dialogam tanto com as ideias de Foucault quanto as de Blanchot. Para o filósofo, a possibilidade do pensamento – seja ele em sua forma artística, filosófica ou científica – implicaria a necessidade de contato com o Fora. Em seu livro intitulado *Foucault*, ele afirmará que o Fora consiste numa espécie de dobra do pensamento que o faz coextensivo de nosso dentro (DELEUZE, 2005). O Fora seria o lugar de circulação das forças diferenciais e, ao mesmo tempo, exterior a elas, a distância entre elas, sua diferença: um entrelugar, um entreforças. O que poderíamos chamar de ser da força, no entanto, apresentar-se-ia como multiplicidade, onde a propriedade de afetar e ser afetado consistiria apenas em seu índice (PELBART, 1989).

Deleuze sugere que, em Foucault, existiria uma distinção entre “exterioridade” e “lado de fora”. Tratar-se-ia de duas formas: uma exterior a outra. A exterioridade estaria ligada àquilo que chamou de “ver e falar ou luz e linguagem” (DELEUZE, 2005); enquanto o lado de fora abrigaria a pura relação entre forças num Fora irreduzível – um devir das forças que não poderia ser confundido com a história das formas, porquanto operaria em outra dimensão. Então, se ver e falar apresentam-se como meras formas de exterioridade, a possibilidade do pensar passaria por esse lado de fora informe, no acesso a esse espaço não estratificado. Entretanto o ver e o falar poderiam constituir atos de pensamento desde que se movimentassem pelos interstícios, pelos limites pouco precisos entre ambos. O pensar, não obstante, não seria uma atividade inata – para que sua efetuação ocorresse, seria preciso que ele entrasse em contato com as forças do Fora e que por elas fosse atravessado, o que aumentaria ainda mais o espaçamento entre o ver e o falar e o desmembramento de seu interior (DELEUZE, 2005). O Fora se configuraria, então, como movimento infinito realizado pelo pensamento (PELBART, 2007).

Palavra, pensamento e vida

Talvez possamos inferir, a partir dos autores acima referidos, a existência de uma profunda relação entre a palavra (em sua forma literária), o pensamento e, até mesmo, a própria vida. Relação de maneira alguma espontânea, pois, para que se efetuassem, seria necessário um movimento em direção às forças em atividade no Fora. “Creio que cavalgamos tais linhas cada vez que pensamos com suficiente vertigem ou que vivemos com bastante força” (DELEUZE apud PELBART, 2007, p.247). A literatura (a palavra em sua forma literária) poderia então se apresentar, quem sabe, não como uma substituta



da vida, mas como um fator de saúde, e o escritor (poderíamos estender ao leitor) como uma espécie de médico de si e do mundo (DELEUZE, 2011a). E tal saúde, como função fabuladora, como literatura ou escrita, segundo Deleuze (2011a), consistiria numa espécie de abertura de possibilidades, de criação de um povo, de modos de vida ainda inexistentes – “um povo menor, eternamente menor, tomado num devir revolucionário” (DELEUZE, 2011a, p.15). A fabulação convertida em delírio, um delírio transformado em saúde, porquanto inventor de novas possibilidades de vida. Mas para que a fabulação, o delírio, a saúde ocorram seria necessário tratar a língua como se fosse estrangeira, como se expusesse seu lado de fora, seu avesso (DELEUZE, 2011a): um devir da língua que escapa ao Estado – uma língua contra os Estado.

Não obstante, Deleuze e Guattari nos pedem prudência, porque o contato com as forças do Fora, em alguns momentos, poderia ser destrutivo. Uma desterritorialização radical poderia incorrer em destruição ou alienação. Far-se-ia necessária alguma provisão de significância e interpretação – para que possamos usá-la contra o próprio Estado (DELEUZE; GUATTARI, 2012a). “É preciso conservar o suficiente para poder responder à realidade dominante” (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p.25). Eles afirmam que a estratificação talvez nem fosse uma violência tão grande e destrutiva, quando comparada à erosão dos estratos de uma forma inconsequente – e até mesmo suicida –, porque, a partir de uma erosão desenfreada, o Estado e sua estratificação poderiam cair sobre nós mesmos com uma força redobrada.

Seria preciso estabelecer uma relação muito cuidadosa com tais estratos para que conseguíssemos, quem sabe, liberar algumas linhas de fuga, seus fluxos e suas intensidades. Talvez então pudéssemos alcançar nosso corpo sem órgãos – que consistiria não num conceito, mas numa prática; não num ponto de chegada, mas num limite pouco preciso, onde habitaria a possibilidade de construção de máquinas que possibilitassem nossa sobrevivência, nossa continuidade – e suas conexões entre os desejos e os fluxos. “Você terá então construído sua pequena máquina privada, pronta, segundo as circunstâncias, para ramificar-se em outras máquinas coletivas” (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p.27). Então, quem sabe, estaríamos mais próximos da possibilidade de o corpo sem órgãos substituir o organismo e de a experimentação substituir a interpretação.

A composição das máquinas

Mas o que teria a literatura a ver com tudo isso? Deleuze e Guattari (2011b) dirão que um livro (em nosso caso, a literatura de uma maneira geral) seria um agenciamento em conexão com outros agenciamentos, relacionando-se com outros corpos sem órgãos. Por isso talvez fosse menos importante entender o que um livro quer dizer, ou continuarmos insistindo em sua compreensão – pois muito mais decisivas seriam suas conexões. A partir de então, as principais perguntas a serem feitas apontariam para outras direções: “com o que ele funciona, em conexão com o que ele faz ou não passar intensidades, em que multiplicidades ele se introduz e metamorfoseia a sua, com que corpos sem órgãos ele faz convergir o seu” (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p.18). E aqui provavelmente se encontre o ponto mais importante para a argumentação que estamos tentando desenvolver – para os autores, um livro “existe apenas pelo fora e no fora” (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p.18). Dessa maneira, a própria literatura e seu objeto livro poderiam ser considerados espécies de máquinas que se relacionam com outras máquinas – “máquina de guerra, máquina de amor, máquina revolucionária” (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p.19). Segundo Deleuze e

Guattari, a questão principal é saber a que outras máquinas a máquina literária se liga, pois escrever não diz respeito à significação, mas à agrimensura, à cartografia – mesmo que tais atividades sejam motivadas por um território inexistente ou potencial.

Acreditamos que o livro, de Deleuze e Guattari (2010), intitulado *O anti-Édipo* é, dentre muitas outras coisas, um grande tratado sobre as máquinas (das máquinas desejanças) responsáveis pelas conexões entre os humanos e a realidade. cremos igualmente que reside em tais máquinas (na consciência de sua existência e de seu uso) a possibilidade de um contato com as forças do Fora sem que sejamos por elas destruídos. Passemos então a uma breve caracterização de tais máquinas, que estão por toda parte.

Primeiramente, ao falarem das máquinas desejanças, os autores dirão que elas não operariam através de metáforas; uma vez que cada um de nós existiria a partir de sua pequena máquina, interligada a outras máquinas, numa espécie de bricolagem da vida e da realidade (DELEUZE; GUATTARI, 2010). “Uma máquina-órgão para uma máquina-energia, sempre fluxos e cortes. [...] Algo se produz: efeitos de máquina e não metáforas” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p.11). Nesse sentido, não haveria uma distinção clara entre o homem e a natureza, pois se existe uma “essência humana da natureza” e uma “essência natural do homem” elas estão unidas numa espécie de “natureza como produção ou indústria” (DELEUZE; GUATTARI, 2010). Dessa forma, isto a que damos o nome de indústria já não poderia ser encarado como uma relação extrínseca ou utilitária, mas como uma “identidade fundamental com a natureza como produção do homem pelo homem” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p.15). Homem e natureza, a partir dessa perspectiva, teriam de ser vistos como uma mesma realidade essencial e inseparável. Por isso, ao falarmos de máquinas, não estaríamos operando através de metáforas, mas de um processo que extrapola as categorias ideais e relaciona o desejo mesmo a formas imanentes.

Uma máquina produtora ligada à outra máquina igualmente produtora, num “regime associativo”, numa inserção do “produzir no produto” (DELEUZE; GUATTARI, 2010). As máquinas desejanças nos transformariam em um organismo que apenas aparentemente se oporia a um corpo sem órgãos (que é antiprodução), que seria ainda um elemento da produção, mesmo que se apresente como antiprodução. “É somente em relação com o corpo sem órgãos... que algo se produz, se contraproduz, desviando ou exasperando toda a produção da qual, entretanto, ele faz parte” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 56). Toda a produção realizada pelas máquinas desejanças teria de ser vista sob a égide da multiplicidade, porquanto esta categoria diria respeito à superação tanto do múltiplo quanto do uno, uma multiplicidade irreduzível a qualquer tipo de unidade. “E se encontrarmos uma totalidade ao lado das partes, ela é um todo dessas partes, mas que não as totaliza, uma unidade de todas essas partes, mas que não as unifica, e que se junta a elas como uma nova parte composta à parte” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 62).

O mais importante seria estabelecer a comunicação entre os humanos e as máquinas, possibilitar que eles “componham peça” com a máquina ou com qualquer outra coisa que lhe possibilite construir as suas próprias. “Outra coisa pode ser uma ferramenta, ou mesmo um animal, ou outros homens” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 508) – ou o que aqui nos interessa: um livro ou uma escrita literária como um tipo de ferramenta. Pois uma das principais características das máquinas desejanças seria sua possibilidade de conexão em todas as direções, indefinidamente.

Fábula e Ready-made

Como já foi sugerido anteriormente, um livro seria uma máquina literária e teria seu valor sintetizado em suas conexões com outras máquinas. Acreditamos que a escrita literária é sua engrenagem e nos apresentaria igualmente a possibilidade de conexões com muitas outras máquinas num procedimento motor e conectivo. Quiçá então possamos fabricar máquinas ainda inéditas (de conexões mais alegres), que possibilitem nosso contato com as forças do Fora: o lugar por onde circulam as forças que engendram um pensamento sem imagem, um pensamento não dogmático ou não Estatal. Mesmo um currículo talvez pudesse ser pensável nestes termos – um currículo que se aproximasse de uma máquina literária, que possuísse características a ela comuns, escapando, na medida do possível, às redes de poder, contra os aparelhos de Estado – currículo-máquina-literária, currículo-lírico, currículo-fabular. Tal comunicação, entre os elementos (ou propriedades) do universo literário e os do universo curricular, poderia ser entendida sob a ótica daquilo que César Aira (2007) chamou de Fábula ou Ready-made ao aproximar as obras de Franz Kafka e Marcel Duchamp.

A ideia central de Aira (2007) seria mostrar que Kafka escreveria espécies de fábulas e, ao mesmo tempo, produziria Ready-mades ao modo de Duchamp – o autor supõe ainda um movimento inverso: Duchamp, ao elaborar seus Ready-mades, acessaria isto que poderíamos chamar de realidade através de uma espécie de fábula. As fábulas, segundo ele, podem ser caracterizadas como uma forma de escrita breve, visando à demonstração de uma verdade moral, histórica ou política. Para tal empreitada, fazem uso de tipos universalizados, de fácil identificação. Em geral, tais tipos são retirados de classes de seres que não a do homem, na maioria dos casos animais, e têm como objetivo retratar a sociedade humana e suas contradições numa coletividade fantástica.

O autor dirá que, no caso de Kafka, a intenção original provavelmente não era a de escrever fábulas com um fundo moral, mas que, mesmo assim, talvez pudéssemos encontrar, em alguns de seus textos, um retrato social disfarçado numa roupagem antropomórfica de fábula. O exemplo principal trazido por ele é do conto *Josefina, a cantora ou A cidade dos ratos*. Tratar-se-ia de um conto ou de uma espécie de fábula que retrata a condição do artista na sociedade. E tal condição não seria outra coisa senão a do artista ou da obra de arte Ready-made criada por Duchamp. “Ou seja, a obra de arte como um objeto qualquer, eleito dentre o universo dos objetos com expressa indiferença estética e ética, e promovido a obra de arte pela decisão do artista” (AIRA, 2007, p.135-136). A tendência do Ready-made seria igualmente a brevidade, que já vem expressa em seu nome (já-feito), e a transformação de um objeto banal em obra de arte seria instantânea, demoraria o tempo necessário à decisão do artista. Muito parecido com o caso de Josefina no texto de Kafka, pois o canto da ratinha já estava feito, era o canto banal de todos os demais ratos convertido em arte pela determinação do artista.

Como modelo ou como apontamento de algumas possibilidades de construção de um currículo-máquina-literária – de engrenagens ou conexões imprevistas –, máquina-lírica, máquina-fabular, máquina-ready-made, poderíamos seguir algumas sugestões apresentadas por Italo Calvino (2002) em seu livro *Seis propostas para o próximo milênio*. Livro publicado postumamente, a partir de uma conferência que seria realizada na universidade de Harvard, e que o autor não chegou a concretizar. O tema principal de tal conferência (que seria apresentada no ano de 1985) são seis características da literatura, caras a Calvino, e que este gostaria que predominassem no iminente novo milênio. A partir



delas, quem sabe, pudéssemos pensar novas máquinas literário-fabulares, conectadas às máquinas curriculares, que nos ajudassem a sobreviver ao encontro com o Fora, ou que pelo menos pudessem minimizar seus possíveis danos.

As propostas

A primeira proposta está relacionada à “leveza”. Todos sabemos que a realidade escolar, em alguns momentos, poder ser muito dura. Calvino aponta-nos a necessidade de uma vida menos pesada, peso este identificado às diversas formas de opressão com que temos de lidar em nosso dia a dia num mundo informacional que nos sobrecarrega com suas informações inúteis e às vezes equivocadas. O autor nos traz o exemplo de Perseu que, como estratégia para derrotar a Medusa (de quem a visão transformava em pedra seus adversários), faz uso de um espelho para que não precise a olhar diretamente e, desta maneira, consiga arrancar sua cabeça. Da recusa de uma visão direta Perseu extrai sua força, mas não numa recusa da visão da realidade, segundo o autor. E mesmo no momento da morte de um ser monstruoso como a Medusa podemos ver um movimento de delicadeza, de gentileza vindo da parte de Perseu. Ao ir lavar suas mãos, sujas de sangue, ele deposita a cabeça da Medusa sobre uma espécie de cama feita de folhas e de algas, que retirou da água, para que ela não se macule. As algas, por sua vez, em contato com a cabeça da Medusa se transformam em corais com os quais as Ninfas passam a se enfeitar. A lição de Perseu é de que, mesmo em meio às condições mais adversas, talvez possamos não abrir mão da delicadeza. “Cada vez que o reino do humano me parece condenado ao peso, digo para mim mesmo que à maneira de Perseu eu devia voar para outro espaço” (CALVINO, 2002, p.13). E não se trata de uma fuga da realidade: o convite feito por Calvino é para que atentemos para a possibilidade de mudança em nosso ponto de vista, para a assunção de outra lógica em nossa relação com o mundo. “Se pudesse escolher um símbolo votivo para saudar o novo milênio, escolheria este: o salto ágil e imprevisto do poeta-filósofo que sobreleva o peso do mundo, demonstrando que a gravidade detém o segredo da leveza, enquanto aquela que muitos julgam ser a vitalidade dos tempos, estrepitante e agressiva, espezinhadora e estrondosa, pertence ao reino da morte, como um cemitério de automóveis enferrujados” (CALVINO, 2002, p.13). A partir de tais considerações, talvez pudéssemos, de alguma maneira, ao pensarmos num currículo, incluirmos um toque de leveza a ele.

A segunda proposta está relacionada à “rapidez”. Se não abrissemos mão do uso da capacidade ilimitada da imaginação, talvez conseguíssemos realizar um sobrevoo acima de tudo aquilo que nos faz desperdiçar a possibilidade de vivenciarmos experiências enriquecedoras: tudo aquilo que num mundo informatizado nos passa a impressão de velocidade, velocidade no fim das contas ilusória, pois andamos sem sair do lugar. A possibilidade da velocidade talvez esteja ligada a uma verdadeira diversidade de experiências que estimulem o pensamento e a construção de uma vida mais rica. “A rapidez do estilo e de pensamento quer dizer antes de mais nada agilidade, desenvoltura; qualidades essas que combinam com uma escrita propensa às divagações, a saltar de um assunto para outro, a perder o fio do relato para reencontrá-lo ao fim de inumeráveis circunlóquios” (CALVINO, 2002, p.43). O autor dirá que uma das principais características dos contos populares e das fábulas é a concisão. As histórias mais extraordinárias são narradas se utilizando apenas dos elementos essenciais num misto de eficácia narrativa e sugestão poética. A rapidez e o estilo conciso agradam porque apresentam à alma um

turbilhão de ideias simultâneas. Aí residiria a força do poético. É notória a velocidade dos meios de comunicação e da internet na atualidade e que em muitos momentos se faz homogênea – o tipo de velocidade, no entanto, proposta por Calvino, é aquela representada principalmente pela literatura, que nos apresenta a uma verdadeira diversidade, exaltada por sua diferença; característica cara à mesma. “Nos tempos cada vez mais congestionados que nos esperam, a necessidade de literatura deverá focalizar-se na máxima concentração da poesia e do pensamento” (CALVINO, 2002, p.46). A partir de tais considerações, talvez pudéssemos, de alguma maneira, ao pensarmos num currículo, incluímos um toque de rapidez e de concisão poética a ele.

A terceira proposta está relacionada à “exatidão”. A exatidão literária, para Calvino (2002, p. 51), possui três características principais:

- a) trata-se de um projeto de obra bem definido e calculado; b) a evocação de imagens visuais nítidas, incisivas, memoráveis; temos em italiano um adjetivo que não existe em inglês, “icastico”, do grego εικαστικός; c) uma linguagem que seja a mais precisa possível como léxico e em sua capacidade de traduzir as nuances do pensamento e da imaginação.

A ideia é a de opor à banalização, capitaneada pelos meios de comunicação (ou em nosso tempo pela internet), ao esvaziamento da linguagem cotidiana e ao bombardeio de imagens alguma precisão e concisão. A possibilidade de “salvação” residiria na literatura. Calvino defende a posição de que quanto mais precisas forem as regras dentro das quais operamos, mais liberdade de ação o pensamento possuirá. Para ele “Paul Valéry é a personalidade que em nosso século melhor definiu a poesia como tensão para a exatidão” (CALVINO, 2002, p.59). A poesia, nesse sentido, seria um movimento de oposição ao acaso, e a literatura um dos poucos lugares onde a realidade e a existência podem ser contidas dentro de certos limites, adquirindo um sentido que não é fixo, tampouco definido, nem enrijecido, mas maleável como a própria vida. Na exatidão como a de um cristal coexistiria o calor e a maleabilidade do fogo, de uma chama. De um lado, a tentativa de exatidão; do outro, seus aspectos sensíveis, ambos inseparáveis. “Por isso o justo emprego da linguagem é, para mim, aquele que permite o aproximar-se das coisas (presentes ou ausentes) com discrição, atenção e cautela, respeitando o que as coisas (presentes ou ausentes) comunicam sem o recurso das palavras” (CALVINO, 2002, p.66-67). A partir de tais considerações, talvez pudéssemos, de alguma maneira, ao pensarmos num currículo, incluímos um toque de exatidão a ele.

A quarta proposta está relacionada à “visibilidade”. Tal conceito se refere à propriedade das imagens de alimentarem a imaginação. Um processo que pode ocorrer em duas frentes: “o que parte da palavra para chegar à imagem visiva e o que parte da imagem visiva para chegar à expressão verbal” (CALVINO, 2002, p.72). O primeiro processo diz respeito à leitura, o segundo ao cinema. Ambos são responsáveis pela formação do imaginário de uma época. Quando lemos um livro – seja ele técnico, literário, poético ou filosófico – sempre encontramos pelo menos uma frase ou passagem que aguça nossa imaginação através da formação de uma imagem. Além disso, a imaginação diz respeito a nossa capacidade de desenvolvimento de um repertório de potencialidades, daquilo que existe apenas em hipótese, “de tudo quanto não é, nem foi e talvez não seja, mas que poderia ter sido” (CALVINO, 2002, p.78). O autor nos apresenta o exemplo de Giordano Bruno, para quem aquilo que chamou de *spiritus phantasticus* é onde estão

contidas as formas e as imagens, lugar insaturável, lugar da “multiplicidade potencial” (CALVINO, 2002). A fantasia, para Calvino, é uma espécie de “máquina eletrônica”, onde são possíveis todas as combinações possíveis de imagens. “Penso numa possível pedagogia da imaginação que nos habitue a controlar a própria visão interior sem sufocá-la e sem, por outro lado, deixá-la cair num confuso e passageiro fantasiar, mas permitindo que as imagens se cristalizem numa forma bem definida, memorável, autossuficiente, ‘icástica’⁴” (CALVINO, 2002, p.79). A partir de tais considerações, talvez pudéssemos, de alguma maneira, ao pensarmos num currículo, incluímos um toque de visibilidade a ele.

A quinta proposta está relacionada à “multiplicidade”. Ela está ligada ao fato de o romance contemporâneo se apresentar como uma grande enciclopédia das coisas do mundo, como possibilidade de conhecimento, como conexão entre os fatos, as pessoas e o mundo. O mundo como complexidade relacionada a outras complexidades, “o mundo como um ‘sistema de sistema’, em que cada sistema particular condiciona os demais e é condicionado por eles” (CALVINO, 2002, p.90), semelhantemente às máquinas deleuzianas. A literatura, em nossa época, tem se esforçado em demonstrar a complexidade das relações, sua multiplicidade, principalmente como potencialidade. E ela, segundo o autor, só pode sobreviver justamente se toma pra si essa tarefa incomensurável, muito além de suas possibilidades. “O conhecimento como multiplicidade é um fio que ata as obras maiores [...] um fio que – para além de todos os rótulos – gostaria de ver desenrolando-se ao longo próximo milênio [...] Hoje em dia não é mais possível uma totalidade que não seja potencial, conjectural, múltiplice” (CALVINO, 2002, p.97). Os livros modernos são o resultado de uma convergência de métodos interpretativos, maneiras de pensar, e estilos de expressão – e, mesmo disto tudo, é possível extrairmos uma verdade que não seja parcial. A partir desses pressupostos talvez se possa construir uma literatura que una o gosto da “ordem intelectual” à exatidão; uma a “inteligência da poesia” à ciência e à filosofia (CALVINO, 2002, p.97). A partir de tais considerações, talvez pudéssemos, de alguma maneira, ao pensarmos num currículo, incluímos um toque de multiplicidade a ele.

Uma proposta em aberto

Infelizmente Italo Calvino não conseguiu concluir suas seis propostas, que, apesar do título, chegaram até nós como apenas cinco. Então, por fim, gostaríamos de propor que cada um – a partir das sugestões acima apresentadas e de suas próprias experiências cotidianas, quem sabe – se permitisse sonhar com seus próprios currículos, suas conexões, engrenagens ou peças, sejam eles máquinas literárias, máquinas fabulares ou não. Mas que pelo menos carreguem consigo algo de sonho e que possam introduzir no cotidiano um pouquinho de imaginação e de lirismo.

Referências

AIRA, César. *Pequeno manual de procedimentos*. Trad. Eduard Marquardt. Curitiba: Editora Arte & Letra, 2007.

BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. 3. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2012.

4 Que apresenta claramente uma ideia.



- BLANCHOT, Maurice. *A conversa infinita 1: a palavra plural*. Trad. Aurélio Guerra Neto. São Paulo: Editora Escuta, 2001.
- BLANCHOT, Maurice. *O livro por vir*. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- BLANCHOT, Maurice. *A conversa infinita 2: a experiência limite*. Trad. João Moura Jr.. São Paulo: Editora Escuta, 2007.
- BLANCHOT, Maurice. *O espaço literário*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2011.
- CALVINO, Italo. *Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas*. Trad. Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- CORAZZA, Sandra Mara. *O que se transcria em educação?*. 1. ed. Porto Alegre: Editora Doisa, 2013.
- DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Graal, 2006.
- DELEUZE, Gilles. *Foucault*. Trad. Claudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Editora Brasiliense, 2005.
- DELEUZE, Gilles. *Nietzsche e a filosofia*. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.
- DELEUZE, Gilles. *Proust e os signos*. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2003.
- DELEUZE, Gilles. *A literatura e a vida*. In: *Crítica e clínica*. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2011a. p. 11–18.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia*. Trad. Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2010.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 1*. 2. ed. Trad. Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2011b.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 3*. 2. ed. Trad. Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2012a.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: vol.5*. Trad. Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Editora 34, 2012c.
- FOUCAULT, Michel. *O pensamento do exterior*. In: MOTTA, M. B. da (Org.). *Estética: literatura e pintura, música e cinema*. Trad. Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2006. p. 219 – 242.
- LEVY, Tatiana Salem. *A experiência do fora: Blanchot, Foucault e Deleuze*. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2011.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2001.



TODOROV, Tzvetan. *Poética da prosa*. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2003.

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 / “This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001”.

POSSIBILIDADES DE PROTAGONISMO NA ROTINA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Francine Nara de Freitas¹

O presente texto tem por objetivo pensar sobre algumas práticas de protagonismo, relacionadas à rotina da Educação Infantil. São experiências vivenciadas por uma turma de vinte e cinco crianças com idades entre quatro e cinco anos, que frequentaram uma escola municipal do interior do RS, no Brasil.

A Educação Infantil é uma modalidade de ensino muito recente no campo educacional, tendo um processo histórico e constante de lutas e buscas por reconhecimento. De acordo com os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (2018, p. 18), o marco legal e histórico dessa modalidade, inicia em 1988 com a Constituição Federal, seguida em 1990, pela criação do Estatuto da Criança e do Adolescente e posteriormente, por outros documentos e legislações que procuraram nortear e contribuir com a qualidade e atendimento do ensino e da aprendizagem das crianças pequenas, chegando ao mais recente documento, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tendo sido homologada em 2017.

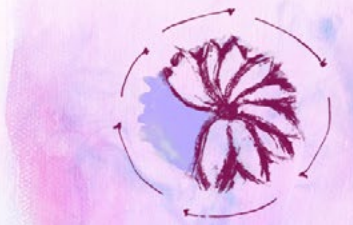
Nesse sentido, os caminhos percorridos nos levam a pensar em diversas etapas dessa história, seus múltiplos olhares e construções acerca de seus princípios e objetivos, desde o início de sua trajetória no Brasil. Não cabe aqui fazer um resgate metodológico das práticas destinadas à Educação Infantil, mas vale lembrar que na década de 80, surgia em nosso país o Construtivismo, que de modo geral, tem sido uma prática muito recorrente nesse contexto.

A prática metodológica pensada nesse texto tem como base o Construtivismo, que dentre suas muitas características, toma a criança como coprodutora de seu processo de ensino e de aprendizagem. Quando se pensa em crianças pequenas, normalmente, tem-se em mente que são seres frágeis, dependentes e que precisam ficar sob supervisão de um adulto o tempo todo, mas com essa turma, nem tudo aconteceu dessa maneira, pelo contrário, ao poucos, cada uma das crianças foi aprendendo a ser forte, independente e responsável.

Nada aconteceu de um dia para o outro, obviamente. Foram exercícios de pequenas conquistas, elogios, superação de frustrações e choros, pois a potência da criança não nasce com ela, vai se constituindo ao longo de suas experiências. Potência e protagonismo infantil são duas palavras que andam juntas no contexto em que nos encontramos. Ao menos, é para essa direção que desejamos caminhar nesse mundo contemporâneo. Conforme Guizzo (etall, 2019),

Na contemporaneidade as crianças são reconhecidas como sujeitos de direitos, capazes de construir conhecimentos e potencialmente participantes. O protagonismo infantil vincula-se à participação efetiva das crianças no seu desenvolvimento, bem como na (re) solução de situações e de problemas que

¹ Mestre em Ensino pelo Centro Universitário UNIVATES, Pedagoga e professora de Educação Infantil.



emergem no cotidiano em que estão inseridas, sob supervisão e/ou orientação dos adultos com quem convivem. (Guizzo, 2019, p. 274).

Portanto, ser protagonista está relacionado ao que nós, adultos, oportunizamos às crianças pequenas, como as diferentes possibilidades de expressão, experiências que permitem autonomia, capacidade de escolha e respeito pelas escolhas do outro e tudo o que esteja relacionado à tomada de decisões.

A criança protagonista, em nossa sala tem o direito de ir ao banheiro realizar suas necessidades fisiológicas, sem precisar pedir permissão para tal, caso contrário, não lhe haverá outra solução a não ser realizá-las ali mesmo. Logo, entendemos que a criança precisa somente informar à professora que se ausentará da sala, para que esta não fique preocupada, mas acaba aqui aquele quase pedido de suplicio: “- Professora, por favor, posso ir ao banheiro?”. Obviamente que pode! Deve! Eu, professora, sou quem imploro por tua liberdade de desejo atendido.

O termo Protagonista surge com o teatro grego, sendo considerado o personagem mais importante da peça. Aos poucos, outras áreas do conhecimento foram se apropriando da palavra, inclusive a educação, chegando à noção de Protagonismo Infantil, trazida especialmente pelas escolas de Primeira Infantil de Reggio Emilia, no norte da Itália. Segundo Edwards (1999),

As crianças, como entendidas em Reggio, são *protagonistas* ativas e competentes que buscam a realização através do diálogo e da interação com os outros, na vida coletiva das salas de aulas, da comunidade e da cultura, com os professores servindo como guias. (EDWARDS, 1999, p. 160).

É na relação com o outro que a criança aprende e se torna protagonista. O outro, não necessariamente é um adulto, pois pode ser outra criança da mesma faixa etária, mais nova ou mais velha que aquela que aprende. Os adultos se colocam na posição de observadores e mediadores do processo. Não se ausentam, mas permitem que a criança atue como principal personagem da peça. Enfim, vejamos a seguir onde e quando tudo isso começou a fazer sentido com essa turma de pequenos corpos moventes e alegres.

Um início de ano letivo está à vista e as professoras, assim como as crianças, esperam ansiosas pelo dia e horário marcado. E tudo começa! Algumas crianças chegam mais tímidas, outras espontâneas e uma ou outra chora. No decorrer da manhã, tudo vai se ajeitando e entre uma brincadeira aqui e outra ali, as risadas começam a ser mais frequentes. Os dias passam e há uma frase que chama a atenção: “- Eu não consigo!”.

Essa frase começou a incomodar um pouco as professoras, afinal de contas, não basta dizer “Eu não consigo”, se faz necessário agir sobre o fato de não conseguir tirar uma camiseta, encontrar qual é sua escova de dentes, desenhar o que se deseja. Foi a partir desse ponto que surgiu a ideia de trabalhar com o aspecto do Protagonismo Infantil e suas intervenções na rotina, naquilo que acontecia todos os dias e tornava o cotidiano similar. Não igual, afinal de contas, se repetia o ato de comer, lavar, as mãos, dormir, mas nunca era da mesma maneira.

Quando as crianças chegavam à escola, logo cedinho pela manhã, tinham como primeira responsabilidade, retirar a agenda da mochila e depois guardar seus pertences no nicho (lugar que escolheram nos primeiros dias de aula. Feito isso, estavam livres para

escolher o que desejavam fazer. Grande parte dos jogos e brinquedos estava organizada no chão e o restante, em cima dos nichos, logo, podiam subir na cadeira e pegar o que desejavam, ou solicitar ajuda de um colega ou professora. Assim acontecia durante a maior parte do dia, pois eram poucas as atividades realizadas com o grupo todo ao mesmo tempo.

De modo estranho e intrigante, recebíamos para dentro de nossa sala diferentes olhares. A maior parte deles (especialmente de colegas de trabalho) acreditava que éramos um grupo de desorganizados e que as professoras não tinham domínio de turma: Uma forma “pedagoga” de dizer que não havia controle e nem disciplina suficientes para gerir um grupo.

Ora, ora e parece que não havia mesmo! Não havia como ter total controle na seguinte cena, que se repetia cotidianamente: Duas crianças leem juntas um livro deitadas sob o tapete verde, que fica lá fundo da sala; cinco brincam com massa de modelar na mesa; três fritam pastéis pra vender no bairro, no lado esquerdo da sala; quatro montam quebra-cabeças; duas desenham com canetinhas e uma com lápis de escrever; duas chegam à sala; três retiram a agenda; uma chora e outra consola dizendo “- As mães sempre vêm buscar a gente!”. Em quinze minutos essa cena se desfaz e outra com os mesmos personagens se compõe, sem que haja interferência alguma das professoras. Como ter controle e disciplina diante de tudo isso? Para Foucault (2013),

Em primeiro lugar, a disciplina é um tipo de organização do espaço. É uma técnica de distribuição dos indivíduos através da inserção dos corpos em um espaço individualizado, classificatório, combinatório. Isola em um espaço fechado, esquadrihado, hierarquizado, capaz de desempenhar funções diferentes segundo o objetivo específico que dele se exige... Em segundo lugar, e mais fundamentalmente, a disciplina é um controle do tempo... Em terceiro lugar, a vigilância é um de seus principais instrumentos de controle. (FOUCAULT, 2013, p. 22).

As professoras teriam disciplina e controle total, se ao chegar na escola pela manhã, todas as crianças brincassem com peças de encaixe em cima do tapete, ou assistissem televisão até o horário do café, afinal de contas, elas ficariam sentadas e em silêncio ouvindo o que a Peppa e o George teriam a ensinar. Corpos organizados, isolados em um único espaço e tempo, controlados pelo olhar adulto, que assume o papel de vigia e líder hierárquico, dizendo o que pode ou não ser feito com as peças de encaixe, se pode ficar deitado ou sentado ao assistir a televisão. Práticas comuns de domínio de pequenos corpos que aprendem desde cedo sobre relação de poder e obediência.

Em nossa turma não desejávamos ser vigias enquanto professoras, tampouco queríamos corpos dóceis e obedientes, pelo contrário, a partir de um processo longo e trabalhoso, procurávamos a todo instante olhar para a nossa prática pedagógica e pensar a partir das perspectivas das crianças, as tornando protagonistas de suas vidas, quebrando com um currículo predeterminado, enclausurado em um determinado tempo e espaço.

Existia uma rotina nessa turma de vinte e cinco crianças? Sim, existia! No entanto, não era uma rotina fragmentada em uma sucessão de acontecimentos, ou seja, não se fazia necessário que todas as crianças acabassem de comer, para só depois todas poderem levantar e encherem suas garrafinhas de água, por exemplo. À medida que cada criança finalizava sua refeição, levantava-se, entrava na fila e enchia a sua garrafa de

água. Enchia na quantidade que desejava, pois a sede era sua e não de outrem. Hora da refeição. E agora? Agora, cada criança escolhe o lugar que desejar para sentar, toma para si o prato, a caneca e a colher². Cada uma das crianças precisava pegar seus utensílios que eram colocados na ponta de cada mesa e passados pelas próprias crianças, até o final dela, para em seguida começar a servir-se.

No início desse aprendizado era muito interessante observar as crianças, pois algumas delas tinham pressa em pegar o que estava disponível, já outras, faziam tudo com muita calma e outras ainda, ficavam conversando e esqueciam essa importante tarefa e só quando os colegas estavam servindo-se é que se davam conta do ocorrido e então gritavam: “-Prof. Eu não tenho nada!” Enquanto isso, a professora, já havia percebido tal situação, mas esperava. Esperava que a criança se desse conta e de algum modo, reclamasse por seu direito de alimentar-se. A espera do tempo da criança também é algo importante a ser pensado nesse currículo que se quebra a cada instante.

Parece algo tão simples para nós adultos, mas não são todas as crianças que compreendem logo que têm direito de escolha, de servir-se, de pedir por algo. Por duas vezes, ao invés de pedir por utensílios as crianças choraram, então a professora precisou intervir com o diálogo e explicar que chorar não resolveria os seus problemas, precisariam pedir, ou levantar e ir até a outra mesa e pegar o que desejavam, enfim, precisavam exigir seu direito de algum modo, mas não pelo choro. Aos poucos, as crianças aprenderam, mas de fato, demorou em média de um mês para que todas pudessem compreender tal processo.

A rotina da alimentação não deixou de existir, apenas adquiriu outros significados. À medida que as crianças passaram a ser as principais responsáveis pela organização de suas refeições, o currículo foi de certo modo rompido e até mesmo profanado. Conforme Masschelein (2013),

Um tempo e lugar profanos, mas também as coisas profanas, referem-se a algo que é desligado do uso habitual, não mais sagrado ou ocupado por um significado específico, e, portanto, algo no mundo que é, ao mesmo tempo, acessível a todos e sujeito à (re) apropriação de significado. (MASSCHELEIN, 2013 p. 39).

O refeitório torna-se então um lugar profano de experiências e aprendizados. Cada criança tem seu tempo e modo de aprender a servir-se: enchendo o prato; colocando poucos grãos de arroz; contando os fios de repolho ou número de pedaços de tomate servidos. E em meio a tudo isso ainda come e conversa. Sim! A criança tem tempo e deleita-se dele com muita paciência, pois quem apressa-se é o adulto, que conhece as horas, que vê o tempo passando rápido, que precisa desocupar e limpar o refeitório antes que o turno de trabalho acabe. O adulto tem pressa, mas a criança está aqui para nos ajudar a profanar o tempo e o espaço que ocupamos.

A ideia de Protagonismo está alinhada também com responsabilidade. As crianças de nossa turma, sempre que possível, participaram de todos os processos que diziam respeito a elas. Antes de irmos para o café da manhã, ou depois que acordássemos da soneca do meio dia, precisávamos organizar a sala de aula para que a funcionária da

2 Gostaria que fossem garfos e facas, mas é o que dispomos de momento. Ainda não entendi qual é o processo de escolha das colheres, pois sempre que o pote com as mesmas chega até a frente de cada criança, há um longo processo de escolha. A única informação que disponho é a de que são de diferentes tamanhos, cores e com ou sem cabos, mas não sei qual critério utilizado por cada uma delas.



limpeza pudesse realizar seu trabalho com maior qualidade, levando em consideração que apresentava um problema de saúde.

Tão logo identificamos a situação, sentamos em um grande círculo para conversarmos sobre o que poderíamos fazer para auxiliá-la. De prontidão, surgiu a iniciativa de que todos os dias faríamos a limpeza de “todinha a sala, bem limpinha, assim como faziam as mães em casa”. Tivemos aqui vários impasses e questionamentos a serem realizados: Como faríamos a limpeza? Quanto tempo nos sobraria para realizar as demais atividades? Por que somente as mães limpam a casa? Em todas as casas a limpeza funciona assim? Depois de um longo tempo de conversa, chegamos à conclusão de que todos os dias, organizaríamos todos os brinquedos dentro das caixas e recolheríamos os tapetes em cima da mesa. Após a decisão tomada, solicitamos a presença da funcionária da limpeza e explicamos qual seriam nossas responsabilidades para aquele momento. Isso tudo além de ser um modo de expressão, também é currículo. Segundo Corazza (2004),

Além desse seu caráter inefável, por ser uma linguagem, um currículo também produz idéias, práticas coletivas e individuais, sujeitos que existem, vivem, sofrem e alegram-se, num mundo que se produz atravessado por complexas redes de relações, que vão desde as econômico-sociais, até as tramas amorosas e transferências.” (CORAZZA, 2004, p. 13- 14)

Escutar o que todas as crianças têm a dizer e mediar as discussões é um grande desafio, especialmente para as professoras, que não desejam tomar posicionamentos acerca de algumas ideias, mas por lado, têm o compromisso em fazer pensar, em dobrar o currículo e mostrar outros modos de vida. A partir das relações vamos nos constituindo enquanto sujeitos, produzindo e sendo produzidos a partir das experiências que vivenciamos.

Ao trabalharmos com atividades dirigidas, ou seja, pensadas pelas professoras com ou sem a participação das crianças, oportunizamos diferentes aprendizados, possibilitando o desenvolvimento infantil em diferentes aspectos como social, psicomotor, afetivo e cognitivo. Normalmente as atividades eram oferecidas em pequenos grupos, respeitando o tempo de interesse da criança em permanecer naquele lugar e os modos de exploração das mesmas. Antes de iniciarmos as atividades, preparávamos o ambiente.

Quando explorávamos farinha de trigo no pátio, por exemplo, em frente à sala, a organização se dava da seguinte maneira: algumas crianças colocavam mesas, outras buscavam cadeiras no outro prédio da escola e outras ainda escolhiam alguns potes na caixa de sucatas. Feito isso, sentavam-se para a brincadeira e a exploração. As crianças saíam de lá quando desejavam, sacudindo a farinha da roupa, indo até o banheiro realizar a limpeza do corpo e posteriormente voltando para a sala, dando assim, lugar para outra criança. Ao final da manhã, as últimas crianças que estiveram na exploração realizavam a limpeza e organização do ambiente. E a professora está onde nesse contexto? Mediando, auxiliando, observando e acompanhando o restante das crianças que brincam em outro espaço.

Aos poucos alguns combinados foram sendo criados durante a realização de tais atividades, tais como: Só pode estar na exploração quem está sentado nas cadeiras, mas podem haver expectadores; cada criança realiza a exploração como desejar; as crianças

se envolvem na organização do ambiente antes e depois da realização da atividade; a conversa e as gargalhadas são sempre bem-vindas.

De modo geral essa era a rotina da nossa turma. Cada dia com uma proposta de trabalho diferente, de acordo com as ideias e acontecimentos que surgiam ao longo da trajetória. Passamos a usar um pequeno vidro que estava na caixa de diversos quando recebemos a primeira flor na sala. Com isso, a cada dia que uma nova flor chegava, alguma das crianças trocava a água do “vaso” e experimentávamos os olores de cada flor, tentando distingui-los uns dos outros. Ninguém planejou esse ritual, mas aconteceu e passou a fazer parte da nossa rotina.

Enfim, trabalhar com crianças de modo a possibilitar o desenvolvimento do Protagonismo Infantil é abrir mão de práticas pedagógicas de uma professora presa no passado, na disciplina e no controle. É estar aberta às dúvidas, é incentivar às mudanças de planos, à flexibilidade, a corromper o currículo e compor outros modos de se fazer presente enquanto educador, criando possibilidades e se refazendo a todo instante e a cada dia.

Referências:

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de qualidade da Educação Infantil**. ISBN: 978-85-7783-259-0. Secretaria de Educação Básica – SEB. Brasília, 2018.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em educação. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

EDWARDS, Carolyn. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de ReggioEmilia na educação da primeira infância. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre, Artmed, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 27. ed. São Paulo: Graal, 2013.

GUIZZO, Bianca; BALDUZZI, Lucia, LAZZARI, Arianna. **Protagonismo infantil**: um estudo no contexto de instituições dedicadas à educação da primeira infância em Bolonha. In. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 35, mar/abr, 2019.

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

ÉTICA E BONS ENCONTROS EM AULA: A EXPERIÊNCIA DO PROJETO DA FEIRA MEDIEVAL

Nome da autora: Edna Akemi Ueda

Nome da orientadora: Emília Leitão Biato

Resumo: Tomamos, por pressuposto, a noção de ética em Espinosa e, portanto, o espaço-tempo da sala de aula, como potência de bons encontros. O estudo pretende apontar as relações éticas desenvolvidas entre os estudantes do 7º ano do ensino fundamental dos anos finais e os professores de uma escola particular de Brasília, por meio da execução do Projeto da Feira Medieval. Tencionamos refletir acerca dos modos de relações construídos e compartilhados entre os alunos e professores de História que ao desenvolverem o projeto, expõem os afetos e efeitos dos bons encontros ali produzidos, que refletem diretamente na execução do trabalho e no pensamento criativo do professor para a elaboração das suas aulas.

Palavras-chave: Ética; Bons encontros; sala de aula

Introdução

A educação sempre foi um caminho longo e árduo no Brasil. Porque infelizmente a maior parte das decisões na educação brasileira não se preocuparam com o estudante, e sim, atender as necessidades políticas e econômicas da época. O ensino fundamental dos anos finais só ganhou destaque a partir de meado do século XX.

De acordo com a LDB (Lei de Diretrizes e Base) de 1996, o Ensino Fundamental dos anos finais atende alunos dos 11 aos 14 anos, abrangendo do 6º ao 9º ano. Esse seguimento de ensino oferece ao estudante desafios de maior complexidade, que permite que retomem as aprendizagens adquiridas no ensino fundamental anos iniciais e aprofunde os conhecimentos, aumentando assim, o seu repertório. Para o governo é grande o desafio de oferecer ensino de qualidade e gratuito a todos e ao mesmo tempo diminuir a evasão escolar, que nesta faixa etária possui um dos maiores índices de evasão. Os desafios envolvem desde a estrutura do sistema educacional, a participação da família e o interesse dos adolescentes nas atividades escolares.

Os adolescentes muitas vezes desmotivados deixam a escola na idade regular por não conseguirem enxergar a escola como um local de construção de relações com seus pares, professores e funcionários da escola. O desafio por outro lado cabe ao docente, que muitas vezes em meio das condições precárias de trabalho, a missão de filiar o aluno. O professor pode se tornar uma referência positiva na vida desse aluno, fase em que o mesmo está formando sua personalidade. No entanto, para isso o docente precisa tornar suas aulas locais de agradáveis encontros para ambos os lados.

Com o objetivo de tornar a aula um espaço de bons encontros utilizamos a definição de encontros de Espinosa que defende a ética como base para a criação de troca entre corpos. Segundo Espinosa, devemos ter em mente o afeto para conseguir estabelecer verdadeiros encontros que possa trazer a máxima satisfação para todos que então envolvidos. Assim, o papel do professor é fundamental para criar aulas mais livres, criativas e cheio de vida, fazendo com que o aluno passa se sentir parte delas.

O objetivo desse trabalho é investigar as possíveis mudanças no ambiente escolar, em especial a sala de aula, por meio das construções estabelecidas nos encontros entre professores e alunos durante a elaboração e a execução do Projeto da Feira Medieval. Além de identificar possíveis ferramentas que permitam o professor criar aulas com mais criatividade e de sua própria autoria. A intenção do trabalho é descrever as vivências do docente e a oportunidade que o mesmo tem de recriar a metodologias de ensino ao desenvolverem-se no projeto juntamente com os seus alunos.

O estudo, portanto, toma, por objeto, as relações éticas desenvolvidas entre os estudantes do 7º ano do ensino fundamental dos anos finais e os professores de uma escola particular de Brasília, por meio da execução do Projeto da Feira Medieval. Nessa atividade os alunos trabalham em pequenos grupos para apresentar temas referentes sobre o período medieval. Os encontros realizados envolvem alunos e professores que podem utilizar da criatividade e da liberdade para montar as suas apresentações. Esses encontros permitem a criação de ambiente mais harmonicos e transforma a sala de aula em um espaço de discussões e trocas de conhecimentos, para professores e para os alunos.

A concepção de bons-encontros baseada na ética de Espinosa

A escrita do livro “Ética” de Espinosa foi desenvolvida no período do Renascimento Cultural na Idade Moderna europeia, época em que desejava quebrar os paradigmas da Igreja Medieval estabelecidos como verdades absolutas, até então. Mas, Benedictus Espinosa escreveu em sua tese a existência racional de Deus e que a relação de afetividade e o amor entre corpos (pessoas) era a prova física da existência do mesmo e que a interpretação dos escritos muitas vezes interferia na compreensão verdadeira na Bíblia. Com base nessa convicção trabalhada em parte de seu livro, defende como as relações fundamentadas no afeto modificavam o ambiente e o comprometimento das pessoas.

Segundo Espinosa, “o afeto compreende as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída. A potência é uma força de existir, no qual capacita manter unidos os corpos ou influenciá-los a mudar.” Uma emoção deixa de ser paixão assim que formamos uma clara e distinta ideia acerca dela, possibilitando então que nossas emoções possam estabelecer novas relações a todo momento, sendo elas positivas ou negativas. O filósofo nunca desenvolveu uma tese sobre educação, a leitura de sua obra dá-nos pistas para pensar sobre a educação, porque quando pensamos no espaço-tempo da sala de aula, no professor e no aluno, não conseguimos imaginar uma relação sem afetos ou sem emoções. O caminho para a criação de um ambiente de construção de conhecimento implica a interação da troca de saberes entre professor e aluno, no qual é indissociável a felicidade e o valor às potencialidades de ambos, quando essa interação é baseada na afetividade. Sendo assim, propomos discutir de que o professor pode promover “um bom encontro” com seus alunos, com vista a favorecer e aprimorar o conhecimento, assim como possibilitar um aprendizado livre e ativo, servindo de fio condutor que una aprendizagem (Maheirie e Strappazzon, 2016, P.5).

Falar em educação não é simplesmente explicar sobre as capacidades de aprendizagens intelectuais do discente em ambientes educativos, mas construir os



possíveis espaços que permitam a criação de relações e conexões afetivas. A partir dessas relações possibilitar um espaço de criação do conhecimento. Pensar a potência dos afetos na educação como instrumento de luta importante para transcender os muros que muitas vezes são construídos no espaço sala de aula. Dessa forma, acredita-se em um poder transcendente e absoluto da mente sobre o corpo, pois requer a compreensão da dinâmica dos afetos, que resulta do encontro de corpos, com a finalidade de se utilizar deles para a obtenção de conhecimento.

Assim, ao pensar a educação, faz-se necessário entender as causas e os resultados dos encontros de corpos – do professor e do aluno –, bem como as composições e as decomposições que esses corpos podem gerar ao se encontrarem. Um bom encontro acontece quando dois corpos se compõem de tal forma que a partir de sua relação há um aumento de potência, e, por consequência, um aumento da capacidade de existir (Maheirie e Strappazzon, 2016). Portanto, a Feira Medieval é um meio para a construção de bons encontros, possibilitando tanto professor quanto aluno a expandirem seu potencial.

Apesar do professor não ser o executor do projeto, cabe a ele ser o condutor e preparando-se para sanar as dúvidas que forem surgindo e ao mesmo tempo estar aberto a criar novas possibilidades. Porque mesmo que tenha realizado inúmeras vezes a condução dos grupos em outras feiras, nunca as experiências serão iguais. Os professores são, no início, leitores e estudiosos profanos e mágicos; de imediato, críticos e poetas recriadores, que fazem o elo entre o passado longínquo e o presente; e de cuja interpretação não-objetiva depende os rumos das matérias no futuro. E para criar a aprendizagem cognitiva seu melhor instrumento seria a de utiliza-se da relação afetiva estabelecida com o seu discente para atingir o trabalho mais criativo e singular possível, e tornando o espaço de sala de aula nada mais que um local de um “bom encontro” no qual ambos possam ser livres, abertos a aprenderem e reaprenderem, provocados pelas inúmeras trocas.

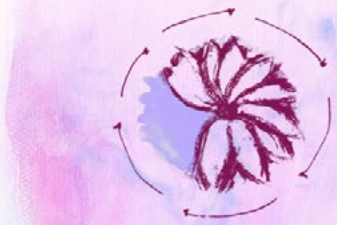
Metodologia

Trata-se de um relato de experiência acerca da execução do projeto da Feira Medieval que trabalha com a observação e a elaboração dos trabalhos por meio de bons **encontros** e as suas inúmeras variáveis, envolvendo alunos de 7º ano do ensino fundamental dos anos finais e os professores de História.

Para essa reflexão, não se pretendeu cumprir uma proposta metodológica norteada por um suposto distanciamento necessário a uma pesquisa em termos de um racionalismo científico, uma vez que se assume que há participação da autora no acontecimento em questão. Pelo contrário, buscou-se pela aproximação, de maneira que as relações cotidianas dos professores e suas impressões foram trabalhadas durante todo o processo. Torna-se assim o projeto um instrumento singular tanto para o condutor (professor) quanto para os executores (alunos).

Ética e bons encontros em aula: a experiência do projeto da feira medieval

O projeto da Feira Medieval foi criado com o intuito de possibilitar ao aluno, do 7º ano do ensino fundamental dos anos finais, elementos para uma aprendizagem



utilizando mecanismo diferente. A tradição em nossas escolas brasileiras é a valorização do acúmulo de conteúdos aplicados de forma tradicional, como em provas que enfatizam apenas a memorização. Esse sistema de ensino não permite que o aluno possa tornar-se protagonista de sua aprendizagem. Nesse sentido, a proposta era a de extrapolar as cotidianas leituras do livro didático e explicações realizadas apenas pelo docente, por entender que esse modelo pode estabelecer a função do aluno como simples receptor de informações depositadas e não permitindo a constituição do conhecimento.

O principal objetivo da Feira Medieval é permitir aos alunos a melhor compreensão da sociedade da Europa ocidental. Nesse projeto o intuito é tornar o aluno um agente ativo no processo da construção do saber, por meio de pesquisas e apresentações que abordem a política, a economia, a cultura, a religiosidade, o cotidiano, a saúde e a ocupação do espaço durante a Idade Média. Paralelamente, construir momentos que permitam ao aluno estabelecer vínculos com seus pares e seus professores, ao entenderem as reuniões de preparação como espaços de bons encontros.

O projeto tem a duração aproximada de dois meses. O professor inicia o projeto realizando a exposição das habilidades e das competências envolvidas no processo de execução. Durante a preparação, os alunos, os familiares e os professores dispõem de oportunidades de estabelecer novos laços de amizade e estreitar as relações já existentes. Como projeto é desenvolvido em pequenos grupos permite, então, aos alunos a trabalharem com pessoas diversificadas, que englobam, desde, amigos às pessoas que possuem pouca intimidade.

Os alunos das turmas de 7º ano são divididos em grupos, logo após a divisão, cada grupo fica responsável por um tema que se torna base para a pesquisa e a elaboração do trabalho. Os temas sugeridos englobam a formação dos países na Europa ocidental, comércio na Baixa Idade Média, vida e cotidiano na Alta Idade Média, Cruzadas, arte medieval e cultura e religiosidade da Alta Idade Média. A partir desse ponto, os grupos começam a elaboração da apresentação reunindo-se fora e dentro de sala de aula. Neste momento, o professor auxilia cada grupo de acordo com a necessidade apresentada, já que o norteador das orientações é a criatividade externada pelos estudantes durante os encontros.

Não podemos deixar de destacar que os trabalhos recebem características individualizadas, pois cada componente possui uma vivência diferente do outro, apesar de terem idades aproximadas e estudarem na mesma sala. Essas vivências diversas ao se encontrarem criarão algo que ainda não foi vivido por nenhum deles, permitindo o nascimento de uma Feira Medieval única. Mesmo para o professor que tenha participado de feiras anteriores a cada ano abre-se uma nova criação por ser atravessado por novas vivências ao longo desse processo. Segundo Nietzsche, a maneira pela qual o indivíduo encara o que lhe acontece depende de sua configuração pulsional e sua condição de vida. Por isso mesmo, as vivências não podem ter caráter universal; elas são sempre singulares. Portanto, o Projeto da Feira Medieval proporciona a todos os envolvidos um novo sonho de suas vivências que sempre está por vir a ser.

A cada semana uma aula de História é disponibilizada para o encontro dos grupos que criam métodos variados para a execução do trabalho. São nesses pequenos encontros em sala de aula que percebemos como os alunos conseguem estreitar os laços de amizade, desenvolver a cooperação e a escuta. As vezes as discussões ocorrem de forma natural e sem muitas divergências, em outros momentos, tornam-se debates mais acirrados. No



entanto, é a partir desse pontos de vista diversos que se estabelece uma criação única. Como destacado por Maheirie e Strappazzon (2013) pode-se pensar que um indivíduo, ao encontrar outro ou um grupo, compõe a relação num encontro que pode ser tanto de composição quanto de decomposição. Sente-se alegria quando acontece um bom encontro e, inversamente, tristeza na ocorrência de um mau encontro, quando um corpo ou uma ideia ameaçam sua potência.

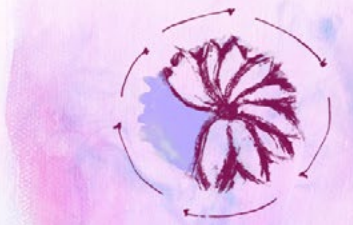
Um dos intuitos do projeto é permitir ao máximo que alunos e professores possam construir, na sua grande maioria, bons encontros baseados na ética das relações. As vezes os encontros não tenham sido ideais, no entanto, tanto aluno quanto professor possam encarar as experiência como elemento para crescimento pessoal e profissional. Aos professores, apesar de não executarem o projeto, cabe atuar nos bastidores permitindo se a ouvir as ideias dos alunos e depois oferecer sugestões. Nessa troca, ambos acabam sendo envolvidos pelo processo de criação de relações mais éticas no espaço de sala de aula. Segundo Corazza (2013) o trabalho do professor com a educação pode ser encarrado do mesmo modo como um artista pensa e vive sua arte, de forma livre e criativa. Assim, possibilitando que a criatividade possa ocupar a construção do trabalho dos alunos e dos professores, e não tornar o docente um limitador ou um ditador de ideias.

Além de aprofundar o estudo do conteúdo da disciplina de História, a execução do projeto possibilita, também, que os alunos mergulhem na cultura medieval. Porque paralelamente a execução do trabalho, em sala de aula, os alunos realizam a construção de vitrais e mosaicos, com os professores de Artes, abrindo uma nova janela para a construção do conhecimento. Aliás, a execução da reprodução dos brasões de família permite a reflexão sobre a origem do seu sobrenome. Quando existe a possibilidade do aluno relacionar o conteúdo aprendido em sala de aula ao seu cotidiano consegue torná-lo significativo.

Essas novas experiências permitem, ao longo das reuniões, muitos alunos descobrirem habilidades que não eram conhecidos por ele mesmo, porque as ferramentas das aulas geralmente são de pouca reflexão, enfatizando a repetição e a memorização e não a criação. Assim, ao oportunizar o aluno a reconhecer a consciência do que cria é transgredir continuamente seus limites. Segundo Freire (2019), a consciência é permitir o ser humano a lutar pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas e como “seres para si”. Percebemos que o infinito é o limite para os alunos que conseguem mergulhar no processo da construção da aprendizagem.

Os trabalhos do projeto são concluídos com a realização da Feira Medieval, dia em que é realizado no espaço do colégio, a exposição de todos os trabalhos em vários stands. Nesse dia, uma das unidades do colégio passa por uma transformação, são incorporados várias decorações que lembram um cenário da Idade Média. Entre as várias decorações, os trabalhos realizados nas aulas de Artes ganham destaque no pátio central, trazendo um ar de leveza e delicadeza. Os estudantes se caracterizam com vestimentas medievais incorporando-se ao cenário.

O público alvo deste evento são os familiares e amigos. Esses são convidados a mergulhar no período dos castelos, dos cavaleiros, dos reis e das princesas, juntamente com com alunos.



Aproveitando-se desse clima medievalesco, os alunos voluntários realizam uma dança medieval como abertura do evento. A apresentação é criada pelos alunos juntamente com a professora de dança do colégio, que durante os ensaios escolhem desde a música até o desenvolvimento da coreografia. A cada ano podemos apreciar apresentações com características distintas e cobertas de criatividade. Devido ao sucesso das apresentações, anualmente a quantidade de alunos interessados tem aumentado, permitindo novas experiências a todos os envolvidos.

As apresentações variam desde a exposição de cartazes a pequenas encenações teatrais. O surpreendente é que as apresentações de temas semelhantes são desenvolvidas de formas totalmente distintas. Certa vez, o tema “comércio na baixa Idade Média” foi desenvolvido por um grupo em forma da montagem de uma barraca em estilo medieval, em outro desenharam um grande painel ao fundo e encenaram uma peça representando um comércio medieval, enquanto outros desenvolveram a elaboração de uma maquete para explicar o funcionamento das feiras.

Os visitantes puderam apreciar uma exposição de pequenas ferramentas medievais, que foram desenvolvidas por alguns alunos que utilizaram-se de habilidades com o artesanato. Os dotes culinários, também, receberam destaque especial nas apresentações, alguns alunos se habilitavam a levar e oferecer sopa e quitutes da época a todos. Percebe-se que a criatividade é algo que não possui limites e tornar cada apresentação singular, mostra que apesar dos temas serem os mesmos, os alunos e o próprio professor são envolvidos pelo seu lado artístico, tornando a execução da Feira Medieval única e permitindo criar novas vivências que se tornaram base para novas criações que ainda estão por vir.

Então, podemos destacar que, a Feira Medieval é uma forma de transcrição da própria aula do professor e com assinatura própria. Utilizando-se desse princípio o docente se permite reinventar e vir a ser em suas aulas. Segundo Corazza (2013), importa que a aula brilhante que um professor porventura tenha realizado, no dia de hoje, não seja comparada a nenhum modelo-de-aula, nem a outras aulas dadas por ele ou por seus colegas; tampouco, seja ele considerado um “Bom-Professor”, em comparação com um Professor-Padrão, nem com outros professores. E sim, ser bom por ser comparado ao professor que foi ontem que sempre está em constante criação. O professor ao ajudar na criação das apresentações coloca a sua assinatura, que naquele momento, torna-se parte da construção do processo que envolve suas próprias vivências.

Em outras palavras, o professor constrói o novo tendo como ponto de partida o seu conhecimento acumulado até então, pois suas experiências são utilizadas para como base da elaboração do novo conhecimento: o conhecimento está em constante processo de produção singular.

Nesse processo da elaboração da Feira Medieval existe também o critério de avaliação dos trabalhos. A avaliação se realiza através das observações dos professores em sala de aula, e também no dia da Feira por outros docentes, resultando em uma nota que substitui uma avaliação tradicional que seria realizada pelos alunos. Apesar da pontuação, não é ela que define a principal aprendizagem durante o projeto, e sim interação entre professor e aluno, refletindo diretamente na melhora das relações estabelecidas no espaço de sala de aula, tornando-o um local de bons encontros. A partir dessa experiência, tanto professor como aluno, saem modificados pelos encontros. Cada um que se envolveu neste processo de forma diferente e estabelece relações com o outro e com o contexto de forma

própria, assim, desenvolvendo um grau de potência que varia. O aumento ou diminuição de potência se dá a partir dos encontros, cujos efeitos podem ser de composição ou decomposição. Mas, na maioria das experiências vivenciadas no projeto da Feira Medieval permitiu a melhora da relação entre pares como a relação entre aluno e professor. Ambos estabelecem a construção de uma sala de aula como um local de bons encontros e o aumento da potencialidade de todos.

Considerações finais

A feira medieval constitui-se como uma abertura ao desenvolvimento de potências, tanto de alunos quanto de professores, que, a partir de experiências de bons encontros conseguem tornar a sala de aula um ambiente mais harmônico e feliz. A sala de aula tornou-se um local onde todos puderam de forma mútua criar novas possibilidades de execução, criação e aprendizagem do conteúdo. Todos que estão envolvidos nessa experiência acabam sendo afetados permitindo aumentar suas potencialidades. Tudo o que existe define-se a partir de um grau de potência que corresponde a certo poder de ser afetado, expandido em as possibilidades ou as contraindo. Assim, o poder de ser afetado permite ao docente e discente a possibilidade da busca pela liberdade, tornando-se criativos e abertos a novas experiências. Do contrário, em oposição a essa potência para agir, nos maus encontros somos tomados pela potência do repetir, ser reativo e do executar sem criatividade. Assim, pode escolher a servidão ou a liberdade, que são possibilidades construídas por meio de encontro entre os corpos. Para que os bons encontros sejam dotados de liberdade é preciso que a base dessa relação resida na ética. A ética, então, se define a partir dos modos de existência que se arranjam na relação entre os indivíduos, e a forma como cada um é afetado nesse encontro (Espinosa, 2009). Tornando essas vivências, além de bons encontros, boas lembranças para todos que participaram. Tornar a sala de aula mais feliz por ser transformada diretamente pela relação de afeto estabelecido entre alunos e professores.

Os bons encontros são notáveis a cada reunião realizada pelos estudantes, que acabam tornando-os momentos de criação e reescritura da própria aula do professor. A cada reunião é dada ao docente uma nova chance de aprendizado e possibilitando-lhe a desenvolver orientações baseados na ética. É possível perceber que a Feira Medieval é uma instrumento que oferece a chance da atuação criativa e criadora de professores e alunos no espaço-tempo sala de aula por meio de bons encontros.

Referências

- CORAZZA, Sandra Mara. **A-traduzir o arquivo da docência em aula: sonho didático e poesia curricular**, Educação em revista, Rio Grande do Sul, 2019.
- CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre: UFRGS, 2013.
- CORAZZA, S. M., NODARI, K. E., & BIATO, E. C. (2019). **Escrileituras: ler-escrever como método de invenção no ensino e na pesquisa. Investigação Qualitativa em Educação**. Lisboa, Portugal: Atas CIAIQ 2019. ISBN: 978-989-54476-3-3
- DERRIDA, Jacques. **Otobiografias**. Buenos Aires-Madrid: Editora Amorrort, 1984.

ESPINOSA, Benedictus de. **Ética**. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GEN – GRUPO DE ESTUDO DE NITZSCHE, **Dicionário de Nietzsche**. São Paulo: Loyola, 2016.

MAHEIRIE, Kátia; STRAPPAZZON, André Luiz. **Artigo: “Bons encontros” como composições: experiências em um contexto comunitário**, Santa Catarina, 2016.

NOVIKOFF, Cristina e CAVALCANTI, Marcus Alexandre de Pádua. **Pensar a potência dos afetos na e para a educação**. Revista Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 20, n. 2, p. 88-107, set./dez. 2015.

Ética da Servidão á liberdade. Disponível em <<https://razaoinadequada.com/filosofos/espinoza/etica/>> Acessado em 17.04.2020.

Artigo 32 seção III. **LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf> Acessado em 20.04.2020.

Anexos

Fonte: fotos do acervo pessoal de Feira Medieval (2016-2019).



Exposição dos trabalhos de artes realizados pelos alunos - 2019.



Pátio central da escola com a exposição de trabalhos dos alunos



Exposição de brasões das famílias criada pelos alunos.



Stand de grupo de alunos que apresentaram o tema sobre o comércio na Baixa Idade Média



Trabalho de Artes com o tema sobre catedrais góticas da Europa Ocidental.

DOS ESPAÇOS AOS LUGARES: AS CRIANÇAS NA CONSTRUÇÃO DA BRINCADEIRA DE CASINHA

Eleonora das Neves Simões¹

Resumo: Este trabalho aborda sobre a produção e significação dos espaços da escola a partir de contextos de brincadeira protagonizados pelas crianças. Aqui, a partir de categorias de análise de uma investigação que foi desenvolvida ao longo do curso de Mestrado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, traço um recorte e trato de dialogar e analisar as relações culturais nos modos como as crianças criam e significam seus papéis nas brincadeiras. A pesquisa se desenvolveu a partir de uma abordagem de caráter etnográfico (ANDRÉ, 2008; GRAUE e WALSH, 2003), com acompanhamento das ações das crianças, com idade entre quatro e cinco anos, em uma escola de Educação Infantil da região metropolitana de Porto Alegre/RS (SIMÕES, 2015). Tenho como objetivo pensar sobre as proposições das crianças para uma mesma brincadeira, neste caso a brincadeira de casinha, analisando como elas significam e criam espaços outros possíveis a partir do lúdico. Trago duas cenas, uma sobre como os meninos inventam a brincadeira de casinha, no espaço chamado de brinquedoteca, e outra sobre como as meninas inter-relacionam outros espaços cotidianos, como o posto de saúde, à brincadeira de casinha. A proposta é então pensar a partir de algumas cenas acompanhadas e registradas nessa investigação, traçando uma problematização sobre a significação e apropriação das crianças sobre os espaços da escola de Educação Infantil. Sendo um convite ainda a pensar sobre os modos de fazer a docência com as crianças de zero a cinco anos. Como considerações finais, aponto compreender a projetualidade do espaço como algo que não está fechado e acabado, e que pode ser pensado em dois momentos: antes das crianças, com o propósito de recebê-las na escola, mas sobretudo depois das ações crianças, considerando a brincadeira como uma atividade cultural, que se constrói a partir dos significados partilhados, e que, essas ações, interrogam aquilo que inventamos como sendo constitutivo do interesse das crianças, de meninos e de meninas.

Palavras-chave: Brincadeiras; Espaços da escola; Protagonismo; Educação Infantil; Docência.

Iniciando a conversa

Este texto tem como temática a produção e significação dos contextos de brincadeira a partir das ações das crianças. Assim, o objetivo é pensar sobre as proposições das crianças para uma mesma brincadeira, neste caso a brincadeira de casinha, analisando como elas significam e criam espaços outros possíveis a partir do lúdico.

Neste contexto, esta proposta de trabalho utiliza parte dos resultados e cenas de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em que a dissertação intitulou-se “De mãos dadas com as crianças pequenas pelos espaços da escola: interações, brincadeiras e invenções” (SIMÕES, 2015). O objetivo geral foi compreender como as crianças na convivência com os adultos e outras crianças significam os espaços da escola de Educação Infantil, identificando seus protagonismos na constituição e/ou transformação do espaço. O argumento central desenvolvido destaca que precisamos pensar a organização dos espaços para fazer a acolhida das crianças na escola, mas que

1 Universidade Federal de Pelotas, Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação. A pesquisa do texto obteve financiamento do CNPQ através de bolsa de estudos. nora_simoes@hotmail.com

sobretudo, a partir de um olhar sensível e atento, após a maleabilidade do espaço peças crianças que significam-no, podemos projetar espaços outros.

O desenvolvimento que traço aqui parte de dois contextos observados na escola e protagonizados pelas crianças. Isso porque, os espaços criados pelas crianças para significar a cultura, o social e para produzir a brincadeira, não estava construído a priori. Uma cena é protagonizada pelos meninos no espaço denominado de brinquedoteca. Já a outra cena, é protagonizada pelas meninas no espaço da sala referência do grupo. Duas brincadeiras que poderíamos chamar de brincadeira de casinha. Brincadeiras que são construídas na relação com os pares, com os brinquedos disponíveis, mas também a partir da cultura e dos significados compartilhados. Ou seja, as crianças elas não só imitam o seu cotidiano e o que vivem, mas elas interpretam o mundo sob suas lentes.

A casa é um elemento tão comum ao nosso cotidiano que dificilmente estará ausente nos cantinhos de brincadeira organizados para receber as crianças. Mas o que colocamos de materiais ali? Quais brinquedos disponibilizamos? Como percebemos as construções e significações das crianças para esta ideia tão banal? Precisamos fechar os significados das brincadeiras das crianças?

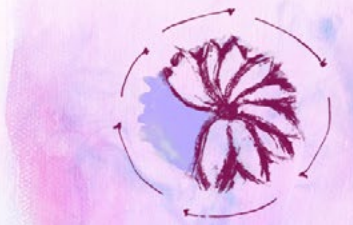
Esta experiência de pesquisa entrelaça-se com minha experiência como docente da Educação Infantil em um município do extremo sul do Rio Grande do Sul. E é um pouco a partir daquilo que as crianças me levaram a pensar que convido a problematizar os contextos de experiência que ofertamos às crianças no espaço de vida coletiva da escola de Educação Infantil. Digo isso, porque, uma vez, as crianças estavam brincando, ao que me parecia, de casinha. Os elementos simbólicos estavam ali: janela, porta, o bebê, a mãe, o pai, a cozinha. Eu tinha muita curiosidade pelos movimentos e pelas construções das crianças e logo perguntei do que elas estavam brincando. A resposta de uma das crianças foi: “de amor!”.

Temos uma tendência de querer nomear as ações ou os sentimentos das crianças, a partir de uma lógica que talvez não expresse o significado construído e partilhado por elas com seus pares. Como podemos aprender com as crianças? Como podemos enriquecer os contextos de experiências? Como aprender a olhar para a brincadeira e seu significado cultural e social? Que tantos significados tem a brincadeira? Quais os conhecimentos envolvidos nas brincadeiras?

Problematizar é um pouco espalhar as perguntas. Estas que trago aqui são perguntas retóricas, que convidam ao pensamento. Destarte, proponho então a pensar como as crianças significam esse espaço comum, da casa, criando e recriando contextos sociais, culturais, de gênero, com e a partir da brincadeira. E pensar, enquanto professores e professoras, como a partir da pedagogicidade do espaço, construímos certos conhecimentos de mundo com e para as crianças. Assim, este texto é um convite para uma conversa.

Dos aspectos teórico-metodológicos

Eu escolhi, ao longo do desenvolvimento da investigação, algumas lentes que vão me permitir lançar certo olhar sobre o contexto investigativo. Nossas perguntas também são como lentes pelas quais escolhemos abordar uma determinada temática. Eu tenho certamente algumas premissas que me acompanham, primeiro por ser professora de



Educação Infantil, Pedagoga de formação, e segundo porque escolhi estar ao lado das crianças, na defesa da garantia de seus direitos.

Uma lente, e eu diria fundamental, é que considero as crianças como sujeitos produtores de cultura, com capacidade de agência. Dou as mãos a Fortunati (2016) e penso que “o que nos interessa não é ‘se’ devemos reconhecer a dignidade do trabalho educativo com as crianças, mas, sim, ‘como’ fazê-lo” (p. 11). Nesse contexto, eu penso ser importante buscar construir uma narrativa, aliada àquelas investigações que colocam as crianças como sujeitos no contexto da escola de Educação Infantil, que operem com o “como” dos currículos dos espaços de vida coletiva. Apontar para o extraordinário do cotidiano com as crianças, tendo como base o binômio cuidar e educar. Trata-se de posicionar-se contra o distanciamento dessas esferas, complementares. Significa lutar para não cair no assistencialismo de um lado e de outro em práticas inclinadas para a instrução. Significa colocar em pauta a complexidade de fazer docência com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

De qualquer forma, também me é evidente que preciso colocar na mesa porque defendemos a especificidade da docência com crianças da Educação Infantil. Tenho percebido que precisamos sempre reafirmar um currículo possível com as crianças de zero a cinco anos e onze meses e também trazer para a pauta do debate as potencialidades das ações, relações e investigações destas crianças.

Uma segunda lente, refere-se ao fato de perceber o acesso e permanência das crianças nas escolas de Educação Infantil, pela perspectiva do dimensionamento do direito das crianças de zero a seis anos. Trata-se de fugir de uma lógica utilitarista da infância (PAGNI, 2016), a qual muitos estudos estatísticos têm sugerido, que trata de mensurar a garantia de um futuro desempenho escolar positivo, quando as crianças frequentaram a escola desde a primeira infância. Isto porque desconsidera outros fatores como a variação na situação econômica da família, a qualidade dos estabelecimentos de Educação Infantil e de formação dos profissionais, bem como as próprias condições de saneamento e saúde. Nesta investigação, dou a mão também a Barbara Pagni (2016) e trato as crianças no “‘aqui e agora’, na qualidade de indivíduos portadores de dignidade e direito a viver hoje contextos de boa experiência, independentemente do resultado de amanhã” (p. 51).

Outra lente está em buscar romper “uma imagem ‘economicista’ da infância” (PAGNI, 2016, p. 55). Parece existir um consenso nas políticas públicas de que investir nas crianças é evitar danos e gerenciar risco, economizando futuros gastos com saúde, segurança, questões sociais e judiciais. A produção de pós-doutorado do Rodrigo Saballa (2014) ao analisar algumas políticas para a infância percebe que o discurso dessas políticas se fundamenta na intervenção precoce. Considerando que esses argumentos são aceitáveis, a lente que me move está na potência da afirmação do direito a frequentar contextos de qualidade e ter experiências ricas, com “acesso universal a contextos de bem estar e de oportunidades [...], valorizando a singularidade de cada percurso de desenvolvimento pessoal” (Ibidem, p. 61). Isso significa que a ênfase não está em perceber a criança como um mini adulto em potencial, projetada para um futuro, mas na sua radical presença que questiona, subverte e cria estratégias outras de se colocar no mundo. Isso significa dar tempo às crianças, para serem crianças.

Neste caminho, optei por desenvolver uma pesquisa de caráter etnográfico (ANDRÉ, 2008; GRAUE e WALSH, 2003), acompanhando um grupo de crianças com idade entre quatro e cinco anos, durante o segundo semestre de 2014. O estudo foi desenvolvido em

uma escola de Educação Infantil localizada na região metropolitana de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul.

O objetivo geral foi ancorado em algumas perguntas: As crianças participam junto com os adultos na constituição espacial da escola? Como participam? Como elas percebem os significados do espaço na relação com os pares e com os adultos?

Neste texto, a proposta é então pensar a partir de algumas cenas acompanhadas e registradas nessa investigação, traçando uma problematização sobre a significação e apropriação das crianças sobre os espaços da escola de Educação Infantil. Sendo um convite ainda a pensar sobre os modos de fazer a docência com as crianças de zero a cinco anos. Assim, esta escrita tem como objetivo olhar para a constituição de uma brincadeira cotidiana, a brincadeira de casinha, problematizando a partir dos elementos constitutivos da brincadeira e do entendimento do currículo como uma prática de significação (SILVA, 2001), destacando os modos como as crianças reinventam e criam novas conexões possíveis para as brincadeiras tradicionais, a partir de seu repertório cultural e social.

Da ética na pesquisa com crianças

A investigação tomou como base um princípio ético para o desenvolvimento da pesquisa com as crianças. Foram escolhas de aproximação com relação ao contexto institucional, às crianças, bem como sobre o uso de imagens e o uso de nomes reais ou fictícios para a identificação no corpo da escrita da dissertação. Assim, mais do que objetos de investigação, as crianças foram colocadas na posição de sujeitos, que interpelam o próprio fazer da pesquisa. Destaco que não se trata de passos ou de uma receita, mas de um modo de se relacionar com as crianças em um contexto de investigação.

Nessa perspectiva, abordar a participação das crianças na investigação, é mais do que pensar sobre a negociação da entrada em campo. É estender este cuidado para o decorrer de todo o processo de construção da pesquisa. Ou seja, pensar sobre como utilizar os desenhos, imagens, fotografias, falas, das crianças como parte de uma narrativa de pesquisa.

Como destaque, a ética na pesquisa com crianças, “reside numa atitude de respeito, acolhimento, escuta e responsabilidade” (SIMÕES, 2015, p. 54). As crianças podem manifestar seu desejo a participação por meio de diferentes linguagens: o choro, um olhar, um movimento do corpo, uma fala.

Ao longo da investigação tive dois momentos que, penso, nos convidam a pensar sobre essas questões. Um primeiro foi quando em uma situação no pátio, algumas crianças que estavam próximas a mim, se desentendem e começam a brigar. Antes de estar na condição de pesquisadora, tenho que atentar que sou uma pessoa que preciso zelar pela segurança das crianças, tenho uma responsabilidade com relação a elas. Como as professoras e outras pessoas não estavam vendo o que estava acontecendo, eu intervi junto às crianças, para que não se machucassem.

Um segundo momento, diz de como compreendi que uma criança que oras se aproximava oras se afastava, não tinha segurança em ser participante da pesquisa. Em algumas vezes, ela me pedia a máquina fotográfica para fazer registros, outros me pedia para que eu fotografasse suas construções na areia, mas também outras vezes, ela se afastava, ficava de costas e me olhando de canto de olho. No momento final, da escolha

dos nomes, ela chegou a manifestar verbalmente que não queria escolher. Percebi que um misto de sentimentos nos aproximava, mas também outros tantos nos afastava. E então, compreendi que esta criança estava me dizendo, com múltiplas linguagens, que não queria fazer parte da pesquisa, do relatório final, mas que, em alguns momentos, gostaria de viver algumas experiências como o uso da máquina fotográfica.

Neste cenário, foi solicitado consentimento à escola, à professora, às famílias responsáveis pelas crianças e, bem importante, às crianças. As crianças foram convidadas a escolherem os nomes pelos quais gostariam de ser identificadas na escrita da “história” da pesquisa. Um misto de nomes de super-heróis, nomes de atores e nomes de amigos queridos. Concordando com Kramer (2002), a opção por identificar as crianças a partir de alternativas como números, nega a sua condição de sujeito, as colocando em um anonimato. No termo encaminhado aos responsáveis destaquei que as crianças iriam fazer esta escolha. Não indiquei sobre permanecer com o seu nome ou escolher outro nome, minha proposição foi: qual o nome que vocês querem ter nesta história?

Uma outra opção foi ocultar os dados da instituição, da cidade e localização mais precisa. Existem muitas escolas de Educação Infantil na região metropolitana de Porto Alegre, pois este espaço contempla diferentes cidades. Eu não

Com relação ao uso das fotografias e das imagens das crianças, penso que há uma potência naquilo que as imagens expressam. Cada movimento, o olhar, o gesto, colocam, através da fotografia, a força e a potência das crianças na sua relação com o mundo. Convidando aos professores a atentarem-se para o detalhe de como as crianças se apropriam e significam os espaços da escola. Lembro que,

em alguns casos, a fotografia suprime as muitas linhas que seriam necessárias para descrever a ideia de movimento, o olhar maravilhado de uma criança ou aquilo que nos toca tão profundamente que as palavras não alcançam na apresentação. Mesmo que a descrição seja densa e profunda, ainda assim, não encontrará a capacidade da fotografia de surpreender e seduzir. Em outros, a palavra cativa aquilo que na fotografia fica em silêncio. (SIMÕES, 2015, p. 56-57)

Assim, há um encontro das linguagens, escrita e imagética, na composição da investigação.

De como as crianças significam e criam contextos de brincadeira nos espaços da escola

Vou tratar aqui de duas cenas da pesquisa: uma cena dos meninos brincando de casinha na brinquedoteca e outra cena das meninas brincando de casinha na sala referência.

Começo com alguns apontamentos da cena das meninas, que intitulei de “episódio 7: da casinha ao posto médico” (SIMÕES, 2015, p. 142-144). As meninas estavam aparentemente brincando de casinha em um canto da sala, próximo a porta. Bruna era a mãe e Vitória a filha. Elas organizaram a mesa, com os pratos e as panelinhas. Vitória estava sempre carregando uma boneca. Em um determinado momento elas guardam essas coisas, e Bruna diz a Vitória que elas precisam ir no médico. Elas trocam de espaço e vão para um outro canto próximo ao espelho. Organizam fichas de atendimento e a sala de

espera. Elas me convidam para ser a médica. Num determinado momento da brincadeira, a professora diz: “Meninas, se vocês não vão mais brincar de casinha, guardem as coisas da casinha...”. Bruna tem um olhar de quem reluta a atender a solicitação, tentando explicar que, em verdade, elas ainda estão brincando de casinha, apenas saíram para ir no médico, mas ela não consegue expressar-se verbalmente. A professora continua: “Meninas, qual o nosso combinado? Quando a gente não está mais brincando com uma coisa, a gente guarda, para poder brincar de outra coisa”. Nesse tempo o posto médico termina, a casinha também, e já é hora de ir para o pátio e guardar tudo.

Organizar os espaços das salas de Educação Infantil, através dos famosos cantinhos ou por zonas circunscritas é algo que vem ganhando adeptos na docência com crianças pequenas. Esse tipo de organização, de certo modo, valoriza a capacidade das crianças em estabelecerem relações com seus pares de maneira autônoma, bem como a potência em produzir enredos narrativos através da brincadeira.

Adriana Klisys (2007, p. 27), coloca que “o faz-de-conta é um pouco disso: desejar algo e apostar que é possível ter uma solução criativa para se ter/ser/viver o que se quer”. Vitória e Bruna neste episódio compartilham significados sobre a casa, o ser mãe, o médico e próprio posto médico. Elas inventam um novo espaço na sala, elegem alguns materiais e simbolicamente os transformam. Então, se coloca, a partir deste contexto, uma pergunta: temos aberto espaço para que as crianças criem e inventem suas brincadeiras?

Na brincadeira, as meninas desenvolvem a casinha com extensão a outros espaços sociais, como o posto médico. São vivências cotidianas que crianças e adultos têm no espaço da cidade, da sua família. Logo, nosso desafio como professores e professoras está em documentar, apoiar e sustentar a complexidade das ações propostas pelas crianças nas suas brincadeiras. Nesta empreitada, atentar aos modos como as crianças se apropriam e significam os espaços da sala, na organização das suas brincadeiras, pode possibilitar a construção de outras zonas circunscritas, como um posto médico, convidando as outras crianças a, talvez, construírem esta experiência também.

Em outro momento, na brinquedoteca, os meninos iniciam uma brincadeira de casinha, com objetos em miniatura que encontram. Chamei esta cena de “episódio 8: A mesa está pronta... bem bonita!” (SIMÕES, 2015, p. 153-155).

Na cena, um dos meninos, Maxsteel, encontra os brinquedos e começa a organizar a casa. Logo Nicholas-Cage diz “cheguei de carro!” e se aproxima da brincadeira. Eles organizam a mesa com uma toalha, que inicialmente é pensada como pano para limpar a boca. Logo eles incorporam as bonecas à brincadeira. Pegam também os carros e dizem que os carros são das suas mulheres. Em algum momento, Maxsteel diz para pararem de brincar daquilo, pois é brincadeira de menina. Contudo, continua procurando outros elementos para compor a brincadeira. Então os meninos começam a reorganizar a casa, que iniciou com a cozinha, e nessa altura já tinha banheiro e sala. A brincadeira dura em torno de onze minutos, interrompida pelo horário do lanche e por isso, as crianças precisam guardar as coisas nos seus lugares.

Neste episódio percebemos como meninos e meninas constroem de maneira distinta o processo narrativo de uma brincadeira que acompanha as crianças: recriar as cenas cotidianas da casa. O espaço, através da organização, das cores dos brinquedos, produz significados sobre o que é permitido como brincadeiras de meninos e brincadeiras de meninas. Isso porque normalmente, esses brinquedos mais ligados ao doméstico, são da



cor rosa. A própria composição espacial educa *do quê, com o quê e com quem* as crianças podem brincar. O convite para pensar se faz através da pergunta: “De que maneira o modo como organizamos os brinquedos, para que ocorra o que costumamos chamar de brincadeira de casinha, influencia na possibilidade de meninos e meninas brincarem?” (SIMÕES, 2015, p. 157).

Vecchi (2013, p. 187, tradução livre), apresenta como “as imagens estereotipadas podem converter-se em lentes defeituosas que utilizamos para olhar e deformar a realidade”. Assim, cabe considerar que a maneira como organizamos os espaços da escola de Educação Infantil, explicitam certas imagens e concepções sobre as crianças, as infâncias e seus interesses, além de construírem percursos de significação sobre e com o mundo. A ideia de estereotipia, pode ser pensada para além da reprodução de imagens, como cópias, e dialogar sobre como construímos certos estereótipos de como se brinca de uma coisa ou outra, e nesse caso, de como se brinca de casinha.

Considerações finais: pensar a pedagogicidade do espaço com as crianças

Como um manifesto de resistência a práticas assistencialistas na creche e a desvalorização das práticas sociais dos adultos com as crianças na creche, indico ser importante atentar para o modo como os currículos colocam, constroem, reforçando ou resistindo às subjetividades que têm sido inventadas para nós. Penso que um olhar atento ao modo como representamos o Outro que nos possibilitarão construir linhas de fuga para a desvalorização e o assistencialismo na Educação Infantil.

Trazer ao encontro das práticas cotidianas as múltiplas formas culturais de olhar um objeto. As brincadeiras e o movimento lúdico das crianças convidam a reinventar uma escola possível que se pensa junto com as crianças.

Percebemos com as cenas analisadas, que o tempo na escola de Educação Infantil, se tornam tempos plurais. Além de considerar que o papel da docência e da escola é enriquecer as experiências das crianças. Assim, se faz importante construir um modo de atenção e solicitude aos modos como as crianças se apropriam e significam os tempos e espaços da escola de Educação Infantil, para que possamos construir um contexto em que, assim como as crianças são produzidas pelos espaços e vivências da escola, esses espaços e essas vivências são produzidas pelas crianças, num movimento duplo. Nosso desafio é fazer operar as ideias de protagonismo infantil e potência das crianças no cotidiano da ação docente.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2008.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **Inventando crianças no século XXI: políticas de escolarização, capital humano e gestão de riscos como pauta dos discursos de analistas econômicos sobre a Educação Infantil**. Relatório de Pós-Doutorado. Pelotas: UFPel, 2014. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B-gD39jU9qh4MjVveWNPWThVNjA/view>

FORTUNATI, Aldo. **Dos conteúdos às condições: por uma base ecológica do currículo.** In: FORTUNATI, Aldo. Por um currículo aberto ao possível: protagonismo das crianças e educação: o pensamento, a prática, as ferramentas. Trad. Paula Baggio. San Miniato: La bottega di geppetto, 2016.

FORTUNATI, Aldo. **Por um currículo aberto ao possível:** protagonismo das crianças e educação: o pensamento, a prática, as ferramentas. Trad. Paula Baggio. San Miniato: La bottega di geppetto, 2016.

GRAUE, M^a Elizabeth; WALSH, Daniel. **Investigação etnográfica com crianças:** teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas nas pesquisas com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 41-59, 2002.

PAGNI, Barbara. **Das palavras aos fatos: a longa e tortuosa estrada para afirmar o direito à educação das crianças menores.** In: FORTUNATI, Aldo. Por um currículo aberto ao possível: protagonismo das crianças e educação: o pensamento, a prática, as ferramentas. Trad. Paula Baggio. San Miniato: La bottega di geppetto, 2016.

SIMÕES, Eleonora. **De mãos dadas com as crianças pequenas pelos espaços da escola:** interações, brincadeiras e invenções. Programa de Pós-Graduação em Educação. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/131058>

VECCHI, Vea. Que tipo de espaço para viver bem na escola? In: CEPPI, Giulio; ZINI, Michele (Orgs.). **Crianças, espaços e relações:** como projetar ambientes para a educação infantil. Porto Alegre: Penso, 2013.

POSSIBILIDADES DE ENSINAR E APRENDER ALÉM DO ESPAÇO DA ESCOLA: A VISÃO DA COMUNIDADE

Everline Luise Heinrichs¹

Neli Teresinha Galarce Machado²

A pesquisa apresentada integra parte da dissertação de mestrado sobre a temática do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari. O interesse pelo tema surgiu a partir de inquietações da prática docente da mestranda na educação básica, em uma escola da rede municipal de ensino, da cidade de Lajeado, Rio Grande do Sul.

Para iniciar, importante refletir que a evolução do homem e das sociedades ao longo da história sempre esteve ligada aos processos de ensino e aprendizagem. O ponto alto do entendimento da mente humana se dá desde seis milhões de anos, após terem tido estas espécies um ancestral comum. Durante esse processo de evolução, nossos ancestrais tiveram inúmeros momentos onde seu futuro esteve vinculado à arte de aprender. Nossa capacidade cognitiva de ver o mundo e fazer as devidas leituras na paisagem, para que nosso grupo pudesse sobreviver, fez com que nossa espécie evoluísse e se desenvolvesse. E desde os tempos mais remotos, a espécie humana aprende e ensina, de acordo com seu espaço e tempo.

Assim, os processos de ensino e de aprendizagem estão em nosso corpo e cadeias cognitivas profundas, e que nos remetem à ancestralidade do aprender em “qualquer lugar e tempo”. O estudo acontece a partir desse ponto: enxergar possibilidades de ensino e de aprendizagem em espaços informais e não formais.

As discussões acerca dos processos de ensino e de aprendizagem normalmente consideram a escola. Cabe, porém, destacar que além dessa instituição social, antiga e consolidada, existem outros espaços nos quais o sujeito aprende e igualmente ensina, incluindo a própria comunidade. Nessa perspectiva, elaborou-se o seguinte objetivo: Investigar quais as percepções da comunidade acerca dos espaços de aprendizagem em um bairro da cidade de Lajeado, Rio Grande do Sul.

A partir de uma busca feita para conhecer os trabalhos publicados sobre o tema nos últimos cinco anos junto ao Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), e Scientific Electronic Library Online (SCIELO) que pudessem contribuir com essa pesquisa, analisou-se artigos e dissertações referentes ao tema. Entretanto, todas essas pesquisas referem-se estritamente à escola, não abordando os espaços de ensino informais e não formais que são considerados relevantes nesta pesquisa.

Desse modo, para refletir sobre a educação informal e não formal, é potente que se conheça o que define cada umas dessas formas no âmbito teórico, inclusive a educação

1 Universidade do Vale do Taquari – Univates, Programa de Pós-Graduação em Ensino – Mestrado, bolsista PROSUC/CAPES, eheinrichs@univates.br

2 Universidade do Vale do Taquari – Univates, Programa de Pós-Graduação em Ensino, ngalarce@univates.br

formal. Quanto aos termos utilizados, Marques e Freitas (2007), coloca que ainda há um consenso. Normalmente são utilizados educação formal, informal e não formal. Mas tem pesquisadores que utilizam escolar e não escolar, ou ainda, escolarizado, não escolarizado. Nessa pesquisa, optou-se por utilizar educação formal, informal e não formal.

A educação por longo tempo foi entendida como sinônimo de escola (MUNHOZ, 2012). Porém, a educação refere-se muito mais a consciência de si (FREIRE, 2002), enquanto que a escola representa uma educação institucionalizada. A propósito, as discussões acerca dos processos de ensino e de aprendizagens normalmente consideram somente a instituição escolar. Cabe destacar que além dessa instituição social antiga e consolidada, existem outros meios nos quais o sujeito aprende e igualmente ensina. Gohn (2006) apresenta, portanto, três dimensões: a educação formal, não formal e informal. De acordo com a autora, cada dimensão possui objetivos distintos e dada importância no desenvolvimento do sujeito.

A educação formal, aquela que, segundo Gohn (2006), acontece nos espaços escolares, já foi muito discutida e aparece na legislação como dever do Estado e direito do cidadão. “O espaço formal é o espaço escolar que está relacionado às Instituições Escolares da Educação Básica e do Ensino Superior, definidas na Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (JACOBUCCI, 2008, p. 56).

Existe uma série de características que determinam a educação formal, como por exemplo, conteúdos selecionados e demarcados. Os profissionais que nela atuam são professores e em “ambientes normatizados, com regras e padrões comportamentais definidos previamente” (GOHN, 2006, p. 29).

Conforme Gadotti (2005), a educação formal e, portanto, escolar, possui seus objetivos definidos no que tange ao ensino de conteúdos historicamente produzidos pela humanidade. Seu objetivo é a aprovação e certificação do sujeito, mediante diretrizes nacionais.

Em relação a educação formal e, deste modo, a escola enquanto instituição, Munhoz e Hattge (2015, p. 317), ponderam que “[...] ela remete a algumas estruturas clássicas como: a divisão do tempo e do espaço, a classificação e divisão dos alunos em turmas, a organização do conhecimento em disciplinas, a avaliação do conhecimento por meio de exames”. Ou seja, a educação formal, aquela que acontece dentro das escolas, possui uma sistematização e regras rígidas e definidas.

Conforme Munhoz (2012, p. 12-13), o que é desenvolvido nas escolas “[...] é educação, mas com fins determinados e institucionalizados: busca um modelo de homem, um tipo de sociedade, um programa disciplinar que funcione como dispositivo de controle e subjetivação”. A educação formal, nesse sentido, serve para moldar o sujeito, dentro da sociedade.

Gadotti (2005) ainda complementa que, em certa medida, toda educação pode ser considerada formal, quando da existência de uma intencionalidade. Entretanto, o espaço escolar tem o diferencial de ser marcado pela “formalidade, pela regularidade, pela sequencialidade [sic]” (GADOTTI, 2005, p. 02). A escola difere-se na visão do autor, por ser formal e ter uma sequência.

Outra dimensão de educação, é a educação informal. Ela refere-se aos processos de ensino e de aprendizagem que acontecem em diferentes espaços da comunidade. Segundo

Gohn (2010, p. 16), é “aquela na qual os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização, é gerada nas relações e relacionamentos intra e extrafamiliares (amigos, escola, religião, clube etc.)”. Ou seja, é educação que se desenvolve desde o nascimento da criança, considerando as primeiras relações que ela vai ter, dentro da sua família, na rua, na escola, com seus amigos.

Para Gaspar (2005, p. 173), é aquilo que o ser humano aprende desde pequeno, nas relações que estabelece, como “[...] a língua materna, tarefas domésticas, normas de comportamento, rezar, caçar, pescar, cantar e dançar – sobreviver, enfim. E, para tanto, sempre existiu, também desde muito cedo, uma educação informal, a escola da vida, de mil milênios de existência”.

Conforme Gohn (2010), a educação informal se dá pelo pertencimento cultural:

A informal incorpora valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados. Os indivíduos pertencem àqueles espaços segundo determinações de origem, raça/etnia, religião, etc. São valores que formam as culturas de pertencimentos nativas dos indivíduos. Contrariamente, a educação não formal não é nativa, ela é construída por escolhas ou sob certas condicionalidades, há intencionalidades no seu desenvolvimento, o aprendizado não é espontâneo, não é dado por características da natureza, não é algo naturalizado (GOHN, 2010, p. 16).

A autora destaca a espontaneidade da educação informal, que acontece naturalmente. E, segundo Gohn (2010), é isso que a diferencia da educação não formal. Pois, apesar de não acontecer dentro da escola, é uma educação intencional, ligada à uma instituição, e que não acontece de modo espontâneo.

Desse modo, na educação informal, o sujeito aprende no dia a dia e em diferentes espaços, como em casa, na rua, na praça, nas suas relações socioculturais, como afirma Libâneo (2010, p. 31):

A educação informal corresponderia a ações e influências exercidas pelo meio, pelo ambiente sociocultural, e que se desenvolve por meio das relações dos indivíduos e grupos com o seu ambiente humano, social, ecológico, físico e cultural, das quais resultam conhecimentos, experiências, práticas, mas que não estão ligadas especificamente a uma instituição, nem são intencionais e organizadas.

Portanto, é na interação com o meio que o sujeito aprende e ensina. Todas as suas interações ao longo da vida proporcionam conhecimento. Na educação informal os conhecimentos não estão sistematizados e o processo de ensino acontece de forma, muitas vezes, imperceptível, pois se dá nas vivências do cidadão (GOHN, 2010).

Além da educação formal e informal, existe outra dimensão, que se considera os espaços de aprendizagem não formais. Gohn (2006) afirma que é preciso caracterizar a educação não formal pelo o que ela é, pois, normalmente, costuma ser conceituada por aquilo que ela não é, caracterizando-a simplesmente como aquela que acontece fora da escola, sem especificar as condições. A autora, que é pesquisadora e forte defensora da educação em espaços informais e não formais, afirma que é imprescindível considerar as experiências que o indivíduo tem fora da escola, pois estas apresentam importância fundamental no seu desenvolvimento (GOHN, 2006).

A educação não formal, portanto, não possui um currículo e nem diretrizes estabelecidas a serem seguidas, mas tem objetivos claros dentro de um contexto; e isso é destacado por Gohn (2006, p. 29), quando afirma que “há na educação não formal uma intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes”. Nessa perspectiva, os espaços de educação não formal assumem um papel importante e diferenciado no processo de ensino e de aprendizagem do sujeito.

A educação não formal considera os sujeitos como cidadãos atuantes, que enxergam a realidade que está na sua volta e nas relações sociais que estabelece. Os seus objetivos não estão postos a priori, eles vão sendo construídos a partir do encontro com o outro. E é esse o processo que desenvolve o ensinar e o aprender, no âmbito da educação não formal (GOHN, 2006).

Conforme Gadotti (2005), a educação não formal é aquela entendida como menos hierárquica e menos burocrática. Ou seja, não existe um programa pronto, com conteúdos definidos em uma sequência, demarcados pelo tempo, a fim de fornecer um diploma aos frequentadores. Ela acontece conforme os ritmos que os sujeitos estarão dando.

Segundo Gohn (2016), a educação não formal tem preocupações mais amplas, pois na medida em que é desenvolvida, ela pensa no sujeito de modo individual e na sociedade como um todo. O importante, é que os indivíduos tenham consciência dos seus direitos e das possibilidades que os cercam:

A educação não formal designa um processo com várias dimensões, tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem que os indivíduos façam uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica, etc.(GOHN, 2016, p. 60).

Desse modo, a educação não formal, diferente da educação formal, não possui um currículo pronto e abre seus horizontes para outras dimensões, pensando, principalmente, em experiências coletivas como potências para o processo de ensino e de aprendizagem. Segundo Gohn (2006, p. 28), é uma educação “que se aprende ‘no mundo da vida’, via processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas”. A aprendizagem acontece ao longo da vida e na interação com o outro (Gohn, 2010).

Na educação não formal, os espaços de aprendizagem não possuem uma rigorosidade e, portanto, o sujeito opta em participar ou não; e, nem sempre os espaços são delimitados, possuindo uma infinidade de possibilidades:

As práticas da educação não formal se desenvolvem usualmente extramuros escolares, por meio de organizações sociais, movimentos, programas de formação sobre direitos humanos, cidadania, práticas identitárias, lutas contra desigualdades e exclusões sociais. Elas estão no centro das atividades das Organizações Não Governamentais (ONGs) nos programas de inclusão social, especialmente no campo das artes, da educação e da cultura (GOHN, 2016, p. 61).



Existem os espaços de educação não formal institucionalizados, que poderiam ser o museu, o zoológico ou o jardim botânico. Espaços que já possuem regulamentações e responsáveis (JACOBUCCI, 2008). O jardim botânico, por exemplo, já apresenta uma estrutura, como placas com informações acerca dos nomes e espécies das plantas, trilhas, oficinas, entre outros.

Os espaços de educação não formal não institucionalizados, pode ser o rio, por exemplo, ou a lagoa, o campo de futebol, etc. (JACOBUCCI, 2008). Promover a reflexão acerca do que está aos meus olhos, por exemplo, e poluição do rio e pensar sobre como isso impacta na minha vida e na vida do coletivo e, a partir disso, como cada sujeito pode agir e contribuir para modificar aspectos da realidade.

A educação não formal, portanto, contribui para a luta e mudança de um cenário de dominação. A partir do momento em que o sujeito tem conhecimento de si, melhora sua autoestima e se identifica, é que pode desenvolver laços de pertencimento a um determinado contexto (Gohn, 2006). É fundamental, que o indivíduo tenha consciência do lugar onde vive para poder colaborar para as mudanças necessárias.

A educação informal, não formal e formal, deve atuar de modo a se complementarem. Dessa forma, uma não substitui a outra, pois ambas têm papéis importantes e definidos no processo de ensino e de aprendizagem do sujeito (GOHN, 2010).

Nesse sentido, a partir de Freire (2002), Gadotti (2005), Gaspar (2005), Gohn (2006, 2010, 2016), Jacobucci (2008), Libâneo (2010), Marques e Freitas (2017), Munhoz (2012) e Munhoz e Hattge (2015) é que se procurou pensar o quanto a sociedade está condicionada a destinar a pensar que educação só se faz na escola. E, a partir disso, enxergar os espaços de aprendizagem informais e não formais como possibilidades.

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de abordagem histórico-cultural e descritiva. Por ser de cunho qualitativo, a investigação se desenvolverá diretamente no campo (BOGDAN; BIKLEN, 1994). E terá como parte fundamental a aproximação e conhecimento do contexto da pesquisa e os sujeitos enquanto seres sociais e históricos.

Numa abordagem histórico e cultural, com base em Vygotsky (1991 e 1993) é que se pretende, investigar o sentido dos espaços de aprendizagem para a comunidade do bairro. Para Vygotsky (1991), é necessário considerar o sujeito como um todo, biológico e social. Nesse sentido, a pesquisa acontecerá na relação entre sujeitos, de forma dialética.

Para coleta de dados junto aos sujeitos da comunidade será aplicada a técnica da história oral, que segundo Alberti (2004, p. 29), ela “[...] não é um fim em si mesma, e sim um meio de conhecimento”. A partir de entrevistas abertas, com questões disparadoras que foram pensadas a partir da contextualização do bairro e dos teóricos consultados. Os sujeitos participantes serão integrantes da comunidade e gestores dos espaços de aprendizagem.

Conforme Freitas (2002, p. 26), “Os estudos qualitativos com o olhar da perspectiva socio-histórica, ao valorizarem os aspectos descritivos e as percepções pessoais, devem focalizar o particular como instância da totalidade social [...]”. Nesse sentido, para se compreender as percepções dos sujeitos participantes da pesquisa, é fundamental contextualizar o lugar de onde eles falam.

Enquanto pesquisa de abordagem histórico e cultural, descritiva, Gil (2010, p. 27) diz que ela se propõe a descrever “[...] características de determinada população”. Ou



seja, para conhecer a comunidade será necessário aprofundar-se e obter o máximo de informações sobre o lugar.

Salienta-se que para compreender o contexto da pesquisa foi necessário identificar a história do bairro relacionada à história do município e aos processos de estabelecimento dos espaços de aprendizagem. Para isso, foi realizado um levantamento bibliográfico das referências já existentes acerca do tema e feita consulta aos acervos disponíveis para análise documental, conforme Lüdke e André (1986).

Os dados coletados ao longo da investigação serão examinados a partir da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). A análise de conteúdo, vista como esforço de interpretação, “absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não aparente, o potencial de inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem” (BARDIN, 2011, p. 15).

Para auxiliar na análise dos dados foi utilizado o *software* Nvivo. Conforme Ames (2013), o *software* pode auxiliar no gerenciamento dos dados obtidos e é atualmente o mais utilizado no Brasil em pesquisas qualitativas, nas quais se tem um grande volume de dados. O *software* caracteriza-se como um facilitador, que não substitui o trabalho de investigação do pesquisador.

Acredita-se que a abordagem de pesquisa escolhida, seus instrumentos e análise de dados, tenham sido os mais adequados para a investigação que foi apresentada.

Referências

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

AMES, Valesca Daiana Both. As possibilidades de uso do software de análise qualitativa Nvivo. **Sociologias Plurais**, v. 1, n. 2, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. 2ª reimpressão. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.

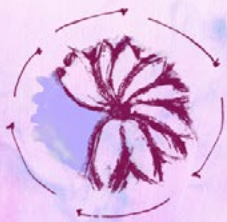
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem socio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de pesquisa**, n. 116, p. 21-39, 2002.

GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não-formal. **Sion: Institut Internacional des Droits de L'Enfant**, p. 1-11, 2005.

GASPAR, Alberto. A educação formal e a educação informal em ciências. **Ciência e público: caminhos da divulgação científica no Brasil**. Rio de Janeiro: Casa da Ciência, p. 171-183, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.



GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Rio de Janeiro: Revista Ensaio-Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 14, n. 50, p. 11-25, 2006.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal nas instituições sociais. **Revista Pedagógica**, v. 18, n. 39, 2016.

JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho. Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica. **Em extensão**, v. 7, n. 1, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

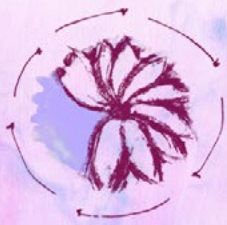
MARQUES, Joana Brás Varanda; FREITAS, Denise de. Fatores de caracterização da educação não formal: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**, v. 43, n. 4, p. 1087-1110, 2017.

MUNHOZ, Angélica Vier. Práticas investigativas: experiências não escolarizadas. In: MUNHOZ, Angélica Vier (et al.). **Diálogos na Pedagogia**: coletânea. Lajeado: Ed. UNIVATES, 2012.

MUNHOZ, Angélica Vier; HATTGE, Morgana Domênica. Algumas notas sobre espaços e movimentos do currículo. **Espaço do Currículo**. v.8, n.3, p. 317-322, 2015.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organizadores Michel Cole et. al. Tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jéferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.



EVENTO 100% ONLINE

II Seminário Internacional
e III Seminário Nacional
Formação Pedagógica
& Pensamento Nômade:
Ensino, Docência e Criação

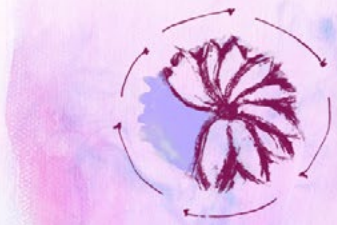
REALIZAÇÃO

UNIVATES

PATROCÍNIO

FAPERGS

GT Diferença e Inclusão



EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA Y PERMANENCIA ESTUDIANTIL EN UNA UNIVERSIDAD COLOMBIANA – UNIMINUTO, ANTIOQUIA, SEDE SUR

Jessica Patricia Marín Tobón¹

INTRODUCCIÓN

El tema de la Permanencia estudiantil universitaria en Colombia es cada vez más difícil de entender. Las cifras cada año revelan que los porcentajes de estudiantes que culminan con éxito su proyecto académico disminuyen y, por el contrario, aumentan las cifras de estudiantes desertores. “Según estadísticas del Ministerio de Educación Nacional, de cada cien estudiantes que ingresan a una institución de educación superior cerca de la mitad no logra culminar su ciclo académico y obtener la graduación” (GUZMAN, et al., 2009, p.13). Es por ello por lo que una de las misiones de Bienestar Institucional, específicamente de la Permanencia en las universidades, es diseñar e implementar estrategias y mecanismos que permitan identificar oportunamente las posibles causas de deserción, con el fin de disminuir en la mayor medida posible las tasas de abandono. Pensar en esas causas en los estudiantes puede resultar muy difícil, si no se tiene en cuenta las condiciones socioculturales, económicas, familiares y personales que pueden atravesar la vida de los universitarios en la actualidad.

CONTEXTUALIZACIÓN

UNIMINUTO “ofrece educación superior de alta calidad con opción preferencial para quienes no tienen oportunidades de acceder a ella” (UNIMINUTO, 2019, texto digital).

Es por este motivo que la universidad pretende llegar a lugares donde es difícil para la población encontrar oportunidades académicas. En el departamento de Antioquia, específicamente en el área metropolitana de Medellín, UNIMINUTO cuenta con dos sedes: la sede norte y la sede sur. La sede sur abrió sus puertas al público en el año 2016 en el municipio de Itagüí, para atender las necesidades educativas de municipios cercanos como lo son Envigado, Sabaneta, La Estrella, Caldas y el Corregimiento de San Antonio de Prado. Además de esto, el sector sur representa oportunidades de empleo para los futuros egresados, ya que es una zona industrial (UNIMINUTO, 2019, texto digital).

Dicho esto, nuestro campo empírico será la sede sur, donde se han venido adelantando estrategias para minimizar el impacto en la deserción como lo son: descuento en la matrícula para víctimas del conflicto armado; becas: socioeconómicas UNIMINUTO, por excelencia académica, por patrocinios y convenios externos. Además, se brinda orientación y acompañamiento a estudiantes con dificultades académicas o económicas y asesorías académicas. Estas acciones empleadas atienden en gran medida las necesidades de educación inclusiva presentes en la comunidad educativa, entendiendo que en este caso el público objetivo son estudiantes en situación de vulnerabilidad.

¹ UNIMINUTO sede sur, profesional de Bienestar Institucional, jessica.marin@uniminuto.edu.

Para conocer más a profundidad sobre Bienestar Institucional, podemos decir que dicha área en la institución está compuesta por seis dependencias que son: desarrollo humano, cultura, deportes, salud, promoción socioeconómica y permanencia. El presente trabajo se focalizará en el área de Permanencia estudiantil, la cual “requiere de la evaluación de las condiciones que convergen en la decisión de mantenerse o abandonar; y la intervención desde medios de apoyo, acompañamiento y desarrollo de estrategias” (MEDELLÍN, 2019, p.57).

Por ello, en la sede sur entre los años 2017-2019 se comenzaron a implementar estrategias para impactar la deserción estudiantil. Para comprender de una mejor manera lo presentado, es necesario precisar conceptos como lo son deserción y educación inclusiva.

Ahora bien, al conocer que un gran número de estudiantes se encuentran en situación de vulnerabilidad, es necesario que la educación inclusiva “[...] responda a la diversidad de los estudiantes, incrementando la participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación” (UNESCO, 2008, p.7).

Precisando ahora el concepto de deserción, por el mismo se entiende que: “[...] un estudiante se considera desertor cuando aspira y no concluye su proyecto educativo y que, siendo estudiante, ha pasado un año por fuera de las actividades académicas” (MEDELLÍN, 2019, p.58).

Reflexionando sobre lo mencionado anteriormente, el presente trabajo problematiza: ¿de qué manera las estrategias implementadas en Permanencia potencian la educación inclusiva e impactan la deserción estudiantil? Para dar respuesta a dicho cuestionamiento, es necesario contextualizar nuestro campo de investigación y las actividades desarrolladas.

Para ello, la metodología utilizada para conocer las causas de deserción fue descriptiva, según lo explicado por Hernández, Fernández y Baptista (2014), ya que en un primer momento se realiza un seguimiento telefónico, vía correo electrónico o personalmente para indagar sobre los motivos de abandono y posteriormente, se realiza el informe estadístico semestral, teniendo como base las respuestas dadas por los estudiantes. A partir de las cifras e informes realizados, se toman acciones para mitigar el abandono estudiantil y lograr que los estudiantes culminen con éxito su proceso académico.

ANÁLISIS DE LOS PERIODOS ESTUDIADOS

Al analizar los reportes de deserción entre los años 2017-2019, se encontró lo siguiente:

2017:

Durante este año 67 estudiantes fueron reportados como desertores y al revisar el seguimiento realizado para la fecha, se encontró que la mayoría de los estudiantes que abandonaron sus estudios fue por temas académicos, seguido por situaciones de ámbito personal.

2018:

En este año se reportaron 75 estudiantes como desertores. Entre las razones encontradas durante el seguimiento, se puede evidenciar que los motivos más comunes fueron: dificultades económicas y familiares, dificultades con el horario de trabajo, cambio de ciudad, suspensión de sus estudios temporalmente y cambio de institución universitaria. A partir de eso, se tomaron las siguientes acciones: seguimiento a estudiantes que pierdan el primer corte evaluativo de una o más asignaturas y contactar estudiantes con dos o más faltas consecutivas en las clases. De esta forma se intervienen los estudiantes de manera oportuna, para evitar el abandono escolar.

2019:

Para el año en mención, se reportaron 61 desertores. Las principales causas de deserción encontradas en el seguimiento fueron: dificultades con la adaptación a la metodología del programa (para los estudiantes de modalidad distancia), dificultades económicas, cambio de universidad, inconformidad con la sede o dedicación en emprendimientos externos.

Las estrategias implementadas para las dificultades de adaptación a la metodología se realizaron lo siguientes: encuentros semestrales con los directores de programa o reinducciones, mayor periodicidad en oferta de capacitaciones en temas de normas APA, bases de datos y métodos de estudio.

Con respecto a las dificultades económicas, se aumentó la divulgación de los convenios vigentes de descuento y becas disponibles para la comunidad educativa. En cuanto a la inconformidad con la sede, desde la institución se han realizado reformas estructurales, que han permitido mejorar el ambiente universitario.

Teniendo en cuenta los análisis realizados, se puede notar que, aunque las tasas de deserción no tienen mucha variación entre sí, cada semestre se evalúan las estrategias utilizadas, con el fin de generar nuevas actividades y proyectos que impacten y disminuyan en la medida posible dichas estadísticas.

ESTRATEGIAS PARA MITIGAR LAS TASAS DE ABANDONO

Otras estrategias que se implementan desde Bienestar Institucional cada semestre para favorecer a la población vulnerable y disminuir la deserción son:

- **Becas socioeconómicas UNIMINUTO:** A estas becas pueden acceder los estudiantes a partir del segundo semestre, si en el periodo anterior obtuvieron un promedio igual o superior a 4.0. En esta beca se priorizan los estudiantes con buen promedio académico, pero que presenten un alto riesgo de abandono (UNIMINUTO, 2020, texto digital).
- **Becas por excelencia académica:** Estas becas se otorgan cada semestre al estudiante que obtuvo el mayor promedio en el semestre de su programa académico, con una nota igual o superior a 4.5 (UNIMINUTO, 2020, texto digital).
- **Becas de patrocinios o convenios externos:** Cada semestre se cuenta con diferentes opciones de becas por patrocinio o convenios externos, con entidades



como: Bancolombia, Health and Education, FUNAYA, Fundación Suramericana, entre otras.

- **Acompañamiento y seguimiento académico:** El periodo académico en UNIMINUTO se divide en tres cortes evaluativos. Por ello, al finalizar cada uno, se realiza un seguimiento a quienes presentaron pérdida en alguno de los cortes, con el fin de identificar oportunamente las posibles causas del bajo rendimiento académico.
- **Actividades de Desarrollo Humano:** Las actividades que se realizan desde esta dependencia aportan de manera significativa en el proceso académico de los estudiantes, puesto que se ofrecen asesorías psicológicas, talleres y reflexiones por las aulas de clase con temáticas en salud mental. Este proceso brinda las diferentes herramientas para fortalecer el acompañamiento y crecimiento personal y profesional de los estudiantes.
- **Actividades de Salud:** En esta dependencia se ofrecen actividades como: jornadas de salud, servicios de área protegida, pausas activas y charlas sobre autocuidado, métodos de planificación y demás temáticas de interés para la comunidad educativa.
- **Actividades de Deportes:** Desde esta dependencia se programan actividades como: pausas activas por las aulas de clase, caminatas ecológicas mensuales, encuentros deportivos y actividades lúdicas, que favorecen la integración de la comunidad estudiantil en espacios distintos a los académicos.

IMPLEMENTACIÓN DE LA ESTRATEGIA DE VINCULACIÓN

Desde el segundo semestre de 2018 se comenzó a impulsar la estrategia de vinculación, liderada desde la Vicerrectoría General de Bienestar, la cual consiste en invitar a los estudiantes ausentes y desertores, a que regresen a la universidad, retomen sus estudios profesionales y puedan acceder a algunos beneficios como lo son: descuento en la matrícula, proceso de reintegro o reintegro sin costo, tasas preferenciales en créditos con la Cooperativa Minuto de Dios y un acompañamiento desde el área de Permanencia.

Con esta estrategia, se ha logrado que 36 estudiantes regresen a la universidad y continúen su formación profesional. Esta implementación se realiza cada semestre, por lo cual al finalizar la temporada de matrículas se evalúan los resultados obtenidos y las posibilidades de mejora.

Finalmente, el análisis de los datos recolectados permite que UNIMINUTO sede sur adquiera una visión más amplia acerca de las causas y a su vez consecuencias que se generan con la deserción de los estudiantes, lo que permite reconocer oportunidades de mejora en la institución.

CONSIDERACIONES PARCIALES

La Permanencia estudiantil es un área que juega un papel importante en las universidades en torno a la problemática de la deserción. Por esa razón, es un continuo trabajo de evaluación e implementación de nuevas estrategias, que favorezcan los procesos académicos de los estudiantes y así, culminen con éxito su formación profesional.

Si bien en Colombia la tendencia de las tasas de abandono está aumentando debido a diversos factores, UNIMINUTO sede sur hace un esfuerzo constante por reconocer las necesidades de la comunidad educativa e impactar en gran medida el contexto, por medio de la oferta de distintas actividades, no sólo académicas, sino también de las demás dependencias como por ejemplo eventos culturales y deportivos, pausas activas, talleres sobre autocuidado, respeto, manejo del tiempo, jornadas de salud, etc.

Las diversas estrategias empleadas han mostrado aumento en las tasas de retención estudiantil, lo que significa que el trabajo que se ha implementado a lo largo de los años está dando sus frutos y se evidencia en el incremento de la participación de los estudiantes en las distintas estrategias de Bienestar Institucional.

Por otra parte, de acuerdo con los estudios realizados, se puede evidenciar también que el sentido de pertenencia es fundamental en la permanencia estudiantil, ya que, actualmente la sede sur se encuentra operando dentro de un colegio privado del municipio de Itagüí y la infraestructura ha sido uno de los factores que se ha encontrado como motivo de abandono.

El resultado de los hallazgos a lo largo del estudio de la deserción estudiantil han permitido implementar una serie de estrategias e iniciativas, que posibilitan no solo fortalecer el desarrollo personal y profesional de los estudiantes, sino también su experiencia en el ámbito universitario, a través de distintas prácticas que hacen que su proceso sea más significativo y que los estudiantes se sientan parte de la institución, desarrollando un mayor sentido de pertenencia y disminuyendo a su vez, las cifras de deserción.

Además, las acciones que se han implementado han favorecido la motivación del cuerpo docente, los cuales son participantes activos en el proceso de formación y aprendizaje de los estudiantes. En este constante mejoramiento, la institución ha desarrollado canales de comunicación asertiva, habilidades en adaptación a los cambios y seguimiento en la vivencia universitaria, para así tener un mayor acercamiento con los estudiantes y favorecer a su vez, la educación inclusiva.

Estos seguimientos y estudios se continúan realizando semestre a semestre, por lo cual las consideraciones del trabajo presentado anteriormente son parciales y se encuentran en constante evaluación y mejora.

REFERENCIAS

GUZMAN RUIZ, C.; DURAN MURIEL, D.M.; FRANCO GALLEGOS, J. et al. **Deserción estudiantil en la educación superior colombiana**. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2009.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R.; FERNÁNDEZ COLLADO, C.; BAPTISTA LUCIO, M.P. **Metodología de la Investigación**. sexta. ed. México D.F: McGRAW-HILL, 2014.

MEDELLÍN, Alcaldía. **Lineamientos de Política Interinstitucional para la Permanencia y Graduación estudiantil**. JARAMILLO GARCÍA, I.; GONZÁLEZ RESTREPO, L.; QUINTERO SALGADO, M. (Org.). Medellín: Alcaldía de Medellín, 2019.

UNESCO. **Conferencia Internacional de Educación: La educación inclusiva: el camino hacia el futuro**. Ginebra: UNESCO, 2008. Disponible en: <<https://n9.cl/1yjh>>



UNIMINUTO. Becas. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios, 2019. Disponible en: <<https://bit.ly/3hHnx5w>>. Acceso en: 20 de febrero de 2020.

UNIMINUTO. Itagüí. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios, 2019. Disponible en: <<https://bit.ly/3jq7aKV>>. Acceso en: 20 de febrero de 2020.

UNIMINUTO. Misión, mega y principios. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios, 2019. Disponible en: <<https://bit.ly/2QB8MFr>>. Acceso en: 30 de enero de 2020.

A GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO: UMA ARTICULAÇÃO ENTRE POLÍTICAS E PROGRAMAS EDUCACIONAIS

Gabriela Oliveira Santos¹

Nadine Silva dos Santos²

Dra. Kamila Lockmann

Este trabalho tem por objetivo apresentar os resultados de duas pesquisas realizadas no mestrado em Educação e que se articulam por um tema em comum: pensar os efeitos da governamentalidade neoliberal diante de algumas políticas e programas educacionais. Para isso, foram desenvolvidos dois movimentos investigativos. O primeiro refere-se à análise dos discursos advindos de algumas políticas de inclusão do Estado brasileiro, proclamadas entre 1990 a 2015. Já o segundo movimento, analisa o funcionamento de um programa iniciado nos Estados Unidos e que atualmente, dissemina-se pelo mundo todo, inclusive no Brasil, qual seja: *O Líder em Mim (OLEM)*. Referente a este programa, foram analisados alguns discursos presentes nas apostilas que são direcionadas aos professores.

Os objetivos de tais pesquisas se afinam diante da percepção de que ambas assumem, reforçam e legitimam a naturalização de verdades que fortalecem um processo de in/exclusão no ambiente escolar. Este efeito possibilita a submissão dos sujeitos escolares a processos de individualização frente às políticas inclusivas e a lógica da competitividade presente no programa *O Líder em Mim*.

Portanto, para apresentarmos as discussões e os resultados que articulam ambas as pesquisas, organizamos este trabalho da seguinte forma: Na próxima seção – Pressupostos teórico-metodológicos – evidenciamos a metodologia adotada para a produção dos dados analisados nas pesquisas. Já, as duas próximas seções, apresentam uma análise dos documentos selecionados, sendo que a primeira, mostra os discursos proliferados pelas políticas de inclusão e seus efeitos pautados nas estratégias da governamentalidade neoliberal; e a segunda, refere-se à entrada desta mesma lógica na educação, através do programa *O Líder em Mim*, relacionando princípios como o individualismo e a concorrência na educação dos sujeitos escolares. Logo após, apresentamos uma breve conclusão acerca de tudo o que foi analisado e problematizado nos dois conjuntos de documentos.

PESSUPOSTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS

Trata-se, em primeiro lugar, da não-distinção entre o que se vê e o que se lê, entre o observado e o relatado, da constituição, pois de uma superfície única e lisa, onde o olhar e a linguagem se entrecruzam ao infinito; e trata-se também, inversamente,

1 Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU), Bolsista: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), gabrielasantospedfurg@gmail.com.

2 Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU), Bolsista: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), nadinesilvarg@gmail.com.



da dissociação imediata de toda linguagem que desdobra, sem um termo jamais assinalável, a repetição do comentário. (FOUCAULT, 1999, p. 54)

Iniciamos esta seção com a epígrafe do filósofo francês Michel Foucault, por entendermos que as nossas pesquisas se encontram fora de um lugar de neutralidade. Dessa forma, acreditamos que há sempre uma intencionalidade e também, uma forma de pensamento que atravessa nossos discursos e nossos questionamentos. Assim, as problematizações por nós apresentadas, estão diretamente interligadas ao olhar teórico que colocamos sobre o objeto a ser pesquisado. Assim, vale destacar que o embasamento teórico que contempla a constituição deste trabalho se apoia nos estudos Foucaultianos, a partir dos quais centraremos a discussão, primeiramente, na noção de governamentalidade.

Em um primeiro movimento de análise dos documentos, percebemos que o conceito de *Governamentalidade* seria bastante produtivo para compreender o contexto de constituição dos materiais analisados, sendo, portanto, a principal ferramenta utilizada nas problematizações que aqui realizamos.

De acordo com Michel Foucault, a palavra governamentalidade pode ser entendida como:

[...] o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer esta forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem como alvo principal a população por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo, por “governamentalidade” entendo a tendência, a linha de força que, em todo o ocidente, não parou de conduzir e, desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de “governo” sobre todos os outros. Soberania, disciplina e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. (FOUCAULT, 2008, p. 143-144).

A partir disso, Lockmann (2019, p.47) complementa explicando que a governamentalidade pode ser compreendida como uma “racionalidade, ou seja, uma forma de ser do pensamento político, econômico e social que organiza as práticas de governo desenvolvidas em um determinado tempo e em uma determinada sociedade”. Nesse sentido, pensar sob a forma como as instituições escolares se organizam diante das necessidades contemporâneas, se torna pertinente, devido ao desejo cada vez maior de se governar a todos os sujeitos em prol de uma preparação adequada para o futuro.

Sendo assim, desenvolvidas com base no aporte teórico, composto pela teorização foucautiana, as pesquisas se afinam no que corresponde ao objetivo de discutir as problemáticas que fortalecem os processos de in/exclusão no campo educacional. Esses processos submetem os sujeitos escolares a uma condição de individualização, diante de uma lógica socioeconômica que pressupõe a construção de sujeitos cada vez mais habilidosos e úteis às necessidades competitivas do mercado.

Foucault (2008) afirma que o Neoliberalismo é uma forma de vida e não apenas uma teoria econômica, sendo possível perceber uma clara relação existente entre ambos. É por isso que falamos em governamentalidade neoliberal para nos referir, sobretudo, a



um conjunto de princípios e de maneiras de pensar que vão moldando uma forma de constituição de sujeitos. Para Dardot e Laval, assim como para Foucault:

O neoliberalismo não é apenas uma ideologia, um tipo de política econômica. É um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e todas as esferas da vida. (DARDOT; LAVAL, 2016, p.7)

Seguido a explicação dos autores, esta racionalidade Neoliberal possui a lógica do capital como centralidade e leva isso a todas as esferas da sociedade. Devido a isso, é que Foucault em seus estudos trabalha com a ideia de que no Neoliberalismo, o indivíduo é conduzido a conceber-se e a comportar-se como uma empresa.

O estadunidense Theodore Schultz explica esta relação através de uma teoria denominada como “Teoria do Capital Humano”. Criada por volta dos anos 1950, esta aparece a partir de um momento de críticas, que os neoliberais americanos fazem a economia política clássica, pois, a mesma pensava as questões econômicas apenas no sentido monetário. Um exemplo disso são as discussões que o filósofo Karl Marx faz sobre as relações de trabalho.

Os economistas da Escola de Chicago, ao fazerem uma crítica às análises Marxistas, desenvolveram a teoria de que homem e capital são indissociáveis, pois o indivíduo não vende apenas sua força de trabalho, mas também suas habilidades, seus conhecimentos e aptidões por um tempo que é indeterminado. Neste sentido, o sujeito é o próprio capital. Desse modo, acreditavam ser necessário reinterpretar o trabalho a partir de uma nova análise econômica e Theodore Schultz, foi um dos primeiros a fazer este movimento:

O problema dos neoliberais, a partir desta crítica que fazem da economia clássica e da análise do trabalho, é, no fundo, tentar reintroduzir o trabalho no campo da análise econômica. Foi o que tentou fazer um certo número deles, sendo o primeiro Theodore Schultz, que no correr dos anos 1950-60, publicou um certo número de artigos cujo inventário se encontra num livro publicado em 1971 chamado *Investment in Human Capital*. (FOUCAULT, 2008, p.303-304.)

Portanto, através de suas críticas e estudos, Schultz fez uma análise do trabalho como sendo indissociável ao indivíduo, já que suas próprias habilidades e competências são o que o constituem. Paralelo a esta ideia de Capital Humano, Foucault sustenta a ideia da existência de um *homo heconomicus*³. Esse homem da economia que não é mais aquele que consome, no sentido de uma troca monetária por um produto, mas é aquele que produz aquilo que deseja. É através destes deslocamentos na forma de pensar a economia e reintegrar aquilo que não era visto como econômico que se chega a Teoria do Capital Humano.

Essa teoria passa a ter um significado importante nos estudos Foucaultianos sobre o Neoliberalismo, pois reafirma o deslocamento que o filósofo faz acerca dos modos de condução das condutas dos indivíduos. Trata-se de compreender que, num

3 O *homo economicus* é um empresário, e um empresário de si mesmo. Essa coisa é tão verdadeira que, praticamente, o objeto de todas as análises que fazem os neoliberais será substituir, a cada instante, o *homo economicus* parceiro da troca por um *homo economicus* empresário de si mesmo, sendo ele seu próprio capital, sendo para si mesmo a fonte de [sua] renda. (FOUCAULT, 2008, p. 311)

primeiro momento, tínhamos uma sociedade da disciplinarização dos corpos e na contemporaneidade passamos a ter uma sociedade mais preocupada com a mente e os saberes.

Por isso, a *Teoria do Capital Humano* ganha sentido quando se coloca em discussão essas mudanças e a proximidade que elas têm com o funcionamento de uma empresa, promovendo, então, a constituição de um indivíduo-empresa. Neste sentido, o sujeito passa a ser ele mesmo e suas habilidades o próprio capital:

Pois, sob a sua ótica, as competências, as habilidades e as aptidões de um indivíduo qualquer constituem, elas mesmas, pelo menos virtualmente e relativamente independente da classe social a que ele pertence, seu capital; mais do que isso, é esse mesmo indivíduo que se vê induzido, sob essa lógica, a tomar a si mesmo como um capital, a entreter consigo (e com os outros) uma relação na qual ele se reconhece (e aos outros) como uma microempresa; e, portanto, nessa condição, a ver-se como entidade que funciona sob o imperativo permanente de fazer investimentos em si mesmo - ou que retornem, a médio e/ ou longo prazo, sem seu benefício - a produzir fluxos de renda, avaliando racionalmente as relações de custo/benefício que suas decisões implicam. (GADELHA, 2009, p. 149)

Nesta lógica, o indivíduo deve passar a investir em si mesmo como se investe em uma microempresa, já que ele próprio é tudo o que ele pode oferecer ao mercado de trabalho. A partir disso, torna-se possível perceber que esta ideia do investimento do sujeito em si mesmo dissemina-se cada vez mais em nossa sociedade, chegando ao campo educacional e podendo, por exemplo, ser encontrada em meio à gestão das escolas, nas avaliações em larga escala e nos programas variados, que são vinculados a diferentes iniciativas privadas, tendo por objetivo tornar os indivíduos cada vez mais qualificados para participarem desta dinâmica, esta lógica também consegue atuar, pautando-se em princípios como concorrência e individualização, próprios da racionalidade neoliberal.⁴

Assim, no bojo dessas investigações, optamos por trabalhar metodologicamente com a análise documental, estratégia esta, utilizada para a produção de dados que correspondem aos dois conjuntos de documentos analisados nas pesquisas. Justificamos que a escolha por esta metodologia ocorreu por acreditarmos que,

O documento não é inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhes o seu significado aparente. (LE GOFF, 1990, p.547-548)

Diante desta compreensão, apresentamos os dois conjuntos de documentos analisados neste trabalho. No primeiro, foram realizadas análises de nível macro, de algumas políticas de inclusão do Estado brasileiro, proclamadas entre 1990 a 2015. A escolha por esta abordagem, situada a partir da década de 1990 ocorreu devido à identificação deste período como o marco da emergência das primeiras políticas de inclusão no Brasil (RECH, 2010).

⁴ Mais adiante, irei retornar a esta questão, com a intenção de fazer uma discussão mais aprofundada.

Nesta analítica, procuramos evidenciar diante de um movimento de contextualização histórica, os discursos fundamentados por tais documentos, percebendo que efeitos estes produzem na condução da prática escolar e na sustentação dos discursos inclusivos atuais. As políticas selecionadas são: Política Nacional de Educação Especial de 1994, que estabelece os objetivos gerais e específicos, decorrentes na interpretação dos interesses, necessidades e aspirações de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas (problemas de conduta) e de altas habilidades (superdotadas), assim como de bem orientar todas as atividades que garantam a conquista e a manutenção de tais objetivos; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, que tem como objetivo garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais; e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência – LBI), que se destinada a assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Já o segundo conjunto de documentos analisados, corresponde à problematização das estratégias que os programas educacionais desenvolvem na condução das condutas do sujeito docente. Neste caso, foram analisados os materiais *O Líder em Mim* (OLEM).

Este programa promete uma transformação comportamental dos sujeitos e para isso utiliza-se de alguns recursos para a disseminação de seus princípios. Um destes é a atribuição da utilização de apostilas, disponibilizadas tanto para estudantes quanto para professores. Como material foram selecionadas quatro apostilas: 1º) Dia do Plano de Implementação: Se destina a apresentar uma visão geral dos princípios do programa, oferecendo também, algumas atividades para serem respondidas, de acordo com o que vai sendo falado durante o treinamento com os funcionários da escola; 2º) Guia do participante: Apresenta aos professores, a origem do programa e os sete hábitos que devem seguir, trabalhando o significado de Liderança e algumas instruções para ensinar os sete hábitos aos alunos. Além disso, também apresenta gráficos e estratégias para trabalhar os seus conceitos na sala de aula; 3º) Os 7 Hábitos das pessoas altamente eficazes: Versão 4.0. Esta apostila se apresenta como um manual de vida ao professor, abordando paradigmas e princípios aos quais ele deve adotar. Como complemento disso, traz mensagens motivacionais e exercícios para que o educador organize e conduza sua vida pessoal e profissional de acordo com o programa; 4º) Contrato 7x7. Este, apesar de ser um livro pequeno que pode e deve ser carregado pelo professor, funciona como um contrato, o qual o educador faz consigo mesmo. Para esse se cumpra, o professor precisa realizar uma atividade-chave por dia, durante uma semana, relatando seu progresso durante esse período, o que torna este pequeno livro, um guia do sujeito.

Dessa forma, após apresentarmos iniciamos, na seção seguinte, o movimento analítico, mostrando as análises realizadas acerca dos do primeiro conjunto de documentos.

SEÇÃO I – POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS: DA AQUISIÇÃO DE DIREITOS, A INDIVIDUALIZAÇÃO DOS SUJEITOS:

Nesta primeira seção, apresentamos a análise do primeiro conjunto de documentos, evidenciando o discurso da inclusão como regra dessa racionalidade neoliberal, a



qual determina a necessidade de captura a todos os sujeitos. Aqui, a inclusão não é compreendida pelo viés assistencialista, acolhedor ou humanista, mas como estratégia de governo para agir sobre todos os sujeitos da população. Assim, veremos como tal ação de governo é efetivada de diferentes formas em períodos distintos.

De acordo com as análises realizadas nas políticas inclusivas mencionadas, foi observado que a inclusão escolar nem sempre se apresentou da forma como conhecemos atualmente, vindo a passar por consideráveis modificações, ao longo do tempo. Durante o período compreendido entre anos de 1990 ao ano de 2015, diversas leis foram criadas com o objetivo em comum de garantir os direitos das pessoas com deficiência ao acesso escolar. No entanto, ao olharmos para a Política Nacional de Educação Especial, percebemos que no período de sua instituição, a inclusão estava compreendida como “um conjunto de objetivos destinados a garantir o atendimento educacional do aluno portador de necessidades especiais⁵, cujo direito à igualdade de oportunidades nem sempre é respeitado” (BRASIL, 1994, p.7).

Na ênfase colocada pelo discurso destacado pela política, compreende-se a existência de uma necessidade de ajustamento, a qual propicie a garantia do direito à igualdade de oportunidades, marco importante para o campo das políticas de inclusão. Porém, neste período a inclusão dos sujeitos com deficiência nas classes comuns apresentava-se, de acordo com a política destacada, condicionada às formas de desenvolvimento e capacidade na resolução das atividades ofertadas a todos os alunos. Ou seja, o documento previa que os alunos com deficiência apresentassem condições mínimas de acompanhar e desenvolver as atividades comumente apresentadas ao restante do grupo, para que assim pudesse então, frequentar as classes comuns.

Compreendemos com isso, que a lógica da integração escolar desse período, tratava-se de uma inclusão condicionada às capacidades do sujeito, conforme descreve o documento sobre as classes comuns:

Ambiente dito regular de ensino/aprendizagem, no qual também estão matriculados em processo de integração institucional, os portadores de necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais. (BRASIL, 1994, p.19)

Dessa forma, observa-se que a inserção do aluno com deficiência no ensino comum era pautada na sua capacidade em acompanhar os processos homogêneos oferecidos para todos os sujeitos. Pontua-se aqui, a ocorrência de um viés normalizador das práticas de integração escolar, uma vez que tal processo previa a adaptação do aluno à escola, ao currículo escolar e às atividades desenvolvidas.

No que corresponde à Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, instituída em 2008, percebeu-se a partir dos excertos analisados, que o panorama de inserção da pessoa com deficiência na escola, começou a sofrer algumas mudanças. Diante de um novo contexto, a escola começou a resignificar o seu papel passando então, a adaptar-se ao aluno incluído. Essa mudança promoveu diversos ajustes nas práticas curriculares e pedagógicas, a fim de que as necessidades dos sujeitos tivessem a possibilidade de serem atendidas.

5 Termo utilizado na época para se referir a pessoa com deficiência ou necessidades específicas.

Este deslocamento, que compreende os processos de adaptação do aluno à escola para um processo de adaptação da escola às necessidades dos alunos, é evidenciado pelos discursos materializados na política.

A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os estudantes tenham suas especificidades atendidas (BRASIL, 2008, p.1).

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os estudantes (BRASIL, 2008, p.13).

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p. 11).

No que compete há alguns anos mais tarde, no ano de 2015, a implementação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), também conhecida como Estatuto da pessoa com deficiência, se mostra alinhada ao mesmo propósito de adaptação das práticas escolares às necessidades dos alunos incluídos, conforme destacado no quadro de excertos a seguir:

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; (BRASIL, 2015, p.).

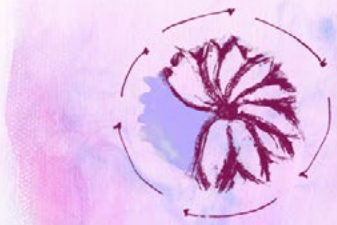
III – projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; (BRASIL, 2015, p.).

Diante desta exposição, visualiza-se a transformação da inclusão atuando em prol da escola, para que esta se torne, cada vez mais, um ambiente adaptado, pautado na noção de direito, onde os alunos com deficiência não só frequentarem a escola comum, mas também desfrutem de um ambiente que atende suas necessidades.

Esse movimento de inclusão pode ser associado ao conceito de governamentalidade democrática apresentado por Sylvio Gallo (2018), pois a partir da constituição dos indivíduos como sujeitos de direito, é desenvolvida a condição de cidadania, que os transformam em alvo das estratégias de governo. Isso constitui a pessoa com deficiência como alguém ativo, o que produz uma articulação, um encontro entre o governo dos outros e o governo de si.

Gallo (2018) explica que as práticas de governo da sociedade democrática, se fundamentam em dois processos denominados como assujeitamento, onde o sujeito é produzido a partir das relações de poder; e subjetivação, que caracteriza o modo como ele vai se constituindo ao ser direcionado pelas técnicas presentes nessas relações. Com isso, evidencia-se que a educação é conduzida pelo investimento no governo de si mesmo, o que faz da inclusão um potente instrumento de governo.

Dessa forma, a atuação da governamentalidade democrática na constituição do sujeito cidadão se faz eficaz para governar, não só a pessoa com deficiência, mas a todos. Isso colabora para a produção de indivíduos aptos, úteis, responsável por si mesmo e



que diante de um processo de individualização, passam a gerenciar suas próprias vidas, constituindo-se em empresários de si mesmos.

Diante deste cenário, percebemos que as estratégias por dentro dos discursos promovidos pelas políticas de inclusão se validam através de uma governamentalidade democrática, que se alimenta e só consegue ter sua funcionalidade na interface com o neoliberalismo. Este, que tem como regra geral, a regra da não exclusão.

Portanto, incluir, neste viés neoliberal, promove um retorno futuro ao Estado, por aqueles que até tempos atrás se encontravam em situação de exclusão total. Nesse sentido, percebendo que há no ambiente escolar uma lógica neoliberal, em que ao mesmo tempo em que individualiza, também responsabiliza o sujeito por sua formação, é que as políticas educacionais inclusivas analisadas se afinam a lógica empreendedora do programa *O Líder em Mim*.

SEÇÃO 2 – O LÍDER EM MIM E A DISSEMINAÇÃO DA LÓGICA EMPREENDEDORA NA EDUCAÇÃO

Se na seção anterior notamos como as políticas de inclusão têm funcionado como estratégia para agir sobre todos os sujeitos e governa-los, aqui perceberemos que o programa *O Líder em Mim*, pretende formar um tipo específico de indivíduo que corresponda a essa racionalidade.

O Líder em Mim foi desenvolvido pela empresa Franklin Covey, nos EUA, uma empresa que trabalha com consultoria de outras empresas e foi criada baseada no livro “Os 7 hábitos das pessoas altamente eficazes”, lançado no ano de 1989, pelo autor Stephen Covey. Stephen foi mestre em administração pela Universidade de Harvard e doutor pela Universidade Brigham Young. Seus livros são ferramentas que instruem as pessoas a como adquirir alta eficácia na vida profissional. Porém, enfatizam também a família, a liderança pessoal, a primazia do caráter sobre as técnicas, a necessidade de construir um alicerce de integridade para a vida e a importância da contribuição e do legado.

O programa é baseado neste livro, escrito por um administrador, o que faz refletir que é constituído a partir da dinâmica empresarial, podendo esta característica ser identificada através dos sete hábitos que são centralidade do mesmo. São eles: Seja Proativo; Comece com objetivo em mente; Faça primeiro o mais importante; Pense Ganha-Ganha; Primeiro compreender, depois ser compreendido; Crie Sinergia; Afine o instrumento.

Estes hábitos funcionam como metas a serem alcançadas pelos sujeitos para que cheguem a uma realização não só pessoal como profissional. Porém, em um primeiro momento, as mudanças precisam ocorrer no mais íntimo de cada um, por isso, o programa faz toda uma relação com a vida pessoal de cada indivíduo, mostrando-lhes uma nova maneira de conduzirem os diferentes âmbitos de sua vida, assim como no exemplo abaixo, retirado do material do professor:

Mudança de paradigma: Pense em um momento de Mudança de Paradigma em sua vida (ex: você mudou de cargo, testemunhou um fato dramático, enxergou alguém sob uma nova perspectiva, aprendeu algo novo (COVEY, s.d, p. 12).

Com isso, é perceptível que o programa pretende conduzir os sujeitos que dele participam, porém, não só no que se refere ao âmbito escolar e profissional, mas também pessoal e privado, mostrando que nele opera uma rede de poder e de governo que



atua sobre todas as dimensões da vida humana. Ou seja, é uma forma de agir sobre o outro que vai conduzindo o sujeito a viver de determinadas formas e não de outras.

Uma questão importante de ser refletida e que mostra a relação altamente empreendedora do *O Líder em Mim*, é que este foi lançado nos EUA, diante de uma grande potência capitalista, que é constituída por grandes corporações que lideram a economia do mundo. Desta forma, é de fundamental importância levar este fato em conta, pois, o contexto histórico-social está presente em tudo àquilo que é socialmente construído, tal como neste programa.

Ao olhar para o material de análise foi possível encontrar estas duas características que são centrais no neoliberalismo, a concorrência e a individualização. Pois, em um programa, que é baseado no empreendedorismo, não há como não instigar os seus atuentes a serem sujeitos da concorrência. No *O Líder em Mim*, esta característica passa a ser cada vez mais perceptível a partir do momento em que os sujeitos precisam cada vez mais buscar melhorar suas habilidades para que consigam tornarem-se líderes:

Esperamos de nossos funcionários grandes habilidades técnicas, mas também acreditamos que operações bem-sucedidas requerem uma base muito forte de habilidades interpessoais. Quando um de nossos funcionários soube que a Crestwood Elementary estava ensinando os hábitos, vimos um verdadeiro ganha-ganha entre o que a escola estava tentando fazer e o que estávamos tentando fazer em nossa instituição. Foi a oportunidade de darmos algo em troca para a comunidade. O que eles estão aprendendo com os 7 Hábitos é fundamental para seu sucesso. Rick Redmond, vice-presidente da Criterion Catalysts and Technologies, Medicine Hat, Alberta, Canadá (COVEY, s.d, p. 29).

O trecho acima se refere a um depoimento do vice-presidente de uma empresa no Canadá que adotou os 7 hábitos. O mesmo fala em habilidades técnicas, em operações bem sucedidas e em habilidades interpessoais. De acordo com a fala, estes termos quando colocados em prática resultam no sucesso do indivíduo, mostrando o quanto o investimento nestes aspectos são positivos para ele mesmo, mas também para a produtividade da empresa. O que chama atenção neste caso, é que, essa relação que é feita na empresa, é facilmente visualizada na escola, pois, os estudantes e professores devem aprender a investir em suas habilidades tanto técnicas quanto pessoais para chegarem ao sucesso pessoal.

De acordo com este programa as habilidades necessárias para ser um líder são: ser proativo, comunicativo, flexível, etc. Ou seja, é criado um perfil que os sujeitos devem encaixar-se. Entretanto acredita-se em um mundo com aproximadamente 7,7 bilhões de habitantes não seja possível que todos sejam líderes, não há espaço para isso. Desta forma, há uma corrida para quem consegue desenvolver-se melhor e destacar-se mais pra conseguir conquistar este espaço.

A partir disso, ocorre também um processo de individualização dos sujeitos, pois, nesta busca incessante por alcançar o sucesso e a liderança, acabam por pensarem em si mesmos a todo o momento. Mesmo que pareça ser pelo bem do coletivo, no final das contas é avaliado o resultado que a escolha ou a ação terá para si. Um exemplo disso é o hábito ganha-ganha:

Pensar ganha-ganha é usar o coração e a mente na busca constante do benefício mútuo, em todas as interações humanas. O ganha-ganha baseia-se no paradigma de que o sol nasceu para todos – que o sucesso de uma pessoa não é alcançado à custa do fracasso de outra. – Stephen R. Covey (COVEY, s.d, p. 97).

Este hábito funciona da seguinte forma: para que eu ganhe, é preciso que o outro ganhe também, pois um ajudando o outro todos saem tendo ganhos significativos. Em um primeiro momento parece ser algo solidário em que uns se preocupam com os outros, e não em saírem ganhando sozinhos. Entretanto, mesmo que suas ações pareçam ser para o bem comum, os sujeitos acabam agindo de forma a pensar no resultado que as mesmas terão para si.

Como um bom empresário, é preciso sempre calcular os benefícios e malefícios que cada decisão e ação terá na sua individualidade. Além disso, é conveniente para a empresa que seus funcionários pensem e se comportem dessa forma, pois, quanto mais os sujeitos se ajudarem, melhores serão os rendimentos da mesma.

Outra questão que chama atenção são os processos de exclusão que os discursos do programa podem gerar. Para chegar à liderança é preciso seguir alguns preceitos tanto de personalidade e de pensamento como também de comportamento e hábitos. Um exemplo disso é quando são trabalhadas as quatro dimensões do indivíduo:

As quatro dimensões da renovação: O ser humano é composto por quatro dimensões. Cada aspecto precisa ser continuamente renovado para continuar em equilíbrio. Se um for negligenciado, prejudicará os outros três. Da mesma forma, se cada hábito for alimentado, os quatro florescerão. (COVEY, s.d, p. 166)

Corpo: exercícios, nutrição, descanso, gerenciamento do estresse. **Coração:** Depósitos consistentes na CBE de relacionamentos importantes. **Mente:** Ler, escrever, estudar. **Espírito:** Serviço, esclarecimento de valores, literatura inspiradora, meditação, natureza (COVEY, s.d, p. 166).

Entretanto, investir nestas quatro dimensões a partir do que pressupõe como ideal pelo programa não são possíveis para todas as pessoas. Para ser líder é preciso estar bem emocionalmente, cuidar de sua saúde mental, ter um corpo saudável e ter acesso a cultura. Em um país com tamanha desigualdade social como o Brasil, quantas pessoas conseguem ter acesso a tudo isso? Quem pode alimentar-se bem, fazer exercícios e ter um sono de qualidade para ter um corpo saudável? Quem tem acesso a tratamentos psicológicos? Quem tem acesso à educação de qualidade, a boas leituras, a frequentar cinemas e teatros? Quem pode escolher investir em seu capital, em suas habilidades sem preocupar-se em ter alimento no dia seguinte? São estas questões que fazem perceber que grande parte da população Brasileira não será um líder, ou seja, será excluído.

Portanto, quando um programa como este chega à escola, há muito com o que preocupar-se, há muito a questionar, duvidar e problematizar. Principalmente porque quando estes princípios de individualização e de exclusão adentram este espaço colocam-se em risco todas as lutas que prezam o coletivo. O empresariamento da educação por meio de programas como este, é só mais um sinal de que cada vez mais a concorrência e o individualismo ganham força na dinâmica social contemporânea.

CONCLUSÃO:

Diante das análises realizadas nos dois materiais apresentados, percebemos que o processo de individualização e a lógica empreendedora compõem processos semelhantes, que correspondem a uma só face do neoliberalismo. Assim, com o objetivo de prevenir os riscos futuros que os sujeitos podem oferecer a sociedade, essa forma de governo conduz os indivíduos à necessidade de uma formação cada vez mais adequada as necessidades socioeconômicas.

Desse modo, compreendemos que estes processos estão em consonância com um tipo de racionalidade neoliberal que vigora neste tempo, prescrevendo e organizando as instituições, regulamentando comportamentos que dirigem e governam os sujeitos para conduzirem a si mesmos e aos outros (FOUCAULT, 2010), a partir do exercício da competitividade entre as pessoas e da autorresponsabilização dos indivíduos. Tendo em vista o entendimento de Foucault sobre racionalidade, pode-se dizer que esta determina práticas e discursos que circulam na sociedade, e mais especificamente, no campo da educação, sustentando e produzindo a *governamentalidade*.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei Brasileira de Inclusão (LBI)*. Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm> Acesso em 03/04/2020.

_____. *Política Nacional de Educação Especial: Livro 1/MEC/SEESP*. Brasília: a Secretaria, 1994.

_____. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação MEC/SECADI, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192> Acesso em 02/04/2020.

COVEY, Franklin. *OS 7 Hábitos das pessoas altamente eficazes: versão 4.0*. São Paulo: Somos Educação, s/d.

_____. *Guia do participante: professores e equipe escolar: Implementação OLEM internacional*. São Paulo: Somos Educação, 2008.

_____. *Dia do Plano de Implementação: Guia do participante*. São Paulo: Brasilform Editora, 2015.

_____. *Os 7 Hábitos das pessoas altamente eficazes: contrato 7x7*. São Paulo: Somos Educação, s/d.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Editora Boitempo, 402 p, 2016.

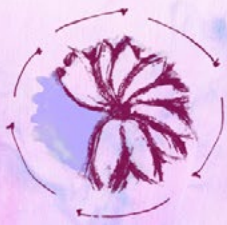
FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas/ Michel Foucault: tradução Salma Tannus Muchail*. – 8ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *Nascimento da biopolítica: Curso do Collège de France: 1978-1979*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GADELHA, Sylvio. *Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

GALLO, Silvio. A educação entre o Governo dos Outros e o Governo de si. In: *Michel Foucault: a arte neoliberal de governar e a educação*. Resende, Haroldo de (Org), São Paulo: Intermeios; Brasília: Capes/Cnpq, 2018.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Tradução Bernardo Leitão... [et al.]. Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990.



LOCKMANN, Kamila. *Assistência social, educação e governamentalidade neoliberal*. 1 ed. Curitiba: Appris, 2019.

RECH, Tatiana Luisa. *A emergência da inclusão escolar no governo FHC: movimentos que a tornaram uma “verdade” que pertence*. Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.

PRÁTICAS VISUAIS NAS AULAS DE MATEMÁTICA E CIÊNCIAS EM CONTEXTO BILÍNGUE PARA SURDOS

Daiane Kipper¹

Neoli Paulina da Silva Gabe²

1 Introdução

Atualmente há três perspectivas diferentes para a educação de surdos, as quais se dão em três tipos de escola. A primeira delas, a escola bilíngue para surdos, nas quais a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é utilizada em todos os espaços não havendo a necessidade de intérpretes. A segunda delas, são as escolas inclusivas bilíngues com classes especiais em que seria necessário um instrutor surdo para a formação de professores ouvintes e dos alunos ouvintes em língua de sinais. A terceira, delas seria as escolas inclusivas polo, na qual os surdos seriam incluídos em salas regulares com a presença de professor intérprete e de professor/instrutor surdo para a formação dos professores ouvintes e dos alunos surdos em língua de sinais (DIDÓ; POKORSKI, 2013).

Como professoras ouvintes de alunos surdos, nos situamos no segundo modelo de escola, a escola inclusiva bilíngue com classes especiais. Na escola em que atuamos, os alunos surdos estão organizados em classes bilíngues do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. A partir do Ensino Médio, os alunos surdos passam a ser incluídos em classes de ouvintes, com a presença de uma professora Intérprete de Libras. A referida escola é referência em educação de surdos e está localizada em Santa Cruz do Sul, no estado do Rio Grande do Sul.

A contextualização e socialização do ensino de Matemática e Ciências na modalidade bilíngue em conjunto com práticas visuais se faz relevante na abordagem de temas de cunho científico e social para a Comunidade Surda bem como para a prática de outros professores que atuam com alunos surdos das diferentes modalidades. Deste modo, o presente trabalho tem por objetivo socializar o processo de ensino com base nas práticas visuais realizadas com alunos surdos nas disciplinas de Matemática e Ciências no contexto bilíngue. Para isso, apresenta como pergunta norteadora: Como se dá o ensino de Matemática e Ciências em Língua Brasileira de Sinais para alunos surdos em classes bilíngues?

Para isso, a metodologia se deu em forma de Pesquisa Aplicada com base em situações práticas da sala de aula, nas quais foram abordadas as seguintes atividades: avaliação em Libras (vídeo) e língua portuguesa escrita de forma simultânea, relacionando e diferenciando ambas as línguas no ensino dos demais componentes curriculares; avaliação visual com experimentos práticos no ensino de Ciências de modo a associar a escrita das atividades ilustradas; construção do relógio analógico relacionando a equivalência de frações com unidades de medida do tempo; utilização do *software* Dudamath no ensino de monômios e equações do 2º grau e na potenciação com números racionais; construção

1 Universidade de Santa Cruz do Sul -UNISC, Educação, CAPES, dkipper@mx2.unisc.br.

2 Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Educação Matemática, neoligabe@hotmail.com



dos componentes do ar com massinha de modelar; representação dos diferentes tipos de bactérias com massinha de modelar; construção de um pulmão artificial com garrafa pet; práticas visuais por meio da culinária abordando misturas homogêneas e heterogêneas; construção da célula animal com materiais concretos. As práticas realizadas, no presente trabalho, apresentam como fundamentação teórica o bilinguismo na Educação de Surdos em interlocução com os Estudos Surdos.

2 Práticas visuais com alunos surdos em contexto bilíngue

A educação bilíngue para surdos apresenta a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua na sua modalidade escrita. No contexto bilíngue, a Libras é constituidora da identidade surda e faz referência ao respeito à condição da pessoa surda em relação à sua experiência visual: “todas as interpretações possíveis sobre o que convencionamos chamar de surdez são interpretações sempre culturais. Toda escolha que fazemos e as justificativas que lhe damos são culturais, mas nem toda interpretação feita sobre a surdez está sustentada em uma teorização de base antropológica” (LOPES, 2007, p. 8).

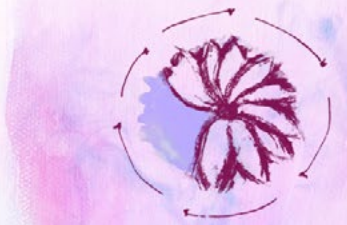
Nessa perspectiva teórica, compreendemos o sujeito surdo como um sujeito cultural que se apresenta pela sua diferença linguística, passamos a apresentar práticas visuais que foram realizadas nas aulas de Matemática e Ciências com classes de surdos dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Para apresentar as práticas realizadas, desdobramos essa seção em duas partes de modo a organizar as mesmas por componente curricular.

2.1 Práticas visuais nas aulas de Matemática.

A prática, avaliação em Libras (vídeo) e língua portuguesa escrita de forma simultânea, relacionando e diferenciando ambas as línguas no ensino de Matemática, Ciências e de outros componentes curriculares. As questões de matemática e ciências versam sobre conteúdos trabalhados até o momento em cada uma das turmas. Cada questão também apresentava quatro alternativas de resposta, para a escolha dos estudantes.

Como foi realizada essa prática? A avaliação se deu no segundo trimestre de 2019, de forma interdisciplinar com os alunos surdos dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Cada professor, em seu componente curricular, elaborou duas questões e traduziu para Libras com uso de vídeo. As questões foram organizadas para apresentação em *PowerPoint* com a questão escrita em Língua Portuguesa e sinalizada em Libras apresentada através de vídeo, de forma simultânea, possibilitando a visualização das duas línguas. Além do recurso do *PowerPoint*, os alunos também receberam em mãos uma cópia da prova impressa na modalidade escrita, para registro das suas respostas. Estimulando o processo de aprendizagem em diferentes contextos, relacionando conceitos e línguas propiciando uma aprendizagem significativa.

A prática “Construção do Relógio Analógico Bilíngue” foi realizada com uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental. A mesma teve como objetivo, relacionar Frações com unidade de medida de tempo e compreender a construção trigonométrica e base geométrica da circunferência de forma prática. Kipper (2015, p. 82) relata que tal prática “proporcionou aos alunos a compressão do funcionamento de um relógio analógico, bem como a relação do tempo com as frações”.



Como foi realizada essa prática? Com um pedaço de papel pardo, régua de 1 metro, lápis, borracha e um transferidor de madeira com 40 cm de comprimento, os alunos confeccionaram a base do Relógio com o diâmetro de um metro e raio de 50 cm. Após a construção da base, os alunos colaram 60 tampinhas de garrafa pet para marcar os minutos, no local das horas foi desenhado os algarismos e ao lado foi colado a representação do número em Libras. Todas as orientações foram realizadas em língua de sinais, bem como a explanação dos conteúdos de Geometria, Trigonometria, Frações e Unidades de Tempo.

A “Utilização do *software* Dudamath no ensino de monômios”, está atividade foi desenvolvida na pesquisa de Dissertação de Mestrado, com alunos do 8º ano das Classes de Surdos no Ensino Fundamental. Segundo Gabe (2019), essa pesquisa e suas práticas pedagógicas objetivavam que:

No desenvolvimento dessa dissertação e na realização da pesquisa, as práticas pedagógicas tiveram o objetivo de identificar os processos de aprendizagem de alunos surdos e de poder perceber indícios de aprendizagem significativa, ao desenvolverem práticas propostas com diferentes ferramentas como recurso. (GABE, 2019, pag.77)

Como foi realizada essa prática? Ela foi dividida em quatro etapas, considerando na fase inicial a apresentação do tema e contextualização sobre monômios, uso de sinais referentes a esse assunto, ou seja, convencionar os sinais em Libras e identificar os existentes. Na segunda etapa, foram desenvolvidas as atividades individuais e com acompanhamento de projetor multimídia, para explorar maior apelo visual. Em um terceiro momento foram desenvolvidas as atividades com o auxílio do *software* Dudamath, no laboratório de informática. Para finalizar as atividades propostas na pesquisa, os alunos construíram mapas conceituais. Por se tratar de práticas pedagógicas realizadas em uma Dissertação de Mestrado de uma das autoras, aqui são elencados breves recortes da utilização do *software* Dudamath.

Outra atividade desenvolvida “As equações do 2º grau e o uso do *software* Dudamath”, a atividade potencializa o uso do visual nas atividades através do uso do *software* Dudamath, com o objetivo de conceituar e contextualizar as equações do 2º grau. A proposta para o primeiro momento da aula de matemática para a turma de alunos surdos do 9º ano contextualizou a história sobre a fórmula resolutive da equação do 2º grau, explicando a origem, a trajetória até chegar nos dias atuais e seu uso no cotidiano. Em um segundo momento, foi apresentada a fórmula resolutive da equação do 2º grau, (conhecida por fórmula de Bhaskara) e assim introduzindo diferentes tipos de equações do 2º grau, a completa, a incompleta, e quais são os valores desses coeficientes. Utilizando o *software* Dudamath em todos os momentos, pois o visual é claro, e ao substituir os coeficientes na equação do 2º grau, esse faz a substituição de uma forma dinâmica e o aluno pode perceber com facilidade. Em um terceiro momento foi feita a aplicação da fórmula resolutive da equação do 2º grau, onde o aluno, além de realizar a substituição dos coeficientes e visualizar esse processo utilizando o *software* Dudamath, pode ver a resolução via a fórmula de Bhaskara e dessa forma determinar as raízes da equação. Atividades realizadas no *software* Dudamath e concomitantemente no caderno de Matemática, enfatizando o visual em ambos.

Em outro momento, o *software* Dudamath também foi utilizado para trabalhar com a potenciação com números racionais com alunos surdos do 7º ano. A atividade foi realizada em uma de aula de Matemática, em que os alunos puderam experimentar o *software* experimentos diferentes valores para as bases e para os expoentes.

A prática proposta versou na “Bocha Adaptada” e foi desenvolvida com alunos surdos do 7º e 8º anos do Ensino Fundamental. Tal prática teve como principal objetivo, compreender a matemática na construção da cancha de bocha, ou seja, compreender as unidades de medida na construção da cancha com base na planta baixa em escala menor. Como foi realizada essa prática? Primeiramente os alunos construíram a cancha de bocha como planta baixa em uma folha de A4 com uso de régua. Posteriormente, a planta foi transposta para o saguão da escola, e as medidas foram marcadas com trena e giz para posteriormente a cancha ser construída com fita crepe. Após a cancha construída, jogamos a bocha com bolas de tênis que foram enchidas com água para torná-las mais pesadas.

A Bocha Adaptada se apresenta como uma modalidade Desportiva, entretanto Campeão (2002, p. 79) defende em sua dissertação que os participantes “além de executar o gesto técnico da modalidade, compreendem e analisam cada jogada, que na essência, é o objetivo do jogo do Bocha: precisão e raciocínio”. Desse modo, é exigido dos participantes “habilidades específicas aliada a tomadas de decisões dentro de um trabalho de estratégias e táticas” (CAMPEÃO, 2002).

2.2 Práticas Visuais nas aulas de Ciências

A prática “Avaliação visual com experimentos práticos no ensino de Ciências” de modo a associar a escrita das atividades com os experimentos desenvolvidos, foi realizada com os alunos do 9º ano das Classes de Surdos do Ensino Fundamental. Com o objetivo de significar e analisar os conhecimentos adquiridos pelos alunos, sobre fenômenos físicos e fenômenos químicos nas práticas do cotidiano.

Como foi realizada essa prática? Essa prática foi realizada no laboratório de ciências, após os alunos já terem conhecimento sobre o tema, realizado leituras, atividades e trocas em sala de aula, foram feitos os experimentos estabelecidos em uma lista da avaliação, ao lado de cada experimento, tinha o espaço para descrever o fenômeno adequado. Enquanto a professora realizava o experimento os alunos observavam, analisavam e após escreviam as respostas, com suas considerações e demonstrando sua compreensão.

A prática visual, utilizada na aula de Ciências se intitula como “Construção dos componentes do ar com massinha de modelar” e foi realizada com os alunos surdos do 7º ano do Ensino Fundamental. A atividade teve como objetivo, compreender a composição química do ar por meio da manipulação de materiais concretos. Ainda de acordo com Lacerda, Santos e Caetano (2014, p. 191) “não basta apenas dominar a língua se não existir uma metodologia adequada para apoiar o que se está explanando”, o que incide na formação de futuros professores para que possam elaborar aulas com recursos visuais para esse público.

Como foi realizada essa prática? No primeiro momento, o conteúdo sobre a composição do ar foi explanado por meio de slides em língua portuguesa escrita e imagens. A parte escrita foi sinalizada em Libras pela professora. Posteriormente foi proposta a construção

dos modelos atômicos, para isso os alunos identificaram os componentes em uma tabela periódica com desenhos exposta na sala de Ciências e posteriormente construíram os modelos atômicos utilizando: massinha de modelar, palito de churrasco e base de isopor. Os modelos foram identificados com os seus referidos nomes e símbolos químicos e permaneceram expostos na sala de aula.

A prática “Construção de um pulmão artificial com garrafa pet”, foi realizada com alunos do 8º ano das Classes de Surdos do Ensino Fundamental. Como foi realizada essa prática? Inicialmente, a professora explanou sobre o conteúdo de Sistema respiratório, com uso de imagens e explicações em Libras sobre o conteúdo. Num segundo momento, foi proposto aos alunos a construção do protótipo do pulmão, utilizando os seguintes materiais: Bexigas, garrafa pet, canudinho de plástico e fita adesiva. Os alunos puderam verificar o funcionamento do pulmão por meio da experimentação, que consistiu em assoprar pelo canudo de modo que as bexigas se enchessem e se esvaziassem simulando um pulmão humano.

A prática visual denominada por “Culinária e as misturas homogêneas e heterogêneas”, foi realizada com alunos do 9º ano das Classes de Surdos do Ensino Fundamental. E teve como objetivo abordar e identificar mistura homogênea e mistura heterogênea por meio de receita culinária, conciliando momentos de trocas e interação entre os alunos da turma.

Como foi realizada essa prática? A receita usada como base dessa atividade prática, foi uma receita de cupcake. Os alunos identificavam os ingredientes e as quantidades, e foram colocando uma a uma no copo do liquidificador, e nesse processo conforme determinava a receita era necessário misturar os ingredientes, e em cada uma das etapas os alunos tinham placas e o identificavam o tipo de mistura. Após a receita estar pronta, foram colocados para assar os cupcakes, decorados e finalmente a degustação. Para concluir a atividade os alunos identificaram todas as etapas da receita descritas em seu caderno e identificaram o tipo de mistura.

A atividade sobre a “Construção da Célula animal com material concreto” com os alunos surdos do 8º ano do Ensino Fundamental, teve por objetivo representar a célula animal e sua estrutura com diversos materiais concretos e sucatas. Como foi realizada essa prática? Inicialmente foi estudado o conceito de célula e sua estrutura, bem como os diferentes tipos de células. Para isso, o conteúdo foi explanado por meio de slides em língua portuguesa escrita com imagens e os conteúdos foram sinalizados em Libras pela professora. Num segundo momento foram pesquisados sinais em Libras para as estruturas internas da célula animal. E no terceiro momento foi realizado a confecção da célula com materiais concretos. E no quarto momento as estruturas foram identificadas com seus nomes em Língua Portuguesa escrita.

Lacerda, Santos e Caetano (2014) postulam que ainda há poucas produções teórico-metodológicas relacionadas a surdez, logo tal questão se apresenta como um novo campo de estudos que pode vir a colaborar com a educação de surdos, além de ampliar possibilidade de estudos para os demais. “Essa centralidade da visualidade precisa, na educação de surdos, perpassar pela elaboração do currículo, pelas estratégias didáticas, pela organização das disciplinas” (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2014, p. 190, com base nas experiências culturais e visuais dos alunos surdos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas práticas realizadas com alunos surdos nas aulas de Matemática e Ciências em uma escola referência na educação de surdos de Santa Cruz do Sul/RS, foi possível compreender que tais práticas contribuíram significativamente para a aprendizagem de conceitos e conteúdos em ambos os componentes curriculares.

Em Matemática, foi notório o envolvimento dos alunos nas atividades propostas e a interação com o relógio depois de construído, simulando as horas no relógio. Os alunos conseguiram compreender conceitos básicos de Geometria e Trigonometria, bem como relacionar as frações com as unidades de tempo. Na Bocha Adaptada, os alunos puderam experimentar de forma prática e aplicada, os conteúdos como escala, unidades de medida e Geometria Plana. O jogo da Bocha apresentou de forma lúdica, pois possibilitou a interação entre os pares na resolução de problemas. A prática “Utilização do *software* Dudamath no ensino de monômios”, o *software* é extremamente visual e demonstra todo o processo de resolução dos monômios, sendo o visual muito importante para o aluno surdo, possibilitando assim, conceituar e constituir uma aprendizagem significativa, baseada na Teoria de Ausubel que serviu como embasamento teórico da Dissertação de Mestrado. Através da prática “Equações do 2º grau utilizando o *software* Dudamath”, foi possível perceber que o visual do *software* mostrou aos alunos o que eles não estavam conseguindo entender, propiciando significado no processo de resolução das equações do 2º grau. Os alunos também fizeram relação com os conceitos inicialmente constituídos, através da língua de sinais, que é de fundamental importância no processo de aprendizagem significativa.

Em Ciências, com relação a atividade sobre os componentes do ar, os alunos interagiram com os materiais, conseguindo compreender de forma visual como se organizam os componentes químicos do ar. Já a construção da Célula Animal, proporcionou a interação dos alunos com os materiais concretos e visuais conseguindo compreender de forma visual a estrutura e componentes da célula. Com o pulmão artificial, construído pelos próprios alunos com as instruções da professora, foi possível perceber de forma visual a dinâmica do funcionamento de um pulmão humano. Na prática, Avaliação visual com experimentos práticos no ensino de Ciências, foi uma atividade favorável a todos os alunos, pois eles conseguiram estabelecer relações com o tema proposto de forma produtiva relacionando a escrita na sua segunda língua, o português ao seu conceito de maneira significativa. Ao final da avaliação os alunos reiteraram o conhecimento constituído através de explicações sinalizadas em Libras. Com a atividade “Culinária e as misturas homogêneas e heterogêneas”, além de ter sido uma prática prazerosa auxiliou na compressão dos conceitos das misturas e possibilitou embasamento para o estudo do sistema heterogêneo e suas fases.

Com base nessas nas referidas análises de cada atividade, inferimos que foi possibilitado aos alunos surdos: a exposição de suas ideias, a construção significativa do conhecimento, a relação entre as palavras escritas com a sua sinalização e imagem visual e a exposição de suas dúvidas por meio da língua de sinais em relação aos conteúdos trabalhados em Matemática e Ciências. Tendo em vista o objetivo inicial da pesquisa, compreendemos a importância em socializar práticas visuais realizadas com alunos surdos nas disciplinas de Matemática e Ciências no contexto bilingue. Visto que, por meio da divulgação desses estudos em eventos da Educação ou por meio da publicação de artigos

científicos em revistas qualificadas, tais práticas podem ser replicadas e reorganizadas em outras escolas, de acordo com a especificidade de cada contexto.

Referências

CAMPEÃO, Márcia da Silva. *Proposta de ensino de Bocha para pessoas com paralisia cerebral*. 2002. 132 f Dissertação (Mestrado) – Universidade de Campinas, Campinas, 2002. Disponível em: http://taurus.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/275475/1/Campeao_MarciadaSilva_M.pdf.

DIDÓ, Andréia Gulielmin; POKORSKI, Juliana de Oliveira. *Práticas de Ensino em Deficiência Auditiva*. Indaial: Uniasselvi, 2013. 93 p.

GABE, Neoli Paulina da Silva. *Aprendizagem significativa de monômios: um olhar no contexto bilíngue de surdos*. 2019, 142 f Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de, SANTOS, Lara Ferreira dos, CAETANO, Julina Foncesa. *Estratégias Metodológicas para ensino de alunos surdos*. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de, SANTOS, Lara Ferreira dos (Org.). *Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução a Libras e educação de surdos*. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

LOPES, Maura Corcini. *Escola Bilíngue para surdos*. In: LOPES, Maura Corcini (Org.). *Cultura Surda & Libras*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2012. p. 235-279.

LOPES, Maura Corcini. *Surdez & educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 104 p.

KIPPER, Daiane. *Práticas matemáticas visuais produzidas por alunos surdos: entre número, letras e sinais*. 2015. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2015. Disponível em: <<http://btd.unisc.br/Dissertacoes/DaianeKipper.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2018.

O MÉTODO ANDARILHO DE PESQUISA: UM MOVIMENTO DE RESISTÊNCIA NA EDUCAÇÃO

Caroline Schein¹

Orientador: Róger Albernaz de Araujo

DESEJO

primeiro lance

Nasce de um desejo. O desejo de lançar-nos ao desconhecido, de pesquisar o ainda não pesquisado, sem rota pré-estabelecida, sem destino traçado, desejando provar nada a ninguém, e sim, talvez, poder romper com ideias, com pensamentos, preconceitos e verdades estabelecidas. Desejamos deslocar-nos de onde pensamos que estamos.

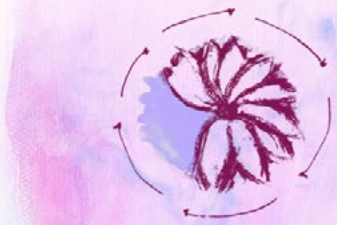
Pela percepção do desejo de deslocar-se de si e de um entorno que diminui sensivelmente as possibilidades de relação, tem-se uma nova perspectiva de conexão com a pesquisa. Um primeiro lance, que desloca o olhar pelo desejo de conquista de uma posição menor. Um deslocamento entre os pontos de relação que compõem o percurso entre os pesquisadores e a pesquisa. O encontro com um programa de procedimentos didático-tradutórios, pelo qual a pesquisa desloca-se a partir do desejo que acontece no território da temática de pesquisa, agenciando e maquinando possibilidades de relações, nas quais corpo-pesquisa e corpo-pesquisador são articulados de forma múltipla, contínua e simultânea.

Coloca-se em jogo sensações e emoções agenciadas pela paixão de pesquisar algo que não se sabe, sem responder perguntas a priori, sem um trajeto previamente definido, mas movimentando a pesquisa e os pesquisadores, ao mesmo tempo em que se constroem os territórios por onde ambos passam. “Talvez, uma possibilidade de jogar o jogo que se cria.” (DE ARAUJO; CORAZZA, 2017). O desejo “produz o primeiro lance de dados, nesse ponto feito no escuro, à revelia do possível; um lance que afirma o desejável, além de trazer à superfície o contorno das qualidades de força que o jogador deseja colocar em jogo.” (DE ARAUJO; CORAZZA, 2017) Sem dados viciados, deseja-se jogar e deixar que o jogo aconteça. É o momento da abertura do círculo em direção ao caos.

Então, o desafio é a tentativa de encontrar um entrecaminho, pela força necessária de se poder desacomodar para romper com tais pensamentos construídos, estabelecidos e alicerçados em um ideal de pesquisa. Um corte no fluxo de um pensamento dogmático. “A medida é dogmática, mas o ritmo é crítico, ele liga os instantes críticos, ou se liga na passagem de um meio para o outro. Ele não opera num espaço-tempo homogêneo, mas com blocos heterogêneos. Ele muda de direção.” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 125).

Essa pesquisa vem trazer possibilidades de deslocamento-resistência às formas dadas em textos que lemos e escrevemos, com novos ritmos e estratégias, na composição de um território marcado pela experiência do ler, do pensar e do escrever. Em um movimento andarilho de pensamento, transitório e sem habitação fixa, anárquico e antidogmático,

1 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense - Campus Pelotas/RS. Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia. E-mail: carolzinhaschein@hotmail.com



os pesquisadores tem em si o corpo de pesquisa, na experimentação do que uma teoria desconhecida pode ser capaz de produzir.

O percurso de produção do plano de deslocamento é construído através de um percurso erradio por entre a educação, a literatura e a filosofia; isso misturado com o deslocamento dos intercessores que compõem a pesquisa. São eles que fazem o corpo-pesquisa funcionar. “O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra.” (DELEUZE, 2013, p. 160). Essa obra deseja construir-se por relações múltiplas em um emaranhado de fios que conectam os intercessores e os pesquisadores, os pesquisadores e a pesquisa, a pesquisa e os intercessores, imbricados e entrelaçados em um conjunto de relações infra, intra e interpostas.

Cada livro, cada filme, cada música torna-se uma possibilidade de abrir, rachar e esmiuçar as palavras; viver cada acontecimento, cada dia, cada atravessamento, na conquista de um percurso para se poder pensar e se poder viver.

RESISTÊNCIA E TRANSVALORAÇÃO

o que a pesquisa veio a ser?

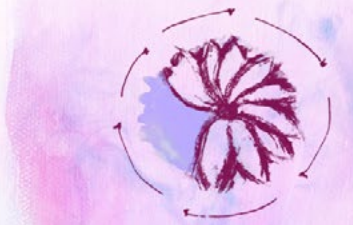
A possibilidade de uma nova jogada, experimentando esse movimento andarilho de pesquisa, não condicionado e enraizado, possibilitando novas oportunidades, pretendeu-se incomodar os pensamentos prontos e encontrar uma nova maneira de pensar na direção de que se faz necessário sair do lugar para viajar.

Experimentou-se um filme, uma música, um livro, encontros, e pela relação com eles, puderam ser percebidos como dispositivos disparadores de sensações e emoções capazes de deslocar o pensamento e transportar a alma para outro lugar. Sensações daquelas que parecem parar o mundo enquanto se lê um livro ou ouve-se uma música. Já afirmou Deleuze que “todas as intensidades que tenho, são imóveis.” E seguiu dizendo: “Quando leio um livro que acho bonito ou ouço uma música que acho bonita, tenho a sensação de passar por emoções que nenhuma viagem me permitiu conhecer” (...) “minhas terras estrangeiras que não encontro em viagens.” (DELEUZE, 1988)

A experimentação dessas intensidades, sem sair do lugar, afirmam o potencial de fabulação que acontece enquanto se vive essas relações. Observar, sentir e perceber as sensações que a arte, a literatura e a filosofia podem proporcionar; por esse deslocamento, torna possível também a experimentação e uma outra maneira de pesquisar. A possibilidade de uma viagem acadêmica singular, pela qual pesquisa e pesquisadores aventuram-se a uma maneira diferente de pensar as maneiras de se fazer pesquisa.

Também se torna possível perceber o andarilho e o andarilhar por outra perspectiva, que transcende os significados que fazem sentido. Andarilhar passa a ser percebido como um potente modo de afirmação da vida; um modo de se andar por aí; um modo de experimentar a si e ao entorno, resistindo ao passo pronto e ao caminho dado.

Ao modo andarilho, surge então um método andarilho de se fazer pesquisa. Esse é o momento do jogo em que a pesquisa procura resistir às rodadas sucessivas dos dados viciados e às jogadas ensaiadas às escuras, na calada da noite. Não se pretende criar novas regras e nem substituir as existentes, mas resistir ao número inevitável, pela invenção afirmativa de uma instância singular da vida. Conforme De Araujo e Corazza (2017), o momento de Resistência e Transvaloração “não deseja a alteração de uma regra por



outra; não deseja um determinado número do dado em detrimento de outro; muito menos um outro jogo, outras regras, um novo ganhador.” Resiste-se ao jogo viciado da pesquisa pelo desejo de poder criar seus próprios caminhos no território de pesquisa. Deseja-se desbravar e abrir trajetórias que permitam a descoberta de algo novo, que não venha a ser a repetição de um percurso já trilhado e que fortaleça a potência de afirmação daquilo que se faz com paixão, sem regras dadas, jogadores e jogadas ensaiadas, ganhadores e perdedores.

Tem-se então, a jogada da pesquisa que “deseja poder resistir à jogada inevitável, à probabilidade inquestionável, à jogada impossível.” (DE ARAUJO; CORAZZA, 2017), a partir da afirmação da posição que se ocupa nos deslocamentos de andarilhar por entre os percursos potencialmente inventivos dos modos de viver.

Resistir ao capitalismo acadêmico, que dita regras, formas, modos e jeitos certos de fazer pesquisa, onde a escrita torna-se sinônimo de produção. “A santa trindade escrever-produzir-publicar é alimentada pela lógica dos periódicos científicos qualificados [...]”. (DA COSTA, 2017, p. 17). Busca-se então, um exercício de manter-se fora dessa máquina reprodutora de textos e teses. Tenta-se uma escrita andarilha que experimenta a aventura do prazer do texto e da paixão pela pesquisa. Inventam-se palavras, personagens, cenas, delírios e devaneios, e assim, arrisca-se fabular e potencializar a experiência do pensamento.

Produzir uma dissertação que honre as vias de publicação e aprovação acadêmica é um caminho seguro, reto e, arrisca-se a dizer, certo. Analisar os dados quantificados, contabilizá-los e colocá-los no papel, a fim de escrever as considerações finais, alimenta aquelas pesquisas que já se sabe de antemão o resultado. E, tudo bem! Que cada qual possa escolher para onde fugir, ou quem sabe se esconder, se assim desejar. Isso não é uma receita, uma prescrição moral, muito menos um roteiro metodológico.

Escrever um texto que, minimamente, tente ser diferente traduz um combate contra as próprias mãos, que tentam seguir o caminho dado pelas metodologias; talvez, exija menos esforço de deslocamento pelo território de pesquisa; talvez, pelo apelo das luzes que deixam tudo e todos iluminados; que deixa o caminho às claras e bem sinalizado. Ora, isso diminui a probabilidade dos tropeços, dos joelhos ralados, das dores, do esgotamento, do cansaço; então, joga-se com os dados viciados, sempre à espera do número perfeito, com os olhos no horizonte abençoado e com o coração repleto de esperança; sucumbe-se ao ópio da utopia do homem perfeito, até que uma fração de segundos faz despencar o mundo diante dos olhos, e já não é mais tempo de se poder voltar, e o que resta é o próximo passo que ainda se pode arriscar.

O texto andarilho não é o texto que garante a forma e a linha reta. Ele zigzagueia, ele gagueja, ele se perde e se reencontra. Para o andarilho, o texto é acontecimento e, de alguma maneira, ele se relaciona com o texto com um signo de liberdade; não direciona seus esforços à sujeição de uma escrita-produção, mas tenta se envolver com essa escrita, como forma de propor um romance com as palavras, compondo um espaço-tempo-texto, no qual o tempo do andarilho também se compõe em acontecimentos; transvalora-se a rigidez acadêmica e resiste-se ao *chronos* metodológico, e o tempo faz a pesquisa acontecer à medida que essa se desloca pelo território em meio e por entre as relações que, também, acontecem.

O MÉTODO

A primeira relação com a pesquisa aconteceu pelo desejo de experimentar. A experimentação dos afectos e perceptos que tomavam a superfície a cada encontro, na relação com cada intercessor e em cada acontecimento durante o percurso. Lançar-se para além do que já se via e se sabia. A partir do conceito de ritornelo (DELEUZE; GUATTARI, 2012), os procedimentos estratégicos, procedimentos críticos e procedimentos clínicos, formam uma tipologia de forças entre três movimentos que mexem com os planos de infra, intra e inter-agenciamentos da pesquisa. Coloca-se o pé no território, estabelece-se um ponto, avalia-se e percebe-se o que está no entorno, marcando o plano para, então, dar o primeiro passo e deslocar-se em direção ao caos, ao fora, onde possa ser possível estabelecer uma nova posição ou inventar uma outra perspectiva de um cenário antes estabelecido. Uma relação ético-política entre pesquisa e pesquisador, que produza uma estética do território, no qual a pesquisa acontece.

Por um conjunto de procedimentos que acabam produzindo um método de pesquisar, o “Método Maquinatório” (DE ARAUJO; CORAZA, 2017), a pesquisa começou a se movimentar abastecida pela “vontade de potência” (DELEUZE, 1976) de um desejo de deslocamento do pesquisador.

...a composição deste Método Maquinatório funciona como um desencadeador de percurso, tornando possível mapear onde a pesquisa e os pesquisadores passam, enquanto se constituem nas relações de leitura e de escrita que produzem. Projetamos trajetos que a serem inventados, desvios a serem encontrados e paradas que serão necessárias; cada coisa a seu tempo, cada relação tensionando outra possibilidade, tendo a repetição dos deslocamentos da pesquisa e dos pesquisadores inscrevendo-se como uma determinada posição geográfica de pesquisa, na qual prevalece um próximo lance de dados. (DE ARAUJO, 2017)

O conjunto de procedimentos que produzem o Método Maquinatório, também produzem um Programa de Procedimentos de Pesquisa (PPP). A partir do PPP, pode-se compor um mapa conceitual de procedimentos, os quais formam as coordenadas da pesquisa e ao mesmo tempo estabelecem o ritmo de pesquisar.

Programa de Procedimentos de Pesquisa (PPP), a par de um processo de maquinação, composto por meio de um regime de produção de produção (DELEUZE; GUATTARI, 2011). Isso impõe o ritmo que a pesquisa deseja experimentar: deslocamentos de deslocamentos, um passo, um ponto, um olhar, outro passo, outro ponto; e, nesse interim de leituras, a tomada de posição de arriscar pequenos rabiscos e mínimas coordenadas de escrita, para dizer de outro modo. (DE ARAUJO; CORAZZA, 2017, p. 2)

Têm-se, então, dois mapas acoplados e sobrepostos. O primeiro, o mapa conceitual de procedimentos, que funciona como uma ferramenta de pesquisa. O segundo, o mapa de deslocamento conceitual andarilho, no qual se registram as marcas da pesquisa, inventariando o percurso por onde pesquisa e pesquisador passam. Pelo Método Maquinatório de Pesquisa, pesquisador e pesquisa dançam juntos ao ritmo do ritornelo (DELEUZE; GUATTARI, 2012). Não há supremacia de um ou de outro e sim a relação entre eles, pois funcionam como máquinas articuladas; e o que importa é o efeito desse funcionamento. É o que acontece. Em alguns momentos, eles se deslocam em grande



velocidade. Em outros, perdem força e chegam a parar, estrategicamente. É o momento de olhar em volta novamente, experimentar novas potências e se fortalecer para um próximo deslocamento.

A relação entre os procedimentos Críticos Sintomatológicos e Clínicos Maquinatorios compõe o que acontece a partir dos deslocamentos do MMP. Por meio dessa relação de leitura dos signos de realidade podemos compor procedimentos didático-tradutórios, com a potência necessária de maquinação de novos modos de conhecer as afecções (DE ARAUJO; CORAZZA, 2017, p. 7)

Esse movimento de pesquisa acontece por entre o Plano de Invenção ou de Criação tensionado por um Plano de Referência ou de Organização.

O Plano de Invenção tensiona o Plano de Organização, colocando em um espaço de jogo, a relação de alternância entre aquilo que é e aquilo que pode vir a ser, como uma estratégia capaz de reverter a lógica binária, que produz a imagem do nulo e do nada. (DE ARAUJO; CORAZZA, 2017, p.5)

No plano de organização estão os procedimentos estratégicos. É nele que se observa o que há no território, o que é possível colher; o que já está lá. É no plano de organização também que se podem inventariar os sintomas que produzem as imagens dogmáticas, aquilo que é nomeado e posto como o que é; os pensamentos majoritários, lógicos e binários. Nele, reconhece-se o que está estabelecido e o que está dado e definido como aceitável.

[...] o que o Plano de Referência produz, o que ele encontra, não é a verdade sobre um território, mas uma verdade de um território, determinada pela instância de relação estabelecida, que apreende uma imagem parcial do que acontece. Assim, o Plano de Referência expressa o regime de verdade de um determinado território, em um processo de datamento, que posiciona a enunciação de verdade na referência de um determinado espaço, em um determinado tempo, sob a égide de uma determinada perspectiva relacional. (DE ARAUJO, 2017, p. 63)

O plano de invenção tensiona o plano de organização tentando, de alguma maneira, reverter a lógica binária, trazendo possibilidades de novas perspectivas sobre o que estava posto como realidade e verdade. Os procedimentos clínicos buscam proporcionar uma maneira diferente de pensar e olhar o estabelecido pelo consenso. Tem-se a intenção de fazer emergir à superfície uma outra maneira de se poder enxergar o que já estava moldado e cristalizado pelas regras do pensamento dogmático.

Enquanto a lógica binária postula que a realidade \mathbb{R} , (“é” ou “não é”), o que pode ser representado por (“1” ou “0”), no que a função $\mathbb{R} = \{1,0\}$, ou seja, um ponto, ou isso ou aquilo; de um outro modo, a lógica que aposta na potência postula que a realidade \mathbb{R} , (“é” e “AINDA não é”), o que pode ser representado por (“1” e “ ∞ ”), no que a função de $\mathbb{R} = \{1, \infty\}$, ou seja, uma linha, e isso e o ainda possível. Por essa premissa tem-se uma transcendência do que é e daquilo que não é, pela potência de uma possibilidade de um vir a ser, ou seja, a noção de nulo, de nada, torna-se a possibilidade infinita de um porvir, assim como a noção de todo, de tudo, torna-se tão somente o intervalo aberto de um possível. (DE ARAUJO; CORAZZA, 2017, p. 239)

Então, a entrada no território de pesquisa dá-se pelo plano de organização. De modo geral, pensa-se que essa deve ser a maneira correta de iniciar uma pesquisa. Porém, cada pesquisador estabelece sua maneira de se relacionar com a pesquisa e o ponto de entrada é singular a cada um. Nesse ritmo de cadências alternadas, o ponto de entrada na pesquisa pode ser imperceptível. Quando se nota, o movimento de pesquisa já está acontecendo e pesquisa e pesquisador já estão envolvidos.

Nessa pesquisa, a porta de entrada se deu pelo plano de invenção. Pela leitura, a escrita se potencializou e aconteceram os deslocamentos textuais fabulatórios. Em uma mistura de relações entre pesquisadora e intercessores, a escrita foi acontecendo no ritmo em que a leitura a preenchia de afecções. Sensações invadiram o corpo-pesquisador e a possibilidade de invenção aconteceu mesmo antes de se estabelecer um ponto e olhar em volta. Pode-se dizer que ela arriscou e lançou-se direto ao caos. Talvez, sem muita prudência, preferiu apostar no acaso, combatendo com o próprio método maquinatório.

Os deslocamentos textuais fabulatórios são explosões, ebulições, derramamentos das afecções e percepções que foram preenchendo o corpo da pesquisadora. É possível ouvir uma mistura de vozes em cada um dos textos. Uma mistura de lugares, gostos, cheiros e palavras. Mesmo que a entrada tenha acontecido pelo plano de invenção, as marcas deixadas possibilitam o retorno ao plano de organização e é ali que se podem encontrar as estratégias envolvidas durante todo o deslocamento. E, de alguma maneira, para situar-se no plano de organização, o mapa de deslocamento conceitual andarilho serve como guia e o ritornelo instala o ritmo. Pode-se afirmar que o ritmo dado através do ritornelo é a estratégia da pesquisa, do deslocamento e do texto. Uma sequência de cortes e de fluxos, de paradas e de disparadas, de dia e de noite, durante todo o movimento de pesquisar.

PROGRAMA DE PROCEDIMENTOS

Pela perspectiva de partida, abriu-se a porta para o território da pesquisa e deu-se o primeiro passo; a primeira jogada no jogo de pesquisar. Andarilhar pela arte, pela literatura, pela filosofia e pela educação trouxe a possibilidade de experimentar posições até ali desconhecidas. Aqui, os pesquisadores mergulharam em um mar de possibilidades. Questionando-se sobre a experiência acerca do limite do adoecimento como dispositivo disparador de um movimento de andarilhar; pesquisa e pesquisadores partiram juntos em um deslocamento capaz de potencializar o processo de diferenciação e invenção, deixando a primeira marca no andarilhário. Ao retornar a essa primeira pegada, percebe-se que a perspectiva de partida é um conjunto de forças abastecido pelo desejo; é o desejo que potencializa a perspectiva de partida; é o acontecimento corte-disparador da vontade de colocar-se em movimento; de dar o primeiro passo no território da pesquisa.

Como procedimento de pesquisa, esse é o momento em que os pesquisadores colocam os pés no território e estabelecem um primeiro ponto. Pé no chão para olhar em volta. Percebem que se encontram em um território cansado onde tudo é igual e já não há potência criativa. Sentem a necessidade de mover-se, de remexer e desafiar a si na busca de poder colocar-se em movimento, em deslocamento, na tentativa de resistir à dor de uma vida acomodada pela inércia, recheada de ressentimentos, mas considerada correta e aceita pela sociedade. O desejo de lançar-se ao desconhecido, de abandonar o status quo, de experimentar novos deslocamentos, sem destino traçado e sem rota pré-



estabelecida, potencializa também todos os demais procedimentos de pesquisar. Pode-se dizer que o desejo é o marco zero da pesquisa. O desejo empurra aos pesquisadores para dentro do território que, pela perspectiva de partida, dá o primeiro passo e inicia o percurso de pesquisar percorrendo o cenário do plano de organização. Acontece então o terceiro procedimento da pesquisa: a crítica sintomatológica. Esse procedimento é o movimento de olhar em volta após colocar o pé no chão e estabelecer um ponto no território. É a estratégia de parar, observar e perceber o que já está dado, por uma leitura de realidade, o que produz uma visão de saúde ou doença, normal ou anormal, aceito ou não, estabelecido por uma imagem dogmática do pensamento (IDP).

Essa sistemática de funcionamento tem como motor de impulso a colocação do acerto da escolha como necessidade da conquista de uma saúde. Contudo, a noção de saúde já se encontra produzida de antemão, não podendo ser produzida, criada, inventada, e, sim, reconhecida. (DE ARAUJO; CORAZZA, 2017, p. 11)

A base do pensamento dogmático é reconhecer o que está estabelecido de direito pelo senso comum.

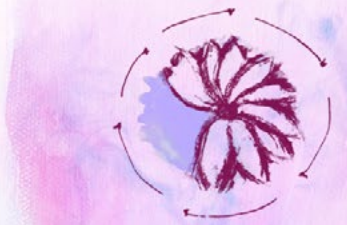
O que a Crítica Sintomatológica traz à baila são os sintomas passíveis de uma crítica, que se situa no limite da possibilidade de uma clínica (DELEUZE, 2011); uma crítica que deseja encontrar os sintomas que produzem a estética do território relacional, de tal forma que seja possível inventar, por entre esses sintomas, deslocamentos outros, no sentido de ocupar diferentes posições e novas perspectivas de saúde. A Crítica Sintomatológica não deseja revelar a origem de um problema, não deseja opor-se a uma situação, não deseja uma cura; e, sim, afirmar a possibilidade de uma instância de relação, pela qual se possa experimentar o ato de criação de um modo maquinatório de produção de procedimentos de saúde. (DE ARAUJO; CORAZZA, 2017, p. 13)

Essa é a marca onde o pensamento dogmático representa o andarilho como o louco; o sujeito sem serventia que vai a lugar a algum. Uma doença aos padrões de saúde da sociedade.

Desse modo, mediante o funcionamento de um sistema binário de escolhas, mutuamente exclusivas, a IDP dá a ver o modo como devemos proceder a cada possibilidade de escolha, levando em conta as consequências, previamente definidas.” (DE ARAUJO; CORAZZA, 2017 p. 11)

Arrisca-se então um deslocamento capaz de poder reverter, de alguma maneira, a IDP e acabar com o vício dos dados do jogo da pesquisa. Busca-se ocupar uma outra posição e estabelecer uma outra perspectiva sobre o território até então estabelecido, fazendo emergir novas possibilidades, produzindo rotas de fuga, inventando estratégias que funcionem como forças que possam romper com a realidade produzida pela IDP e maquinar possibilidades de fabulação, de agenciamentos, de novos deslocamentos, novas apostas, novas regras de um jogo de pesquisa por vir.

No caso, o que a Crítica Sintomatológica aciona é o desejo de poder vir a compor uma Clínica Maquinatória, que opere com os sintomas que efetivaram o processo crítico-sintomatológico, tomando esses sintomas como elementos imanentes de



um Plano de Resistência e de Transvaloração: um Plano de Saúde. (DE ARAUJO; CORAZZA, 2017, p.13)

Desse modo, a Clínica Maquinatória estabelece o quarto procedimento no percurso de pesquisa. Como uma máquina, ela adentra o território do jogo maquinando possibilidades de tensionar e desafiar a Crítica Sintomatológica a fim de produzir uma Nova Imagem do Pensamento (DELEUZE, 2001), produzindo um corte no território de pesquisa na conquista de novas posições, inventando e produzindo diferença. Ela cria atalhos e percursos alternativos, resiste à estética de um pensamento-realidade possível, avança em direção à criação e alimenta o desejo de experimentação de algo novo. A clínica maquinatória é a possibilidade marca da diferença no território da pesquisa; a pegada inventiva.

A Clínica Maquinatória necessita inventar procedimentos, articular um Programa de Procedimentos (DE ARAUJO, CORAZZA, 2017), no sentido de vir a preencher um novo Plano de Pensamento, que tenha a condição de possibilidade de produção de uma diferença, de uma singularidade. (DE ARAUJO; CORAZZA, 2017, p.14)

No mapa de deslocamento conceitual andarilho, pode-se encontrar, nesse ponto da pesquisa, os textos que aconteceram das percepções e das afecções que tomaram a superfície durante o movimento de pensar, ler e escrever: os deslocamentos textuais fabulatórios. Textos esses que são produção da produção, efeitos de efeitos, de movimentos de relações

dos encontros com cada intercessor que sustentam esse trabalho. Por um movimento andarilho de pensamento, fortaleceu-se a potência de poder inventar um novo cenário ou outra perspectiva sobre a necessidade de sair do lugar para se poder viajar. Então, arrisca-se afirmar que, por entre a arte, a filosofia e a literatura; é possível viajar em pensamento, por entre sensações produzidas pela experimentação.

A Clínica Maquinatória permitiu cortar e desconstruir a imagem dogmática do pensamento, tornando o andarilhar um método de se fazer pesquisa capaz de disparar e potencializar o processo de fabulação, o que permite uma viagem por zonas de intensidades. Pelas leituras, conceitos, intercessores, encontros e relações, acontecem sensações e emoções tão intensas quanto uma viagem. Andarilhar pelo pensamento, deixando que ele se movimente e se desloque à maneira que desejar, por entre um livro, um filme ou uma música,

produz uma maneira diferente de experimentar a arte, a literatura e a filosofia, as quais se tornam dispositivos chaves capazes de produzir algo novo, pela fabulação, inventando uma outra coisa daquilo que se leu e se viu, em uma posição, agora diferente.

Esse deslocamento Clínico Maquinatório torna possível a problematização de ideias, a fabulação de multiplicidades, bem como o tensionamento dos limites de desestabilização de posições majoritárias e hegemônicas. (DE ARAUJO; CORAZZA, 2017, p.14)

Resistir torna-se então o penúltimo procedimento de pesquisa. No procedimento de Resistência e Transvaloração pode-se romper com as verdades-realidades encontradas durante o percurso. Onde se tinha hegemonicamente eleito o andarilho e o andarilhar

como derrotados, percebe-se a possibilidade de uma nova perspectiva e um novo olhar, modificando o signo de um sujeito sem serventia. Andarilhar passa vir a ser um movimento com potência capaz de produzir deslocamentos inventivos de produção de diferença, de modos de se fazer pesquisa. Viajar torna-se um movimento sem movimento. Um deslocamento de pensamento. É aqui que se resiste às noções de saúde e de doença previamente estabelecidas pelo consenso; aos padrões instituídos de normal ou de anormal; aceitos ou não.

No caso, resistir como possibilidade de transvalorar. Problematizar, fabular e tensionar para resistir e transvalorar. Transvalorar como possibilidade de produção de um deslocamento de afirmação, de diferenciação, de singularização. (DE ARAUJO; CORAZZA, 2017, p.14)

O último, que não é o último, mas o penúltimo passo no território de pesquisa, a última marca ou procedimento, se dá pelo processo de diferença e singularidade.

O processo de diferenciação e de singularização funciona como uma possibilidade de retorno ao território de relação, no sentido de que a diferença, e só a diferença, retorna, em um processo de desterritorialização. Ou seja, a diferença marca o território, modifica-o, não só em seu conjunto de posições, mas também, em seus deslocamentos. Assim, pelo processo de resistência e de transvaloração, potencializa-se a produção de diferenças. (DE ARAUJO; CORAZZA, 2017, p.15)

Pode-se dizer que a diferença surge da necessidade de se criar algo novo e é esse algo novo que estabelece a possibilidade de resistir ao passo pronto. No ponto onde acontece a dobra do trabalho, o andarilho precisa se reinventar e é aí que se levanta um novo corpo, potencializado por delírios e devaneios, um andarilho-criação que não se espelha mais na imagem e semelhança de outrem. Foi preciso se desterritorializar, esgotando-se de palavras e de forças, para se reterritorializar a partir do encontro com as vozes da banca de qualificação. O andarilho cresceu, mudou e se construiu, insistiu na caminhada. Tracejou seu andarilhário e o deixou como mapa de deslocamento conceitual andarilho. Criação sobre criação. Ouvindo vozes, delirando, devaneando e resistindo, desenvolveu seu próprio método de pesquisa: o método andarilho de pesquisa.

REFERÊNCIAS

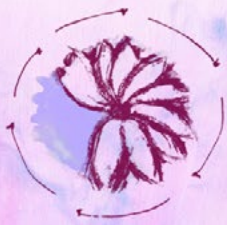
BONDÍA, Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência* /Jorge Larrosa Bondía; tradução de João Wanderley Geraldi – Revista Brasileira de Educação, 2002.

CORAZZA, Sandra Mara. *Artistagens. Filosofia da diferença e educação*. Autêntica, 2007.

CORAZZA, Sandra Mara. *Pesquisa Empírica-Transcendental da Diferença: arquivo, escrita e tradução de dados*. 2016

DA COSTA, Luciano Bedin. *AINDA ESCREVER: 58 combates para uma política do Texto*. São Paulo: Lummer Editor, 2017.

DE ARAUJO, Róger Albernaz. *MÁQUINA-MÉTODO: ensaios de um devirmetodológico*. In: BARREIRO, Crishtianny; CASTRO, Beatriz Helena. *Narrativas de pesquisa em educação: teoria e prática*. Porto Alegre: Observatório da UFRGS, 2016.



DE ARAUJO, Róger Albernaz; CORAZZA, Sandra Mara. *Pesquisar: uma atitude didático-tradutória de escrever a vida*. II Simpósio de Pós-doutorandos, Porto Alegre, nov. 2016.

DE ARAUJO, Róger Albernaz; CORAZZA, Sandra Mara. *Método Maquinatório: Para inventariar procedimentos de Escrita*. 2017

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. São Paulo: Ed. 34, 2013.

DELEUZE, Gilles. *Crítica e Clínica*. São Paulo: Ed. 34, 2011.

DELEUZE, Gilles. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. *Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia, vol.1* / Gilles Deleuze, Félix Guattari; tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. – São Paulo: Ed. 34, 1995

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. *Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia, vol.4* / Gilles Deleuze, Félix Guattari; tradução de Suely Rolnik. – São Paulo: Ed. 34, 2012.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix.. *Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia, vol.5*/ Gilles Deleuze, Félix Guattari; tradução de Peter PálPerbart e Janice Caiafa. – São Paulo: Ed. 34, 1997.

A ACESSIBILIDADE DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA EM UM PRÉDIO PÚBLICO DE UMA CIDADE DE PEQUENO PORTE DO VALE DO TAQUARI - RS

Rodrigo Radaelli¹

Leila Viviane Scherer Hammes²

1 Introdução

O presente artigo tem por tema a acessibilidade das pessoas com deficiência, em especial à deficiência física, a edificações públicas. Mais especificamente pretende realizar a análise das condições de acesso, para a utilização com segurança e autonomia, aos prédios públicos, tomando-se como referência um prédio público de uma cidade de pequeno porte do Vale do Taquari - RS, por pessoas com deficiência conforme as disposições do Estatuto da Pessoa com Deficiência, no ano de 2019.

Portanto, o objetivo proposto é analisar e identificar avanços e desafios para a acessibilidade às edificações públicas e, conseqüentemente, para a inclusão de pessoas com deficiência. Como objetivos específicos propõem-se: estudar o histórico e a evolução do conceito de pessoa com deficiência bem como o seu contexto na legislação; apresentar a classificação, caracterização e números relacionados às deficiências; analisar alguns avanços e desafios relacionados à acessibilidade arquitetônica.

O questionamento que conduz este estudo é o seguinte: existem condições de acesso para a utilização, com segurança e autonomia, da edificação pública de uma cidade de pequeno porte do Vale do Taquari - RS por pessoas com deficiência física, no ano de 2019, conforme disposições do Estatuto da Pessoa com Deficiência?

A título de hipótese observa-se que no ordenamento jurídico, há lei específica destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania, a lei 13.146/15. Esta lei prevê hipóteses do que são considerados direitos às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, e um deles é o direito à acessibilidade. Entretanto, há situações no nosso dia a dia em que se depara com a não aplicação deste Estatuto, inclusive no que diz respeito à acessibilidade às edificações públicas.

Assim, o presente artigo justifica-se considerando que o ordenamento jurídico brasileiro se preocupou em elaborar norma para assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e à cidadania. Nesse mesmo sentido, percebe-se que parte das edificações públicas não cumprem a norma criada de inclusão para pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida dentre as quais encontra-se a questão da acessibilidade. Sendo assim, há uma discordância entre norma e realidade encontrada diariamente, o que justifica a elaboração do presente trabalho.

1 Universidade do Vale do Taquari – Univates, Direito, rodrigoradaelli@universo.univates.br.

2 Universidade do Vale do Taquari – Univates, Direito, leila@univates.br.

Para realização deste estudo foi realizada pesquisa qualitativa. O método de abordagem utilizado foi o dedutivo que parte de teorias e leis mais gerais para a ocorrência de fenômenos particulares. Os procedimentos técnicos utilizados consistem em pesquisas bibliográficas, bem como artigos que embasaram os argumentos utilizados e fotos para amostra da coleta.

No primeiro capítulo será apresentado o histórico e a evolução do conceito de pessoa com deficiência bem como o seu contexto na legislação; no segundo capítulo será abordada a classificação, caracterização e números relacionados às deficiências; e, no terceiro capítulo serão identificados alguns avanços e desafios relacionados à acessibilidade arquitetônica tomando-se por referência o prédio público de uma cidade de pequeno porte do Vale do Taquari - RS.

2 Pessoas com deficiência: histórico, conceito e normativas

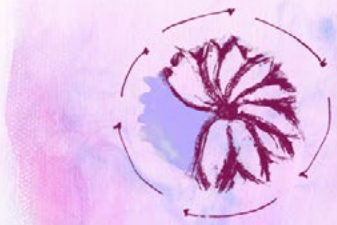
O histórico relacionado à pessoa com deficiência demonstra a evolução do conceito e das próprias normativas. Portanto, no presente capítulo, pretende-se estudar o histórico e a evolução do conceito de pessoa com deficiência bem como o seu contexto na legislação.

Em relação ao aspecto histórico, Silva (2009) argumenta que “anomalias físicas ou intelectuais de consequências incapacitantes, sejam elas de natureza transitória ou permanente, são tão antigas quanto a própria Humanidade”. Infere-se que as deficiências e doenças sempre se fizeram presente, manifestando-se em certos indivíduos e dificultando a sua sobrevivência, quer em razão da própria limitação quer em razão do tratamento de exclusão que experimentavam dentro da própria sociedade a que pertenciam.

De acordo com os preceitos da nobreza, o “valor” de um homem estava vinculado nas características pessoais ou na “utilidade” que o indivíduo poderia oferecer, dessa forma, a “pessoa diferente”, era praticamente exterminada por meio do abandono (ARANHA, 2005). As transformações ocorridas na idade Moderna através das artes, músicas e, principalmente das ciências, operaram de forma significativa e positiva quanto ao tratamento dispensado às pessoas com deficiência. Como observa Maranhão (2005) “surgiram, nesse contexto, hospitais e abrigos destinados a atender enfermos pobres. Os deficientes começaram a receber atenções mais humanizadas”.

No século XVII, ocorreram novos avanços na medicina, que esclareceram a tese da organicidade, confirmando o entendimento da deficiência, como um processo natural (ARANHA, 2005) havendo uma diferenciação no tratamento para as pessoas com deficiência (ALVES, 1992). Na primeira década do século XX, ocorreu uma maior mobilização para tratar do atendimento e procurar soluções mais adequadas com vistas à proteção e à efetiva inserção da pessoa com deficiência na sociedade. Neste período foram realizadas conferências e congressos em vários países, falando sobre “crianças inválidas”, “pessoas deficientes”, reabilitação, dentre outros temas, podendo-se oferecer maior ênfase à Primeira Conferência sobre Crianças Inválidas, em Londres/Inglaterra, 1904 (GUGEL, 2007).

No Brasil, com o governo Getúlio Vargas, entre os anos de 1930 a 1945, começou-se a considerar uma participação mais efetiva das pessoas com deficiência na sociedade, no que tange à educação, reabilitação, profissionalização e inserção no mercado de trabalho. Nesta época tem-se a criação da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT quando se



implementaram as primeiras políticas assistencialistas para as pessoas com deficiência, que contaram com o apoio de um Estado centralizador e intervencionista (BAHIA, 2002).

Segundo Melo (2004, p. 97) desde a Declaração dos Direitos do Homem, adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948, o direito da igualdade vem sendo sistematicamente reconhecido e reiterado inúmeras vezes por diplomas constitucionais de países democráticos. Todavia, apesar de todas as iniciativas tomadas nesse sentido, há um abismo entre a idealização da norma e a concretização de seus valores. Assim, verifica-se que a deficiência é um conceito em evolução, o envolvimento da pessoa com deficiência na vida comunitária depende de a sociedade assumir sua responsabilidade no processo de inclusão, visto que a deficiência é uma construção social (FONSECA, 2007). Por essa razão, uma mesma pessoa com limitação funcional encontrará condições de realizar atividades e participar na proporção direta dos apoios sociais existentes. Isso significa dizer que o meio é responsável pela deficiência imposta às pessoas. Entende-se, portanto, que deficiência é uma questão coletiva e da esfera pública, e é obrigação dos países prover todas as questões que efetivamente garantam o exercício dos direitos humanos (LOPES, 2014).

Conforme dispõe a Constituição Federal de 1988 em seu artigo 227, parágrafo 2º, a lei abordará sobre a adaptação dos logradouros, dos edifícios de uso público e dos veículos de transporte coletivo atualmente existentes a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência. Em 24 de outubro de 1989 foi sancionada a Lei nº 7.853, que trouxe a tutela jurisdicional de interesse coletivo ou difuso desta parcela da sociedade, adotando a expressão pessoa portadora de deficiência e disciplinando a atuação do Ministério Público.

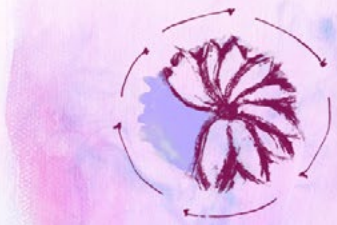
Por sua vez, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 6949, de 25 de agosto de 2009, define a expressão 'pessoa com deficiência' como a mais adequada para referir-se àqueles que tem alguma deficiência. Esta Convenção dispõe:

Artigo 9 – A fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida, os Estados Partes tomarão as medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural. Essas medidas, que incluirão a identificação e a eliminação de obstáculos e barreiras à acessibilidade, serão aplicadas, entre outros, a:

a) Edifícios, rodovias, meios de transporte e outras instalações internas e externas, inclusive escolas, residências, instalações médicas e local de trabalho;

Em 06 de julho de 2015, é sancionada a Lei nº 13.146, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência. O artigo 2º desta Lei apresenta o conceito de pessoa com deficiência, em consonância com o entendimento da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação



com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

O novo conceito supera a ideia de impedimento como sinônimo de deficiência, reconhecendo na restrição de participação o fenômeno determinante para a identificação da desigualdade pela deficiência (DINIZ, 2009). Cabe destacar também o artigo 3º, inciso I, do Estatuto da Pessoa com Deficiência que prevê como conceito de acessibilidade:

a possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência também define pessoa com mobilidade reduzida, em seu artigo 3º, inciso IX, como sendo

aquela que tenha, por qualquer motivo, dificuldade de movimentação, permanente ou temporária, gerando redução efetiva da mobilidade, da flexibilidade, da coordenação motora ou da percepção, incluindo idoso, gestante, lactante, pessoa com criança de colo e obeso.

Ainda cabe salientar que tanto pessoas com deficiência como pessoas com mobilidade reduzida enfrentam diferentes barreiras para ter acesso a diferentes locais ou possibilidades de convivência. O próprio Estatuto da Pessoa com Deficiência estabelece, no artigo 3º, inciso IV, o que são barreiras:

IV - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:

- a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
- b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;
- c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;

A partir desta definição é possível observar que as barreiras arquitetônicas, existentes em prédios públicos – foco do presente trabalho – são representadas por entraves e obstáculos que afetam à acessibilidade, à liberdade de movimento e à circulação, com segurança.

Em resumo, conforme foi referido, as anomalias físicas são tão antigas quanto a própria humanidade. As deficiências sempre se fizeram presentes. O “valor” de um homem estava vinculado nas características pessoais, a “pessoa diferente”, era praticamente exterminada por meio do abandono, com o passar do tempo surgiram hospitais e abrigos destinados a atender os deficientes que começaram a receber atenções mais humanizadas. A evolução histórica acompanhou as novas referências e definições em relação à pessoa com deficiência bem como a legislação. Com o surgimento da Constituição Federal de 1988

garantiu-se o acesso adequado das pessoas com deficiência aos meios de transportes e órgãos públicos. Cabe salientar que o Estatuto da Pessoa com Deficiência estabeleceu os tipos de deficiência como de natureza física, mental, intelectual ou sensorial. Em virtude disso, no próximo capítulo serão abordados os tipos de deficiência, dando maior ênfase à deficiência física, e analisados dados numéricos relativos ao percentual de pessoas com deficiência e à população correspondente.

3 Caracterizando as deficiências

No presente capítulo objetiva-se apresentar a classificação, caracterização e números relacionados às deficiências. A legislação brasileira define os diferentes tipos de deficiência, onde, estão categorizados no Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004, como: deficiência física, auditiva, visual, mental - atualmente intelectual, função cognitiva - e múltipla, que é a associação de mais de um tipo de deficiência (BRASIL, 2004).

Neste trabalho, elegeu-se como principal ponto de análise o estudo da deficiência motora, a fim de identificar as dificuldades de locomoção das pessoas com deficiência, apontando as barreiras arquitetônicas, correlacionando-as com a inclusão social, contudo os diferentes tipos de deficiência serão conceituados inclusive para fins de distinção e comparação. A deficiência motora ou física pode ser entendida como uma alteração no corpo que provoca complicações na movimentação das pessoas, resultante de um comprometimento que limita o desempenho motor do indivíduo. Compreende o sistema ósteo-articular, muscular e nervoso, onde, as lesões que afetam quaisquer desses sistemas, podem produzir quadros de limitações físicas de grau e gravidades variáveis, de acordo com os segmentos corporais afetados e o tipo de lesão ocorrida (TEIXEIRA, 2019, texto digital). Ainda conforme o referido autor, as causas podem estar ligadas a problemas genéticos, complicações na gestação, doenças infantis e acidentes, sejam domésticos, de trabalho, de trânsito ou outros.

Denomina-se deficiência auditiva a diminuição da capacidade de percepção normal dos sons, sendo considerado surdo o indivíduo cuja audição não é funcional na vida comum, e parcialmente surdo, aquele cuja audição, ainda que deficiente, é funcional com ou sem prótese auditiva (BRASIL, 1997). As pessoas com deficiência auditiva que antes ouviram, desenvolveram a comunicação oral e deixaram de ouvir, são capazes de falar e se foram alfabetizadas usam a língua portuguesa para escrever e para ler as legendas para interagir. As pessoas que já nasceram surdas ou perderam a audição antes de aprender a falar usam a língua de sinais como forma de comunicação; podem falar ou não, e percebe-se alteração na forma de falar; muitas vezes, sua capacidade de ler e de escrever é insuficiente (BRASIL, 2004).

A cegueira é entendida como a perda total da visão, até a ausência da percepção da luz. Ela pode ocorrer desde o nascimento e, nesse caso, se classifica como congênita e ainda pode ser adquirida ao longo da vida da pessoa – sendo, dessa forma, denominada como adquirida (AMIRALIAN, 1997). Para Brasil (2004) as pessoas com deficiência visual podem ser cegas ou apresentar baixa visão. Nos casos de baixa visão, as pessoas se beneficiam com imagens e letras ampliadas e próximas, com bom contraste de cores, entre o fundo e a imagem. As pessoas cegas e as com baixa visão podem usar bengalas para evitar obstáculos e perigos e para direcionar seu deslocamento; os pisos táteis facilitam sua mobilidade.

Segundo Fierro (2004, p. 196), “a pessoa com deficiência intelectual/mental tem dificuldades especiais em adquirir conhecimentos. Suas dificuldades parecem ter a ver com todos os processos cognitivos e os parâmetros de inteligência”. (FIERRO, 2004, p. 197). A maior parte das situações de deficiência intelectual e mental não tem manifestações perceptíveis. Desenvolvem suas habilidades com atenção. Quando houver a abordagem de uma pessoa com deficiência intelectual, devem ser usadas frases curtas e simples, sabendo-se que o tempo de resposta é mais lento e, muitas vezes, elas não querem demonstrar que não entenderam a pergunta ou a ordem recebida. Frente a situações estressantes, a pessoa com deficiência intelectual e mental pode ficar muito impaciente ou tentar fugir, pois não sabe o que está ocorrendo, não foi preparada para emergências. Nesta deficiência uma está interligada a outra (BRASIL, 2004).

Segundo Godói (2006), o termo deficiência múltipla tem sido utilizado, com frequência, para caracterizar o conjunto de duas ou mais deficiências associadas. Entre as possíveis situações de deficiência múltipla encontra-se a paralisia cerebral, diagnóstico referente à lesão cerebral adquirida que pode afetar os movimentos, a visão, a audição, a função cognitiva, em diferentes associações.

No ano de 2010, 23,9% da população brasileira, aproximadamente 45.606.048 de brasileiros, relataram possuir algum tipo de deficiência, seja ela, visual, auditiva, motora e mental ou intelectual destas 25.800.681 (26,5%) são mulheres, e 19.805.367 (21,2%) são homens (OLIVEIRA, 2012). A deficiência motora foi relatada por 7% da população brasileira, sendo que 2,33% referem-se à deficiência severa e 1,62% não conseguem se locomover. Para a deficiência motora, a prevalência é maior entre as mulheres (OLIVEIRA, 2012).

Para a finalidade do presente trabalho faz-se necessário analisar os dados pontuais de uma cidade de pequeno porte do Vale do Taquari - RS, no Rio Grande do Sul – RS e compará-los com os dados do próprio Estado. Portanto, apresenta-se a população residente, por tipo de deficiência permanente em uma cidade de pequeno porte do Vale do Taquari - RS – RS de acordo com a classificação do Instituto Brasileiro Geografia e Estatística – IBGE. Estes dados referem-se ao Censo de 2010.

Tabela 1 – População residente, por tipo de deficiência permanente de uma cidade de pequeno porte do Vale do Taquari - RS e do Rio Grande do Sul

Deficiência	População de um município de pequeno porte	População do Rio Grande do Sul
Deficiência visual - não consegue de modo algum	15	28.748
Deficiência visual - grande dificuldade	48	323.137
Deficiência visual - alguma dificuldade	236	1.548.750
Deficiência auditiva - não consegue de modo algum	0	18.728
Deficiência auditiva - grande dificuldade	8	119.980
Deficiência auditiva - alguma dificuldade	110	478.536
Deficiência motora - não consegue de modo algum	17	44.685
Deficiência motora - grande dificuldade	29	240.508
Deficiência motora - alguma dificuldade	153	533.257
Mental/intelectual	29	162.792
Total de pessoas com algum tipo de deficiência	645	3.499.121
<i>População total</i>	<i>3184</i>	<i>10.695.532</i>

Fonte: IBGE (2010).

Em relação a uma cidade de pequeno porte do Vale do Taquari - RS, de acordo com o Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2010), no ano de 2010 a população estimada era de 3.184 habitantes. Destes, 645 habitantes relataram algum tipo de deficiência, sendo que 199 habitantes relataram deficiência motora.

Considerando a população desta cidade de pequeno porte do Vale do Taquari - RS e o número total de pessoas que tem alguma deficiência, o percentual de pessoas com deficiência no município é de 20%. No Rio Grande do Sul esse percentual chega a 33%. Portanto, comparando com o Estado o percentual da cidade de pequeno porte do Vale do Taquari - RS é baixo. Esse indicador possivelmente está relacionado ao fator de qualidade de vida que se tem neste município. Além disso, se forem consideradas somente as deficiências que conforme o IBGE “não consegue de modo algum” e “grande dificuldade” tem-se o seguinte:

Tabela 2 - População residente, por tipo de deficiência permanente de uma cidade de pequeno porte do Vale do Taquari - RS e do Rio Grande do Sul

Deficiência	População de uma cidade de pequeno porte	População do Rio Grande do Sul
Deficiência visual - não consegue de modo algum	15	28.748
Deficiência visual - grande dificuldade	48	323.137
Deficiência auditiva - não consegue de modo algum	0	18.728
Deficiência auditiva - grande dificuldade	8	119.980
Deficiência motora - não consegue de modo algum	17	44.685
Deficiência motora - grande dificuldade	29	240.508
Mental/intelectual	29	162.792
Total de pessoas com algum tipo de deficiência	146	938.578
<i>População total</i>	<i>3184</i>	<i>10.695.532</i>

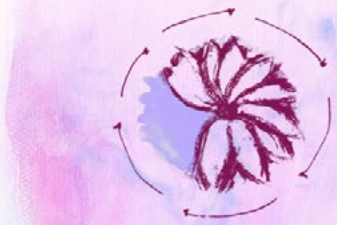
Fonte: IBGE (2010).

Nesse novo panorama, o percentual de pessoas com deficiência nesta cidade de pequeno porte do Vale do Taquari - RS é de 5% e no Rio Grande do Sul é de 9%. Ainda, se analisados esses dados a partir do foco do presente trabalho, que está relacionado com a deficiência motora, verifica-se o seguinte:

Tabela 3 – População residente, por tipo de deficiência permanente de uma cidade de pequeno porte do Vale do Taquari - RS e do Rio Grande do Sul

Deficiência	População de uma cidade de pequeno porte	%	População do Rio Grande do Sul	%
Deficiência motora - não consegue de modo algum	17	0,5%	44.685	0,4%
Deficiência motora - grande dificuldade	29	0,9%	240.508	2,2%
Deficiência motora - alguma dificuldade	153	4,8%	533.257	5,0%
Total de pessoas com deficiência motora	199	6,3%	3.499.121	32,7%
<i>População total</i>	<i>3184</i>	<i>-</i>	<i>10.695.532</i>	<i>-</i>

Fonte: IBGE (2010).



Com base nos dados acima o percentual de pessoas com deficiência motora da cidade de pequeno porte do Vale do Taquari - RS é de 6,3% e do Rio Grande do Sul é de 32,7%. Supõem-se que as causas que possam justificar essa diferença de percentual estejam relacionadas à qualidade de vida e ao menor índice de acidentes nesse município se comparado com esse Estado. De outro lado, se analisada a “Deficiência motora - não consegue de modo algum”, constata-se que o percentual é ligeiramente maior nesta cidade de pequeno porte do Vale do Taquari - RS.

Por fim, após o registro desses dados, observa-se que no presente capítulo foi apresentado o conceito e as características dos tipos de deficiência existentes, dando maior ênfase à deficiência física ou motora. Também foram trazidos dados relativos às deficiências de uma cidade de pequeno porte do Vale do Taquari - RS e do Rio Grande do Sul. Assim, verifica-se que os dados mencionados não merecem ser desprezados, pois revelam que há parcela significativa de pessoas que necessitam de condições específicas para o acesso aos espaços públicos, com autonomia e segurança.

4 Avanços e desafios relacionados à acessibilidade

No presente capítulo objetiva-se analisar alguns avanços e desafios relacionados à acessibilidade arquitetônica de um prédio público de uma cidade de pequeno porte do Vale do Taquari - RS, a partir das leis 10.098/00 e 13.146/15. A lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências (BRASIL, 2000). Esta norma define barreiras como os obstáculos que limitam ou impedem a pessoa ao acesso. Ainda, define espécies de barreiras como: a) arquitetônicas urbanísticas - encontradas em vias públicas e espaços de uso público -, e, b) arquitetônicas na edificação - presentes no interior dos edifícios.

Caracterizando a acessibilidade arquitetônica conforme Estatuto da Pessoa com Deficiência, a lei 13.146/15 preceitua em seus artigos 55 a 57 que:

Art. 55. A concepção e a implantação de projetos que tratem do meio físico, de transporte, de informação e comunicação, inclusive de sistemas e tecnologias da informação e comunicação, e de outros serviços, equipamentos e instalações abertos ao público, de uso público ou privado de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, devem atender aos princípios do desenho universal, tendo como referência as normas de acessibilidade.

§ 1º O desenho universal será sempre tomado como regra de caráter geral.

§ 2º Nas hipóteses em que comprovadamente o desenho universal não possa ser empreendido, deve ser adotada adaptação razoável.

Art. 56. A construção, a reforma, a ampliação ou a mudança de uso de edificações abertas ao público, de uso público ou privadas de uso coletivo deverão ser executadas de modo a serem acessíveis.

Art. 57. As edificações públicas e privadas de uso coletivo já existentes devem garantir acessibilidade à pessoa com deficiência em todas as suas dependências e serviços, tendo como referência as normas de acessibilidade vigentes.

A Lei 10.098/00 definiu normas gerais e critérios para garantir às pessoas com deficiência uma completa acessibilidade. O conteúdo desta Lei aplica-se à acessibilidade nos espaços públicos, de uso coletivo e privado, veículos de transporte coletivo e nos

sistemas de comunicação e sinalização. A integração social da pessoa com deficiência não se limita, à garantia ao direito à igualdade e no seu direito de ir e vir, eliminando as barreiras arquitetônicas. Já a Lei 13.146/15 denominada Estatuto da Pessoa com Deficiência, destina-se a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania, sendo considerada pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Definida a questão da acessibilidade arquitetônica, cabe caracterizar o prédio público de uma cidade de pequeno porte do Vale do Taquari - RS no quesito acessibilidade. O prédio foi construído em 22 de junho de 2003 e desde a sua construção, até o ano de 2019, nada foi mudado, dispondo ele de três andares, dando acesso aos mesmos por meio de escadas, onde cada andar, apresenta dois lances de escadas. O saguão do prédio, dispõe de acesso por três degraus, e uma rampa de acesso para a entrada. As escadas internas são revestidas por pisos e materiais antiderrapantes com corrimões nas subidas dos andares. A maioria das portas têm 90 centímetros de largura com livre acesso aos outros setores, o que conforme a NBR 9050 (2015) atende a normativa ABNT. Esta norma diz que a largura mínima das portas deve ter 80 centímetros, porém os banheiros não possuem acessibilidade aos cadeirantes.

Analisando os avanços e desafios nota-se que no ano de 2019 ainda se registram mais desafios do que avanços, pois como o prédio não dispõe de elevador para pessoas com deficiência motora ou com mobilidade reduzida, o acesso aos outros andares se torna bastante prejudicado. Quando há a necessidade ou mesmo o interesse na participação de alguma reunião ou evento, estas pessoas necessitam do auxílio dos outros participantes ou dos funcionários tornando perigoso este deslocamento para ambos e até mesmo constrangedor para a pessoa com deficiência.

As barreiras arquitetônicas encontradas nos espaços públicos como no prédio público de uma cidade de pequeno porte do Vale do Taquari - RS são inúmeras, como por exemplo, no *hall* de entrada do estabelecimento, há escadas, e ao lado, uma rampa de acesso para o primeiro piso – contudo sem corrimão. Além disso, os pisos são escorregadios, as escadas têm grandes declives, as portas são estreitas, ou seja, obstáculos em si que impedem a mobilidade e a acessibilidade para pessoas que possuem algum tipo de deficiência ou dificuldade de locomoção.

As barreiras arquitetônicas impostas às pessoas com limitações temporárias, aos idosos e às pessoas com deficiência são formadas por todas e qualquer barreira relacionada às construções urbanas ou às edificações. As barreiras impedem o exercício do mais básico dos direitos de qualquer cidadão, o de deslocar-se livremente. A presença de escadas, degraus altos, banheiros não adaptados, transporte público inadequado, buracos nas vias públicas constitui parte dos inúmeros exemplos que se pode citar como barreiras arquitetônicas. Esta mesma dificuldade é experimentada nos espaços destinados aos cuidados à saúde, com prédios adaptados e inadequados às necessidades dos usuários (RULLI NETO, 2002). À semelhança das demais pessoas, os idosos, as pessoas com deficiências ou aqueles que apresentam algum comprometimento à saúde decorrente de doenças crônicas ou incapacidade funcional devem poder movimentar-se



livremente, participar das atividades sociais, políticas, culturais, esportivas, entre outras (RULLI NETO, 2002).

Praticar a inclusão social significa dar condições adequadas para qualquer cidadão, exercer o que lhe é de direito, evitando situações de privação e exclusão. Segundo Sasaki (2010), inclusão social é o pacote de ações realizadas para fornecer acessibilidade a qualquer pessoa, buscando sensibilizar o cidadão, até mesmo da pessoa com deficiência. Para Keppe Junior (2008), a inclusão social do usuário de cadeira de rodas, exige ter consciência dos obstáculos encontrados.

O capítulo relatou a questão da acessibilidade arquitetônica, a partir das leis 10.098/00 e 13.146/15, e as características arquitetônicas do prédio público de uma cidade de pequeno porte do Vale do Taquari - RS, bem como alguns desafios encontrados pelas pessoas com deficiência, em especial deficiência física ou motora ou com mobilidade reduzida. Um dos poucos avanços na estrutura física é a presença de rampa de acesso, mas a falta de elevador e de banheiros adaptados, por exemplo, são desafios que indicam que a legislação não tem sido atendida e que as condições de acesso não apresentam segurança e autonomia às pessoas com deficiência.

5 Conclusão

O estudo relacionado à acessibilidade das pessoas com deficiência nas edificações públicas, mais especificamente um prédio público de uma cidade de pequeno porte do Vale do Taquari - RS apresenta as condições de acesso para a utilização com segurança e autonomia por pessoas com deficiência conforme as disposições do Estatuto da Pessoa com Deficiência.

O objetivo proposto foi analisar e identificar avanços e desafios para a acessibilidade às edificações públicas e, conseqüentemente, para a inclusão de pessoas com deficiência. Verificou-se, a partir da análise, que há divergências entre a norma criada para a inclusão de pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida e a realidade existente na área da acessibilidade das edificações públicas, pois há barreiras arquitetônicas que precisam ser enfrentadas no dia-a-dia da pessoa com deficiência.

Tendo presente o questionamento que conduziu este estudo - existem condições de acesso para a utilização, com segurança e autonomia, da edificação pública de uma cidade de pequeno porte do Vale do Taquari - RS por pessoas com deficiência física, no ano de 2019, conforme disposições do Estatuto da Pessoa com Deficiência? - observa-se, que pelo relato, fotografias e dados numéricos, é possível identificar que a acessibilidade nos prédios públicos, em especial no prédio público de uma cidade de pequeno porte do Vale do Taquari - RS, não está em conformidade com a previsão legal. Além de não ofertar condições de acesso, com segurança e autonomia. Portanto, a hipótese foi confirmada visto que se deparou com a não aplicação do Estatuto da Pessoa com Deficiência e demais normativas nas edificações públicas, mais precisamente no prédio público de uma cidade de pequeno porte do Vale do Taquari - RS.

Para uma melhor acessibilidade das pessoas com deficiência, sugere-se a criação de pelo menos um sanitário com acessibilidade tanto para as pessoas com deficiência quanto para pessoas com mobilidade reduzida. Do mesmo modo, indica-se a colocação de um elevador que permita o acesso ao subsolo onde está localizada a garagem, ao térreo

onde estão a maioria das secretarias como também o segundo andar onde encontra-se o gabinete do prefeito, algumas secretarias e o auditório. Também, a colocação de cobertura na rampa de acesso da garagem ao térreo, pois nos dias chuvosos, o acesso torna-se bastante prejudicado.

Embora o estudo não tenha averiguado outros fatores que podem influenciar na acessibilidade, foi possível observar que os resultados são coerentes com o encontrado na literatura científica, como por exemplo, foram identificados de acordo com o censo do IBGE 2010 que no Rio Grande do Sul 33% - 3.499.121 habitantes - e na cidade de pequeno porte do Vale do Taquari - RS 20% - 645 habitantes - da população apresentam algum tipo de deficiência.

Salienta-se a importância de avaliações de profissionais das áreas relativas à promoção da acessibilidade no prédio público desta cidade de pequeno porte do Vale do Taquari - RS – objeto de análise do presente estudo - no sentido de identificar os fatores de risco que podem influenciar na autonomia e segurança das pessoas com deficiência física e demais tipos de deficiência, a fim de implementar estratégias de prevenção para sua melhor acessibilidade e, especialmente, inclusão social. Inclusive porque essas condições deficitárias na estrutura arquitetônica, revelam que o meio acaba sendo responsável por impor limitações às pessoas com deficiência.

Referências

- ALVES, Rubens Valtecídes. *Deficiente físico: novas dimensões da proteção ao trabalhador*. São Paulo: Parma, 1992. p. 26.
- AMIRALIAN, M. L. T. M. *Compreendendo o cego: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- ARANHA, Maria Salete Fábio. *Projeto Escola Viva: garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos*. Brasília: 2005.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 9050: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos*. Rio de Janeiro, p. 69. 2015.
- BAHIA, Melissa S. *Responsabilidade Social e Diversidade nas Organizações: Contratando Pessoas com Deficiência*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2006.
- BEVERVANÇO, Rosana Beraldi. *Direitos da pessoa portadora de deficiência*. Curitiba: Centro de Apoio Operacional das Promotorias de Defesa dos Direitos do Idoso e das Pessoas Portadoras de Deficiência, 2000. p.87.
- BRASIL. Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências*. Brasília, DF, 19 dez. 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm>. Acesso em: 21 out. 2018.

_____. Lei Nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004. *Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.* Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 16 out. 2018.

_____. Lei Nº 13.146/2015, de 06 de julho de 2015. *Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).* Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em: 20 maio 2019.

DINIZ, Debora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, Direitos Humanos e Justiça. *Sur, Rev. int. direitos human.* v.6, n.11, São Paulo, Dec./2009.

FIERRO, A. Os alunos com deficiência mental. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. *Desenvolvimento Psicológico e Educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades especiais.* 2. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2004. p.192-214.

FONSECA, Ricardo Tadeu Marques da. *A ONU e o seu conceito revolucionário da pessoa com deficiência.* (2007). Disponível em: <http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/Onu_Ricardo_Fonseca.php>. Acesso em: 20 maio. 2019.

GODÓI, Ana Maria de. *Educação infantil: saberes e práticas da inclusão, dificuldades acentuadas de aprendizagem e deficiência múltipla.* 4.ed., Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

GUGEL, Maria Aparecida. *Pessoas com Deficiência e o Direito ao Trabalho.* Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.

KEPPE JUNIOR, C.L.G. Formulação de um indicador de acessibilidade das calçadas e travessias. Pós. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da FAUUSP.* São Paulo, v.15, n.24, p.144-161, dez. 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/posfau/article/view/43591>>. Acesso em: 21 out. 2018.

LOPES, Laís de Figueirêdo. Artigo 1 Propósito. In: *Novos Comentários à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.* Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, Secretaria de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2014.

MANCUSO, Rodolfo de Camargo. *Interesses difusos: conceito e legitimação para agir.* São Paulo: RT, 2000, p.137.

MARANHÃO, Rosanne de Oliveira. *O portador de deficiência e o direito do trabalho.* São Paulo: LTR, 2005.

MELO, Sandro Nahmias. *O direito ao trabalho da pessoa portadora de deficiência: ação afirmativa; o princípio constitucional da igualdade.* São Paulo: LTr, 2004. p.97.

OLIVEIRA, Luiza Maria Borges. *Cartilha do Censo Demográfico 2010 - Pessoas com deficiência.* Brasília-DF, 2012, p.32. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2018.

RINALDI, G. et. al.(Org.); BRASIL. *Deficiência Auditiva.* Brasília: Secretaria de Educação Especial. SEESP, 1997.



RULLI NETO A. *Direitos do portador de necessidades especiais*. São Paulo: Fiúza Editores, 2002.

SASSAKI, R.K. *Inclusão - construindo uma sociedade para todos*. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SILVA, Otto Marques da. *Epopéia ignorada*. Edição de Mídia. São Paulo: Editora Faster, 2009.

TEIXEIRA, L. *Deficiência física: Definição, classificação, causas e características*. Disponível em: <<http://www.luzimarteixeira.com.br/wp-content/uploads/2010/05/definicao-e-classificacao-da-deficiencia-fisica.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2018.

MOMENTO DE VISIBILIDADE E DE EXPERIMENTAÇÕES NA ORIENTAÇÃO E MOBILIDADE NA SURDOCEGUEIRA

Bárbara Pereira de Alencar da Rocha¹

Emília Carvalho Leitão Biato²

Resumo: Apresentamos um relato de experimentação estabelecida na relação entre um professor na função de guia-intérprete e um estudante surdocego. Partimos do pressuposto de que o professor articula no seu fazer didático situações práticas de criação artística. Com esta aposta, o estudo tem, por objetivo, identificar traços desse movimento transcriador, tanto do professor quanto do aluno ao desenvolver uma intervenção pedagógica de orientação e mobilidade para um estudante surdocego matriculado numa escola regular de EJA na rede pública de ensino do Distrito Federal. A atividade lidou com a constituição da locomoção pelos espaços escolares, a partir de uma mistura inextricável entre o não-visual, o verbal e o tátil. Evocou a vontade de potência, trazida do conceito de Nietzsche, como uma força criadora na profissão docente capaz de aguçar episódios no pensamento do professor para que seu vivível na educação fosse municiado para o ato de educar e incluir. A vontade que age sobre outras vontades e cria um querer-fazer interno que se avoluma e excede além do próprio eu. Apoiou-se na Filosofia e na pesquisa da diferença ao auscultar no revés da dinâmica das aulas, como o professor pode combater os obstáculos e a precariedade das condições de inclusão e de acessibilidade na escola. A ação metodológica se organizou com elaboração de um específico programa de orientação e mobilidade por “*pistas*” com acompanhamento da guia-intérprete sem sujeição de contato, desenvolvido numa escolha dupla de percurso que sugeria duas opções de cada caminho a ser percorrido: a) entrada e saída da escola – portaria até a sala de atendimento; b) ida e vinda da sala de atendimento até o banheiro. A orientação e mobilidade apontou para a importância de protocolo de atuação em um roteiro técnicas de guia-vidente, bengala longa e a criação de recursos para favorecer o deslocamento orientado e seguro constituindo-se de um corpo-teórico-prático. O trabalho trouxe, como resultados, informações para a proposição de rotas de acesso ao estudante surdocego, com abertura a novas percepções e habilidades no que concerne ao espaço, atravessando inclusive fronteiras que estão irremediavelmente relacionadas à condição e à concepção que ele possui do próprio corpo. Foi notável, ainda, a ação afirmativa do professor como vontade de potência manifestada numa força que possui plasticidade de pensar, querer e fazer.

Palavras-chave: Surdocegueira. Orientação. Mobilidade. Acessibilidade. Inclusão.

1 Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário de Brasília - UNICEUB, possui pós-graduação Lato Sensu em Educação de Surdos pelo IESCO-GO e atualmente cursa o Mestrado Profissional pela Universidade de Brasília, e-mail: barbitaalencar@gmail.com

2 Coautora e orientadora do trabalho. Possui graduação em Odontologia pela Universidade Federal Fluminense (1999), mestrado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (2003) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (2015). Atualmente é Professora Adjunta da Universidade de Brasília (UnB), docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação / Modalidade Profissional e do Departamento de Odontologia. Participa do Núcleo de Pesquisa Escrita da Diferença (UFRGS) e do Grupo de Estudos sobre Formação e Integração ensino-serviço-comunidade (GEFIESCO/UnB). Atua a partir dos referenciais da filosofia da diferença, com os temas formação profissional, educação em saúde e vivências de saúde-doença. e-mail: emiliabiato@yahoo.com.br

Introdução

Trazendo primeiro a situação da Surdocegueira como uma condição única, faz-se necessário esse entendimento sobre sua especificidade tão singular no que concerne a deficiência sensorial e aos estudantes que se caracterizam pela grande heterogeneidade. Retomamos, assim, uma demonstração dada por Cader-Nascimento e Faulstich, no que concerne ao termo surdocegueira visto de um modo mais extensivo.

A natureza e a extensão do termo surdocegueira pode desencadear interpretações equivocadas uma vez que o termo em si gera uma compreensão da ausência total da recepção pela via auditiva e visual. A combinação dos distintos graus de surdez com as variações clínicas e funcionais próprias da deficiência visual pode, todavia, ocorrer na mesma pessoa. (Cader-Nascimento; Faulstich, 2016, p.109)

Corroborando essa peculiaridade da condição e do atendimento, a coleção “A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar” publicada pelo Ministério de Educação, apresenta definições e orientações do atendimento educacional especializados sobre surdocegueira e deficiência múltipla, no volume 5 (BRASIL, 2010).

A inclusão escolar prevê o atendimento do estudante com deficiência, conforme consta na Lei 9394 de 1996 (BRASIL, 1997) “[...] preferencialmente, na rede regular de ensino”. A Declaração de Salamanca (1994) destaca que ao proporcionar a inclusão de estudantes surdos e surdocegos deve-se levar em consideração [...], e ser assegurado a todos [...] surdos e surdocegos, [...] que a educação lhes fosse ministrada em escolas [...] ou unidades especiais em escolas comuns” (BRASIL, 1994, p. 30).

Cader-Nascimento e Costa fazem uma reflexão quando alertam que a surdocegueira pode ter uma dificuldade na desenvoltura da mobilidade em sua locomoção.

[...] acarretar sérios problemas de comunicação, mobilidade, informação e, conseqüentemente, provocar a estimulação e atendimentos educacionais específicos. (Cader-Nascimento; Costa, 2010, p.18)

Assim, apresentamos um relato de experimentação estabelecida na relação entre um professor na função de guia-intérprete e um estudante surdocego, com vistas a inclusão e o cuidado com a especificidade singular garantida pela condição única da surdocegueira. Partimos do pressuposto que o professor articula no seu fazer didático situações práticas de criação artística. Corazza (2007, p.8) nos brinda com a reflexão de que o professor pode ser um “artista da sua docência” e que mesmo sendo complexa a relação com o fazer pedagógico rebuscado de arte, de coragem e de multiplicidade o docente pode exercer o “*devir-simulacro* composto por processos transversais de artistagem que permeiam as diferentes subjetividades dos *educadores*.” Essa sugerência foi por nós acatada no trabalho que desenvolvemos com esse estudante surdocego. Adotamos a imagem de que o professor pode almejar o despertar de situações que favoreçam a aprendizagem e a acessibilidade em um sistema simultâneo com a inclusão:

Os *educadores-artistas* são tomados em segmentos de *devir-simulacro*, cujas fibras levam deste devir a outros, transformados naquele e que atravessam limiares de poderes, saberes, subjetividades. Desse modo, quando os professores-e-artistas

compõem, pintam, estudam, escrevem, pesquisam, ensinam, eles têm apenas um único objetivo: desencadear devires. (Corazza, 2007, p.8. Grifos da autora)

Docência e Surdocegueira

Com esta aposta, o estudo tem, por objetivo, identificar traços desse movimento transcriador, tanto do professor quanto do aluno ao desenvolver uma intervenção pedagógica de orientação e mobilidade para um estudante surdocego matriculado numa escola regular de EJA na rede pública de ensino do Distrito Federal. A atividade lidou com a constituição da locomoção pelos espaços escolares, a partir de uma mistura inextricável entre o não-visual, o verbal e o tátil.

Apoiou-se na Filosofia e na pesquisa da Diferença ao auscultar no revés da dinâmica das aulas, como o professor pode combater os obstáculos e a precariedade das condições de inclusão e de acessibilidade na escola.

Para o Pensamento da Diferença, docência sem pesquisa não existe, nunca existiu, nem existirá. Por um motivo bem simples: para quem educa, não se trata de “dar” nada (seja conselhos, aulas, conteúdos, afeto etc.); mas de procurar e de encontrar (ou de não encontrar) (Corazza 2002). Para pensar assim, podemos nos valer da reflexão de Pascal sobre a verdade: “ Não me procurais , se já não me tivesse encontrado” . (Corazza, 2011, p.13. Grifos da autora)

Enfocamos o querer-fazer do professor como uma ação afirmativa que pretende suscitar a vontade de potência, como uma condição da sua profissão docente, uma vontade que se manifesta como um impulso, um instinto, uma força que possui plasticidade para pensar, querer, fazer e criar rotas de acessos que beneficiem o estudante do atendimento educacional especializado. Seguindo Corazza quando escreve sobre o pensar e a pesquisa docência:

A pesquisa aponta na direção daquela força que, ao mesmo tempo em que produz o surgimento da novidade educacional, configura o pensar-fazer docente naquilo que lhe é constitutivo. Dessa maneira, a principal luta dos professores nada mais é do que uma forma de buscar mais vida; isto é, por sempre mais vida. (Corazza, 2016, p.1315)

Desde essa perspectiva, pensamos que o professor possui uma vontade capaz de aguçar episódios no agir da sua prática pedagógica, de modo que seu vivível na educação, seja municiado de capacidade de pluralidade que se institui para o ato de educar com vistas a dar acessibilidade, e produzir o incluir em situação simultânea com as aprendizagens mais corriqueiras que se avolumam na Aula. Uma força que sai e que age sobre outras forças, que cria instintos e impulsos, uma vontade para um querer-fazer interno que se excede além do próprio Eu na situação e na relação da docência-discente:

Toda força está, portanto numa relação essencial com outra força. O ser da força é o plural; seria rigorosamente absurdo pensar a força singular. Uma força é dominação, mas é também objeto sobre o qual uma dominação se exerce. (...) O conceito de força é, portanto, em Nietzsche, o de uma força que se relaciona com



uma outra força. Sob este aspecto a força é denominada uma vontade. A vontade (vontade de poder) é o elemento diferencial da força. (Deleuze 1976, p.6)

O estudante surdocego que fez parte desse atendimento, sempre teve a acuidade e um campo visual reduzidos, sendo considerado deficiente visual com baixa-visão, mas com uma boa percepção das pessoas, dos objetos, das cores e dos estímulos em geral, sem que houvesse necessidade de recorrer a uma aproximação ao seus olhos para enxergar. Tinha consciência da sua limitação visual, porém isso não se transformava em algo que lhe causasse impedimento de andar e desempenhar demais funções de forma independente.

O fato de ser afetado por uma patologia ocular, que variava o seu resíduo visual e, às vezes, agravava a sua deficiência, devido a essa inconstância na condição visual, despertava no seu ambiente familiar um sentimento de extrema preocupação e cuidado, um instinto maternal e fraternal exacerbados para condução das ações de sua vida, uma delas é que nunca lhe foi permitido ir à escola. Esse medo o impedia de muitas atividades que não tivessem a participação cuidadosa da família. Embora a mãe tentasse obstaculizar, independentemente de enxergar mais ou menos, ele não poupava esforços para sua independência financeira e trabalhava como *garoto de recados* e fazia inúmeros mandados pela vizinhança e comércio local.

Mesmo tendo durante grande parte da vida, interação com o caminhar, quando chegou a cegueira total, associada ao acréscimo da diminuição auditiva, esse prognóstico da surdocegueira, veio carregado de medos e assombro – interpretação da escuta do sentimento, que o estudante manifestou ao relatar sobre o encontro com o diagnóstico – Ele não apresentava indícios de reminiscência em sua memória de como se locomover com independência fazendo uso da bengala.

Quando chegou ao nosso atendimento, o estudante surdocego já vinha de um Centro Escolar de Deficiência Visual, no qual participava em classes com disciplinas destinadas ao atendimento curricular específico no ensino do braille, Artes e atividades da vida diária. O estudante também tinha aulas de orientação e mobilidade. Essa escola tem um ambiente pequeno, totalmente adaptado e com sinalização que facilitam a locomoção dos estudantes cegos nos espaços escolares. A nova escola, que passaria a frequentar, no atendimento do primeiro segmento da EJA, ao contrário, é uma escola com uma dimensão de espaço muito grande, com muitos corredores, sem nenhuma adaptação tátil para locomoção, e com distância significativas entre os ambientes, principalmente, para o uso do banheiro, além de reproduzir uma rotatividade grande na distribuição dos espaços de uso comum. Desse modo optamos pelo agir de uma docência que expressasse para além do atendimento – visto que a orientação e mobilidade faz parte do atendimento curricular específico desenvolvido no Centro de Deficientes Visuais. Valemo-nos de Corazza quando trata da “docência-pesquisa”:

Daí decorre uma docência-pesquisa que reconhece que só funciona, isto é, tornar-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, 2011, p.15)

Metodologia

A metodologia que usamos neste artigo, segue cinco procedimentos enumerados, faremos uma descrição de modo breve sobre cada uma delas: 1) a *visibilidade* que o estudante vai adquirido, quando ele se torna visível e passa a ser enxergado pelo uso da bengala; 2) o *percurso que é penoso* pelas longas distâncias e constante mobilidade de objetos e pessoas que se colocam como obstáculos, mas que também foi capaz da aparição de momentos de encontros agradáveis; 3) a fala e os cumprimentos que produziram socialização em forma dos *recados* que eram narrados pelo caminho; 4) as frase que foram enunciadas pelo surdocego como *aforismos da sua condição* em meio ao enfretamento das dificuldades; 5) e por último como foi desenvolvido o protocolo da orientação e mobilidade executado em um *passo a passo seguindo pistas*.

A ação metodológica para a orientação e mobilidade se organizou com elaboração de um específico programa fazendo uso de *pistas* com acompanhamento da guia-intérprete sem sujeição de contato, desenvolvido numa escolha dupla de percurso que sugeria duas opções de cada caminho a ser percorrido: a) entrada e saída da escola – portaria até a sala de atendimento; b) ida e vinda da sala de atendimento até o banheiro.

1. Me enxergam, a bengala me torna visível

O primeiro percurso foi executado em dois modos distintos, optamos por desenvolver uma sequência com *pistas*, pois o estudante, apesar de ter sido vidente – na condição de baixa visão – não apresenta nenhuma desenvoltura no caminhar. Aliado a dificuldade auditiva que se acentua por ter recepção em um ouvido – quando do uso do AASI – . As *pistas* foram pensadas e organizadas para facilitarem a locomoção do estudante surdocego com acompanhamento da guia-intérprete sem sujeição de contato, e com escolha dupla de percurso, oferecendo sempre uma *rota de fuga* a possíveis obstáculos.

O trajeto foi idealizado em uso de *pistas fixas* e que podem ser acessadas pelo tato com o dorso da mão e pela bengala em ação de varredura encontrando as *pistas*, em uma sequência que foi treinada exaustivamente pelo estudante. A troca entre os modos de execução do trajeto era distribuída em dias alternados. Um dia o estudante fazia o percurso de ida e vinda seguindo as mesmas *pistas*, no outro dia fazia o percurso alternativo. Até que foi escolhido um trajeto de orientação para execução diária – a relevância na escolha se deu pela desenvoltura da execução do surdocego, pela facilidade com menos possibilidades de bloqueios e obstáculos - enquanto que o trajeto de orientação com as *rotas de fuga* passaram a ser executadas esporadicamente – um dia na semana, sem sequência normativa estipulada de dia fixo. A execução em um dia da semana tinha como objetivo que a rota não fosse esquecida.

2. Percurso penoso e momentos de encontros

Esse que se mostrava em alguns momentos como um percurso penoso, devido a inconstância observada diariamente na mobilidade dos objetos espalhados ao longo dos dois percursos que precisávamos desenvolver pela escola e/ou dos alunos que se colocavam nos lugares destinados às *pistas* dificultando a acessibilidade e a segurança na locomoção. Estava também permeado por situações que preconizavam *momentos de encontros agradáveis*, com algumas pessoas das quais ele já tem uma *amizade*, pessoas

que o cumprimentam, que o chamam pelo nome, que o enxergam como uma pessoa. Apesar de ele estar num ambiente tão espaçoso e de tantas pessoas circulando, ser reconhecido e cumprimentado o faz parte integrante, lhe traz situações de satisfação e o faz sorrir. “Haja camaradagem. Haja amizade. Assim falava Zaratustra.” (Nietzsche, 2002, p.87)

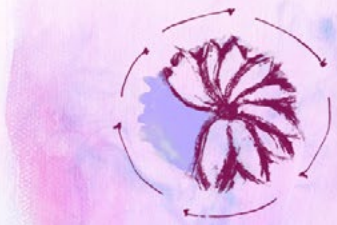
O percurso de ida e vinda ao banheiro e bebedouro – num total de quatro durante o período em que o estudante fica na escola – é um momento recheado de inusitadas situações. A guia-intérprete o acompanha em todos os percursos, mesmo com uma orientação guiada por pistas, tanto o estudante como a guia-intérprete não se sentem confiantes e seguros de que o percurso seja feito apenas pelo estudante. A guia-intérprete segue como companhia e é um momento de descontração, vão conversando durante todo o percurso.

Foram necessários seis meses de atividades, em um atendimento ministrado duas vezes na semana com a orientação e mobilidade em um protocolo seguindo uma sequência de pistas em uma rotina pré-estabelecida, para que o estudante dominasse com alguma precisão toda a trajetória e que assimilasse como sobressair das dificuldade dos obstáculos que surgissem. Observamos que esses momentos, também foram oportunos para a produção de encontros e de diálogos em forma de cumprimentos. Essa dinâmica com uma socialização de poucos contatos, o tornaram parte de um pequeno grupo, mesmo sendo bem reduzido, no requisito número de pessoas, foi uma experiência relevante e aguardada pelo estudante.

3. Os recados pelo caminho

Quando começamos o percurso, com a primeira ida do dia ao banheiro, logo após sua chegada e acolhida para o atendimento, ele vai me perguntando sobre as pessoas que ele conhece na escola. – seus conhecidos se resumem a uma professora, regente na sala de aula que ele estuda, dois funcionários da empresa que presta serviços de limpeza, uma funcionária da merenda escolar e um estudante com quem fez amizade. O questionamento é se eu os vi, se estão ali por perto. Vai também me informando sobre as pessoas com as quais já teve algum contato naquele dia, enquanto espera para entrar nas dependências da escola. *Hoje já conversei com a Leila. Ela foi lá no banquinho, e conversamos um pouco. Hoje o Jorge me disse que a esposa dele viajou para o Piauí. A Lena me avisou que agora, toda quinta-feira vai ter recheio de frango no pão, pra eu não esquecer meu pão integral, que ela vai lá pegar.* – Leila é uma servidora da limpeza; o Jorge é o segurança da portaria e a Lena, que na verdade é Helena, é a merendeira da escola. Esses *recados* vão sendo escritos *pelo caminho*, na memória pela fala, vão deixando as marcas da afetuosidade entre os envolvidos.

Existem inúmeras dificuldades nesse percurso de locomoção. A possibilidade de *chocar-se* com alguém e recorrente e traz constrangimento – alguns estudantes se colocam *sentados* no corrimão, mesmo vendo que vai ser utilizado pelo estudante surdocego e pelo cego, se colocam parados feito *estátuas* no local de acesso, sentam no chão com as pernas estiradas bloqueando o caminho, se juntam em grupo para conversar no meio do percurso e fingem que não percebem a aproximação do estudante surdocego – quando essa situação acontece, a fala do estudante sai em uma sentença muito curta, não medrosa, mas receosa



de sua própria escuta, e sempre proferida como uma desculpa, como uma justificativa da sua condição de não conseguir enxergar, que está lhe impedindo de continuar.

Outra prudência e autodefesa consiste em reagir com a maior frequência possível e subtrair-se a situações e relações em que se estaria sujeito a como que suspender sua “liberdade”, sua iniciativa, e tornar-se apenas reagente. (Nietzsche, 1995, p.24. Grifo do autor)

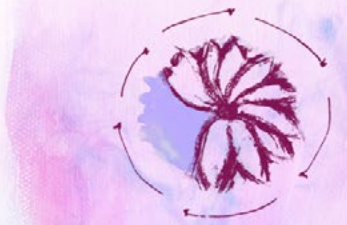
Essa atitude talvez esteja desenhada como uma relação de dependência pela atividade de integrar e conservar seus impulsos para transpor as dificuldades de socialização que impedem sua acessibilidade de comunicação e conseqüente locomoção. Nietzsche sugere em um trecho de *Ecce Homo* uma situação de aflorar o instinto de conservação para a submissão ou oposição dentro das relações.

4. Aforismos de condição

Percebemos o surgimento de frases. Frases que se resumem em uma desculpa por não conseguir transitar despreocupadamente pelo ambiente, frases que pretendem demonstrar a condição da deficiência – *Desculpa aí! Não te vi! Desculpa aí, foi mal, hoje meu aparelho não está me ajudando a escutar! Você pode me dar licença! Eita, quem esqueceu essa cadeira aqui? É mesmo uma cadeira, ou é uma mesa, que é que tem aqui? Parece que estou numa praça!* Essas frases saem quase gritadas, são como um modo de reivindicação para se fazer notar pela condição, jogadas como *aforismos de sua condição*. As frases vão omitindo propositalmente a condição de cegueira, ele não diz que não pode enxergar, ele queria que sua condição fosse notada e absorvida em um sentido de respeito pelo outro, ele queria que o outro na condição de *vidente* se sensibilizasse e evitasse a necessidade do apelo, do pedido insistente de melhorias no acesso de ir e vir pelos espaços escolares. O estudante se descola nos ambientes com o uso da bengala – que tem uma dupla funcionalidade, a primeira como uma ferramenta com a função de organizar a locomoção, e a segunda função como símbolo da condição da pessoa com cegueira.

Nessa situação prática, se desenrolam os diferentes níveis de complexidade e dificuldade de como ele acessa uma situação corporal de desenvoltura para sobressair-se de cada obstáculo – quando o obstáculo é uma pessoa, o uso da fala é suficiente para *comover* e fazer com que a pessoa se desloque e deixe o caminho à frente livre; quando o obstáculo são cadeira/s e ou mesa/s requer uma orientação, no primeiro contato, da guia-intérprete para que o estudante consiga desvencilhar-se com destreza, constituindo-se de um *corpo-teórico-prático* com informações sistemáticas e precisas que vão orientar a aprendizagem para situações futuras semelhantes. Em *Ecce Homo*, Nietzsche nos sugere esse instinto de organização e talvez de hierarquia sobre as nossas próprias competências em um modo que não nos damos conhecimento:

Cautela inclusive com toda palavra, com grande atitude! Representam o perigo de que o instinto “se entenda” cedo demais. – Entretanto segue crescendo na profundidade a “ideia” organizadora, a destinada a dominar – ela começa a dar ordens, lentamente conduz de volta dos desvios e vias secundárias, prepara qualidades e capacidades isoladas que um dia se mostrarão indispensáveis ao todo. – Constrói uma após outra as faculdades auxiliares, antes de revelar algo



sobre a tarefa dominante, sobre o “fim”, “meta”, “sentido”. (Nietzsche, 1995, p.26. Grifos do autor)

Dessas dificuldades, que são diárias e diversas, o corpo vai organizando as informações de cada momento à medida que vão surgindo, uma maneira própria para cada respectivo momento, conforme a necessidade. Podemos colocar aqui como uma constante busca de autonomia com o objetivo de movimentar-se no espaço de modo seguro e confiante. Uma experiência do corpo que se coloca em outro *input* para a exploração e o acesso, uma busca de modo integrado, a uma ação de movimento com uma imagem mental aproximada do ambiente espacial em que se encontra.

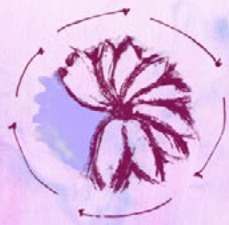
5. A criação e a execução dos procedimentos do protocolo de atendimento

O processo de orientação e mobilidade por *pistas* precisou ser executado com um movimento e um fazer intenso, a incorporação da ação de se locomover seguindo *às pistas* que foram programadas e pré-estabelecidas previamente, devem ser memorizadas por uma sequência, e são justificadas e vai sendo perpassada pelo desenvolvimento da experiência em seguir as orientações, situando-se entre a experimentação sensorial e perceptiva de ambos os espaços: o corporal na vivacidade da desenvoltura e no deslocamento pelo ambiente. Seguimos com a noção de consignação para a execução do *Corpus* do protocolo, trazida da leitura de Derrida no livro *Mal de Arquivo*:

É preciso que o poder arcôntico, que se concentra também as funções de unificação, identificação, classificação caminhe junto com o que chamaremos o poder de *consignação*. (...) A *consignação* tende a coordenar um único corpus em um sistema ou uma sincronia na qual todos os elementos articulam a unidade de uma configuração ideal. (...) O princípio arcôntico é também um princípio de *consignação*, isto é, de reunião. (Derrida, 2001, p.14. Grifos do autor)

O desenvolvimento das atividades foi construído sob uma perspectiva ambivalente, que imanta – num sentido metafórico, pela confiança que a diáde surdocego/guia-intérprete tem na sequência dos lugares escolhidos para o deslocamento – ajustando os processos de arquivamento do protocolo que segue as pistas. Foi institucionalizada, uma configuração que incluía teoria, movimentos que podem ser desconstruídos a partir de ações orientadoras do domicílio, ou seja do lugar de execução da sequência, da situação particular da desenvoltura do corpo para uma situação pública de locomoção. Tomamos como suporte a unificação, classificação e a ordenação em três aspectos mais específicos: a) movimento e ação de abertura e fechamento na condição da autonomia do estudante; b) movimento e ação que designa a materialidade do tempo no deslocamento na escolha pelo percurso que é executado com maior leveza; c) na materialidade que capacita ou descapacita a percepção do obstáculo para uma posterior ação de deslocamento.

A abertura e fechamento na condição de autonomia foi desenvolvida com a escolha dos dois percursos para os deslocamentos. As tentativas foram pensadas de modo a conceder facilidade e autonomia gradativa de execução da locomoção. Era preciso um local em que ele esperasse a entrada na escola com segurança e que tivesse acesso fácil aos vigilantes e a qualquer pessoa para o caso de necessidade urgente – o estudante é diabético e tem hipertensão pulmonar. Desse modo foram colocados dois banquinhos de madeira em toda a extensão da parede, assim não incorre no perigo de ter que tatear



para encontrá-los, o acesso é garantido logo que faz a varredura com a bengala ao final da porta de vidro que dá acesso à escola.

O acesso às catracas é feito com facilidade usando a mão para seguir um balcão que dá acesso ao resguardo da cabine de vigilância, saindo na terceira catraca com acesso rápido a uma parede bem extensa que leva a um corrimão. Nesse ponto se desdobra a escolha para dois percursos: seguir pelo corrimão, ou seguir com a bengala em um meio-fio até encontrar uma nova parede que termina na porta da sala de atendimento. Aqui também tem dois percursos, seguir com a bengala pela parede ou contornar com o uso da mão quatro mesas de madeira na altura da cintura do estudante, ao final da última mesa fica a porta da sala de atendimento.

Na ida e volta ao banheiro, também foram configurados dois percursos: segue-se um percurso de saída da sala e encontro com um corrimão que vai dar a noção do meio do vão, e posterior acesso a parede lateral que proporciona acesso a um meio-fio com três colunas. Logo depois o encontro com uma lixeira fixa, faz surgir a escolha da opção de deslocamento que pode ser feita pelo acesso inferior seguindo meio-fio e com a contagem das colunas, fazendo uso da varredura da bengala. Contando ainda com o recurso no meio do percurso, com lixeiras fixas de reciclagem. Ou a segunda opção, de seguir no nível do corredor fazendo uso da parede que dar acesso às salas de aula, contando as entradas das portas – esse percurso é pouco usado, pelo desconforto do deslizamento da bengala na entrada das portas das salas e pela quantidade de estudantes que circulam no corredor.

A última parte do percurso é um grande espaço vazio que precisa ser transposto para chegar a porta do banheiro, é um espaço livre com duas colunas localizadas no meio do vão. O principal objetivo das *pistas* é livrar-se das duas colunas, que correspondem a um perigo, e chegar o mais próximo possível da porta de acesso ao banheiro. A etapa final seguiu dois momentos: a) o primeiro conta com a possibilidade da contagem de uma parede móvel, até chegar a um número fixo que permite a noção de espaço ao meio do vão e a uma direção segura entre as colunas; b) o segundo momento faz referência ao acesso que se consegue com a vibração pela bengala na varredura para encontrar três ralos no piso que irão orientar a segurança do percurso – o primeiro ralo dá a orientação que o corpo deve manter ao longo do percurso, o segundo ralo dá a segurança que atravessou as colunas e não há perigo, o terceiro ralo dá a proximidade com a porta do banheiro, que é confirmada com o encontro da parede e de um quadro de luz que orienta a direção entre esquerda e direita para o acesso correto a porta.

No que concerne à materialidade do tempo para o deslocamento, não foi fixado um mínimo ou máximo, vai depender dos obstáculos que vão surgindo e da desenvoltura auditiva do momento. Observamos, contudo, que a última ida, no final do dia seja pelo escurecimento com a luminosidade do sol já mais fraca, seja pelo silêncio que se torna maior devido final das últimas aulas, o percurso se torna mais demorado e atravessado por uma certa diminuição do ânimo, o estudante demonstra uma languidez no ritmo e na airocidade, cometendo alguns erros no percurso, fazendo uso maior de perguntas para se guiar, ora confirmando ou recitado em voz alta as pistas que dão segurança a execução dos passos e da varredura da bengala.

E por último a materialidade que capacita ou descapacita a percepção do obstáculo que fará frente a uma posterior ação de deslocamento, diz respeito à localização e ao comportamento do estudante – faz referência para sua atuação se é uma cadeira ou

mesa; se há pessoas sentadas na cadeira, a quantidade e a formação: colocadas em linha reta ou em círculos – que vão influenciar diretamente na distância adotada e no movimento de varredura da bengala. O desenvolvimento do protocolo fez surgir inclusive novas formas de percepções e habilidades que serão geridas e ou digeridas diante de determinadas interfaces no que concerne ao espaço, ao manejo do deslocamento guiado por situação fixa de percurso e a locomoção seguido pontos em pistas pré-estabelecidas. Nesse momento, volta-se à atenção para a norma dos manuais didáticos e o que dizem os métodos de ensinagem sugeridos como mecanismo adaptativos de instrução para a orientação e mobilidade de pessoas com cegueira.

Considerações Finais

O trabalho trouxe, como resultados, informações para a proposição de rotas de acesso a um estudante surdocego dentro de um determinado espaço escolar e realizando um determinado percurso, com abertura a novas percepções e habilidades no que concerne ao espaço, atravessando inclusive fronteiras que estão irremediavelmente relacionadas à condição e à concepção que ele possui do próprio corpo. Foi notável, ainda, a ação afirmativa do professor como vontade de potência manifestada numa força que possui plasticidade de pensar, querer e fazer. O professor capaz de criar estratégias e experimentações singulares e de ação momentânea junto ao seu estudante em situações corriqueiras de Aula.

A orientação e mobilidade desenvolvida em uma organização por pistas, apontou para a importância de protocolo de atuação em um roteiro denominado passo a passo seguindo as pistas, que teve seu foco em realizar as adaptações necessárias nas técnicas de guia-vidente, bengala longa e a criação de recursos para favorecer um deslocamento orientado e seguro de um estudante surdocego com sequência pré-estabelecidas de pistas a serem rigorosamente seguidas em um determinado percurso dentro de uma ambiente escolar.

Trouxe orientações sobre o convívio, nas pequenas relações sociais, dentro do espaço escolar. Proporcionou ao estudante situações de constituição de si, aflorou nele labaredas de sensações, rabiscou em suas vivências alguma lição sobre o outro e como se dá a convivência nos ambiente escolares que se distanciam da sala de aula, no que concerne as situações de acessibilidade e da inclusão. Ofereceu possibilidade de escolhas mais livres, de movimento mais apurados dos instintos de criação, oportunidade de novos caminhos para o sentido do gosto. A escola como um lugar, com possibilidades de situações, que oportunizem a crítica e também a criação do trabalho docente, pois é desse dois movimentos inseparáveis que surgem as riquezas de ações didáticas inovadoras, e até podemos especular suposições sobre o agir das pessoas e o porquê de esse agir. Desses contextos vamos obtendo algumas características de nós mesmos e dos outros, vamos apreendendo sobre o mundo e os outros, nos pautamos, fundamentalmente, pela experimentação embutida em uma ação incorporada pela possibilidade da convivência, em um ambiente carregado de peculiaridades instigadas pela manutenção de acessos e de respeito a pessoa com necessidades educacionais especiais.

Referências

- BRASIL, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994.
- BRASIL, Ministério da Educação. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar*. Brasília: MEC: SEE, 2010.
- CADER-NASCIMENTO, Fatima A. A. A.; COSTA, Maria da P. R. da. *Descobrendo a Surdocegueira: educação e comunicação*. São Carlos: UFSCar, 2010.
- CADER-NASCIMENTO, Fatima A. A. A.; FAULSTICH, E. *Expressão Linguística e a produção escrita de surdocegos*. Pará: UFPA, Revista MOARA ed. 45, 2016.
- CORAZZA, S. M. *A Educação no Século XXI: desafio da diferença pura*. Campina Grande: Ariús, v.15, n. 1, p. 9-16, 2009.
- CORAZZA, S.M. *A formação do professor-pesquisador e a criação pedagógica*. Revista da Fundarte. Montenegro. Ano 11, nº 21, p. 13-16, janeiro/julho 2011.
- CORAZZA, S. M. *Para artistar a filosofia-educação*. Trabalho apresentado na II Semana Acadêmica de Filosofia. Cuiabá: UFMG. 2007.
- CORAZZA, S. M. *A-traduzir o arquivo da docência em aula: sonho didático e poesia curricular*. Educação em Revista. Rio Grande do Sul, 2019.
- DELEUZE, G. *Nietzsche e a filosofia*. Tradução: de Ruth Joffily Dias e Edmundo Fernandes Dias. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.
- DERRIDA, J. *Mal de Arquivo: uma impressão freudiana*. Tradução: de Claudia Moraes Rego. Rio de Janeiro Relume Dumará, 2001.
- NIETZSCHE, F. W. *Assim falava Zaratustra*. Trad. José Mendes de Souza, Versão para eBooksBrasil.com, 2002.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Ecce homo: como alguém se torna o que é*. Tradução, notas e posfácio: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

PEDAGOGIA DE EMERGÊNCIA: REFLEXÃO E INTERVENÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM IMIGRANTES VENEZUELANOS

Elizene Aparecida Rodrigues da Luz

Lara Magalhães Avelino

Resumo: Este artigo busca explicar sobre o desenvolvimento das atividades com base na pedagogia de emergência realizada no Hospital da Criança Santo Antônio de Boa Vista com o foco no “contexto de imigração emergencial: interfaces e abrangências em fronteiras”, fomentando a construção de conhecimento integral do indivíduo como: emocionais, sociais, culturais, cognitivos e físicos, respeitando sua subjetividade humana nos elementos de integração racionais, irracionais, históricos, conscientes, não conscientes, entre outros. A proposta teórica que se utiliza é a Pedagogia de Emergência: “Pedagogia Waldorf” do idealizador Rudolf Steiner. Fez-se um trabalho na célula azul do curso de formação de disseminadores sobre o tema “contexto de imigração emergencial: interfaces e abrangências em fronteiras”, através de estudos aprofundados sobre o método de atendimento que procura integrar de forma holística o desenvolvimento físico, emocional, intelectual, cultural, artístico e social do aluno/paciente, que se revelou posturas pedagógicas positivas para a emergência de aprendizagem do aluno/paciente no hospital.

Palavra-chave: Pedagogia de Emergência. Cultura. Imigração. Venezuelanos.

Apresentação

O Hospital da Criança Santo Antônio de Roraima é uma referência em procedimentos de média e alta complexidade em Roraima. São realizados atendimentos de regime ambulatorial, pronto socorro, internação hospitalar, atendimento de emergência e urgência, cirurgias eletivas e tratamento clínico geral e especializado. De esfera municipal, é um hospital pediátrico de média e alta complexidade, que por ser um hospital de referência, atende as crianças do Estado roraimense, incluindo o atendimento aos indígenas, e ainda crianças dos países vizinhos, Venezuela e Guiana Inglesa.

O atendimento é realizado por demanda espontânea e referenciada. A assistência hospitalar oferece ainda, cuidados intensivos através dos leitos nas Unidades de Terapia Intensiva para crianças e Unidade Intermediária. O hospital também conta com o serviço de atendimento pedagógico aos pacientes internados e impossibilitados de continuarem seus estudos na escola regular.

No ano de 2019, devido à crise política, econômica e social, que atinge a Venezuela, país vizinho do Brasil que faz fronteira com Roraima, vem tumultuando o atendimento médico nos hospitais da nossa capital, principalmente no Hospital da Criança, pelo grande fluxo de imigrantes venezuelanos afetados psicologicamente e fisicamente pelo reflexo da crise daquele país. Nesse sentido, é de suma importância desenvolver políticas públicas que proporcionem atendimento médico a toda a demanda espontânea da melhor maneira possível.

Portanto, o presente texto tem por objetivo compartilhar as experiências trabalhadas na célula azul do curso de formação dos disseminadores no “contexto de imigração

emergencial: interfaces e abrangências em fronteiras”, que foram aplicadas no Hospital da Criança Santo Antônio de Roraima - HCSA, destacando o processo da pedagogia de emergência como uma estratégia que se manifesta de forma pedagógica respeitando o aluno/paciente como um todo - um ser integral-. O Humaniza SUS (Ministério da Saúde, 2001) aposta em inovações em saúde:

- Defesa de um SUS que reconhece a diversidade do povo brasileiro e a todos oferece a mesma atenção à saúde, sem distinção de idade, etnia, origem, gênero e orientação sexual;
- Estabelecimento de vínculos solidários e de participação coletiva no processo de gestão;
- Mapeamento e interação com as demandas sociais, coletivas e subjetivas de saúde;
- Fomento da autonomia e do protagonismo desses sujeitos e dos coletivos;
- Aumento do grau de corresponsabilidade na produção de saúde e de sujeitos;
- Mudanças nos modelos de atenção e gestão em sua indissociabilidade, tendo como foco as necessidades dos cidadãos, a produção de saúde e o próprio processo de trabalho em saúde, valorizando os trabalhadores e as relações sociais no trabalho;
- Luta por um SUS mais humano, porque construído com a participação de todos e comprometido com a qualidade dos seus serviços e com a saúde integral para todos e qualquer um.

Na Constituição Federal Brasileira de 1988, estão expressas as leis que regem nosso país, servindo como garantia dos direitos e deveres dos cidadãos. O direito à saúde está em seu artigo 196, o qual afirma que:

A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação (BRASIL, 1988, p.117).

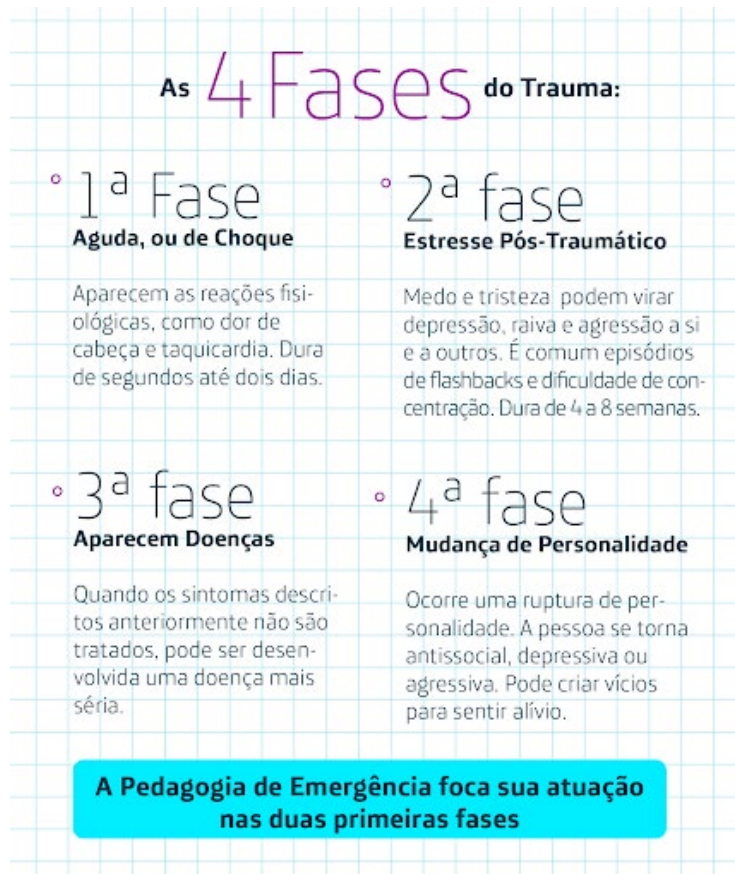
Nesse sentido, abre-se o debate conceitual para uma pedagogia voltada no foco da emergência migratória do Estado de Roraima, cujos desafios são os mais diversos, tais como: o fluxo expressivo de imigrantes provindos da Venezuela, em estado de saúde debilitados, principalmente crianças em fase escolar que ficam internado por um longo período de tempo; ofertar um atendimento pedagógico, emocional e social para as crianças no período de internação; humanizar os atendimentos em todos os setores hospitalares; assistência social as famílias imigrantes que moram na rua e que não tem como deixar as crianças que não estão doentes, para cuidar da criança que está internada; entre outros.

Pedagogia de Emergência

Para compreender os processos da Pedagogia de Emergência - PE que manifestaram ao longo do curso, que neste artigo está descrito como a capacidade de mediar experiências que possa ser significativas aos alunos/pacientes, usou-se como elemento norteador a teoria da Pedagogia de Waldorf do filósofo Rudolf Steiner (2018) onde a intervenção da PE

tem uma “estrutura ritualizada e seu objetivo é criar um ritmo para que as crianças se sintam protegidas, seguras e encontrem uma nova direção para sua vida.” (p.16).

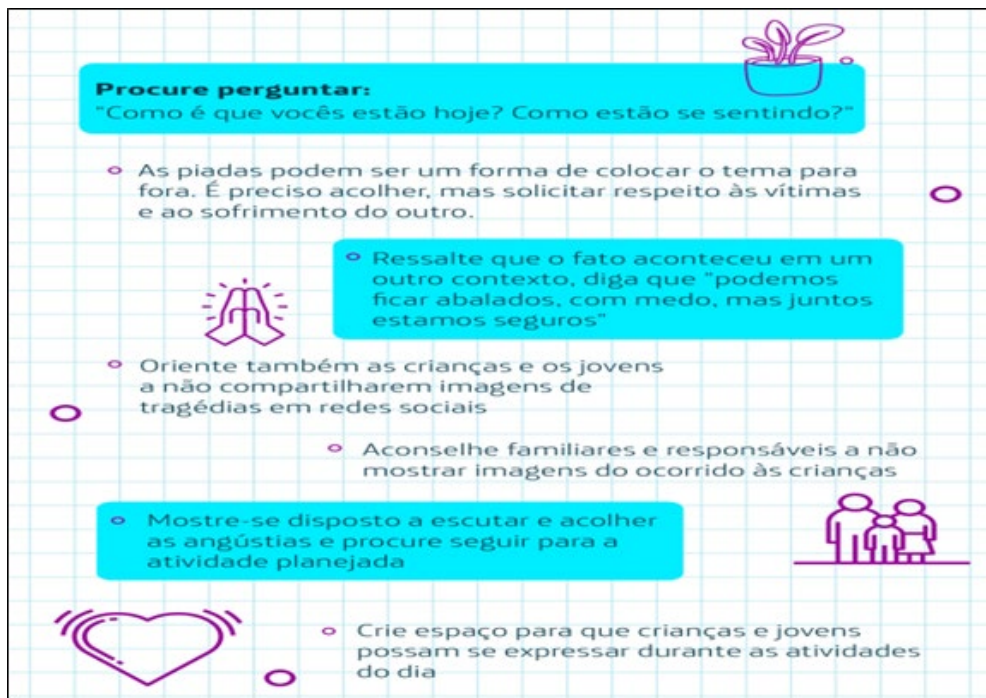
A Pedagogia de Emergência desenvolvida no decorrer do curso traduz a subjetividade em etapas que possibilitem assimilação dos conteúdos, respeitando o estado emocional do aluno/paciente, após um trauma. Conforme o infográfico abaixo:



Fonte: Associação de Pedagogia de emergência do Brasil (2018)

Nas duas primeiras fases o trauma ainda não está instalado na pessoa por completo, por isso, a partir da proposta da Pedagogia de Emergência embasada na Pedagogia Waldorf, que foca nos primeiros momentos pós-traumáticos a prevenção de possíveis agravantes no trauma vivido, propondo dessa forma novas experiências que busquem a libertação desses traumas. Sendo assim, é muito importante buscar com a criança um vínculo afetivo e de respeito para que a mesma possa explorar o mundo com autonomia e segurança.

As intervenções pedagógicas de emergência procuram ajudar os alunos/pacientes afetados a se sentirem protegidos, seguros e respeitados, durante o processo de superação dos traumas vividos. O professor mediador cria uma atmosfera de acolhimento, desenvolvendo laços emocionais confiáveis, para desenvolver nos alunos/pacientes a sua autoestima, autocontrole, realização própria, construção de conhecimento, levando o mesmo a pensar positivamente e levando conseqüentemente a uma cura significativa tanto física, como emocional, como mostra o infográfico a seguir:



Procure perguntar:
"Como é que vocês estão hoje? Como estão se sentindo?"

- As piadas podem ser um forma de colocar o tema para fora. É preciso acolher, mas solicitar respeito às vítimas e ao sofrimento do outro.
- Ressalte que o fato aconteceu em um outro contexto, diga que "podemos ficar abalados, com medo, mas juntos estamos seguros"
- Orienta também as crianças e os jovens a não compartilharem imagens de tragédias em redes sociais
- Aconselhe familiares e responsáveis a não mostrar imagens do ocorrido às crianças
- Mostre-se disposto a escutar e acolher as angústias e procure seguir para a atividade planejada
- Crie espaço para que crianças e jovens possam se expressar durante as atividades do dia

Fonte: Associação de Pedagogia de emergência do Brasil (2018)

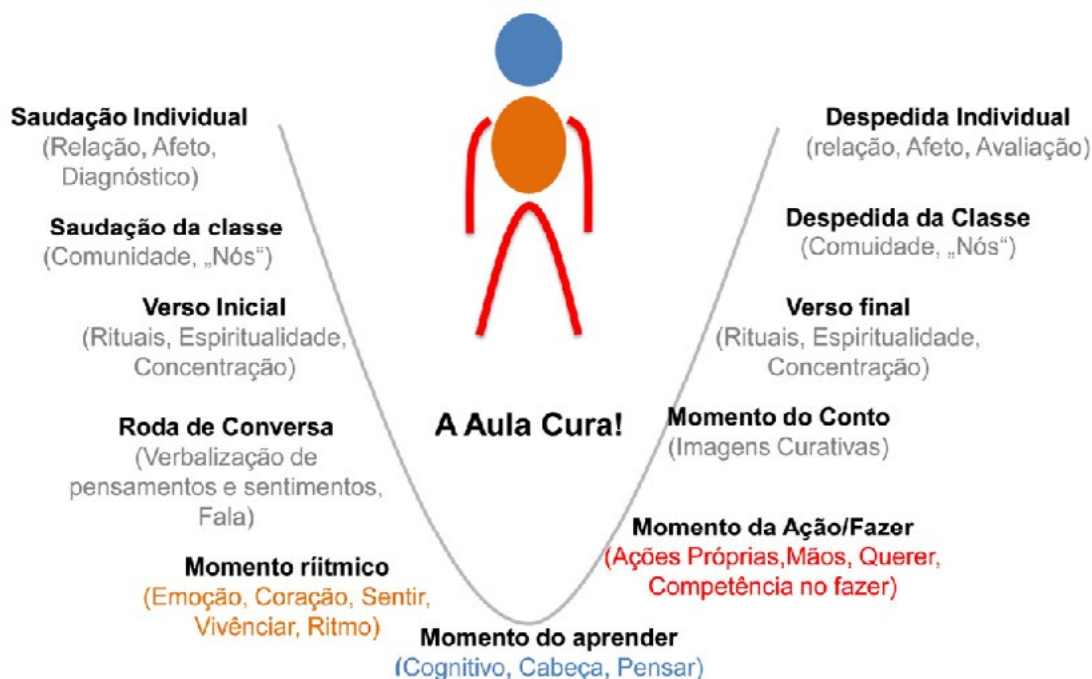
Para alcançar esse objetivo, considerou-se como metodologia a Pedagogia de Emergência que oferece uma possibilidade de ação pedagógica condizente com os desafios do ensino aprendido no âmbito hospitalar, no qual o que tem não são os conteúdos propriamente ditos, mas a contextualização com a realidade de cada indivíduo, para crianças e jovens traumatizados, "estabelecer vínculos e relações é, portanto, uma das mais importantes tarefas pedagógicas." (STEINER, 2018, p.132).

Pedagogia do Trauma

O impacto da metodologia de ensino aplicada e das aprendizagens desenvolvidas no curso trouxeram reflexões importantes para pensar a educação com o olhar mais sensível com relação o contexto imigratório existente em Roraima. "Uma estruturação do dia em ritmos e processos ritualizados pode oferecer segurança, apoio e orientação. É preciso haver um tempo para brincar, para atividades artísticas, para projetos, para exercícios." (STEINER, 2018, p 130).

O caminho delineia a construção de uma nova perspectiva de estratégias no método da Pedagogia de Emergência a serem aplicadas nas aulas de aprendizagem dos alunos/pacientes no HCSA, fazendo-o emergir como o centro do processo de aprendizagem como o sujeito ativo da construção do seu próprio conhecimento. O desafio conceitual que a PE coloca é transformar a aula em um momento atrativo, acolhedor, estimulador de conhecimento, promovendo uma rotina que leve os mesmos a vivenciarem várias experiências, conforme a estrutura de uma aula baseada na Pedagogia do Trauma (STEINER, 2018, p.132):

Estrutura de uma aula com a Pedagogia do Trauma



Fonte: Associação de Pedagogia de emergência do Brasil (2018)

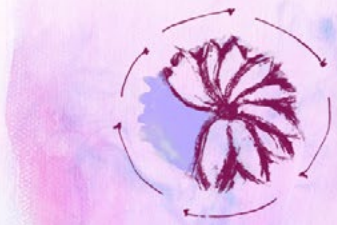
Relato da Vivência: Pedagogia de Emergência nas aulas para alunos/pacientes do HCSA

A metodologia pesquisa-ação aplicada nesse artigo foi focada por ser o método mais utilizado para projetos de pesquisa educacional, promovendo condições para ações e reflexões, que balizariam transformações cruciais nos locais de aplicação.

O curso “contexto de imigração emergencial: interfaces e abrangências em fronteiras” organizado pelo Centro de Formação de Professores de Roraima - CEFORR, foi desenvolvido em seis eixos que conforme fossem vivenciadas as experiências e as estratégias construídas na célula azul, em sequência era aplicados no local de intervenção, tais como: dinâmicas, conteúdos pedagógicos, estrutura de aplicação, entre outras. Para transformar essas experiências concretas de aprendizagem da célula, solicitou-se a construção de diários de bordos onde os cursistas relatavam as ações aplicadas no seu local de intervenção.

“(…) escrever sobre o que estamos fazendo como profissional (em aula ou em outros contextos) é um procedimento excelente para nos conscientizarmos de nossos padrões de trabalho. É uma forma de “distanciamento” reflexivo que nos permite ver em perspectiva nosso modo particular de atuar. É, além disso, uma forma de aprender (...)” (ZABALZA, 2004, p. 10).

O processo concreto de construção, de execução, de análise e de conclusão seguiu o seguinte procedimento: estudo da metodologia da pedagogia de emergência e construção de estratégias para as aulas; aplicação das aulas no HCSA, o critério para relato dessas atividades foi o diário de bordo; socialização dos diários de bordos com os integrantes da



célula azul; avaliação dos diários de bordos do HCSA para interpretação e construção do artigo.

O cenário desta pesquisa é um curso “contexto de imigração emergencial: interfaces e abrangências em fronteiras” uma prática pedagógica que possui um forte caráter filosófico de percepção da postura humana como sendo parte integrante de uma sociedade como um todo, trabalhando a reflexão sobre a empatia e alteridade pelo o próximo, buscando um olhar mais profundo do aluno integral respeitando suas peculiaridades culturais, históricas, emocionais, levando o professor a uma reflexão da aplicabilidade de suas aulas no contexto da imigração emergencial.

Participantes

O público participante do curso foi composto por professores, coordenadores, orientadores e gestores das instituições educacionais municipais, estaduais e privadas do Estado de Roraima, uma vez que a proposta pedagógica é trabalhar a reflexão e contextualização do eixo norteador do curso “imigração venezuelana”, cumprido a vital importância de um trabalho de ação nas unidades educacionais do estado de Roraima. De forma sucinta, os participantes foram: 02 Professores Formadores do CEFORR - para mediar a Célula Azul; 02 Apoios Pedagógicos Estaduais; 03 Coordenadores dos Polos Educacionais da Secretaria Municipal de Boa Vista; 05 Coordenadores Pedagógicos das Escolas Estaduais de Boa Vista; 01 Professora do Hospital da Criança Santo Antônio de Boa Vista e 01 Professora da Escola Estadual.

Descrição do Curso

O curso foi estruturado em 06 eixos que contemplaram: I - A Legislação de Imigração e as Normas Curriculares de Diretrizes Emergenciais; II - Pedagogia de Emergência; III - Inter/Multiculturalidade e Protagonismo Adolescente; IV - resolução de conflitos na escola; V - Didática da Língua: Elementos do Ensino da Língua Portuguesa; VI - Metodologias Ativas.

Nessa pesquisa-ação o CEFORR fez papel de formador do curso “contexto de imigração emergencial: interfaces e abrangências em fronteiras”, que foi apresentado aos cursistas através de dois momentos, pela manhã palestras sobre o eixo em questão e, pela tarde, estudo aprofundados do eixo com os cursistas na célula azul.

O curso fez um caminho que começou com embasamento legal dos direitos, deveres e proteção aos cidadãos - refugiados ou imigrantes; seguiu pelo despertar de uma pedagogia mais humanizada, sensível ao contexto migratório existente no estado de Roraima, estudando a Pedagogia de Emergência como um dos métodos mais eficaz par alcançar as expectativas esperadas na aplicação das ações nas instituições educacionais e na busca das resoluções de conflitos, para o posterior estudos aprofundando do protagonismo, projeto de vida, diversidade cultural, letramentos, como auxílio para a construção das estratégias pedagógicas e por fim trabalhou-se metodologias ativas que promovam um maior envolvimento dos alunos nessas ações.

Um recurso pedagógico bastante utilizado ao longo de todo o curso foi o constante convite para uma reflexão sobre si, sobre os outros, sua história projeto de vida, sua função educacional e social, sua prática pedagógica e sua convivência com os alunos.

Esse recurso tinha a finalidade de trazer os conteúdos mais significativos para os cursistas, diferenciando este curso de outros modelos de aprendizagem que deixam o conhecimento alheio ao cursista, levando a questionamentos como: Quem somos nós? O que estamos fazendo aqui? Qual o sentido de todas as coisas? Perguntas nesse sentido, foram lançadas no curso para que os debates emergissem.

Sob essa perspectiva que aprender é construir seu próprio conhecimento e não somente reproduzi-lo, conforme Steiner (2018) “a nossa mais elevada tarefa deve ser a de formar seres humanos livres que sejam capazes de por si mesmos, encontrar propósito e direção para suas vidas”. Além disso, os cursistas foram estimulados a fazer suas próprias reflexões e construção de conhecimentos de aprendizagem concretos para serem aplicados nas instituições educacionais.

A Construção da Informação: Diários de Bordo do HCSA

Sabendo que a Pedagogia da Emergência surgiu a partir de situações de emergência para atender crianças feridas fisicamente e/ou emocionalmente, e que objetiva em recuperar a saúde e confiança destas crianças de modo que elas acreditem num mundo melhor, é de suma importância proporcionar atividades lúdicas e educativas para essas crianças. A razão de compartilharmos essa experiência refere-se ao fato de que o curso focou nas duas primeiras fases da abordagem do Trauma de Steiner (2018,115):

“o trabalho da PE começa nas primeiras semanas depois de uma catástrofe natural ou guerra, suas ações estão fundamentadas nos princípios da Pedagogia Waldorf e são orientadas pelos conceitos da psicotraumatologia (...) assim como pelas diretrizes especiais de conduta com crianças e jovens na fase aguda do choque e no período de intervenções iniciais.” (STEINER, 2018, p.115).

A primeira fase é quando o aluno/paciente fica fisicamente e emocionalmente debilitado e com o apoio psicológico, social e pedagógico, busca-se fazer o acolhimento dessa criança diagnosticando em que nível pós-traumático a criança se encontra, após essa etapa seguimos para segunda fase que prevê a aplicação de estratégias adaptadas da pedagogia de emergência para executar as aulas de reforço pedagógico no HCSA.

Numa linha muito paralela à Pedagogia da Emergência, também tem a Pedagogia Hospitalar. Neste contexto foi criado o projeto da Classe Hospitalar para ser desenvolvido no HCSA. O projeto da Classe Hospitalar, nesta instituição surgiu a partir de estudos da Política Pública de Humanização, o Programa Nacional de Humanização da Assistência Hospitalar - PNHAH que propõe um conjunto de ações integradas que visam mudar substancialmente o padrão de assistência ao usuário nos hospitais públicos do Brasil, melhorando a qualidade e a eficácia dos serviços hoje prestados por estas instituições. O projeto da Classe hospitalar tem seu histórico de criação no ano de 2007, em funcionamento há 12 anos, inicialmente a Classe hospitalar conta com 03 pedagogas que atende as crianças em seus leitos ou com atividades pedagógicas e/ou recreativas da Classe hospitalar.

Acolhimento Humanizado

O atendimento mais humanizado é um fator importante na acolhida do paciente. Desta forma, foram realizadas algumas adequações simples a fim de estabelecer uma melhor comunicação e conseqüentemente um atendimento com mais qualidade para quem busca o atendimento hospitalar. Entre as adequações estão: a classificação de risco e o atendimento médico; a comunicação humanizada; rodas de conversas e assistência social; a internação social; medicações e atendimento pedagógico hospitalar.

Todo paciente que precisa de atendimento médico inicialmente, na recepção, preenche a ficha de atendimento ao paciente, passa pela classificação de risco, a qual serve para avaliar, identificar e priorizar o atendimento de acordo com a gravidade clínica do paciente. Em seguida é ofertada a consulta médica para os possíveis procedimentos cabíveis.

Pensando na comunicação humanizada foram criadas placas indicativas em espanhol pelas dependências do hospital e ainda foi elaborado um folder na língua espanhola com as normas e rotinas hospitalar, o qual é entregue para cada estrangeiro venezuelano que busca o atendimento hospitalar.

As Rodas de Conversas acontecem uma vez por semana na qual as assistentes sociais realizam a fim de explicar e debater com os familiares dos pacientes, a importância dos cuidados durante e pós-internação, a fim de uma recuperação total da saúde. Diariamente as assistentes sociais orientam as pessoas venezuelanas, sem moradias, a procurar o posto de triagem administrada pela Força Tarefa do Exército Brasileiro em conjunto com o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados - ACNUR, para uma futura vaga nos abrigos.

A Internação social é destinada às pessoas que não tem residência e nem estão em abrigos. Neste caso, a maioria dos pacientes contemplados com essa internação são os venezuelanos que ainda não tem moradia fixa no Brasil. Em muitos casos os pacientes recebem alta hospitalar e continuam o tratamento em seu lar. Neste contexto, a equipe médica acredita que dificilmente o paciente (morador de rua) terá como se recuperar da enfermidade com tratamento fora do ambiente hospitalar e, pensando no bem estar do paciente é que foi criada a internação social, para que o mesmo tenha a recuperação total e somente depois alta médica.

Existem casos em que o paciente recebe alta médica e ainda precisa dar continuidade ao tratamento de sua saúde. Neste caso, é disponibilizada pelo hospital a medicação necessária para o paciente em questão.

No campo pedagógico, buscando trabalhar o aluno/paciente como um ser integral é ofertada a continuidade dos estudos enquanto estiver internado.

Essas adequações foram pensadas diante de um atendimento mais humanizado a fim de contribuir com a criança que está vivenciando uma situação de trauma. O atendimento mais humanizado é um fator importante para a melhoria do paciente, além deste se sentir valorizado.

As aulas reestruturadas na visão da Pedagogia de Emergência no HCSA

Conforme definição constante no texto “Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações”, disponibilizado pelo Ministério da Educação – MEC (2002, p. 13), fica então determinado o atual conceito de Classe Hospitalar.

Denomina-se classe hospitalar o atendimento pedagógico educacional que ocorre em ambientes de tratamento de saúde, seja na circunstância de internação, como tradicionalmente conhecida, seja na circunstância do atendimento em hospital-dia e hospital-semana ou em serviços de atenção integral à saúde mental. Atendimento pedagógico domiciliar é o atendimento educacional que ocorre em ambiente domiciliar decorrente de problema de saúde que impossibilite o educando de frequentar a escola ou esteja ele em casas de apoio da sociedade (BRASIL, 2002, p. 13).

Na sala da Classe Hospitalar, além de estudos são proporcionados momentos com jogos pedagógicos e leituras diversificadas, os alunos internados no HCSA, ainda tem a oportunidade de participar de momentos na brinquedoteca, onde podem brincar com diferentes brinquedos, assistir televisão e se socializar com outras crianças.

Baseado na Pedagogia de Emergência utilizando-se da Pedagogia do Trauma, os cursistas da célula azul, construíram várias estratégias adaptadas para a realidade do seu ambiente de trabalho, levando em consideração estrutura física, materiais disponíveis, recurso humano, entre outros, no caso do hospital a Professora Elizene da Luz (Pedagoga que trabalha no HCSA) criou a seguinte estratégia de atuação nas aulas pedagógicas no hospital:

- Saudação: buscar afetividade e confiança, através de um: Oi!, Bom dia! cumprimentos com música, gestos combinados e criados pelo aluno/paciente com o professor, entre outros.

- Conversa: quebrar o gelo buscando saber como se encontro o aluno/paciente, sobre seu dia, seu estado emocional, etc.

- Desenhos: deixar a expressividade através do desenho ser colocada para fora, buscando observar sinais de frustrações, medos, alegrias, etc.

- Conteúdo: são realizadas atividades escolares de acordo com a série em que a criança estuda.

- Dúvidas: tirar dúvidas que possam surgir depois dos conteúdos estudados.

- Livros: após as atividades escolares, são ofertados jogos e ou revistinhas em quadrinhos para que as crianças possam usá-las e ocupar seu tempo enquanto estiver internado.

- Despedidas: fechar as atividades com uma despedida animada (música, gestos), deixando um gostinho de quero mais, podendo deixar desafios ou charadas.



Quadro demonstrativo de abordagem na aula

Conclusão

O curso aplicado buscou trabalhar a ideia de que o “professor” é a mola mestre para se trabalhar de forma assertiva com o foco na integralidade do aluno/paciente respeitando sua cultura, sua história e limitações, fazendo com que o agente executor seja o próprio aluno/paciente o protagonista do seu aprendizado, não sendo apenas um mero expectados dos conteúdos cognitivos a ser transmitidos pelo professor e assimilados linearmente pelo mesmo.

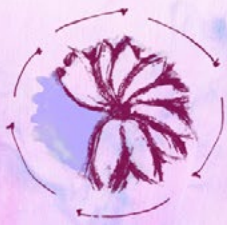
As resultantes satisfatórias dessa experiência pedagógica justificam a importância de compartilhar com a sociedade, tendo em vista que as atividades desenvolvidas, e agora avaliadas, fazem parte de um movimento de massificação da luta pela “equidade e igualdade” do ser humano independente da raça, nacionalidade, crença, buscando assim um direito de uma aprendizagem significativa e cidadã para cada indivíduo.

Muitos desafios se apresentaram no caminho de desenvolvimento da aplicação das atividades com o foco na pedagogia de emergência, mas que foram sanados com os esforços de toda equipe envolvida. Não podemos deixar de mencionar que, essa foi uma experiência que teve como foco a humanização do atendimento pedagógico hospitalar, ideia já sendo desenvolvida a mais de 12 anos, mas que com o curso ampliou os horizontes para novas estratégias e reestruturação da forma pedagógica empregada nas aulas dentro do hospital.

Enfim, o curso proporcionou reflexões possibilitando práticas pedagógicas com a Pedagogia de Emergência ampliando a forma humanizada de tratar a questão migratória dos venezuelanos inserindo-os nas aulas com um diálogo mais intercultural e significativo.

Referências

BRASIL. Constituição Federativa do Brasil. Brasília, DF: *Imprensa Oficial*, 1988.



BRASIL. MEC. *Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: estratégias e orientações*. Secretaria de Educação Especial. Brasília, MEC/SEESP, 2002.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Secretaria de Assistência à Saúde Programa Nacional de Humanização da Assistência Hospitalar/Ministério da Saúde, Secretaria de assistência à Saúde*. Brasília: Ministério da Saúde, 2001.

STEINER, Rudolf. *Destroços e Traumas: Embasamentos Antroposóficos para intervenções com a Pedagogia de Emergência - 2ª Edição*, 2018.

ZABALZA, Miguel Angel. *Diários de aula. Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora, 1994.



EVENTO 100% ONLINE

II Seminário Internacional
e III Seminário Nacional
Formação Pedagógica
& Pensamento Nômade:
Ensino, Docência e Criação

REALIZAÇÃO

UNIVATES

PATROCÍNIO

FAPERGS

GT Ensino e Docência

INTERVENÇÃO LÚDICO-LÓGICA NO ESPAÇO DE AULA: GRUPO DE ESTUDOS CONSTRUINDO ESPAÇO PARA O APRENDIZADO

Alexandre da Silva Telechi¹

Róger Albernaz de Araujo²

Resumo: Esse artigo problematiza a potência do encontro entre o lúdico e a lógica computacional em sala de aula para criar uma outra relação com o ato de aprender e o de ensinar. A base teórica desse trabalho é o Pensamento da Diferença, Deleuze, Foucault e Guattari, e seus intercessores. Assim, o artigo problematiza o uso de Ludicidades-Lógicas nas relações de aprendizagem nas escolas de educação básica da Rede Municipal de Ensino na cidade de Pelotas. Tendo com corpo o programa o Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul); subprojeto de Lógica de Programação, vinculado ao Curso de Licenciatura em Computação (LC); e, utiliza o Método Maquinatório de Pesquisa (MMP), como condutor para o plano de referência dos cenários de aula atuais com o plano de criação proposto. Esse devir aula pode ser impactado pela intervenção de uma ludicidade-lógica. Assim, o MMP produz uma crítica ao cenário atual, como forma de aproximar sintomas desse funcionamento, maquinando cenas de aula agenciadas pelo conceito de Ludicidades-Lógicas. Como resultados, apresentam-se alguns percursos dessas experimentações, alguns sintomas, algumas maquinações, bem como uma percepção bastante aguçada de um outro cenário possível da aula, em que a lógica, com suas criações rizomáticas, deixa de subordinar-se a conteúdos determinados para compor relações de ludicidades nas experiências do aprender. O ato de educar, tendo como intercessor o agenciamento entre o lógico e o lúdico, pode ser aflorado pelo acontecimento das ludicidades-lógicas, onde o plano de invenção pode articular mudanças no plano atual de referência.

Palavras-chave: Educação; Filosofia da Diferença; Método Maquinatório; Ludicidades-lógicas.

A proposta desse estudo entrelaça um outro modo de inserção das questões referentes ao ensino da lógica de programação como um componente lúdico em potencial: lógica e ludicidade; linhas que passam a implicar e a envolver a experimentação de um outro modo de aprender e ensinar. Nesta pesquisa, a investigação toma como território de relação o subprojeto de Lógica de Programação, vinculado ao Curso de Licenciatura em Computação do IFSul e, utiliza o MMP (DE ARAUJO; CORAZZA, 2018), como elemento de tensão entre um Plano de Referência, o desenho atual do cenário da aula, e um Plano de Criação, os deslocamentos e os rabiscos de como esse território pode vir a ser atualizado pela potência de invenção de uma ludicidade-lógica.

Como linhas de possibilidades da pesquisa, apresentam-se alguns percursos dessas experimentações em um tabuleiro, em que a lógica, com suas criações rizomáticas, pode não mais permanecer cativa às visões já estratificadas e pode passar a compor relações de ludicidades no ato de apropriação e na intenção do ensino.

1 Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia (MPET), atelechi@gmail.com.

2 Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia (MPET), roger.albernaz@gmail.com

Com certeza, há tanta experimentação como experiência do pensamento em filosofia quanto na ciência, e nos dois casos a experiência pode ser perturbadora, estando próxima do caos. Mas também há tanta criação em ciência quanto na filosofia ou nas artes. Nenhuma criação existe sem experiência. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 165,167)

Ao perceber, nesta pesquisa, as ludicidades-lógicas como linhas que entremeiam ciência e arte, cria-se a possibilidade de experienciar um currículo que escapa de um modelo fechado onde os percursos já estão dados e as posições já se encontram definidas.

Para Silva (2001), o conhecimento tem sido tratado tradicionalmente como uma coisa a qual se atribuiu poderes transcendentais. Por outro, a crise educacional tem denunciado seu caráter produtivo, construído socialmente por relações de poder, pelas práticas de significação que não pressupõe o currículo apenas como representação, e sim na dinâmica da produção de sentido, no acontecimento e nas relações que se articulam entre a forma e os movimentos do pensamento. Ainda segundo Silva (2001), a problematização do currículo e suas disciplinas estão envoltas em uma disputa de poderes, e o currículo torna-se assim, um documento de identidade.

O corpo³ educação utiliza seus instrumentos normativos para outorgar algumas áreas do conhecimento como indispensáveis para a formação dos indivíduos educados. As regulações e padronizações são criadas com base em certos valores e critérios que identificam o que é bom e o que é mau, o que é certo e o que é errado, o que é relevante e o que é insignificante.

Existe uma administração do saber, uma política do saber, relações de poder que passam pelo saber e que naturalmente, quando se quer descrevê-las, remetem àquelas formas de dominação a que se referem noções como campo, posição, região, território. (Foucault, 1989, p. 143)

Esse conjunto de poderes que moldam o currículo e seus instrumentos normativos impõe uma escala de importância às suas disciplinas, quanto mais útil ela for, maior será sua prevalência e valorização no currículo.

É por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua «verdade». (SILVA, 2001, p. 10)

Assim, fica a questão: é possível potencializar outras/novas relações dos indivíduos com o aprender utilizando conhecimento de áreas pouco exploradas, e que são diferentes daquelas que já estão nos jogos do currículo?

Muitos interesses existem nesses movimentos que blindam a entrada de peças estranhas ao jogo do currículo, já que existe a necessidade de possuir alto controle sobre o tabuleiro para não permitir a desestabilização do poder dos jogadores atuais.

3 “O que define um corpo é esta relação entre forças dominantes e forças dominadas. Toda relação de forças constitui um corpo: químico, biológico, político, social. Duas forças quaisquer, sendo desiguais, constituem um corpo desde que entrem em relação; por isso o corpo é sempre o fruto do acaso, no sentido Nietzscheano.” (DELEUZE, 1976, p.21)

POSSIBILIDADE DE DIFERENÇA

As áreas transversais referem-se a áreas do conhecimento consideradas não obrigatórias no arcabouço de saberes do currículo. O instrumento normativo reconhece esses saberes como de escolha facultativa da comunidade escolar, permitindo assim, que a comunidade crie uma ideia de aparente autonomia sobre a criação do seu modelo de indivíduo educado. De acordo com os instrumentos normativos, as áreas transversais devem se vincular à única possibilidade dada, que é serem instrumentos auxiliares às disciplinas consideradas mais importantes pelas regras do jogo (currículo). Elas são impedidas de competirem diretamente no tabuleiro da educação, e por isso, não disputam por espaço na grade de horários de aula das escolas.

Existe a possibilidade de agenciamento das cenas de aula (CORAZZA, 2013) com a lógica de programação, sendo que esta última é um conhecimento vindo de uma das áreas transversais, a informática. Procura-se trabalhar com o componente lúdico da lógica, mesmo que os conceitos de lógica e ludicidade possuam definições aparentemente excludentes. Eles são percebidos assim, por obra das relações de forças que estratificaram assim os discursos da sociedade atual. Ou seja, crer que toda área computacional seja inerte à criatividade é um discurso criado, que foi naturalizado durante a estratificações dessas áreas.

A LÓGICA RIZOMÁTICA DA PROGRAMAÇÃO

A lógica de programação, juntamente a toda área da informática, foi estratificada como sendo um conhecimento pertencente às ciências exatas, junto a disciplinas como matemática e engenharias, mas essa percepção pode não corresponder à experiência cotidiana de quem escolhe esse campo do conhecimento para atuar profissionalmente.

É bastante perceptível ao primeiro contato com um analista de sistema ou um cientista da computação - em seu ambiente de trabalho ou em suas pesquisas acadêmicas - a existência de um pensamento predominantemente arborescente, que se expressa em uma busca pela verdade lógica para qualquer problema a eles apresentado. Esses sistemas são assim descritos por Deleuze e Guattari:

Os sistemas arborescentes são sistemas hierárquicos que comportam centros de significância e de subjetivação, autômatos centrais como memórias organizadas. [...] Vê-se bem isso nos problemas atuais de informática e de máquinas eletrônicas, que conservam ainda o mais arcaico pensamento, dado que eles conferem o poder a uma memória ou a um órgão central. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.36)

A menção na citação à área computacional reforça a ideia de que essa área do conhecimento possui um pensamento arborescente intrínseco. Os sistemas computacionais que rodam em todos esses equipamentos são carregados com algoritmos⁴ que possuem

4 "(...) Um algoritmo é uma sequência de passos para se executar uma função. Um exemplo de algoritmo, fora da computação, é uma receita de bolo." Fonte: Infoescola - Grupo UOL, Disponível em: <<https://www.infoescola.com/informatica/logica-de-programacao/>> - Acessado em: 21/08/2020.

no transcorrer de suas linhas de código-fonte⁵ toda a verdade do qual precisam para cumprirem bem sua missão. Essas formas da relação problema-solução parecem compor uma das melhores imagens do que seria um pensamento arborescente padrão. A imagem dogmática, que possui a crença que a atividade de pensar só começa com a procura de soluções, faz com que as sutilezas da lógica usada na computação - que foca mais no caminho que na solução - não sejam percebidas.

Deleuze (2006) flexibiliza a posição das soluções como motrizes do ato de pensar ao associá-la à imagem dogmática. Essa mesma imagem vincula toda a área computacional, inclusive a lógica de programação, a um pensamento arborescente que busca por soluções redentoras para quaisquer problemas postos. O ponto é que no pensamento arborescente, os caminhos que levaram as soluções não importam, são descartados logo após possibilitarem a formação do saber (resposta esperada). A lógica de programação, por sua vez, permite que não se caia nessa armadilha, dando o devido foco ao problema e ao caminho que levou a solução deste problema. Sobre a importância do problema Deleuze fala:

Tentativas pedagógicas procuraram obter a participação de alunos, mesmo muito jovens, na confecção de problemas (...) todo mundo “reconhece” de certa maneira que o mais importante são os problemas, mas não basta reconhecê-lo de fato, como se o problema fosse tão-somente um movimento provisório e contingente, fadado a desaparecer na formação do saber (DELEUZE, 2006, p.154)

Os programas já desenvolvidos que equipam os dispositivos computacionais, respondem a problemas com ordens previamente programadas em seus circuitos, já a lógica de programação, é muito mais que respostas a problemas prontos. Ela está no pensar o problema que leva ao algoritmo da solução, não se constitui na solução em si. Ela não é o código-fonte pronto, mas está no desenvolvedor enquanto criador das “linhas de solução”. Parece algo mais sutil, que possui mais relação com os problemas do que com as respostas, apesar de ter seu motivo fim nessa última.

Existem inúmeras outras formas de escrever o código, mas não existem maneiras de os professores na área do desenvolvimento abordarem todas as possibilidades, nem existe essa necessidade, já que o pensamento lógico de programar se cria no indivíduo. A lógica não é um produto que se passa de um para o outro. Um mestre pode fazer várias demonstrações de como se cria uma solução, mas a lógica de programação não exige somente a apropriação por parte do aluno, exige também seu encantamento e entrega.

(...) situação clássica de um mestre e de um aluno - em que o aluno só compreende e segue um problema na medida em que o mestre conhece sua solução e faz, em consequência, as adjunções necessárias. (DELEUZE , 2006, p. 171)

É como um segredo bem guardado por todo o desenvolvedor, mas que se encontra ao alcance de todos. É um tipo de percepção dos problemas que não deixa de ter como objetivo fim a solução proposta, mas que permite que seu portador não se distraia com o

⁵ “Quando programamos (...) primeiramente criamos um arquivo de texto comum contendo a lógica do programa, ou seja, é onde falamos ao computador como deve ser feito o que queremos. Este arquivo de texto é chamado de código-fonte, cada palavra de ordem dentro do código-fonte é chamada de instrução.” Fonte: infoescola -Grupo UOL, Disponível em <<https://www.infoescola.com/informatica/o-que-sao-linguagens-de-programacao/>>, Acessado em: 08/03/2019.

consolo da resposta correta a uma autoridade. A apropriação da lógica pode ser facilitada pela existência do mestre, mas independe da presença desse.

Em cenários mais propícios à experimentação, os dispositivos computacionais poderiam ser utilizados, não sendo somente associados a ferramentas⁶ auxiliares às outras disciplinas, mas também proporcionando um movimento que extrapolaria a área computacional. Isso pode permitir um possível ponto de entrada, um projeto-máquina-de-guerra⁷ que possa marcar um plano estratificado do currículo.

MARCANDO A VISÃO HEGEMÔNICA

Mas como seria possível marcar uma visão hegemônica, tão carregada de transcendências, que a blindam a mudanças? Um ensinar mais lúdico, menos preocupado com a classificação do aluno poderia potencializar as relações de ensino? Um pensar e articular as disciplinas de forma mais subjetiva poderia criar outras maneiras mais potentes de articular o cenário de aula?

A proposta deste trabalho é investigar um projeto de experimentação da inserção da Lógica de programação no Ensino Fundamental na cidade de Pelotas, onde os ministrantes são os estudantes do Curso de Licenciatura em Computação do Instituto Federal Sul-riograndense.

Esse projeto do grupo GEiSSo⁸ busca a criação de uma relação diferente entre os alunos e algumas áreas do conhecimento em que exista uma visão da existência de verdade a priori, onde criam-se proposições que servem apenas para o encontro com a resposta esperada, que quando encontrada, descarta o problema.

As aulas ministradas durante o projeto oferecem a possibilidade de apropriação da lógica de programação, sem a necessidade de que sejam conhecidos os complexos códigos envolvidos na área computacional, utilizando jogos e ferramentas que possibilitam elementos visuais de fácil significação. Essa abordagem permite uma relação inicial mais lúdica com a área do desenvolvimento, possibilitando a criação de uma relação lúdico lógica na criação das cenas de aula. O trabalho de lógica de programação, neste contexto, não procura somente que o aluno “aprenda a programar”, mas busca o envolvimento deste em um outro/novo tipo de movimento do pensamento, onde o que instiga o jogo, são as jogadas, não somente o resultado final.

Esse agenciamento entre as Ludicidades-Lógicas da programação e o conteúdo dado em aula pode entrar em movimento maquínico⁹ na relação com as mais diversas áreas do

6 Devido a necessidade do uso da palavra como termo técnico, e a possível interpretação errônea devido ao referencial utilizar os termos ferramenta ou ferramental, toda vez que essa dissertação utilizar essas palavras, a interpretação que deverá prevalecer é aquela que descreve artefatos que expandem a capacidade humana, seja em meio físico ou em meio digital.

7 “A máquina de guerra é sempre exterior ao Estado, mesmo quando o Estado se serve dela, e dela se apropria. O homem de guerra tem todo um dever que implica multiplicidade, celeridade, ubiquidade, metamorfose e traição, potência de afecto.” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 24)

8 O Grupo GEiSSo atua em pesquisas nas Ciências Humanas e Educação. Criado pelo Prof. Dr Rôger Albernaz de Araujo, foi o responsável pela aplicação do projeto de Lógica de Programação nas escolas, e contou com alunos vinculados ao PIBID para atuar como estagiários no projeto junto as escolas selecionadas para o trabalho, ministrando as aulas.

9 “(...) uma máquina está sempre ligada a outra. A síntese produtiva, a produção de produção, tem uma forma conectiva: «e», «e depois» ... É que há sempre uma máquina produtora de um fluxo e uma outra que se lhe une, realizando um corte, uma extração de fluxos.” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p.11).



conhecimento. Não importa como funcionam essas possibilidades de relação, mas sim, se funcionam ou não, pois não há como saber como cada aluno vai criar seu movimento maquínico. O movimento de Ludicidades-Lógicas pode servir como elemento intercessor¹⁰ de conhecimentos ou habilidades no ambiente escolar.

MÉTODO MAQUINATÓRIO DE PESQUISA

A pesquisa, deslocando-se com o pesquisador enquanto esse mesmo se inventa, cria um cenário onde métodos com etapas definidas de forma absoluta provavelmente não funcionaria. Esses dois e seus intercessores trilham seus caminhos, deslocando-se enquanto moldam essa relação e, por ela são moldados. O método maquinatório de pesquisa (DE ARAUJO; CORAZZA, 2018), descreve passos, ou procedimentos, que criam os movimentos deste trabalho.

A máquina¹¹ formada dessa dinâmica entre pesquisa e pesquisador compõe um corpo em funcionamento maquínico, que provavelmente os levará a lugares anteriormente não previstos. Elas ajudam a delimitar o trabalho no plano concreto, permitindo que o movimento maquínico explore os limites da relação pesquisa-pesquisador.

A possibilidade de se expressar em uma pesquisa, mesmo antes do pesquisador conseguir pô-la em palavras, revela o seu Desejo de Pesquisa (D) (DE ARAUJO; CORAZZA, 2018), início de um deslocamento por um plano de imanência¹² onde mesmo imaginando previamente um caminho, desloca-se por onde é possível, sem rotas ainda passíveis de decalque. Esse desejo de questionar como se molda o modelo normativo do setor educacional já existia mesmo antes do encontro deste pesquisador com o grupo de pesquisa.

Pensamento de partida, PP (DE ARAUJO; CORAZZA, 2018) é aquele pensamento não estratificado que encaminha a pesquisa durante o impulso inicial, e que potencializa o pesquisador a iniciar o deslocamento. Nesse trabalho, o PP é a resistência à forma como os instrumentos normativos blindam o currículo, buscando a flexibilização do instrumento normativo da educação. Isso para que projetos, como o do grupo de pesquisa, possam ser postos à experimentação prática, mesmo que carreguem com eles conhecimentos de áreas até então não estabelecidas na escola.

Método de Invenção / Problema ou Campo Problemático (mi/p) (DE ARAUJO; CORAZZA, 2018) eles melhor seriam estudados, sem julgamentos prévios ou dicotômicos, com a intenção de compreender os cenários e a dinâmica entre campo de seu estudo e as forças (ativas e reativas) que compõe esse corpo. Nesse contexto, o objetivo é o movimento ter desejo de potência suficiente para articular os cenários, imaginando quais desses podem fazer a diferença para marcar a IDP, esse exercício de possibilidades é a chamada Reversão da Imagem Dogmática do Pensamento (r[idp]) (DE ARAUJO; CORAZZA, 2018).

10 A criação são os intercessores. Sem eles não há obra. Podem ser pessoas – para um filósofo, artistas ou cientistas; para um cientista, filósofos ou artista – mas também coisas, plantas, até animais, como em Castañeda. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores. (DELEUZE, 1992, p. 156).

11 (...)uma máquina está sempre ligada a outra. A síntese produtiva, a produção de produção, tem uma forma conectiva: «e», «e depois» ... É que há sempre uma máquina produtora de um fluxo e uma outra que se lhe une, realizando um corte, uma extração de fluxos. (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p.11)

12 “O plano de imanência não é um conceito pensado nem pensável, mas a imagem do pensamento, a imagem que ele se dá do que significa pensar, fazer uso do pensamento, se orientar no pensamento(...)” (DELEUZE; GUATTARI, 1992 p.53)

Então, o plano anteriormente carregado de pensamentos genéricos e transcendentais pode ser marcado pelo deslocar dessa máquina abstrata, criando o mapa no território a ser estudado, sem uma relação de verdade transcendente imposta pelo pensamento genérico, assim, gerando a própria saúde da pesquisa, onde nesse processo contínuo, seria possível marcar a visão hegemônica formando uma nova IDP.

O Plano de Imanência, ou Nova Imagem do Pensamento (pi/nip) (DE ARAUJO; CORAZZA, 2018) representa a IDP já marcada por esses corpos abstratos, formando novos caminhos e novas formas de pensar do senso comum, esse plano foi alterado pelo que, no momento inicial, não passava de desejo.

Esses são os pontos que o método maquinatório cria, tornando-se bastante flexível às necessidades do pesquisador! Eles margeiam a pesquisa com procedimentos que podem ser utilizados em toda a pesquisa onde o pesquisador precise mapear sua posição, mas sem se submeter às amarras dos métodos usuais. O método maquinatório cria intercessores que permitem que o pesquisador evite a entrega total ao caos¹³, mas permite que continue flertando com ele.

O PROJETO EM MOVIMENTO MAQUÍNICO

Os tensionamentos junto a Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SMED), frutificaram uma reunião entre os integrantes do grupo GEiSSo e os professores das disciplinas que iriam ceder seus horários para que o projeto tivesse espaço no horário de aula. Se a intensão do projeto não fosse aceita pelos professores, o trabalho do grupo seria imposto verticalmente pela secretaria, situação obviamente não desejada. O encontro foi marcado na o dia 08/06/2017, nas dependências do IFSul campus Pelotas, e foi realizado em formato de oficina, onde os professores puderam experimentar a proposta do projeto.

Houve muita interação por parte dos professores das escolas municipais, que se mostraram extremamente interessados durante o encontro. Um questionário foi preenchido pelos professores ao final do trabalho, e os dados recolhidos do questionário são mostrados na tabela 1

	Ótimo	Muito Bom	Bom	Ruim
O que você achou da oficina?	9	1	-	-
Recursos do software	8	2	-	-
Organização da Oficina	8	2	-	-
Atividades Práticas	8	2	-	-
Contribuição da oficina para a prática na escola	8	2	-	-

Tabela 1: Satisfação dos professores com a oficina

Fonte: Pesquisa

A participação dos professores das escolas municipais renovou o ânimo dos integrantes do grupo de estudos GEiSSo, e a percepção que seria possível experimentar a

13 "(...)Partimos da ideia de que o caos é essencialmente dinâmica, de que é composto de entidades animadas com velocidade infinita, que ora as precipita em um estado de dispersão absoluta, ora reconstitui, a partir delas, composições hiperpercomplexas. Assim o hipercomplexo pode coincidir, já que animado por velocidade infinita, com o hipercaótico." (GUATTARI, 1992, p.78)

lógica de programação em trajetórias inventivas, e quem sabe ser um elemento intercessor de novas linhas e contornos das cenas das aulas destes professores, uma outra peça no tabuleiro do currículo que pode vir a marcar o instrumento normativo.

As possibilidades com as lógicas rizomáticas, juntamente ao apelo do lúdico, podem criar nos educando e nos educadores as máquinas de Ludicidades-Lógicas que poderiam permeiar o ambiente escolar com essa outra forma de pensar as proposições e problemas dados nas cenas de aula.

O MOMENTO DE MARCAR O INSTRUMENTO NORMATIVO.

Três semanas após o trabalho com os professores, a SMED informou que os encontros nas três escolas participantes do projeto deveriam ser realizadas em uma semana, fazendo com que o grupo precisasse marcar reuniões emergenciais para a preparação das aulas. As reuniões semanais realizadas nas dependências do IF Sul, campus Pelotas foram acrescidas por reuniões emergenciais para acertar o conteúdo das aulas.

Ao iniciar a aula nas escolas municipais a insegurança dos pibidianos era palpável, mas rapidamente a tranquilidade pairou sobre todos que trabalhavam. Após as primeiras horas aula, a percepção de todos os presentes era de que o trabalho tinha transcorrido bem, muitas falas de empolgação entre os alunos do fundamental reforçavam essa percepção. Foi entregue um questionário ao final dos 3 meses de trabalho com as turmas, e as respostas são mostradas na tabela 2.

	Ótimo	Muito Bom	Bom	Ruim	NR
O que você achou da oficina?	73	40	11	1	0
Explicação dos Professores	58	31	23	5	8
Desafios Propostos	60	28	12	11	14

Tabela 2: Satisfação dos professores com a oficina

Fonte: Pesquisa.

Os dados quantitativos neste trabalho possibilitam pistas sobre a percepção positiva por parte dos alunos do ensino fundamental, porém, o que movimenta a pesquisa são os descolamentos do pesquisador e as linhas de relação que se criam entre as ludicidades-lógicas, pibidianos, alunos e professores das disciplinas.

Números ou tabelas talvez não expressem a potência dos encontros vivenciados pelos pibidianos que aplicaram o projeto junto aos alunos das escolas municipais. Muitos dados foram coletados durante a experimentação da rotina da sala de aula e de todos os seus surpreendentes desafios, mas dentre esses dados, os diários de bordo possibilitaram registrar as sensações e percepções vivenciadas pelos pibidianos durante o desenvolvimento das atividades do projeto. Esses registros foram armazenados em formato digital juntamente com todo o restante dos dados obtidos pelo grupo de estudos. A riqueza do material selecionado para esse artigo empresta ao corpo pesquisa à potência para ir perdendo órgãos pelo caminho, mas também a possibilidade de recolher outros, criando uma experimentação que revela outras possibilidades enquanto observa essa máquina em seu movimento.

Relato dos dias 03/10/2017 e 04/10/2017 -Colégio Bibiano de Almeida por Pibidiano 1:

“Os elétricos alunos das 8ª séries, por incrível que pareça, encararam o desafio, e com certeza estavam motivados e com vontade de continuar programando e a cada passo bem-sucedido que davam, eles já me chamavam e perguntavam qual o próximo comando para fazer determinado movimento. Eles estavam tão motivados que antes que eu explicasse para todos o próximo comando, eles já iam fazendo, tentando, errando e aprendendo. [...] Hoje eles demonstraram um interesse que eu nunca tinha visto dentro da programação, TODOS nos chamaram para sanar suas dúvidas individualmente, e isso foi uma grande demonstração de interesse pela oficina. Essa aula foi um grande passo para o avanço da oficina, pois saímos do campo teórico e passamos para a prática.”

O relato do Pibidiano 1 traz a sua percepção de uma cena de aula potencializadora, um momento, um acontecimento para esse bolsista em iniciação científica, que se viu encantado por, de alguma maneira, estar envolvendo esses alunos do ensino fundamental em uma outra possibilidade de deslocamentos tendo como elemento intercessor a lógica de programação potencializada pela ludicidade em um espaço aberto com múltiplas linhas de relação. Um acontecimento, um professor em formação, uma nova forma de percepção da sala de aula e do currículo. Uma composição de múltiplas vozes que se atravessa neste processo de vir a ser professor.

Relato dos dias 04/09/2018 – Escola Jacob Brod por Pibidiano 2:

“A maioria dos alunos se interessou pela aula e aparentou estar empolgado com ela, muito por ser relacionada com jogos. Os que não se interessaram aparentemente não o fizeram por achar difícil, não sabiam por onde começar e precisavam de um direcionamento básico; essa pode ser uma oportunidade de ganho real para eles, aprender a aprender, pode-se elaborar uma estratégia para trabalhar isso.”

Neste relato, novamente a reação de um pibidiano que descreve o interesse dos alunos pelas aulas diante do cenário de desenvolvimento de jogos na interface Scratch. O Pibidiano 2 parece perceber, da sua forma, a potencialidade das Ludicidades-Lógicas como possibilidades rizomáticas, que abre o espaço-tempo da sala de aula para múltiplos caminhos. Multiplicidades que podem levar a possíveis soluções, pela experimentação dessa nova relação onde o caminho não é dado, mas tem que ser descoberto. O pibidiano percebe também, que alguns alunos se sentem um pouco perdidos neste formato educativo que permite a criação de percursos singulares. Essas múltiplas possibilidades desacomodam aqueles que já se condicionaram com os percursos previsíveis em suas jornadas estudantis.

Os projetos entregues ao final desta experiência, apesar de sua simplicidade, mostraram a possibilidade dos estudantes do ensino fundamental se comunicar pelos jogos. Temas de seu interesse foram escolhidos para a criação do trabalho final. De mensagens sobre como se sentem diante de disciplinas classificadas por eles como difíceis, passando a criação de mundos encantados, chegando a debater temas como assédio.

O CAMINHO DE VOLTA PARA CASA

A lógica, sendo agenciada em dupla articulação com o lúdico, pode criar um corpo aluno, onde a possibilidade de apropriação do que o ensino fundamental tem para ensinar se dê pela pinça da lógica de programação, mas o desejo de conhecer a lógica de programação se dê pela pinça do lúdico. As possibilidades da máquina de Ludicidades-Lógicas no ensino fundamental são criadas pelo desejo de expressão do aluno, que utiliza a implementação de jogos como canal de difusão de suas ideias. Mas essas ideias necessitam da lógica de programação para serem implementadas na forma dos jogos, então o ciclo entra em recursividade em um movimento maquínico de apropriação do que pode vir à tona.

Ao apropriarem a lógica de programação pelas relações de Ludicidades-Lógicas, o aluno tem a possibilidade de criar relações rizomáticas de aprendizagem, onde o caminho seguro não está dado.

Todo rizoma compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc.; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar. Há ruptura no rizoma cada vez que linhas segmentares explodem numa linha de fuga, mas a linha de fuga faz parte do rizoma. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.25)

O caminho seguro é aquele onde existe o aguardo pela resposta correta, balizado pelo percurso já traçado e territorializado. O fluxo arborescente é o caminho seguro, onde o mestre já tem as respostas correspondentes às suas verdades, esperando que seus pupilos as encontrem através de proposições que somente existem para esse fim. É o caminho que leva ao afago do mestre e aceitação pelos outros sujeitados a mesma IDP quando da descoberta da “verdade”. A relação mestre-aluno é descrita assim por Félix Guattari e Gilles Deleuze:

(...) situação clássica de um mestre e de um aluno - em que o aluno só compreende e segue um problema na medida em que o mestre conhece sua solução e faz, em consequência, as adjunções necessárias. (DELEUZE, 2006, p. 171)

O caminho rizomático provavelmente cause temores, já que não existe um “verdadeiro caminho”, mas sim uma multiplicidade deles. Um rizoma de possibilidades, sem um ponto de partida específico e tampouco um caminho a ser percorrido, como o da fórmula matemática a ser decomposta. “Não existem pontos ou posições num rizoma como se encontra numa estrutura, numa árvore, numa raiz. Existem somente linhas.” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 24)

O pensamento rizomático engendra as proposições com suas incontáveis formas de chegar a soluções. A lógica de programação pode fazer o aluno problematizar toda essa multiplicidade de possibilidades a cada passo que dá nesse caminho, diferentemente da forma como se estratificaram algumas disciplinas, onde a resolução de uma proposição passa pela aplicação de uma fórmula. Essa fórmula possui passos de substituição e principalmente, o dever de passar pelos caminhos já previstos até chegar na solução esperada, um caminho arborescente que chega a uma “verdade” devida ao mestre.

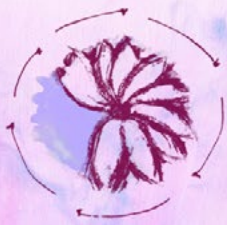
Quando da aplicação de projetos futuros em sala de aula, os riscos de reterritorialização são enormes. Por isto a importância de espaços de formação de professores que possam experimentar a criação de novas relações do aprender. Provavelmente, as melhores ferramentas não serão capazes de criar a relação de Ludicidades-Lógicas, mas um corpo educação/formação/pesquisa, talvez possa potencializar a diferença na composição de múltiplas vozes que atravessam esse processo de vir a ser professor/pesquisador.

(...) todo movimento de desterritorialização carrega consigo elementos de reterritorialização. As próprias fronteiras que separam os termos emparelhados são, em outras palavras, vagas, continuamente em fluxo. (DELEUZE; GUATTARI, 1997a)

O corpo estudado aqui não é só o escolar, com seus instrumentos normativos, mas também o corpo pesquisa em agenciamento com o corpo pesquisador e toda a multiplicidade que eles criam. Este trabalho se trata de “um corpo vivo, e tão vivo e tão fervilhante que ele expulsou o organismo e sua organização” (DELEUZE, GUATTARI, 1995, p.56). A posição de onde um pesquisador parte no princípio da pesquisa nunca é a mesma do final do trabalho. Ele cria novos ramos durante sua trajetória, ramos esses que ampliam as possibilidades de relação do pesquisador com o mundo e seus múltiplos estratos. Enfim tornam-se um corpo que vai perdendo seus mecanismos, e por consequência de seu deslocamento, vai coletando outros. Trata-se de um corpo sem órgãos (CsO) aquele onde os “Piolhos saltam na praia do mar. As colônias da pele. O corpo pleno sem órgãos é um corpo povoado de multiplicidades. ” (DELEUZE, GUATTARI, 1995, p.57).

REFERÊNCIAS

- CORAZZA, Sandra Mara.** O que se transcria em educação?/ Porto Alegre-RS: UFRGS; Doisa, 2013.
- DE ARAUJO, Róger Albernaz; CORAZZA, Sandra Mara.** (2018). Método maquinatório de pesquisa. *Pedagogia y Saberes*, Nº 49, p. 67-80.
- DELEUZE, Gilles.** Conversações São Paulo: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles.** Diferença e repetição. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- DELEUZE, Gilles.** Nietzsche e a Filosofia. Rio de Janeiro: Editora 34, 1976.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix.** Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. vol. 1 . São Paulo: Ed. 34, 1995.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix.** Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. vol. 4 . São Paulo: Ed. 34, 1997.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix.** Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. vol. 5 . São Paulo: Ed. 34, 1997a.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix.** O anti-édipo capitalismo e esquizofrenia: São Paulo: Ed.34, 2010.



DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. O que é filosofia. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

GUATTARI, Félix. Caosmose: Um novo Paradigma Estético. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

GUATTARI, Félix. Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo. São Paulo: Brasiliense, 1981.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Rio de Janeiro. Graal, 1989.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

AS EXPERIÊNCIAS DAS ESCRITAS DOCENTES: ALUNOS COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E AS TECNOLOGIAS

Paula Lemos Silveira¹

Vaneza Silva da Rosa²

Claudio Jose de Oliveira³

O presente estudo compõe um repertório de melodias em sintonia com as vozes das docências que respondem com as suas experiências pessoais e profissionais. Assim, no movimento metafórico da melodia, elencamos nesta prática, a palavra docências, pois as consideramos em seus processos formativos, em que cada professor traz consigo marcas de suas experiências que constituíram o seu modo de ser e ensinar, conjugando assim, a docência em sua pluralidade composta por diferentes singularidades.

Desta maneira, tensionamos nas experiências docentes os alunos com o transtorno do espectro autista na relação com as tecnologias. Tivemos então, como problemática mobilizadora a seguinte questão: Como um grupo de professores narra as suas experiências docentes com alunos com o transtorno do espectro autista na relação com as tecnologias? Com base nesta problemática tivemos o objetivo de: Analisar as experiências docentes sobre alunos com o transtorno do espectro autista na relação com as tecnologias. Para o contorno do objetivo geral sinalizamos como específico: Possibilitar a escrita docente por meio digital, troca de experiências em um encontro virtual e oficina de recursos tecnológicos *on-line*. Na sonoridade dos objetivos apresentados, o material empírico para a produção dos dados resultou da escrita de cartas e conversações em grupo. Deste modo, inspiradas pelos estudos de Paulo Freire (1992) sobre o inédito viável, analisamos as experiências docentes em suas singularidades de percursos, as quais foram escritas e compartilhadas no ambiente virtual; como possíveis interlocutoras de ações transformadoras, pois, provavelmente reverberaram em movimentos de reflexões sobre a docência e a pesquisa.

Ao escrever sobre os nossos pensamentos, a leveza das notas musicais as quais, foram tocadas neste texto e nos encontros virtuais com os professores nos levaram aos percursos pessoais e profissionais de docências e localizamos nestes as experiências. Para se pensar sobre a experiência, é necessário compreender as palavras de Larrosa (2015, p. 18), quando diz que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.”

Ao considerarmos as argumentações teóricas do autor, nos sentimos afetadas por um território de acontecimentos e encontros, na possibilidade do olhar, escutar e nos inventar. Fomos interpeladas pelas experiências que tivemos com os professores nas conversações e na leitura das cartas. Nos inserimos em um espaço desconhecido, no

1 Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), paulalsilveira@mx2.unisc.br

2 Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), vsrosa@mx2.unisc.br

3 Universidade de Santa Cruz do Sul - (UNISC), coliveir@unisc.br



qual não havia o julgamento do certo ou errado, mas sim o entendimento de que cada professor é uma pessoa. Entendimento de que cada experiência é única, não se repete, e quem está sofrendo a experiência é envolvido pelo desejo de aprender ou pela insegurança do não saber.

Nestas ondulações sonoras de experiências, cada uma delas teve a sua melodia, um cuidado no ritmo, intensidade, harmonia, enfim, ao modo que a letra da música foi sendo composta e tocada. Interpeladas por estes pensamentos, nos movimentamos em docências e vozes de experiências. Nos permitimos, então, reflexões sobre a relação da docência com a pesquisa, no sentido de percursos desenhados e na potência da escrita como experiência. Neste entrelaçamento de percursos e escritas, Freire (1997, p.8) destaca “que não é possível reduzir o ato de escrever a um exercício mecânico. O ato de escrever é mais complexo e mais demandante do que o de pensar sem escrever.”

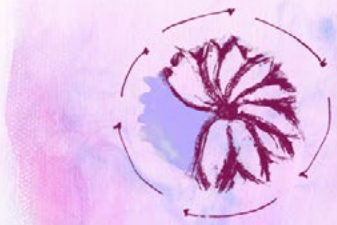
Movimentamos a nossa escrita em uma música que foi composta por letras, que se juntaram para formar sílabas, posteriormente às sílabas se uniram para constituir palavras. As palavras se aproximaram de outras compondo frases, regidas por pontuações e gradativamente foram tendo sentidos para os seus autores. Porém, é importante saber o contexto em que o ritmo da música foi tocado, produzindo o movimento da dança.

Consideramos a relevância de destacar algumas notas, sobre as políticas de inclusão escolar no Brasil. As quais tiveram amplitude no ano de 1990, quando a palavra inclusão passou a ser utilizada de forma sutil pelo Ministério da Educação (MEC), através das políticas inclusivas, articuladas às políticas educacionais. Possibilitando, espaços para que ações, como a inserção das tecnologias assistivas, compreendidas como uma ferramenta de auxílio ampliassem as habilidades funcionais. Permitindo, aos alunos incluídos no ensino regular a realização de determinadas ações e atividades, considerando, que nem com todos esses movimentos de acesso à educação não garantem a permanência na escola.

Sendo assim, a educação para uma sociedade inclusiva, é uma tarefa que não pressupõe apenas a vontade política, mas sim, que estejamos engajados nesse movimento inclusivo. Nos últimos cinco anos, de 2014 a 2018, o número de matrículas de estudantes com necessidades especiais cresceu 33,2% em todo o país e que o percentual de alunos com transtorno do espectro autista (T.E.A) que estão matriculados em classes comuns no Brasil aumentou 37,27%. Segundo dados do Censo Escolar divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). No mesmo período, também aumentou de 87,1% para 92,1% o percentual daqueles que estão incluídos em classes comuns, segundo dados da Agência Brasil (2019).

Mediante as notas introdutórias anunciadas, nos permitimos pensar sobre a educação inclusiva, as práticas e metodologias, embasadas em tecnologias assistivas, recursos tecnológicos digitais, acesso remoto e virtuais. Tornando-se desta maneira, relevantes no ensino e nas atividades de vida prática para alunos com o transtorno do espectro autista, terminologia usada atualmente.

De acordo com o DSM-5 (2020), o transtorno do espectro autista é caracterizado por perturbação clinicamente significativa na cognição, na regulação emocional ou no comportamento de um indivíduo que reflete uma disfunção nos processos psicológicos, biológicos ou de desenvolvimento subjacentes ao funcionamento mental. O transtorno do



espectro autista é a perda de contato com a realidade ocasionando uma dificuldade de se comunicar. Poderá afetar a funcionalidade dos indivíduos nos seus diferentes contextos.

Deste modo, a educação é um processo de construção constante na vida do ser humano e a educação digital pautada no uso de tecnologias estão cada vez mais presentes no cotidiano das pessoas, vistas como facilitadoras, considerando que grande parte dos alunos com (T.E.A) demonstra relativa memorização e percepção visual (SALVADOR, 2000), sentindo-se atraídos pelas tecnologias. Para contribuir com os alunos, existem atualmente, diversos recursos tecnológicos inclusivos principalmente, aplicativos móveis utilizados em sala de aula que favorecem o processo de ensino aprendizagem.

Nas tessituras das notas que sinalizam as tecnologias, em março de 2020, fomos interpeladas por uma nova composição musical, uma pandemia com um ritmo perdido e sem sentido no cenário educacional. A triste chegada ao Brasil do coronavírus (COVID-19), sendo uma doença infecciosa causada por um vírus que trouxe complicações respiratórias graves proporcionando uma grande pandemia sendo necessário o distanciamento social. Em uma tentativa de dar continuidade às atividades escolares, através do acesso remoto, o Ministério da Educação - MEC (BRASIL, 2020), no dia 18 de março, publicou a portaria de nº 343 que autoriza a utilização de tecnologias digitais para a substituição temporária das aulas presenciais pelo prazo inicial de 30 dias em instituições de ensino superior (IES) que foi estendido até julho de 2020, não tendo previsão de volta às atividades presenciais fazendo com que os alunos ficassem sem o acolhimento necessário, diante das diversas situações de dificuldades, de desigualdade social, de falta de estimulação por estarem na rotina de casa, ocasionando mudanças nas vidas tanto dos professores como dos alunos.

Com a transformação digital e todas as mudanças que nos movimentaram, na comunicação, na vida, nas relações tivemos que inventar uma composição musical, o presencial tornou-se virtual, transcendendo os modos de ler e escrever, ocorrendo também uma transformação nas relações humanas. Neste sentido, os professores ansiosos com seus papéis de compositores dessa orquestra, com seus ouvidos afinados, assimilaram e buscaram novos sons para essa melodia visando um sentido musical. O ensino, até ontem presencial para os professores e alunos, passou a ser *on-line*, com acesso remoto. Um cenário de extrema fluidez e de intensa impermanência, especialmente na educação, considerando mudanças de posturas, práticas, metodologias, planejamentos, que exigem atuação inovadora, compondo diferentes docências. Sendo assim, um novo ritmo afetou as nossas vidas, e tivemos que nos inventar neste modo de experiência virtual. Nesta configuração, pensamos na composição que sinaliza a nossa contemporaneidade, e por isso, convidamos um grupo de 9 professores, (sendo eles as notas musicais da composição), de diferentes níveis e modalidades da educação. (Educação Básica, Educação Especial e Ensino Superior). Os anos de experiência na profissão abrangiam um período de 6 a 35 anos. Na composição do grupo, a proximidade, os vínculos, a disponibilidade e a aceitação, foram os critérios delimitadores para a escolha. O convite virtual foi realizado por *e-mail* e *whatsapp*.

Tabela 1 - Professores

Identificação	Sexo	Idade	Formação
M	F	41	Bacharel em Informática, Mestre
H	M	51	Bacharel em Informática, Mestre
J1	M	55	Bacharel em Informática, Mestre
F	M	39	Bacharel em Informática, Mestre
Q	F	39	Licenciatura em Pedagogia, Especialista.
K	F	45	Pedagogia Educação Especial, Especialista
J2	F	53	Educação Especial, Especialista
D	F	42	Educação Especial, Especialista
J3	F	30	Pedagogia, Educação Infantil e Anos Iniciais, Especialista

Da mesma maneira em que cada nota musical emite diferentes sons, entendemos que cada professor traz consigo diferentes histórias de vida e trajetórias docentes, experiências com alunos com o transtorno do espectro autista e as tecnologias, compondo singularidades no ser e agir. A sonoridade dos nossos pensamentos encontram as palavras de Nóvoa (2019), para pensar a dimensão da personalidade de cada professor, mas também a dimensão do seu coletivo, ou seja de docências que compartilham as suas experiências.

Na frequência musical do ritmo tocado, o segundo encontro com o grupo de professores foi a escrita de cartas virtuais pautada nos estudos de Foucault (2014) sobre a estética da existência, artes de si mesmo. Para o autor a carta é a presença física do escritor para aquele que a recebe.

A proposta para a escrita da carta foi uma conversa sobre a trajetória pessoal e profissional, (docência, alunos, colegas de profissão e sentimentos), incluindo nesta conversa as experiências com alunos com o transtorno do espectro autista na relação com as tecnologias, possibilidades de aprendizagem, dificuldades. No entanto, as questões apontadas foram norteadoras para os pensamentos, a escrita dos professores são narrativas de si mesmo, por isso, outros percursos foram contemplados. Após, a escrita cada professor postou a sua carta em uma página do facebook, criada para o trabalho.

Dito isso, compreendemos a escrita de cada carta, uma experiência única, diferente para cada um dos professores, não podendo ser repetida, tendo em vista que a escolha das palavras e dos fatos recordados, provavelmente, provocaram em cada um, sentimentos distintos. Como diz Larrosa (2020):

Se a experiência busca ser pensada e expressa, a escrita é uma passagem, uma ponte, uma mediação, uma tradução entre viver e pensar. Procura moldar o que não é exatamente em lugar algum, mas no “entre”, no ir e voltar (...). Portanto, escrever é uma experiência, não apenas contar (...). Precisamos de palavras que sejam compatíveis com a nossa experiência, que ressoem ou sintonizem com ela. (LARROSA, 2020, S/N)

As cartas indicaram o percurso, o toque da música dos traçados e contornos das experiências de cada professor. As palavras tecendo as figuras compondo a história de



vida pessoal ou profissional, e as cores sendo evidenciadas a partir dos sentidos que essa escrita tem. As tessituras das composições de cada uma das cartas, produziram marcas de palavras que alinhavaram-se nas linhas da escrita de si. Um modo particular de relacionar-se consigo mesmo e sentir-se subjetivado, ou seja, afetado e transformado por essa escrita, evocando como diz Oliveira (2015), um outro que talvez ainda não sou, mas que desejo ser.

Para concluir a partitura musical, elencamos as oficinas de recursos tecnológicos, nas quais, oportunizaram experiências com as tecnologias digitais na produção de vídeos, painéis e animações. Ferramentas que poderão contribuir para a docência com os alunos com o transtorno do espectro autista.

Enfim, as experiências das docências compartilhadas no ambiente virtual, nos propiciaram a pensar nas palavras de Larrosa (2011) pois,

o que somos ou, melhor ainda, o sentido de quem somos, depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos. Em particular, das construções narrativas nas quais cada um de nós é ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal. LARROSA (2011, p.48)

Desde então, fomos sendo interpelados por experiências com as tecnologias digitais como uma forma de comunicação, para o nosso contexto atual. Com base, nos argumentos compositores da escrita, propusemos com as escritas das cartas, que a conexão entre cada docência fosse produzida na singularidade musical, tornando-se um repertório de diferentes melodias.

A Docência nas diferentes sintonias de afetos

Escutamos as melodias, vozes em sintonias, são de docências que deixaram em suas escritas marcas de afetos, os quais foram alinhavados na pessoalidade e profissionalização. A professora (K) em sua escrita ressalta que a escolha pelo curso de graduação em educação especial foi “*por acaso*”, mas quem sabe, tenha sido um chamado da vocação, como nos diz Larrosa (2018,p.39) que “*vem do mundo e talvez tenha a ver com o amor ao mundo, com o cuidado com o mundo*”{...}. O qual a professora, porventura tenha sentido durante o seu percurso de formação.

Comecei minha jornada na educação especial por acaso. Na época que fiz o vestibular minha 1ª opção foi Educação física (nada a ver comigo) e minha 2ª opção foi educação especial, pois havia poucos candidatos por vaga. Acabei fazendo minha segunda opção. Durante o curso acabei me apaixonando {...}. Aí se passaram 7 anos até que surgiu um convite de uma amiga para trabalhar na Apae e eu aceitei na hora. Nunca tinha tido contato com uma escola {...} cada dia me apaixono mais. Sou muito feliz por ter feito essa escolha da 2ª opção no meu vestibular. (Professora k)

A professora (Q), na dimensão também dos afetos, marca a sua escrita em uma linguagem que produz um cuidado de si que vai ao encontro do cuidado do outro.

Sou uma pessoa apaixonada por pessoas, e que sempre acredita que é possível ir mais além{...}. Procuo sempre o potencial do aluno, enxergando sua essência. Quando escolhi o autismo como parte do tema do meu TCC, compreendi a importância

que eu tinha na vida de uma pessoa mais que especial {...} a pessoa que acompanho desde o 5º ano, agora ele está no 8º, além de suas aulas pelo turno da manhã faço um acompanhamento pedagógico particular com ele no turno da tarde uma vez na semana. (Professora Q)

Além da paixão por pessoas, é necessário identificar suas habilidades, manter vínculo e passar confiança.

A melodia da docência dos modos de ensinar

Na produção da escrita o professor (J) assume a sua posição no contexto educacional (ensinar), porém ao defini-la diz também que aprendeu. Conseqüentemente, tenha sido com o aluno, ao conhecer as especificidades, o seu modo de ser, na relação com as suas diferenças, as quais não são visíveis, mas sentidas na experiência.

Em relação a docência para alunos com necessidades especiais, {...} posso dizer que tive que aprender {...} Desta forma procurei saber as áreas de interesse dele para conseguir chamar a atenção, a primeira encontrada foi futebol, devido ele ser fanático pelo internacional, desta forma passei a usar como exemplos fatos relacionados ao futebol, foi muito bom, ele passou a interagir mais. (Professor J).

Estabelecer vínculo com o aluno com T.E.A permite a interação entre professor e aluno que é condição essencial para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

A docência no ritmo do investimento de si

Na sua carta a professora nos provoca a pensar em um investimento contínuo de si, talvez uma docência empreendedora, interpelada por sentimentos de inquietudes. Assim a gestualidade da docência em sua corporeidade, esteja provavelmente escondida nos percursos inacabados.

Nos cursos que fiz, conhecemos vários dispositivos e aplicativos que facilitam e podem contribuir bastante para a inclusão e a alfabetização de alunos com T.E.A. Porém, no momento, tem sido inviável ofertá-los em sala de aula, porque a escola pública ainda não conta totalmente com os recursos necessários para isso. Mas acredito que esse cenário possa ser revertido e melhorado, favorecendo a todos os alunos com metodologias ativas e uso de mais recursos tecnológicos em sala de aula, com capacitações para sua utilização pelos professores e demais profissionais da Educação. É uma questão de tempo, pois a necessidade é intensa. (Professora J)

Enfim, movimentadas pela intensidade sonora da música, a qual fomos interpeladas, nos propomos a estudar as docências em seus desdobramentos, construções de escritas, na oralidade de uma potência que perpassa a base conceitual do exercício docente no processo de ensino e aprendizagem. Estas não se reduzem ao âmbito da escola, mas estão interligadas aos contextos sociais, políticos e culturais, enfim a uma sociedade em geral. Há possibilidades de ampliarmos os modos de olhar para as docências, desnaturalizando e estranhando as verdades produzidas em seu processo histórico e cultural. Inventando, corporificando e sentindo cada docência como uma melodia, na qual, há de ter um cuidado

com o seu ritmo, intensidade, harmonia, no modo em que a letra da música está sendo composta para ser tocada.

Nos percursos sonoros da investigação proposta, nos permitimos pensar que as experiências com os alunos com o transtorno do espectro autista, constituíram um elo de conexão com cada docência no ambiente virtual, sem anular a sua singularidade, mas ao aproximá-las estas conexões tiveram encontros com a pluralidade.

Assim, foi durante a reunião do Google Meet, nas narrativas dos professores foram mencionadas a utilização de aplicativos inclusivos, justificando assim a importância da educação digital. Conseqüentemente, promovendo a busca de novas práticas com diferentes dispositivos digitais e das linguagens que se constroem em torno do que denominamos mundo digital. Acredita-se que a utilização de tablets e dispositivos móveis, com tais aplicativos, como ferramenta de apoio, no processo de ensino aprendizagem, voltado para alunos com T.E.A, tornam o aprendizado mais prazeroso, possibilitando inclusive que o aprendizado continue fora do âmbito escolar.

As discussões propostas encontraram as singularidades dos alunos e não somente o diagnóstico. Pois, cada um tem o seu histórico de vida, as suas diferenças, modos de relacionar-se, consigo e com os outros. Portanto, cada aluno terá respostas diferentes no trabalho educacional com as tecnologias. Para alguns, os jogos serão relevantes (cores, animações), para outros os vídeos musicais. Tais, recursos poderão promover a qualidade de vida, estímulos a linguagem, a organização de ações e atividades de vida prática.

Portanto, as experiências docentes no momento pandêmico em que estamos experienciando através do ensino remoto, do uso de ambiente virtual, quem sabe, se torne uma maneira diferente de ser, de responder, de revelar ou de fazer no mundo. Talvez, um momento de transição para essa época que estamos vivendo, em que as tecnologias digitais estão sendo utilizadas como uma forma de comunicação, inventividades nesta época, contribuindo para as conexões das docências em seus diferentes modos de existências pessoais e profissionais.

PALAVRAS-CHAVE: Docência, Escrita de si, Experiências, Alunos com o transtorno do espectro autista, Recursos tecnológicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação Superior. (MEC) Associação Brasileira de mantenedoras de Ensino Superior. PORTARIA Nº 343, DE 17 DE MARÇO DE 2020. Disponível em: <<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-343-2020-03-17.pdf>> Acesso em: 03 mar. 2020.

DSM-5. APA Developed by® 2012 American Psychiatric Association. *Transtorno Espectro Autista*. Disponível em: <<http://www.dsm5.org/>>. Acesso em: 04 março. 2020.

FREITAS. Ana Lúcia Souza de Freitas. *Pedagogia do Inédito-viável: Contribuições de Paulo Freire para Fortalecer O Potencial Emancipatório das Relações Ensinar-Aprender- Pesquisar*. V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife, 19 a 22-setembro 2005.

FREIRE, Paulo. *Professora, sim;tia, não: Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo, Olho D'Água, 1997.

_____, Paulo. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FOUCAULT, *Ditos e escritos V: Ética, Sexualidade e Política*. Tradução de Elisa Monteiro e Inês Dourado Barbosa. Manoel da Motta (Org.). 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

LARROSA, Jorge. *El profesor artesano: Materiales para conversar sobre el oficio*. Edição: 1 (22 de janeiro de 2020). 392 pág. [meio digital]

Disponível em <<https://digital.noveduc.com/reader/el-profesor-artesano?location=eyJjaGF-wdGVySHJlZil6ImVscHJvZmVzb3ItOCIsImNmaSI6Ii80W2VscHJvZmVzb3ItOF0vMi8yLzlvMT0-wIn0=>>>.

_____, Jorge. *Esperando não se sabe o quê. Sobre o ofício de professor*. Belo horizonte, Autêntica. 2018.

_____, *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

_____. *Tecnologias do eu e educação*. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 2011.

NÓVOA, Antônio. *Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola*. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>. Acesso em: 21 jul. 2020.

OLIVEIRA, Sandra de. *Tornar-se professor/a: matriz de experiência e processos de subjetivação na iniciação à docência*. 2015. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

SALVADOR, Nilton. *Autismo: Deslizando nas Ondas*. Porto Alegre: Age. 2000.

TOKARNIA, Mariana. Cresce o número de estudantes com necessidades especiais. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-01/cresce-o-numero-de-estudantes-com-necessidades-especiais>> Repórter da Agência Brasil - Brasília, Publicado em 31/01/2019 - 11:02. Acesso em <10 de julho de 2020>.

O COTIDIANO ESCOLAR COMO ESPAÇO DINÂMICO DA PRÁXIS PEDAGÓGICA

Geraldo Antônio da Rosa¹

Valdete Gusberti Cortelini²

O presente estudo, com o tema *A formação continuada de professores no movimento das relações de poder: autonomia versus controle biopolítico*, constitui-se em um diálogo entre todos os atores do cotidiano escolar, por meio da construção de uma proposta de formação continuada fundamentada nos critérios de mediação propostos por Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014), que servirão de ferramenta para a organização da metodologia de elaboração e desenvolvimento da mesma. O diálogo estabelecido nesta proposta deslocar-se-á entre o pensamento de Paulo Freire (2015) e o de Michel Foucault (2018), apresentando possibilidades de compreender a ação pedagógica como autonomia ou como controle biopolítico. Esse movimento, evidenciado no *nó pedagógico* do cotidiano escolar, tem a pretensão de, a partir do pensar entre a Educação Básica e a Universidade, de acordo com Mauricce Tardif (2012), visualizar brechas e espaços, visíveis e ocultos, para refletir todo o contexto escolar, fazendo-se análises da formação docente ao longo da vida acadêmica e das ressonâncias do constituir-se educador na reflexividade da prática pedagógica, conforme nos propõe António Nóvoa (2000). Estar disposto a movimentar-se entre os dispositivos de saber, de poder e de verdade que permeiam o cotidiano escolar, por meio do pensar permanente de todos os atores do seu cotidiano, ressignificando as formações continuadas, permite que se constitua a ação contínua de refletir sobre a prática pedagógica. Pensar a ação do próprio pensamento é condição necessária para a mudança.

Palavras-chave: Autonomia. Biopolítia. Formação continuada. Cotidiano escolar. Mediação.

1 A ROTINA DO COTIDIANO ESCOLAR

A cada ano letivo, iniciam-se as atividades docentes com formações pedagógicas pensadas pela gestão escolar com o objetivo de “preparar” os professores para o trabalho com os discentes. Geralmente, são organizadas por um período de dois ou três dias ou até de uma semana. Após as formações, seguidas de reuniões com a equipe diretiva para o planejamento dos primeiros dias de aula, às vezes do semestre e outras, ainda, do ano letivo, cada professor planeja o primeiro dia de aula, pensa em uma dinâmica, separa uma mensagem, uma atividade “diferente”.

No primeiro dia de aula, a direção dá as boas-vindas e, dependendo da faixa etária atendida, deparamo-nos com diferentes cenários. Na Educação Infantil, presenciamos a insegurança dos pais e, em decorrência desse posicionamento, o choro se apresenta com muita frequência, permanecendo por alguns dias, até que a criança compreenda que a escola é um lugar agradável ou, simplesmente, é o lugar em que precisa ficar, seja por conta do trabalho dos pais ou por já estar em idade obrigatória para os estudos.

As crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental apresentam comportamentos diversos: alegres, expansivos, empolgados para contar aos colegas as novidades das

1 Universidade de Caxias do Sul. Professor Doutor do curso de doutorado em Educação do PPGedu. E-mail: garosa6@ucs.br

2 Universidade de Caxias do Sul. Doutoranda em Educação – PPGedu. E-mail: valdetegusbertic@yahoo.com.br

férias, os jogos que aprenderam, que baixaram no tablet para se distrair ou, ainda, já saem convidando para brincar de pega-pega, esconde-esconde e até jogar um futebol caso a escola tenha um espaço.

Os alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental chegam revendo seus amigos mais próximos, já atualizando os assuntos relevantes para o momento, falando de algumas aulas, de professores e até de colegas que lhes despertem interesse por estarem na fase da vida em que começam a desabrochar sentimentos voltados ao íntimo das pessoas que buscam um relacionamento.

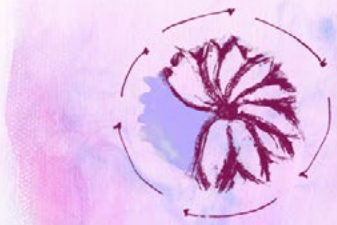
Os estudantes do Ensino Médio podem apresentar um olhar de cansaço por terem trabalhado todo o dia, interesse por esperar dessa etapa de ensino a base para enfrentar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o vestibular, e até mesmo a valorização de estar na companhia de amigos com quem compartilham sonhos, desejos, anseios e insegurança de um futuro que está sendo projetado, ou ainda, simplesmente estão presentes pela obrigatoriedade, pois situações familiares, financeiras, emocionais os mantêm distantes em seus pensamentos.

Essas poucas palavras trazem uma parcela mínima e até mesmo insignificante de tudo o que se passa nas relações e na mente de cada sujeito ao se reencontrar nas aulas, marcado pelo início do ano letivo. Diante dessas colocações, questionamo-nos sobre o quanto as formações contemplam a necessidade de nossos estudantes. Os aspectos mencionados anteriormente, em cada etapa de ensino, trouxeram basicamente situações relacionadas à realidade escolar. Não foram abordados contextos familiares, envolvendo a realidade de alunos que chegam à escola após terem presenciado os pais discutirem, tendo sofrido agressões físicas, sem terem se alimentado adequadamente ou terem realizado sua higiene pessoal com dignidade. Isso nos faz refletir sobre como o contexto de nossos alunos é mais complexo do que imaginamos e muito mais amplo do que, muitas vezes, as formações continuadas de professores possam abordar.

Podemos perceber que o contexto educacional que constitui o cotidiano escolar é muito complexo e trata de sujeitos com realidades, particularidades e especificidades que os tornam únicos e que precisam ser levadas em consideração se acreditamos que a educação possa vir a contribuir na constituição de um ser humano com dignidade e consciente de seu valor social.

Nessa perspectiva, as formações pedagógicas não são descartadas ou consideradas sem validade. Mesmo diante dessa diversidade de realidade e de sentimentos, é compreensível que o conhecimento produzido ao longo da história faz parte do currículo escolar e precisa ser trabalhado nesse espaço de construção do saber. Porém, o grande desafio está justamente em aproximar essas formações pedagógicas, pensadas para qualificar o processo de ensino e de aprendizagem, do cotidiano escolar, que é composto por realidades diversas e complexas.

Quando estabelecemos relações entre os atores escolares, conseguimos dinamizar o conhecimento, aproximando-o das vivências, das dificuldades e dos anseios do dia a dia. A trama está em problematizar e questionar o que somos, o que pensamos e quem defendemos por meio de nossas verdades. Quando entendemos que fazemos parte de jogos de poder, que trazem a dinâmica do controle da vida e de seus movimentos, como também poderão estar dispostos a deixar brechas que permitam atitudes e ações voltadas



à autonomia, ao pensamento crítico e à valorização da vida, permitimo-nos compreender esse cotidiano através da reflexão da práxis educativa.

Esse exercício não é nada fácil. Podemos perceber que esse movimento de ruptura nos desafia a estabelecer relações sem ditar verdades, mas mantendo a capacidade de questioná-las. O estudo de tese com o tema *A formação continuada de professores no movimento das relações de poder: autonomia versus controle biopolítico* nos apresenta treze critérios de mediação, de acordo com Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014), que servirão de metodologia para o seu desenvolvimento. No primeiro momento, traremos três deles, que são universais e identificados em todas as culturas, ou seja, em todos os lugares em que o ser humano se preocupa em transmitir seus aprendizados para as próximas gerações, num deslocamento entre a autonomia (FREIRE, 2015) e a biopolítica (FOUCAULT, 2018). Essa dinâmica do pensar sobre quem somos e o que defendemos, por meio dos critérios de mediação, é uma possibilidade de tornar a formação continuada de professores um exercício vivo e dinâmico, no cotidiano escolar, compreendendo os espaços do “*nó pedagógico*”³, que nos apresenta relações de poder e submissão, mas, ao mesmo tempo, possíveis brechas para realizar movimentos de autonomia e de processos concretos de humanização.

Nessa perspectiva, projetam-se as reflexões a seguir, trazendo os três critérios de mediação de Feuerstein, considerados universais, no deslocamento desses conceitos apresentados por Freire e Foucault, que podem ser evidenciados no cotidiano escolar, através das diferentes atividades desenvolvidas na ação pedagógica.

2 INTENCIONALIDADE E RECIPROCIDADE COMO AUTONOMIA OU COMO CONTROLE BIOPOLÍTICO

De acordo com os estudos de Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014), toda ação docente, na relação mediador e mediado, demanda intencionalidade. Esse critério não se apresenta apenas na relação professor-aluno, mas em todos os espaços que compreendem o cotidiano escolar. Todas as políticas educacionais, os projetos, os programas de gestão, as propostas pedagógicas se delineiam em um contexto que apresenta intencionalidades. “A reciprocidade manifesta a interiorização do ato de mediação. Manifesta-se como uma variação vicariante: nela, o sujeito torna-se seu próprio mediador.” (DA ROS, 2002, p. 37). Nesse sentido, percebe-se a responsabilidade de nossas intenções na mediação dos conhecimentos.

De acordo com a proposta deste estudo, pretende-se analisar, por meio da mediação entre os sujeitos da pesquisa, quando essa intencionalidade assume uma postura de autonomia no cotidiano escolar e quando passa a ser um controle.

De acordo com Freire, entendemos que sempre existe intencionalidade nas ações.

Não posso negar-lhe ou esconder-lhe minha postura mas não posso desconhecer o seu direito de rejeitá-la. Em nome do respeito que devo aos alunos não tenho por que me omitir, por que ocultar a minha opção política, assumindo uma neutralidade que não existe. (FREIRE, 2015, p. 69).

3 Metáfora criada pelo autor.

Trazendo o diferencial da possibilidade de o aluno realizar escolhas a partir do que o professor apresenta ou direciona, Freire nos faz entender que, muito mais do que postura política, essa conduta se constitui como respeito pelo educando.

Se entendemos que a intencionalidade se manifesta quando o mediador se determina a chegar no mediado para ajudá-lo a compreender o que está sendo aprendido, o mediador intensifica estímulos, deixando o mediado em um estado de vigilância, permitindo-se entender que mudar é possível, assim como buscar novos rumos ao longo do processo de aprendizagem. Nessa dinâmica, o mediador equilibrará o fluxo dos estímulos para os tempos do mediado e de que base do processo de “aprender a aprender” está no procedimento metacognitivo, que permite o desenvolvimento da autonomia e independência através da autorreflexão que conduz o sujeito a níveis mais elevados de modificabilidade. Entendemos que, em todas as atividades propostas, é importante ter clareza sobre os objetivos a serem alcançados, percorrendo o caminho de identificação dos dados, definição da problemática, estabelecendo estratégias para possíveis soluções diante do almejado.

O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história. (FREIRE, 2015, p. 133).

E assim nos compreendemos na intencionalidade que nos leva à autonomia, como sujeitos inconclusos em processo permanente de formação. No entanto, no cotidiano escolar, deparamo-nos com situações em que direcionamos nossas ações para a autonomia, contudo, em outras vezes, somos conduzidos e conduzimos para o caminho inverso, ao analisarmos a realidade a partir de horizontes teóricos da contemporaneidade. Muitas vezes, ainda apresentamos um discurso de autonomia, mas nossa prática é de controle.

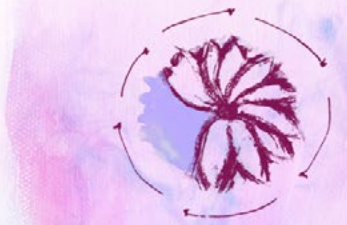
Não é que o poder, ou alguma coisa que seria “o poder”, lance uma grande rede de arrastão que, apertando-se cada vez mais, estrangule a sociedade e os indivíduos. Não se trata absolutamente disso. Poder é relações. Poder não é uma coisa. (FOUCAULT, 2018, p. 209).

Se Freire nos diz que a intencionalidade necessária respeita o sujeito e o auxilia na construção da autonomia, Foucault nos apresenta o poder como relação que guia a conduta do outro com o propósito de atender a determinados objetivos. Para isso, desenvolvem-se mecanismos e técnicas que se materializam como dispositivos responsáveis pelo governo da vida.

Essa é uma das principais tramas do nó pedagógico. Qual é nossa postura diante de todas as ações no cotidiano escolar? Que ações sofremos e que ações executamos?

3 TRANSCENDÊNCIA COMO AUTONOMIA OU COMO CONTROLE BIOPOLÍTICO

Quando entendemos que o cotidiano escolar faz parte de um contexto educacional que precisa ser levado em consideração nas relações pedagógicas, estamos falando da mediação pelo critério da transcendência. É quando estabelecemos relações entre o que está sendo estudado com o presente, passado e futuro, ajudando o mediado a compreender melhor



o mundo. Esse movimento exige o desenvolvimento do pensamento reflexivo sobre o que está implícito à situação, estendendo-a a outros contextos, estimulando a curiosidade na descoberta das relações e no desejo de saber e buscar cada vez mais, em um movimento do mediado para além do que está sendo desenvolvido naquele exato momento, olhando para o futuro e para outros contextos. “A habilidade de agir em crescentes espaços de tempo, espaços e níveis de abstração é uma característica principal do desenvolvimento humano.” [...] (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014, p. 86).

Esse critério compreende uma conduta em que o aluno possa ser mediado a estruturar os conhecimentos já adquiridos, de tal maneira que aprenda a buscar significados, por meio de estratégias e, mediante situações novas, utilize as informações necessárias para a resolução de problemas e descarte as supérfluas. Permite a condição de modificar-se permanentemente para se adaptar a novas situações. Essa categoria traz a aprendizagem, através da mediação, entendendo que ela acontece por meio de processos metacognitivos. A metacognição é alcançada pelo sujeito que desenvolve a capacidade de pensar sobre sua maneira de pensar. É ter a consciência sobre como aprende. A categoria da transcendência objetiva desenvolver no indivíduo a metacognição, para, a partir da reflexão e da interação com o objeto de aprendizagem, possibilitar a construção de novos conceitos a partir dos iniciais. O princípio do processo recomenda ao mediador que se preocupe mais com o processo de aprendizagem do que com as respostas, de tal modo que essa intenção fique clara para o mediado. O mediador deve ativar o processo de contextualização.

A reflexão que propõe, por ser autêntica, não é sobre este homem abstração nem sobre este mundo sem homem, mas sobre os homens em suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente. Não há uma consciência antes e um mundo depois e vice-versa. (FREIRE, 2016, p. 123).

No momento em que conseguimos pensar sobre o contexto em que estamos inseridos, tomamos consciência das limitações, dos desafios e das possíveis mudanças que podemos realizar no mesmo. Essa dinâmica realizada no cotidiano escolar nos permite pensar o presente a partir da sua sustentação dada pelo passado, possibilitando projetar ações futuras. Nessa perspectiva, entendemos que a autonomia é construída mediante o processo de tomada de consciência.

O problema é ao mesmo tempo distinguir os acontecimentos, diferenciar as redes e os níveis a que pertencem e reconstituir os fios que os ligam e que fazem com que se engendrem, uns a partir dos outros. (FOUCAULT, 2018, p. 40-41).

Essa dificuldade de relacionar os acontecimentos do passado, presente e futuro, na maioria das vezes, faz com que nossas ações sejam realizadas de forma mecânica, sem a reflexão e o pensar sobre a situação experienciada. Essa atitude dificulta entendermos o processo percorrido, o que facilita que o controle das ações não seja exercido pelos atores do cotidiano escolar, uma vez que o universo educacional, de certa maneira, ainda se encontra preso aos ideais da modernidade.

Pensar nosso cotidiano é condição indispensável para que ocorra o critério da transcendência.

Mas como não há pensar certo à margem de princípios éticos, se mudar é uma possibilidade e um direito, cabe a quem muda – exige o pensar certo – que assuma

a mudança operada. Do ponto de vista do pensar certo não é possível mudar e fazer de conta que mudou. É que todo pensar certo é radicalmente coerente. (FREIRE, 2015, p. 35).

Poderíamos dizer que pensar certo não quer dizer um pensar direcionado e controlado. O pensar certo se concretiza no decorrer do processo de tomada de consciência toda vez que refletimos sobre nosso cotidiano, tendo como princípio a formação humana.

Dessa forma, questionamo-nos: pensamos no cotidiano escolar refletindo sobre os projetos educacionais vinculados com políticas anteriores? Entendemos que os projetos educacionais precisam ser compreendidos no processo? Conseguimos pensar o cotidiano escolar, com todos os seus atores interligados nas ações passadas, no presente, projetando o futuro? Caminhamos para uma transcendência com autonomia ou com controle biopolítico?

4 SIGNIFICADO COMO AUTONOMIA OU COMO CONTROLE BIOPOLÍTICO

O que é atribuir significado ao que se ensina? Quando falamos em significado, estamos atribuindo um valor a uma atividade, a um conhecimento, a um acontecimento. Nesse processo, o mediador não assume postura neutra, uma vez que se envolve emocionalmente nos aspectos sociais e éticos. É imprescindível que situações de aprendizagem tenham relevância para os sujeitos envolvidos. Através do significado que atribuímos ao conhecimento, criamos uma nova dimensão do aprender. Quando estamos construindo significados, relacionamos de forma reflexiva uma nova informação àqueles a que o sujeito já está familiarizado. “A mediação de significado é o que cria as forças motivacionais e emocionais que impulsionam nossa atividade e comportamento.” (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014, p. 89).

Dessa forma, fica entendido, nos estudos de Feuerstein, Feuerstein e Falik, que o significado está intimamente ligado a aspectos emocionais e comportamentais. Conforme o significado atribuído, podemos estar contribuindo para um ser humano que reflita e, por meio do conhecimento, permita-se ser cada vez melhor.

Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da história. (FREIRE, 2015, p. 53).

Quando nos inserimos no mundo, conseguimos entender o significado de sermos pertencentes à nossa própria história. Quando nos inserimos no contexto em que vivemos, aprendemos a tomar decisões, a discutir, a analisar e a entender nosso entorno, visualizando aspectos que podem ser modificados e transformados, tendo em vista a formação humana. Na escola, podemos atribuir esse significado à relação de mediação com o conhecimento.

Porém, pode inclusive assumir um significado, que também pode ser compreendido em uma perspectiva emocional e comportamental, mas voltado ao controle biopolítico. “A arqueologia do saber é simplesmente um modo de abordagem.” (FOUCAULT, 2018, p. 248).

Independentemente de estarmos direcionando nossa mediação para a autonomia ou para controle biopolítico, estaremos atribuindo significados.

Mas poderíamos nos perguntar se a mediação ocorre ou não em uma relação biopolítica. Entende-se que a mediação acontece tanto de uma forma quanto de outra, o que as diferencia é o processo e a finalidade para que esse significado se constitua entre os sujeitos envolvidos.

Sendo assim, questionamo-nos: Qual significado atribuímos ao processo de ensino e da aprendizagem? Que mediadores somos? O que esperamos da relação dos sujeitos com o mundo? Nosso cotidiano escolar caminha para a autonomia ou para o controle biopolítico?

5 AUTONOMIA E CONTROLE BIOPOLÍTICO NO ENTRELAÇAR DO NÓ PEDAGÓGICO

É neste espaço do *nó* que se busca entender os discursos emitidos e proferidos, mas que não são de ninguém. Mais ainda, entender quais forças externas sustentam esses discursos na prática pedagógica. Que estratégias se mobilizam para que, através de todos os critérios de mediação, busquemos uma autonomia entre mediador e mediado, e quais ferramentas, muitas vezes em nome da mediação, evidenciam sinais de controle biopolítico.

Este é o grande desafio: movimentar-se no *nó pedagógico* que se constitui no cotidiano escolar com a participação dos atores do processo educativo. Esse movimento é justamente o pensar sobre autonomia e controle biopolítico em um mesmo espaço ocupado por forças opostas. Esse pensar se construirá coletivamente, com o grupo de professores sujeitos do projeto, por meio da teoria da mediação, que terá suas primeiras manifestações e participações a partir das entrevistas semiestruturadas. Com base nos achados, toda a proposta empírica será arquitetada, na mediação entre os sujeitos com o pesquisador, que percorrerão o *nó pedagógico* do cotidiano escolar, para garimpar nuances dos conceitos de autonomia e controle biopolítico, introjetados nas verdades e no poder/saber na dinâmica deste espaço.

Estar disposto a pensar sobre a ação pedagógica é ser otimista, esperançoso e sonhador. É acreditar no ser humano e na sua capacidade criativa de transformar o mundo.

Prefiro ser criticado como idealista e sonhador inveterado por continuar, sem relutar, a apostar no ser humano, a me bater por uma legislação que o defenda contra as arrancadas agressivas e injustas de quem transgride a própria ética. (FREIRE, 2015, p. 126).

Essa busca pela curiosidade e inquietação não nos livra de dispositivos de controle utilizados pela sociedade capitalista em nome da manutenção do poder, mas faz com que estejamos vigilantes para identificar ações que nos impulsionam para a autonomia e ações que nos controlam e nos estabelecem limites e fronteiras que nos engessam e nos tornam estéticos no mundo do saber.

Consideramos que o ponto cego está justamente no *nó pedagógico* que se pretende analisar na relação coletiva de docentes. Na reflexão sobre sua ação pedagógica, legitimada no cotidiano escolar, buscam-se evidências de como a prática pode transformar-se em

poder sobre os outros e dos outros sobre si mesmo. Nessa relação, compreender-se como um ser humano que pensa sua maneira de pensar e de expressar esse pensamento através da linguagem.

A docência nos coloca a bordo de uma viagem cheia de descobertas, desafios, reflexões e construções no dinamismo do cotidiano escolar, permitindo paradas reflexivas no *nó pedagógico*. Para dar continuidade a esse exercício, os demais dez critérios de mediação, de acordo com Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014), são trazidos para os escritos e entendidos por evocarem o diferencial entre as pessoas e as culturas e contribuem para a diversidade do aprendizado e para o desenvolvimento do ser humano. Nessa perspectiva, também conseguimos dinamizar esses critérios de mediação e entendê-los no movimento da autonomia e do controle biopolítico.

5.1 COMPETÊNCIA COMO AUTONOMIA OU COMO CONTROLE BIOPOLÍTICO

O sentimento de competência está intimamente ligado à motivação, que se torna responsável pela aprendizagem. Dessa forma, parece-nos que precisamos apostar mais na garantia do sucesso do mediado do que fortalecer as derrotas e os fracassos.

Quais competências a educação, na atualidade, precisa desenvolver nos sujeitos? Ou melhor, que competências a sociedade atual deseja que sejam trabalhadas com os sujeitos? Ou se constrói competência e assim a autonomia do sujeito ou se transmite competências responsáveis por manter o controle dos corpos que movem a engrenagem econômica de nosso contexto.

5.2 AUTORREGULAÇÃO COMO AUTONOMIA OU COMO CONTROLE BIOPOLÍTICO

Tratar do critério da mediação da autorregulação é desafiar o mediado a assumir a responsabilidade pela sua própria aprendizagem. Pressupõe que o mediado assumira postura de respeito diante de opiniões e posicionamentos diferentes do seu, planejando suas ações de acordo com os resultados que pretende alcançar.

Como entendemos a autorregulação no cotidiano escolar? Temos respeito pelas diferentes opiniões? Como agimos com as opiniões contraditórias? A autorregulação é utilizada como mediação para a autonomia ou como controle biopolítico para a ordem?

5.3 COMPARTILHAMENTO COMO AUTONOMIA OU COMO CONTROLE BIOPOLÍTICO

O cotidiano escolar é permeado de muito conhecimento produzido ao longo da história da humanidade. O grande desafio está em compartilhá-lo, pesquisá-lo e questioná-lo quanto às suas verdades. Esse movimento exige a participação em atividades coletivas, com cooperação cognitiva e afetiva, criando relações de confiança e respeito. Dessa forma, desenvolvem-se a escuta atenta e a abertura para os diferentes pontos de vista, saindo de seu mundo de egoísmo.

Em nosso cotidiano escolar, compartilhamos os conhecimentos produzidos, fazendo com que sejam reconhecidos na instituição e pela comunidade? Por que temos dificuldade em realizar ações de forma coletiva? Não teríamos melhores políticas educacionais se

conseguíssemos discutir e analisar coletivamente o cotidiano escolar? Nossa atitude é de compartilhar ou de transmitir conhecimentos?

5.4 INDIVIDUAÇÃO E DIFERENCIAÇÃO PSICOLÓGICA COMO AUTONOMIA OU COMO CONTROLE BIOPOLÍTICO

Falar em individuação ou diferenciação psicológica é referir-se ao caráter único de cada ser humano, que, por meio do autoconhecimento e a da autorreflexão, se constrói no relacionamento com outros sujeitos. Na relação entre mediador e mediado, projeta-se um sujeito que se percebe como em ser único e autônomo, que demonstra o seu modo particular de pensar sendo desafiado a desenvolver seu potencial criativo e humano.

Como lidamos com as opiniões contrárias no ambiente escolar? Que estratégias são utilizadas para se materializar o respeito nos diálogos e ao mesmo tempo fazer com que eles evoluam em uma perspectiva humana? Nosso cotidiano escolar educa para humanizar homens e o mundo?

5.5 PLANEJAMENTO PARA O ALCANCE DOS OBJETIVOS COMO AUTONOMIA OU COMO CONTROLE BIOPOLÍTICO

Em um processo de mediação, o planejamento para o alcance dos objetivos assume também um papel importante. Por esse critério, o mediador orienta o mediado a aclarar o que quer alcançar e o ajuda a alcançar o que deseja. Porém, precisa estimular o mediado a estabelecer objetivos realistas e adequados à situação para a qual está sendo desafiado, possibilitando a avaliação permanente, bem como a visualização de mudança de estratégias caso seja necessário.

Nessa dinâmica, entendemos que, no cotidiano escolar, existem forças que nos impulsionam para a autonomia no processo entre mediador e mediado no alcance dos objetivos, mas convivemos também com dispositivos que se transformam em estratégias que direcionam ações controladas. Como identificamos os desejos e os anseios de nossos alunos? Temos consciência de nossa ação quando direcionamos o alcance dos resultados sem a participação dos sujeitos envolvidos?

Esse movimento no *nó pedagógico* que se constitui no cotidiano escolar, traçando objetivos sem reflexão ou refletindo-os sem aceitação, é a antítese desse critério a ser pensada neste espaço privilegiado de formação continuada de professores.

5.6 DESAFIO E CURIOSIDADE INTELLECTUAL COMO AUTONOMIA OU COMO CONTROLE BIOPOLÍTICO

Neste critério, Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014) nos fazem pensar sobre a importância de se desafiar diante dos obstáculos e de nossos desejos. Desafiar-se aumenta a amplitude do campo mental, o mediador se coloca ao lado do mediado para enfrentar provocações que o mundo em constante mudanças lhe apresenta, ajudando-o a superar os medos do desconhecido e a obter resistência frente a situações que abalam o seu equilíbrio.

Sendo assim, questionamo-nos: Construimos conhecimento na escola a partir de rituais já estabelecidos? Quantos dos desafios propostos desenvolvem a originalidade e a autonomia? Desafiemo-nos na perspectiva de inovar e transformar nosso cotidiano ou para nos tornarmos produtores de verdades através de rituais que reforçam o poder? Para que nos mobilizamos?

5.7 TRANSFORMAÇÃO COMO AUTONOMIA OU COMO CONTROLE BIOPOLÍTICO

No critério da transformação, mais importante do que chegar a ela, é fazer com que o mediado perceba o seu processo, as transformações que vai sofrendo na construção da aprendizagem.

No cotidiano escolar, somos agentes de transformação ou de reprodução? Possibilitamos que o sujeito construa seu conhecimento, auxiliando-o na caminhada da autonomia, ou simplesmente nos atemos a manter o controle de normas e padrões existentes sem sequer contestá-los? Quem somos no papel de educadores?

5.8 OTIMISMO COMO AUTONOMIA OU COMO CONTROLE BIOPOLÍTICO

Otimismo em educação é um dos termos que encontramos nos discursos e nos documentos pedagógicos de uso frequente. O mais importante é entendermos de que forma esse otimismo se apresenta na prática.

Qual otimismo nos move? Otimismo transformador ou opressor? Quais são meus vínculos teóricos e pedagógicos?

5.9 PERTENCIMENTO COMO AUTONOMIA OU COMO CONTROLE BIOPOLÍTICO

Quando paramos para pensar sobre o termo pertencimento, muitas coisas nos vêm à mente: nossos projetos, nossas ideias, nossos bens materiais, nossa vida... Será que temos o controle desse pertencimento ou somos pertencentes às condições que nos possibilitam pertencer?

Dessa forma, pertencemos a verdades já existentes, e muitas vezes pensamos que somos donos delas, porém, são os referenciais de pensamentos que nos permitem que façamos parte e que nos entendamos como pertencentes. Essas verdades são produzidas por um saber que sustenta o poder desejado e projetado para o momento histórico em que se vive.

A que mundo pertencemos? Ao mundo da verdade pensada e construída ou ao das verdades que permitiram que habitasse nosso pensamento e prática? A que grupo pertencemos? Nossas ações se direcionam para um pertencimento que nos leva à transformação ou à manutenção do saber e poder existentes?

5.10 VÍNCULO AFETIVO COMO AUTONOMIA OU COMO CONTROLE BIOPOLÍTICO

Os estudos de Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014), com o avançar das pesquisas, apresentam intensamente a relação do vínculo afetivo entre mediador e mediado na construção da aprendizagem. Entendem que o afeto é essencial para que o intelecto

consiga fazer as relações necessárias e modificar-se com o propósito da construção da aprendizagem.

A prática pedagógica não é eficaz e de qualidade se não conseguir entrelaçar o intelecto e o afeto. Resta saber qual conexão realizamos. Utilizamos o afeto em uma dimensão de emancipação e autonomia do sujeito ou em uma dimensão de controle de seu comportamento?

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando falamos em formação continuada, pensamos em processo. Se pensamos em uma continuidade, não podemos tratar as formações com temáticas ou situações isoladas do cotidiano escolar. Precisamos disponibilizar momentos nas escolas para que todos os sujeitos atores do processo educativo possam pensar juntos o fazer educativo, compreendendo-se como seres humanos que trazem os conhecimentos de suas formações profissionais, das experiências de vida e construídas no ambiente escolar e dos conhecimentos que estão em constante modificabilidade, embora, muitas vezes, tais conhecimentos se contraponham aos trabalhados na sua formação inicial.

Se admitirmos que o saber dos professores não provém de uma fonte única, mas de várias fontes e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional, essa própria diversidade levanta o problema da unificação e da recomposição dos saberes no e pelo trabalho. (TARDIF, 2012, p. 21).

A partir desse entendimento e da reflexão sobre os diferentes saberes que constituem o professor, é possível pensar a escola e a educação que queremos. É recompor os “saberes no e pelo trabalho.” Neste pensar, delinea-se a intencionalidade, não no sentido de adestramento e de controle, mas de direcionamento das ações pedagógicas não apenas para o conhecimento científico, mas para a formação humana. A intencionalidade unifica o trabalho pedagógico na escola e faz com que todos se movimentem em uma perspectiva de ajuda mútua e interdisciplinaridade. “A resposta à questão *Porque é que fazemos o que fazemos na sala de aula?* obriga a evocar essa mistura de vontades, de gostos, de experiências, de acasos até, que foram consolidando gestos, rotinas, comportamentos com os quais nos identificamos como professores.” (NÓVOA, 2000, p. 16).

Compreender as estratégias que tecem o fazer pedagógico confirmadas através de discursos que se reconhecem nas funções práticas desenvolvidas no dia a dia, sustentadas por significações atribuídas pelos sujeitos, é o desafio que está posto no cotidiano da escola. Temos consciência das significações e dos discursos que sustentamos por meio de nossa prática?

Referências

DA ROS, Silvia Zanatta. **Pedagogia e Mediação em Reuven Feuerstein:** o processo de mudança em adultos com história de deficiência. São Paulo: Plexus, 2002.

FEUERSTEIN, Reuven; FEUERSTEIN, Refael S.; FALIK, Louis H. **Além da Inteligência:** aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro. Petrópolis: Vozes, 2014.



FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

NÓVOA, António. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: LDA, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LINGUAGENS LÍQUIDAS NOS ANOS INICIAIS: CAMINHOS PARA O EXERCÍCIO DA AUTORIA COM CRITICIDADE

Rosana Lodi Lourenço Santos¹

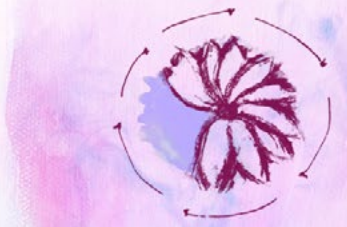
Resumo: O estudo objetiva analisar o uso dos memes na educação como uma possibilidade voltada para a prática pedagógica. O termo meme foi utilizado por Dawkins (1976) em um contexto sem internet. Para o autor, um meme é “uma unidade de transmissão cultural”, algo que se replica entre nós indivíduos. Com o surgimento da web, as tecnologias digitais fazem parte do cotidiano de muitas pessoas. Os memes trazem consigo toques de humor, crítica, deboche, ironia, dentre outros e refletem o momento sócio histórico em que nos encontramos. Destaco que o uso dos memes, uma linguagem líquida, em algumas situações traz conteúdos que agridem as minorias e também é utilizado como forma de se propagar fake news. As escolas, enquanto espaços formais de aprendizagem, necessitam extrair o melhor das diversas ferramentas tecnológicas. Tais ferramentas fazem parte da cultura digital dos alunos, sendo o resgate desse gênero digital, uma forma de se estabelecer o diálogo entre sociedade e educação. A pesquisa tem como objetivo compreender como a criação de memes proposta a alunos de 5º ano na aula de informática pode favorecer o desenvolvimento da expressão criativa e da criticidade dos alunos. Tal objetivo se conjuga com o propósito de transformação da prática pedagógica, visando que as linguagens líquidas se tornem um veículo de conhecimento e reflexão (ou letramento digital) para os alunos. Como autores, destacaram-se Arantes (2012), Bauman e Leoncini (2018), Dawkins (2007), Prensky (2010), Santaella (2014), Ribeiro e Coscarelli (2011), Rojo (2012) e Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira e Vieira (2009). A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação, tendo como foco a investigação das linguagens líquidas reunindo esforços de conscientização na perspectiva da construção da cidadania. O relato de experiência vai ao encontro da necessidade de o ensino, a aprendizagem e a escola, em suas estruturas de organização e de planejamento, de lidar com o novo, com o que emerge do social. Para tal apresentará uma proposta pedagógica com a criação de memes feita em uma instituição pública para alunos de 5º ano em aula de informática educativa. As conclusões mais relevantes dizem respeito a importância de se apropriar das linguagens líquidas sob a perspectiva da autoria reflexiva e crítica no sentido de se aprofundar o letramento dos alunos para além do uso habitual e dos sentidos usualmente perpetrados, o de replicação e consumo de ideias de forma acrítica.

Palavras-chave: Letramento digital. Autoria online. Memes. Linguagens líquidas.

Introdução

Com os avanços das tecnologias da informação e comunicação, tem-se a imersão na cultura digital de crianças, jovens e adultos que experimentam e incorporam mudanças na forma escrita e por consequência na maneira como se comunicam. Nesse cenário, os professores podem pensar novas práticas de aprendizagem adstritas aos diversos gêneros digitais. Os memes refletem uma linguagem em que se combinam poucas palavras, porém com grande impacto imagético e comunicativo. Observa-se que a tecnologia é parte de mudanças sociais e de contextos discursivos em permanente reconstrução.

1 Professora nos Anos Iniciais, Pedagoga - UNESA, Especialista em Tecnologia Educacional- UCAM, Especialista em Organização Curricular e Formação Docente na Educação Básica - UERJ, Mestranda em Ensino - Univates, rosana.lourenco@universo.univates.br.



Os memes prendem a atenção das pessoas quer seja por apresentarem mensagens sarcásticas ou com humor quer seja por apresentarem mensagens políticas ou que refletem algum tipo de conhecimento. O contexto sociocultural expressa mudanças principalmente pelo material que está sendo difundido online. A facilidade em produzir conteúdo e divulgá-lo na *grande teia* bem como a intenção de se ultrapassar a própria barreira tempo/espaço faz com que em um piscar de olhos determinada informação alcance um grande número de pessoas.

Verifica-se que as mudanças mais atualizadas nas formas com as quais nos comunicamos favorecem diferentes contornos e podem também admitir diversos significados, sendo a tecnologia um canal de extrema relevância para tantas observações. Nos meios digitais, as informações ganham um caráter massivo de visibilidade, uma vez que contamos com muitas mídias sociais, para além da internet unidirecional dos tempos de outrora.

As redes sociais corroboram com tal cenário: o Facebook, o Twitter, o Blog, o Tinder, o WhatsApp, etc. permitem que os usuários online expressem formas diferenciadas de enxergar a sociedade e retratem a diversidade do pensar. Ademais tais redes favorecem a renegociação de sentidos entre os seus pares ou a reprodução dos mesmos. Os usuários se valem de muitos recursos para transmitir mensagens, desejos e simbolismos. Os caracteres gráficos também se traduzem em exemplos de modos de expressão muito usuais nas redes sociais.

Destaca-se que as ações online estão em constante efervescência, sendo a escrita uma atividade deverás importante e a web como ferramenta essencial nesse processo de mediação textual. O contexto virtual permite a criação de gêneros digitais com diferentes estéticas e as atividades sociais nesse mesmo espaço tendem a expressar formas diversificadas de encarar os respectivos cenários do mundo atual. Os memes fazem parte dessa virtualidade intrínsecos também a um cenário local e global.

É importante fazer o resgate do termo meme abordado no livro *Gene Egoísta* cuja 1ª edição foi em 1976, período em que as tecnologias não tinham o mesmo alcance que se tem no século XXI, a Web - da forma popular como a conhecemos atualmente- ainda era algo muito incipiente e também não existia as tecnologias multimodais transpostas para o ambiente online. Na obra, Dawkins (2007) coloca “a transmissão cultural como análoga a transmissão genética”, fazendo com que tal intertextualidade permita traçar outra evolução. Sendo mais didático, ele traz o exemplo da conversação em Língua Inglesa, como ficaria passadas vinte gerações? O autor aponta que ficaria bem prejudicada em face da própria modificação da linguagem, a qual parece ser bem mais rápida do que a evolução genética. Outro apontamento importante feito por Dawkins diz respeito ao gene como uma “entidade replicadora” muito comum no planeta e transporta tal característica para a dimensão cultural, para o campo das ideias. Lembrando que naquela época não existiam os memes tão comuns na Web.

Originalmente a palavra “mimeme” foi utilizada como uma forma próxima, em termos de linguagem, de se chegar à palavra gene e para ficar mais condizente com o termo originário foi reduzida a palavra “meme”. No período de finais da década de 1970 e da década de 1980, houve uma aproximação entre o movimento dos genes e o dos memes, se nos primeiros o pool genético saltava de corpo para corpo; no segundo saltava de cérebro para cérebro com uma certa busca pela replicação, tal como algo mimético (DAWKINS, 2007).

Ainda segundo Dawkins (2007), pode-se se organizar um traçado com as qualidades do gene e elencar graus comparativos com o de um meme. As qualidades de um gene, são: longevidade, fecundidade e fidelidade da cópia. Trazendo para o campo das ideias, as duas primeiras podem ser observáveis em ambos, gene e meme. A longevidade tem a ver com o registro, a memória no transcorrer dos tempos. A fecundidade está relacionada a confirmação da aceitação em determinada comunidade científica, ou seja, ao grau de aceitação. Há também a questão da disseminação, que pode ser algo efêmero ou duradouro. Quanto a terceira qualidade, fecundidade da cópia, há contrastes entre o gene e o meme. Sendo que, o meme não entra na lógica da alta fidelidade, pois enquanto um elemento que se reporta a transmissão cultural, ao campo das ideias está em permanente reconstrução. Novas descobertas somam-se há antigas, ou seja, as misturas e mutações são contínuas. Essas qualidades são muito próximas dos memes replicados na *web* tal qual a conhecemos no século XXI.

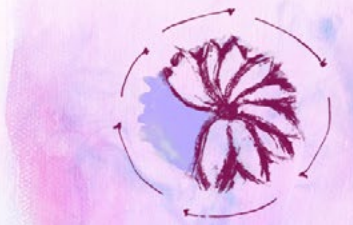
Linguagens Líquidas nos espaços virtuais

Percebe-se estreita relação de Dawkins com os tempos líquidos e as linguagens líquidas. A mobilidade é palavra-chave quando se interpreta, no contexto do século XXI, o ensino e a aprendizagem. A metáfora do estado líquido presente nas palavras do filósofo Bauman (2001) denota de forma muito pertinente o quão a solidez e a permanência dos tempos passados não fazem mais sentido na sociedade moderna. O fluxo se assemelha ao de um rio, é mutante, é volátil, é flexível. Assim, os relacionamentos, os empregos, os afetos, as instituições, dentre outros, estão em permanente deslocamento, ou seja, não se fixam e nem se moldam.

Parece existir determinado sentido entre as práticas instauradas nos espaços virtuais que se interpelam com a ordem econômica e os interesses políticos. A busca do capitalismo na modernidade líquida está, de alguma forma, se sobrepondo à própria ordem capitalista e certos mecanismos, criados em outrora no sentido de autodelimitar a voracidade de lucros rápidos, estão sendo esvaziados. Por consequência, há um movimento ascendente de precarização, que perpassa a vida dos indivíduos no que tange aos direitos sociais e até as relações sociais. O ato de ser ou estar sensível ao outro parece ser algo bem obsoleto. Em uma escala global, esse movimento parece não ter limites. O Estado precariza os indivíduos e os indivíduos precarizam uns aos outros. (BAUMAN, 2014)

A arquitetura e a organização das linguagens líquidas são incomuns e é no ciberespaço que encontram uma maneira bem peculiar de entrelaçarem ideias e sentimentos. Nesse lócus, pensamentos, desejos, formas variadas de expressão se corporificam e se refazem. O tempo e o espaço virtuais são também fugidios (SANTAELLA, 2014). Ainda no ciberespaço, podemos perceber um afluxo de linguagens que se entrelaçam e se sobrepõem. Há também facilidade para que as linguagens transmutem de um estado de sentimento a outro, a polos diferenciados de subjetividades. Dessa forma, os memes estão presentes nesses espaços virtuais e a gênese dos mesmos encontra em tais lugares caminhos para que a comunidade virtual engendre uma infinidade de experiências.

Com relação à escrita dos memes, menciona-se que as marcas de autoria trazem pistas muito próprias de estilos e estão correlacionadas a determinado talento individual (SANTAELLA, 2014). Nesse aspecto, o autor será capaz de utilizar a linguagem de forma sábia e ousada ou os memes podem se tornar “armas poderosas” em um sentido



negativo, quando estão a serviço de práticas de fake news e/ou de ataques dissimulados às minorias. Ou ainda, podem também ser utilizados como ferramentas inovadoras no processo de ensino e de aprendizagem como práticas vivas, que rompem com o modelo da erudição tão comum a esses espaços formais de ensino. São possibilidades de se exercitar o protagonismo dos aprendizes também no espaço da escola.

Percebe-se, diante das diversas virtualidades e também das diferentes práticas de letramentos presentes na grande teia, que os multiletramentos possuem traços característicos que se destacam, pois são interativos, colaborativos, e trazem novas formas diante das relações de poder e da lógica da autoria e publicação de conteúdo online.

A chegada cada vez mais rápida e intensa das tecnologias (com o uso cada vez mais comum de computadores, Ipods, celulares, tablets, etc.) e de novas práticas sociais de leitura e de escrita (condizentes com os acontecimentos contemporâneos e com os textos multissemióticos circulantes) requerem da escola trabalhos focados nessa realidade. Ocorre que, se houve e se há essa mudança nas tecnologias e nos textos contemporâneos, deve haver também uma mudança na maneira como a escola aborda os letramentos requeridos por essas mudanças (ROJO e MOURA, pág. 99, 2012).

As atividades feitas em ambientes que favoreçam a interação e a comunicação podem ser mais significativas para os alunos se pensadas diante de propósitos que envolvam a capacidade de autoria dos mesmos em consonância com a capacidade de reflexão e de criticidade. Assim, navegar online, pesquisar, selecionar, inferir, estabelecer relações entre textos, dentre outras, são algumas possibilidades didático-pedagógicas a serem encaminhadas pelos professores.

Letramentos, autoria online e novos caminhos

Por certo, a identificação das marcas ideológicas presentes em tais linguagens por parte de alunos com faixa etária que vai até aproximadamente 12 anos, pode ser tarefa um pouco árdua. Contudo, mesmo diante de tal análise, os alunos do século XXI são os conhecidos nativos digitais. Eles nasceram e foram alfabetizados em sintonia com as tecnologias digitais. Sabem navegar muito bem no universo online. Mas, será tal habilidade suficiente para a depuração das informações veiculadas nos contextos virtuais?

Com tamanhas possibilidades de criação, de publicação e de divulgação de ideias, os aprendizes do século XXI – crianças, jovens e adolescentes que nasceram no contexto das tecnologias digitais – navegam muito bem no ciberespaço e vivenciaram muitas experiências a partir do advento dos computadores conectados à rede mundial, dos videogames, dos tablets, ipods, dentre outros. Diante do tempo que esses aprendizes passam no uso de tais tecnologias, jogando, experimentando e se comunicando não resta dúvidas que desenvolveram muitas habilidades. Ao passo que existem outras gerações que não nasceram sob o advento das tecnologias digitais e estas se adaptaram e se integraram na grande teia. Os termos conhecidos para esses navegantes são: nativos e imigrantes digitais (respectivamente), segundo Prensky (2010). Certamente, nativos têm capacidade de desenvolver boas habilidades online. Porém, os imigrantes precisam vivenciar um pouco mais de tempo em tais espaços no sentido de serem mais hábeis no manejo com a tecnologia.

Embora seja possível dizer que, professores, ainda são, mesmo que em partes diluídas, imigrantes digitais, percebe-se que os antigos imigrantes digitais referenciados por Prensky (2001) estão mais antenados com as tecnologias digitais na década de 2020 do que no passado, principalmente após o cenário da Covid-19.. Haja vista os trabalhos realizados e o próprio estado da arte do tema de pesquisa. Como imigrantes podem ensinar a nativos digitais? Acredita-se que não há uma resposta pronta, porém entende-se que o ensino que faz sentido para essa geração tem a ver com a inserção de linguagens mais vivas e imersivas, que façam parte do cotidiano online desses aprendizes. Os imigrantes, ainda acostumados com a solidez dos tempos de outrora, necessitam admitir que mudanças são bem-vindas ao cenário escolar, mesmo estando muito antenados com as novas mudanças. A linguagem dos memes dialoga com a empolgação dos alunos e com a cultura digital. Esta vai ao encontro das tendências de comunicação e das variadas formas de conexão no momento da internet no novo milênio.

Contudo, em tempos líquidos, a autoria bem como a dicotomia entre o individual e o coletivo são componentes separados por uma linha tênue, à medida que fica um tanto difícil caracterizar uma produção tal qual a de um meme, a partir da ótica individual. Tal linguagem atinge diferentes públicos e no caminho, no fluxo, vai sendo remixada de várias formas, assumindo outras facetas e interpretações. É comum a pergunta de quem é esse meme? Ou qual a autoria de tal meme? Percebe-se que esse questionamento não costuma ocorrer entre nós. Quando se depara com algo que corresponda a certas expectativas de replicação online, é comum disseminá-lo ou reinterpretá-lo. Não é comum se buscar as referências bibliográficas dos memes. Segue-se o fluxo das ideias autor-individual-coletivo-rede de ideias.

O letramento digital no contexto da autoria e da facilidade de publicação online nas ambiências virtuais é uma temática que necessita ser ampliada, debatida e posta em diálogo com as competências a serem desenvolvidas nos aprendizes do século XXI, em especial da década de 2020, no contexto da educação formal. Observa-se nos últimos tempos e nas últimas eleições, por exemplo, uma quantidade de conteúdos falsos sendo divulgados e replicados nas ambiências digitais em algumas redes sociais, o que chamou a atenção do público. Ressalta-se ainda que esta não é uma tendência local, é também global. Haja vista os burburinhos vistos com divulgações de fake news em outros processos democráticos no mundo.

Ao mesmo tempo em que surgem transformações a partir do contexto da telemática também há certos problemas, que vêm no ritmo das mudanças. Como por exemplo: questões que envolvem a exclusão digital. Para além de fazer parte dos métodos de processamento, publicação, armazenamento, dentre outros, é necessário ir adiante das informações, utilizando-as com sapiência e manejando-as em um processo intenso de depuração rumo ao conhecimento.

O termo alfabetização, sempre entendido como uma forma restrita de aprendizagem do sistema da escrita, foi ampliado. Já não basta aprender a ler e escrever, é necessário mais que isso para ir além da alfabetização. No caso do letramento digital não é diferente. É preciso ir muito além do aprender a digitar em um computador. Quando pessoas em situação de exclusão social passam a ter acesso ao computador e aos seus recursos, pode-se falar em popularização ou mesmo em democratização da informática, mas não necessariamente em inclusão digital (COSCARELLI e RIBEIRO, pág. 15, 2017)

Pensando o letramento digital desde os anos iniciais

É importante que alunos vivenciem experiências através de momentos definidos no currículo em laboratórios de informática, porém isso ainda faz parte de uma realidade de poucas escolas da rede pública. A utilização de espaços-tempo bem definidos no currículo formal em tais laboratórios também requer uma concepção de aprendizagem libertadora e comprometida com a emancipação dos atores sociais. Inicialmente, os alunos necessitam, desde a mais tenra idade, aprender a manusear o mouse ou o touchpad bem como se familiarizar com os ícones da tela de trabalho. Eles precisam aprender também a navegar na internet, conhecendo a barra de buscas do Google e outras formas de pesquisar imagens, vídeos, etc. Tais aprendizagens em um primeiro momento poderão ser reconhecidas como um certo tipo de alfabetização digital.

Quando os alunos avançam no reconhecimento das especificidades dos múltiplos enunciados digitais, eles podem ampliar a leitura de mundo acerca das narrativas que se sobrepõem aos fatos, subtraindo excessos e vicissitudes. Para se favorecer tal visão crítica, é preciso elaborar atividades em torno de tipos textuais digitais presentes no nosso cotidiano. Os memes podem ser vistos como tipos de gêneros digitais, à medida que em muitos momentos abordam situações da dinâmica social e emitem mensagens pontuais sobre determinados acontecimentos históricos.

O letramento estaria associado à condição de, pela linguagem, ser interno de modo crítico aos conteúdos e formas sociais que, atravessados pela escrita, disputam o jogo do poder no espaço público das relações sociais. (COSCARELLI e RIBEIRO, pág. 51, 2017)

As especificidades da tela do computador suscitam novos recortes de escrita e de leitura. A estrutura do texto é hipertextual, abrindo um leque de possibilidades, com vários convites ao leitor/emissor. Contudo, a navegação-criação requer uma postura investigativa desse mesmo leitor/autor. Nesse sentido, as escolas necessitam ampliar o repertório cultural de práticas político-pedagógicas favorecendo exercícios cotidianos que introduzam outros gêneros digitais.

Então qual é o lugar desse escritor/leitor online? Pode ser de alguém capaz de analisar outros gestos de escrita/leitura, de depreender as mensagens dos textos audiovisuais. Alguém que consiga realizar uma releitura transdisciplinar das diferentes mídias presentes na discursividade virtual (COSCARELLI e RIBEIRO, 2017).

É de suma importância ressaltar que, as habilidades desenvolvidas pelos conhecidos nativos digitais e mesmo aqueles que se integram e buscam se adaptar, os imigrantes digitais, fazendo uso da grande teia, não são os atributos essenciais para a interpretação e depuração de algumas informações dispostas a baila de textos multimidiáticos. São necessárias outras competências que envolvam principalmente o pensamento crítico, como sugere Prensky (2010, página 69):

Uma grande questão é se algo foi perdido no processo de “reprogramação” dos Nativos Digitais. Uma área que parece, inicialmente, ter sido afetada é a reflexão. A reflexão é o que nos habilita, de acordo com muitos teóricos, a generalizar, à medida que criamos modelos mentais a partir de nossas experiências. Ela é, de várias maneiras, o processo de aprendizado por meio da experiência. Em nosso

mundo acelerado, parece, para muitos, haver cada vez menos tempo e oportunidade para a reflexão, e essa evolução preocupa muita gente.

A busca por likes e por compartilhamento de informações são algumas demandas inseparáveis da vida de muitos navegantes online. O foco, de tais hábitos, necessita ser resgatado por professores e trabalhado no contexto da educação formal. Diante das possibilidades, o que é ser letrado nas ambiências digitais? A definição não é tarefa muito fácil. A autora Silva (2016, pág. 39) coloca o conceito da seguinte forma: “Em outras palavras, ser letrado digitalmente não está relacionado ao fato de sabermos utilizar a tecnologia em si apenas, mas de utilizá-las nas diferentes práticas sociais por ela mediadas e circulantes no meio digital.” Entretanto, há algo para além das práticas sociais que necessita envolver o senso crítico desses navegantes.

Desta maneira, o letramento digital, a criticidade e a autoria são vertentes deveras relevantes no contexto das tecnologias da informação e comunicação podendo ser elencados como alguns desafios, que fazem parte das ambiências digitais. Por consequência, necessitam de espaços-tempo apropriados nos currículos das escolas sob diferentes abordagens pedagógicas. O reconhecimento de tais questões por parte dos professores, bem como a organização do trabalho docente em face dessas novas exigências, podem se traduzir em bons frutos em curtos a longos prazos.

O esvaziamento da vertente democrática tão necessário ao bom convívio é reforçado pelo documentário “O Riso dos Outros” cuja direção é de Arantes (2012), percebendo-se uma interseção bem marcante com algumas visões que perpassam a criação e divulgação dos memes nos espaços virtuais com relação à retórica de reprodução e perpetuação do status quo. O humor abordado nesse gênero digital pode ser algo que reforça questões antropológicas, sociais e culturais bem latentes em nossa sociedade, de maneira negativa. Por que será que o humor que subalterniza o outro ainda encontra um número expressivo de seguidores em nossa sociedade? O que pode estar por detrás do riso dos outros? Segundo Bauman e Leoncini (2018, pág. 24): “... o conceito de controle cultural nos influencia enormemente: vemos e observamos somente as características do dominante, quase nunca da minoria.”

No documentário acima mencionado, é perceptível a preocupação da direção do trabalho em apontar o humor, sendo trazido à tona a partir de uma ótica, de uma releitura transformadora. O humor que promove o culto das indiferenças, o reforço de estereótipos, o riso das minorias quer seja de gênero, de raça, de orientação sexual, dentre outras, não pode ser visto como algo salutar sob os pontos de vista educacional e cultural. Sendo assim, tal formato de riso necessita ser discutido em espaços formais de ensino. O riso mais antenado com a diversidade em suas diferentes formas de composição social e cultural pode ser o riso com os outros e não o riso dos outros.

No sentido de corroborar com os aspectos de sensibilização, é importante mencionar que na sociedade atual o mal, em sentido real, acaba sendo banalizado em ações que privilegiam o escárnio, a indiferença e a falta de sensibilidade. De alguma forma, somos amortizados em nosso poderio de termos atitudes mais comprometidas com a coletividade e, de certa forma, incentivados pelas diferentes mídias a analisarmos certos acontecimentos e/ou situações como simples espectadores, desviando os olhares, sem criarmos mecanismos de intervenção. Há que se ter um momento de retomada; os memes preconceituosos ou agressivos ou excludentes não podem ser aceitos como algo trivial.



Um contraponto é possível no sentido de parar com tais mecanismos de emulação, uma vez que somos bombardeados por tais conteúdos e submetidos a determinada cegueira moral. De acordo com Bauman e Leoncini (2018, pág. 57):

Vejam, por exemplo, o que acontece nos campi, nas escolas e nos eventos públicos americanos, vejam os atos terroristas, ou pelo menos violentos, incessantemente transmitidos pela TV; deem uma olhada na programação dos cinemas de sua cidade, ou nas listas de best-sellers dos últimos meses, para constatar o quanto estamos expostos cotidianamente ao espetáculo de uma violência casual, gratuita, imotivada: violência pela violência, sem outro objetivo.

Os professores sofrem diretamente os efeitos da banalização do mal em sentido lato. Os alunos expõem essas condições em suas relações com o outro. Em boa parte das vezes, são conclamados a dirimir e mediar conflitos de diferentes formas. Quando esses mesmos alunos ocupam a posição de autoria, de criadores de conteúdo online, em virtude de tamanha exposição, é possível existir tal tendência, de se emular expressões que precarizem e inferiorizem o outro. Em face de tamanha complexidade, a escola ocupa uma posição de destaque frente as novas linguagens circundantes nos meios digitais e principalmente diante da capacidade de autoria e de responsabilidade digital desses novos autores.

A ideia e a proposta pedagógica

No ano letivo de 2019, foi trabalhado o gênero meme em uma das aulas de informática educativa e a atividade direcionada a alunos de 5º ano do Ensino Fundamental teve como objetivo compreender como a criação dos memes pode favorecer o desenvolvimento da expressão criativa e da criticidade dos alunos. A atividade foi desenvolvida em uma escola pública de Ensino Fundamental. Os alunos ficaram bem empolgados quando foi dado o tema da aula – memes. Na prática pedagógica, colocada por uma das professoras, houve o momento de elucidação da atividade, onde foi colocado que ao construírem seus memes, os alunos necessitariam estar atentos ao conteúdo escrito. Isto demandaria também uma releitura por partes das duplas estabelecidas, ao final da escrita do meme. Assim, escritas preconceituosas, discriminatórias, palavrões, dentre outros não poderiam ser usados. A escrita também demanda uma posição de leitor relativamente ao que se escreve e os alunos precisam construir essa percepção. Portanto, o desafio foi lançado.

Nesta experiência, algumas questões mencionadas pelos alunos, no momento inicial da explicação da atividade e durante a execução da mesma, despertaram a minha atenção e curiosidade. Percebe-se certa dificuldade de alguns alunos em criar algo que não entrasse na esfera do humor sem limites. Inclusive houve questionamentos e algumas falas sintonizadas: “Ah, professora! Vai ser impossível criar algo assim.” A compreensão desses alunos era de que o humor necessita entrar na esfera do pejorativo e desrespeitoso. O “assim” para os alunos foi transformado em desafio. Destaca-se que a partir de tal experiência, foi desencadeado um estudo para o projeto de dissertação de mestrado cuja temática seguirá a mesma lógica de estudo.

Metodologia da pesquisa

A pesquisa-ação foi a metodologia escolhida tendo em vista que o trabalho de pesquisa procura a melhoria de práticas educativas, buscando novas oportunidades de potencialização da linguagem dos memes, na perspectiva do letramento digital, reunindo esforços que conscientizem os alunos sobre a importância da autoria interligada a responsabilidade digital. Ao mesmo tempo, foram incentivados a serem criativos, refletindo criticamente sobre a própria condição de autores. Tais iniciativas tiveram como ponto de partida o desenvolvimento de novas competências adstritas aos espaços virtuais e às demandas do século XXI.

Na pesquisa-ação existem modelos para se organizarem os percursos de investigação. O modelo de Kemmis é composto dos seguintes passos: planificação, ação, observação e reflexão, segundo uma espiral autorreflexiva (COUTINHO, SOUSA, DIAS, BESSA, FERREIRA e VIEIRA, 2009) Desta forma, será desenvolvido um plano de ação a tendo por base a experiência anterior com utilização de memes, reveladora de uma visão estereotipada dos alunos na utilização de tais linguagens.

A atividade e suas nuances e vicissitudes

Na proposta de planificação, inicialmente, foi abordada a definição da situação que seria utilizada: o gênero meme. A professora colocou que a escrita tem uma intenção de comunicação, um público leitor. O autor de um texto necessita estar atento a isso, observando tanto a correção gramatical quanto como o texto afeta o seu leitor, positivamente ou negativamente. Portanto, o discurso de ódio e/ou mensagens preconceituosas que colocam o outro em posição de inferioridade necessitariam ser refeitas e repensadas a partir de outro olhar pelos alunos, casos existissem.

Os alunos expuseram suas visões mencionando que com tais critérios a atividade se tornava algo difícil a ser realizado, para eles o humor dos memes necessita ser retratado a partir dos estereótipos tais como alvos fáceis para ser evidenciados ou colocados segundo a lógica disseminada e comum na web. A professora que para ser engraçado ou irônico não era necessário depreciar o outro e mostrou dois exemplos de memes. Ela colocou como um desafio, um exercício de autoria e criatividade com reflexão - um olhar crítico perante a própria escrita - se colocando no lugar do outro. Deu-se início a tarefa após a roda de conversa, em duplas, os alunos iniciaram a tarefa como desafio que foi realizada no site: <https://livememe.com/>. Em dois tempos de 45 minutos, eles exercitaram autorias diferentes e foram atentos com relação a composição das imagens e bem originais diante das produções. Foi percebido o exercício do olhar antenado às diferenças e isso ficou claro quando as duplas me chamavam para ver os memes e antes mesmo de chegar aos computadores, eles mudavam a frase e o contexto da escrita e falavam o porquê. Ao final, os alunos apresentaram criações bem interessantes. Na última fase da tarefa, passei no telão a produção dos alunos, isto é, os memes produzidos. Os alunos se sentiram bem engajados e motivados, pois conseguiram realizar as suas produções mediante o desafio sugerido. Eles exercitaram o refinamento do olhar a partir da reflexão e da empatia, mobilizando habilidades de escrita intertextualizando com suas próprias vivências e experiências culturais, bem como lançaram mão de habilidades de seleção de imagens, que impactaram as produções.

Resultados e conclusões

A sequência didática segundo o modelo de Kemmis (COUTINHO, SOUSA, DIAS, BESSA, FERREIRA e VIEIRA, 2009) e a metodologia da pesquisa-ação favoreceram o contexto dialógico a partir da criação do gênero multimodal meme. As falas dos alunos foram essenciais para a tomada de decisão da professora, a qual incentivou a abordagem reflexiva com vistas a elevar a consciência crítica dos alunos. Percebeu-se no início da atividade, certa dificuldade dos alunos de se colocar no lugar de grupos minoritários, os quais são normalmente alvos de ataques na web. Sabe-se da facilidade que a *web* proporciona aos navegantes com vastos modelos da autoria e também do volume de informações que circunda online. A densidade e a fluidez dos espaços virtuais permitem que autores expressem seus sentidos diante dos fatos e/ou criem narrativas próprias. O espaço virtual é uma rede de conexões, que conta com redes mais possantes como o Facebook e o WhatsApp, dentre outras como vias de disseminação e de remixagem de conteúdo. A escola enquanto um espaço privilegiado de formação para a cidadania necessita resgatar as linguagens líquidas presentes nos letramentos dos espaços menos privilegiados na organização dos saberes institucionalizados com intenções que incentivem o letramento digital mais depurado, que consiga avançar em direção ao letramento crítico, saindo do uso habitual e dos sentidos usualmente perpetrados, como o de replicação e do consumo de ideias de forma acrítica.

De alguma forma, esse exercício de autoria ficou registrado nas vivências escolares dos alunos e poderá embasar novas autorias online. Há também a questão da continuidade de propostas pedagógicas que utilizem as linguagens líquidas em outros contextos de ensino, os letramentos ainda não institucionalizados são os mais interessantes de serem trabalhados, pois provocam e tendem a desnaturalizar a ordem estabelecida.

Referências:

- BAUMAN, Zygmunt. Modernidade líquida. Tradução Plínio Dentzien – Rio de Janeiro: Zahar, 2001;
- BAUMAN, Zygmunt; LEONCINI, Thomas. Nascidos em tempos líquidos: transformações no terceiro milênio. Tradução Joana Angélica D'Ávila Melo – 1ed – Rio de Janeiro: Zahar, 2018;
- BAUMAN, Zygmunt; DONSKIS, Leonidas. Cegueira Moral: a perda da sensibilidade na modernidade líquida. Carlos Alberto Medeiros. 1ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2014;
- COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa. Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2011;
- COUTINHO, Clara P; SOUSA, Adão; DIAS, Anabela; BESSA, Fátima; FERREIRA, M^a José Ferreira; VIEIRA, Sandra. Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas, 2009. Disponível em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%3%a7%3%a3o_Ac%3%a7%3%a3o_Metodologias.PDF Acesso em: 01 de mar 2020;
- DAWKINS, Richard. O gene egoísta. Tradução de Rejane Rubino. São Paulo: Companhia das Letras, 2007;



EVENTO 100% ONLINE

II Seminário Internacional
e III Seminário Nacional
Formação Pedagógica
& Pensamento Nômade:
Ensino, Docência e Criação

REALIZAÇÃO

UNIVATES

PATROCÍNIO

FAPERGS

O RISO dos Outros. Diretor: Pedro Atantes. Produção: Angelo Ravazi e Ricardo Monastier. TV Câmara 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?time_continue=12&v=uVyKY_qgd54&feature=emb_logo> Acesso em: 28 de fev. 2020;

PRENSKY, Marc. Não me atrapalhe, mãe – Eu estou aprendendo! Como os videogames estão preparando nossos filhos para o sucesso no século XXI – e como você pode ajudar. Tradução Lívia Bergo. São Paulo: Phorte, 2010;

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (organizadores). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012;

SANTAELLA, Lucia. Linguagens líquidas na era da mobilidade. São Paulo: Paulus. 2^a reimpressão, 2014;

SILVA, Edna Marta Oliveira da. O letramento crítico, o letramento digital: a web no espaço escolar. Revista X - UFPR, Volume 2, 2016.

DIÁLOGO E REFLEXÕES: DOCÊNCIA E O CURRÍCULO NA ATUALIDADE

Fernanda Herbertz¹

Delci Cleonice Bender²

William Pollnow³

Resumo: Este artigo busca dialogar acerca das mudanças experienciadas pelos docentes no contexto pandêmico do ano de 2020. Traçou-se aqui um recorte, para que se possa discorrer a partir da realidade vivenciada na educação pública no Município de Herveiras/RS. Esse é um município pequeno, com cerca de 2800 habitantes, que integra a região da Associação dos Municípios do Vale do Rio Pardo (AMVARP). As escolas estão presentes no interior do município, afastadas cerca de 10 quilômetros da sede. Esse distanciamento colabora para a dificuldade na comunicação, seja ela por telefone, celular ou internet. Tendo em vista que esse entrave se evidenciou com a chegada da pandemia, que certamente causou transtornos para as comunidades, principalmente com a suspensão das aulas. Essa medida acarretou inúmeras adversidades às famílias e aos professores com a ruptura ocasionada no ensino. Um dos primeiros movimentos da Secretaria Municipal de Educação do Município foi o levantamento quanto ao acesso à internet pelos estudantes da rede, a fim de criar uma estratégia para dar sequências às aulas, mesmo que de forma remota. Constatou-se, com esse levantamento, que não se poderia contar com ferramentas digitais, considerando que parte dos estudantes não possui acesso à internet em suas casas, sendo necessário, assim, desenvolver atividades que pudessem ser distribuídas a todos. Então, optou-se por disponibilizar cópias com atividades planejadas aos educandos. Esses materiais ficavam disponíveis na escola, para que um familiar ou responsável pudesse buscá-los e, posteriormente, entregá-los. Para o planejamento dessas atividades, os professores contaram com ferramentas tecnológicas para comunicação e colaborativas. Com reuniões ocorrendo de forma interdisciplinar, foram desenvolvidas atividades abordando duas temáticas sugeridas pela Secretaria de Educação: água e meio ambiente. Por reconhecer que esses dois temas estão presentes no nosso dia a dia, a interdisciplinaridade coube nesse momento dialogando e construindo o conhecimento junto com os saberes dos estudantes. Acredita-se na relevância de mais formações pedagógicas que possibilitem aos profissionais da educação a reflexão sobre o ensino remoto e o ensino híbrido. Há também que se considerar a necessidade de revisão e adaptação do currículo para o ensino remoto, além de criar novas metodologias e alternativas que oportunizem aprendizados significativos aos envolvidos no processo.

Palavras-chave: Pandemia. Ensino remoto. Interdisciplinaridade.

CONTEXTO DO RELATO

Em tempos de pandemia, estão todos preocupados com o destino da educação brasileira. Seja em escolas urbanas ou rurais, a aflição acomete a todos. Para os profissionais da educação básica de Herveiras não é diferente. Por ser um município pequeno, existe a impressão da facilidade na comunicação, o que não é verdade. As

1 Dom Alberto, Especialista em Docência nos Anos Iniciais e na Educação Infantil, nandaHerbertz@gmail.com

2 Universidade Barão de Mauá, Especialista em Língua Portuguesa, delcibender.c@gmail.com.

3 UERGS, Mestre em Ambiente e Sustentabilidade, pollnowwilliam@gmail.com.

três escolas de ensino fundamental estão situadas no interior, salvo a escola do Estado, que se situa na área central do município. Essa realidade não é diferente de outros educandários dos municípios da região. São múltiplas as dificuldades enfrentadas pela rede, principalmente quando é abordada a questão tecnológica.

É fato que as tecnologias estão prosperando. A cada ano observa-se um avanço maior e também se percebe que é quase impossível alcançá-las. Em formações pedagógicas, um dos assuntos mais abordados é o uso das tecnologias e suas incorporações nos planejamentos diários, principalmente agora com a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Mas tem-se ciência de que, no ensino público, essa inserção ocorre lentamente, seja pela falta de infraestrutura das escolas ou formações que, em sua maioria, não oferecem suporte suficiente para transmitir a segurança necessária aos professores.

Há uma aposta quando se trata da BNCC, pois sua intenção é universalizar o acesso ao conhecimento, proporcionando equidade entre os estudantes brasileiros. O ano de 2019 foi de mobilização, adaptando e reformulando currículos a fim de torná-los adequados a essas novas propostas. Esse desafio deve subsistir por algum tempo, pois no passado já houve tentativas de minimizar as desigualdades na área educacional. Tendo em vista as disparidades nesse cenário, foram criadas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e suas atualizações, que tinham como foco guiar a educação brasileira.

Também anteriores à implantação da BNCC, há os Parâmetros Curriculares Nacionais, que orientaram a educação brasileira e trouxeram grandes avanços, mas não sanaram a disparidade quando o assunto é a igualdade de acesso ao conhecimento. Deve-se compreender que tal situação não será de fácil resolução, embora a nova BNCC possa proporcionar a saída para esses problemas históricos, há que se recordar que a desigualdade é estruturante em nosso país. Cury (2018) reitera:

Ocorre que, mesmo com a desigualdade como questão estruturante, a educação escolarizada pretende promover a equidade de conhecimentos compreendidos como essenciais para proporcionar uma maior igualdade de oportunidades na disputa por um lugar no mercado de trabalho e no exercício da cidadania (CURY, 2018, p. 53).

Com a chegada do coronavírus ao Brasil e a consequente suspensão das aulas, a questão da desigualdade volta ao foco da discussão. Como planejar e disponibilizar as aulas para os estudantes de modo que todos pudessem ter o mesmo acesso? Acredita-se que esse foi um dos primeiros questionamentos feitos pelos professores.

Logo se percebeu uma mobilização das Secretarias de Educação pela busca de alternativas que possibilitassem a continuidade do ano letivo. Na primeira reunião virtual realizada com a equipe de professores do município, concluiu-se que seria necessário um levantamento para averiguar o número de estudantes com acesso à internet. A partir desses dados é que foram planejadas as ações futuras. Prontamente foram levantadas várias alternativas para suprir e dar conta do “ensino a distância”, nomenclatura adotada pela Secretaria Municipal de Educação. Reconhecendo que a maioria dos estudantes não dispunha de acesso à internet, optou-se então por atividades impressas, as quais ficavam à disposição na escola para que os pais ou responsáveis as retirassem, evitando aglomerações e, por consequência, o risco de contágio com o coronavírus.



Mas este foi somente o primeiro dos desafios enfrentados por alunos, familiares, docentes e gestores do município. Apesar de essa decisão suprir a falta do envio de atividades ocorrida até meados de abril, período em que foi realizado o estudo referente às maneiras adequadas para prosseguir as aulas de forma remota, ainda percebeu-se uma série de desafios que iam desde a retirada das atividades pelos responsáveis até as dúvidas, dificuldades e anseios dos alunos.

DESENVOLVIMENTO

Há que se considerar que o Brasil experimentou um acelerado processo de mudanças nas últimas três décadas, como as lutas sociais em defesa da democracia, a busca pela ética na política e ainda a busca na educação pela formação de sujeitos proativos na sociedade (CURY, 2018). Nestes últimos anos, o Brasil efervesceu com a construção da nova Base Nacional Comum Curricular e sua implementação, desde a educação infantil até anos finais do ensino fundamental, ficando postergada a reformulação e implantação no ensino médio.

Não se pode negar que a elaboração da BNCC promoveu a discussão e a própria politização do currículo, pois claramente há uma oscilação entre autoritarismo X Estado de Direito. Cury (2018) assevera, “Essa dificuldade se traduziu e se traduz na dificuldade de montar uma estrutura curricular para as instituições escolares, constituintes que são desta cidadania republicana, democrática e federativa,” (CURY, 2018, p. 48).

Essa reformulação abalou a todos os profissionais da educação. O que ninguém esperava é que o ano de 2020 sofresse mais uma oscilação, causada pela Covid-19. O coronavírus, de origem incerta, mas com indicações de surgimento na China no final de 2019, espalhou-se rapidamente, ocasionando a maior pandemia já vivida pela humanidade. A chegada ao Brasil, assim como a outros lugares do mundo, alterou o dia a dia de todos a ponto de a Organização Mundial da Saúde (OMS) orientar o distanciamento físico para o Brasil em meados de março de 2020. Jamais se poderia pensar no fechamento de escolas em todas as partes do mundo mas, certamente, foi uma medida sensata, indispensável para salvar vidas.

Diante desse contexto, surgiu então outro desafio: a realização de um planejamento pedagógico para aulas remotas, considerando que grande parte dos estudantes não dispunham de acesso à internet e a outros recursos digitais. A solução encontrada foi a organização de blocos de atividades impressas, retiradas na Escola pelos responsáveis. O grupo de educadores passou, então, a construir um planejamento interdisciplinar, partindo de um tema gerador: na primeira etapa, água; na segunda, o tema foi meio ambiente. Como destaca Reis:

Ao tomar os temas ambientais como temas geradores de processos educativos ambientais duas preocupações devem estar presentes: os temas têm que ter significado concreto para os envolvidos e devem ter conteúdo problematizador. Isso significa dizer que os temas ambientais devem ser ponto de partida para a discussão mais ampla da crise do modelo civilizatório que estamos a enfrentar, crise que dá sentido à busca de uma sociedade sustentável (REIS, 2006, p. 108).

Cabe salientar que os temas selecionados dialogavam com a realidade dos estudantes, favorecendo a contextualização e o desenvolvimento das habilidades pretendidas. Assim,



as atividades não eram aleatórias e descoladas da realidade; pelo contrário, eram propostas que estimulavam os educandos a olharem para a sua comunidade e estabelecerem a relação entre os objetos de conhecimento sistemático e a vida (MORETTO, 2014).

Nesse sentido, encontrou-se apoio em Andrade e Sartori (in BACICH; MORAN, 2018, p. 194) para assegurar que a “investigação a partir de temas geradores ou de perguntas mobilizadoras que emergem do contexto ancora socialmente a problematização e a solução de problemas fortalece a percepção do conhecimento pertinente”. Estimular a reflexão e a argumentação com base em fatos, dados e informações relacionadas, entre outros aspectos, à consciência socioambiental em âmbito local e regional, é uma prática que dialoga com as competências gerais da BNCC (BRASIL, 2018).

Para sistematização do planejamento, os educadores usufruíram de ferramentas digitais, possibilitando o trabalho colaborativo mesmo a distância. Essa organização foi fundamental para concretizar uma prática interdisciplinar pois, como nos apresenta Fazenda (2003), o diálogo é próprio dessa abordagem, tanto no processo de elaboração da proposta como para analisar as produções, buscando novos indicadores e pressupostos que servirão de referência para o prosseguimento do plano.

Dessa forma, foi possível estabelecer o que Fazenda (2003) define como parceria, um dos fundamentos da proposta interdisciplinar, que se constitui dessa tentativa de diálogo com outras áreas e formas de conhecimento, buscando a interpenetração entre elas. Essa é uma necessidade que surge quando se pretende realizar uma prática integradora, que perpassa diferentes áreas e componentes curriculares.

Fazenda (1994) indica que o conceito de interdisciplinar já é assunto puído na educação. Entretanto, ressalta-se que ele ganha força na implantação da BNCC. Acredita-se, então, que trabalhar a interdisciplinaridade entre os componentes curriculares potencializaria a discussão, aproximando ainda mais os temas geradores à realidade vivenciada pelos estudantes (CASTROGIOVANNI, 2011). Essas ações careceram de muito estudo, bem como horas de planejamento e intercâmbio pelo Google Meet e WhatsApp. Mesmo em momentos como esses, se faz necessária a reinvenção do planejamento para além dos conteúdos estáticos do currículo. Foi preciso planejar algo que transcendesse essa educação bancária, estagnada e disciplinar mencionada por Freire (1996).

As atividades então planejadas buscaram um elo, tanto com o tema gerador água como meio ambiente. Embora separados na proposta disponibilizada pela Secretaria de Educação, os referidos tópicos teriam continuidade por serem indissociáveis, uma vez que água e meio ambiente possuem uma relação direta entre eles, além de estarem presentes no cotidiano dos estudantes. Levando em conta a sabedoria popular, não se poderia deixar de planejar atividades embasadas nas informações julgadas importantes para os estudantes. É preciso promover o desafio, instigando a construção do seu próprio conhecimento. Vasconcellos (1992) reitera:

O educador não se restringe à informação que oferece, mas exige sua inserção num projeto social, a partir do qual desenvolva a capacidade de desafiar, de provocar, de contagiar, de despertar o desejo, o interesse, a vida no educando para que possa se dar a interação educativa e a construção do conhecimento, bem como a instrumentalização, para que o educando possa continuar autonomamente a elaboração do conhecimento (VASCONCELLOS, 1992, p.8).

Compile o conhecimento articulado entre os diferentes componentes curriculares foi motivador para os professores, pois perceberam que o conhecimento se constrói de forma partilhada. Deste modo, as atividades planejadas pelo grupo docente buscaram resgatar os saberes populares, partindo do conhecimento prévio dos próprios estudantes, conforme sustenta Moretto (2014):

O conceito de saberes está associado ao fato de que a quantidade de conhecimentos construídos no mundo de hoje se torna cada dia mais difícil de ser abarcada pelo sujeitos tomando individualmente. Por isso, cada vez mais é necessário compartilhar ideias e conhecimentos, numa forte atuação intersubjetiva para que o todo se construa pelo desenvolvimento das partes resultando forte sujeito transcendental. Esta é a razão para promover se trabalhos em grupo (Moretto, 2014, p. 47).

No intuito de qualificar esse trabalho, certamente será crucial a realização de mais formações pedagógicas sobre como planejar para o ensino remoto. Será necessária ainda uma adaptação às novas tecnologias, tanto para os professores como para os estudantes, visando garantir uma continuidade eficiente no ensino.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

É fato que não se tem clareza dessa situação. Também não se pode afirmar que se consiga êxito nas atividades encaminhadas durante o ensino remoto, mas entende-se ser indispensável buscar conhecimento sobre o tema. Assim como a educação, que com a paralisação das aulas presenciais passou e vem galgando uma série de desafios, pelos quais ainda são incertas as causas/perdas desse ano letivo, sentiu-se o mesmo com os planejamentos. Para os professores ficam essas angústias, mas não se pode perder o foco da importância de refletir sobre a prática e, se necessário, buscar pela formação. A relevância desse processo formativo e de reflexão é ressaltada por Freire (1996), “Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”, (FREIRE, 1996, p. 43).

Com todas essas mudanças que a pandemia gerou, observa-se a necessidade de maiores investimentos que possibilitem aos estudantes e professores um adequado acesso às tecnologias que a cada dia se fazem mais urgentes na escola. Embora se saiba que não só de tecnologias a educação é feita, boas formações inspiram e instigam os docentes a transformar a teoria em realidade, aproximando o currículo da vida do estudante. Cury (2018) afirma:

Atuação docente se caracteriza por um fazer-pensar que não pode ser desprezado. Ação transformadora da educação só se viabiliza com o desvelamento da pretensa neutralidade do conhecimento em um enquadramento que valorize a teoria enquanto potencializadora da superação do contexto social injusto e desigual. (CURY, 2018, p. 129).

Aqui no Brasil o impacto do contexto pandêmico tem sido enorme, talvez sem conseguir-se ainda averiguar as consequências para educação. Sabe-se que a maioria das escolas públicas do País operam no sistema analógico e, com as aulas suspensas, fez-



se necessária a reinvenção dos professores, colocando em xeque a possibilidade de um ensino híbrido, com aulas ofertadas a distância.

Sabe-se que existem diversos modelos de ensino híbrido. Essa metodologia vem de uma proposta do mercado, o qual já opera com o hibridismo há anos. À medida que equipamentos, eletrônicos, automóveis e a indústria no geral vêm passando pela modernização, trazem junto neste processo o sistema de hibridismo. Para tomar-se como exemplo, pode-se pensar em um automóvel. É sabido que historicamente ele funciona a combustível fóssil, mas de um tempo para cá a indústria vem se modernizando e colocando no mercado versões que funcionam tanto com combustível fóssil como com eletricidade. Esse seria um exemplo clássico do hibridismo (CHRISTENSEN, 2013).

Quando o assunto é hibridismo na educação, para muitos, à primeira vista, parece algo novo, mas na verdade ele já ocorre há algum tempo. As universidades e cursos EAD são juntos a forma mais clássica do hibridismo. Outros países, a exemplo dos Estados Unidos da América, já ofertam o ensino híbrido no setor público, mas sempre a partir dos anos finais do ensino fundamental. Para anos iniciais ainda não se tem uma metodologia em larga escala, apenas alguns estudos, os quais serão deixados para uma próxima discussão.

O fato é que o ensino híbrido deve ganhar destaque com a pandemia. O modelo A La Carte é visto com grande potencial para apoiar os anos finais do ensino básico brasileiro, embora existam muitos outros modelos, como: flex, rotação individual, virtual enriquecido, entre outros. Para compreender melhor seu desfecho, foram examinadas as ponderações de Christensen (2013) acerca do ensino híbrido A La Carte:

O modelo A La Carte é aquele no qual os alunos participam de um ou mais cursos inteiramente online, com um professor responsável online e, ao mesmo tempo, continuam a ter experiências educacionais em escolas tradicionais. Os alunos podem participar dos cursos online tanto nas unidades físicas ou fora delas. (CHRISTENSEN 2013, p. 27)

É interessante trazer para esta discussão que os modelos de ensino híbrido, em nenhum momento, descartam a escola regular. A maioria deles preza pela permanência do ensino tradicional alternado com o modelo híbrido, trazendo essa fusão tão necessária para as escolas públicas brasileiras. Essa união é vista pelos professores com grande potencial, pois irá tornar o ensino mais atrativo e dinâmico, possibilitando que o estudante aprenda a observar seus problemas, estudá-los e desenvolver métodos de forma inteligente para resolvê-los. Desta forma, como reafirma Kilpatrick (2001):

O esforço a ser feito não é especificamente para encontrar soluções para esses problemas, mas para desenvolver métodos que possibilitem uma observação inteligente dos problemas em si, bem como dos fatos pertinentes e suas possíveis soluções (KILPATRICK, 2001, p. 76).

Muito embora o ensino híbrido seja uma possibilidade, outro fator que intriga neste momento e merece a discussão é como lidar com o nivelamento dos estudantes no retorno das aulas presenciais. É preocupante essa questão, especialmente porque os educadores conhecem os alunos e compreendem suas facilidades e dificuldades, principalmente diante desta situação com o ensino remoto. Apesar do sofrimento com o destino incerto,

é possível buscar um aporte nas palavras de Kilpatrick (2011, p. 80): “Enfrentamos um futuro desconhecido, sem metas preestabelecidas. Quer gostemos disso ou não, a filosofia da mudança é a única capaz de lidar com o nosso mundo e nos fornecer uma orientação.”

Hoje, mais do que nunca, é um momento de se repensar o papel docente em meio à conjuntura vivida, pois tornou-se algo ainda mais desafiador. Dedicção, compreensão, estudo e criatividade são algumas das capacidades mais exigidas do professor, que precisa rever sua prática, adaptar sua metodologia e dedicar-se a mais horas de estudos para compreender os impactos ocasionados pela pandemia no processo de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar o novo cenário criado pela pandemia do Covid-19 na educação nacional, tomando como base as vivências no município de Herveiras, percebe-se uma série de mudanças, desafios e incertezas. Sabe-se que ela deixará marcas permanentes em todas as escolas do país. Mesmo sendo um momento difícil e desafiador, em que educadores precisam refletir e modificar seu modo de planejar, ensinar e avaliar, todas essas transformações poderão trazer mudanças significativas para um ensino mais dinâmico e conectado com as novas gerações.

Dessa forma, pode-se pensar na Educação Básica Pública Brasileira incorporando cada dia mais o ensino híbrido, aliando-o aos processos analógicos. Mesmo sabendo que, para que isso seja possível, é imprescindível oferecer a todos os estudantes, desde a educação infantil ao ensino médio, acesso às tecnologias digitais e à internet. Esse olhar traz à tona uma perspectiva de um cenário educacional em que o legado da pandemia se concretize através de uma educação mais horizontal e de múltiplas formas de aprender e ensinar.

Referências

ANDRADE, Julia P.; SARTORI, Juliana. *O professor autor e experiências significativas na educação do século XXI: estratégias ativas baseadas na metodologia de contextualização da aprendizagem*. In: BACHICH, L.; MORAN, J. (Org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 175-198.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. Espaço geográfico escola e seus arredores: descobertas e aprendizagens. In: CALLAI, Helena Copetti (org) *Educação Geográfica: reflexão e prkoática*. Ijuí: Editora Ijuí, 2011.

CURY, C. R. J. *Base Nacional Comum Curricular: Dilemas e Perspectivas*. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2018, v. 1.

CHRISTENSEN M. CLAYTON, M. B. H. E. H. S.; CHRISTENSEN, M. C. *Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos*. [S.l.]: Trad. Fundação Lemann e Instituto Península, v. 1, 2013.



FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa*. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003 (1994). 143 p.

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

KILPATRICK, William H. *Educação para uma sociedade em transformação*. Tradução de Renata Gaspar Nascimento. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

MORETTO, V. P. *Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, v. 1, 2014.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Metodologia Dialética em Sala de Aula. In: *Revista de Educação AEC*. n. 83. Brasília: abr. 1992.

ETNOGRAFEMAS: AUTOCRIAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Marcela Cristina da Rocha¹

Máximo Daniel Lamela Adó²

Apresentação

Esse texto, o qual podemos chamar também de artigo, pesquisa, ensaio, literatura, a gosto do leitor denominar, se vale de misturas de gêneros textuais, combinações de diário pessoal, caderno etnográfico, literatura, autoficção, biografema, revisão bibliográfica, leituras de filosofia, artigos, memorial descritivo, cadernos de aula, blocos de anotações, conceitos, crônicas, processos epifânicos de escrita, enfim: textos. Textos de uma pesquisa que busca ficcionalizar o universo educacional como um exercício de escrever para perspectivar a docência. Uma docência atravessada por leituras, escritas, pensamentos, experiências, acontecimentos, causos; o vivido, o imaginado, o inventado. A escrita como uma passagem de vida relacionada à autocriação docente e à didática, a um modo de preparar aulas com aquilo que também atravessa nossas vidas.

O texto, apresenta-se como um exercício de escrever a docência, o qual composto de outros textos que costurados fertilizam a criação dos etnografemas; um método/conceito criado para pensar a pesquisa em educação dialogando com as noções e conceitos de biografemas, etnografia e didática da tradução. A escrita, assim dimensionada, configura-se como um fazer docente a partir das matérias que compõem as nossas vidas.

Trata-se de uma produção *transcriadora* de leituras. Escrita e reescrita de didáticas e currículos. Escrita tradutora e que se constrói como uma poética da leitura do cotidiano e no cotidiano da docência. O texto, (prefiro chamar de texto), procura perspectivar a educação no âmbito de suas práticas cotidianas dimensionadas pelo currículo e pela didática, por meio de uma atitude e experiência poética. A docência como criação e diretamente relacionada com uma prática com as linguagens de qual se fala, sendo ela mesma, a experiência, produtora ativa dessas linguagens na própria disposição *transcriadora* dessas linguagens em didáticas.

Eu escrevo e vivo, a constante sobre a qual se constrói minha vida acadêmica e afetiva. Isso ficará mais claro ao longo das páginas que seguem. Estas anotações partem de situações autobiográficas, que são o impulso que me arrasta a certas leituras, a certos autores, a certas perguntas. É o livro mais exposto que eu poderia escrever: resolvi expor com toda a força, a fraqueza, a potência e a vulnerabilidade de meu próprio eu. (KLINGER, 2014, p. 16)

1 Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Mestra em educação, CAPES, marcelacdarocha@gmail.com

2 Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Doutor em educação, CNPQ, máximo.lamela@ufrgs.br

Escrever como passagem de vida

A escrita como matéria que transfigura nossas vidas. Escrever para tornar-se outros, diferentes *eus*, escrever como um devir inacabado que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida. Passagem de vida que nos coloca em devir-mulher, devir-professora, devir-batuqueira, devir-sapatão. Esses devires estão ligados uns aos outros ou então coexistindo em todos níveis e compondo um multiverso, algo para além do uno e da unificação. A literatura, assim como a escrita, inventa um povo que falta, “não se escreve com as próprias lembranças, a menos que delas se faça a origem ou a destinação coletiva de um povo por vir, ainda enterrado em suas traições e reneгаções” (DELEUZE, 2011, p. 14).

Uma zona de criação de meios literários. A literatura como um agenciamento coletivo de enunciação de um povo menor ou de todos os povos menores, povo bastardo, inferiorizado, dominado. Sempre em devir, sempre inacabado, raças tidas como bastardas e por isso oprimidas que não param de agitar-se sob as dominações, de resistência a tudo que castra e aprisiona, que encontram expressão na escrita ou através dela. Escrever se torna uma prática, uma forma de existência e de estar no mundo, uma necessidade de construção de outros territórios.

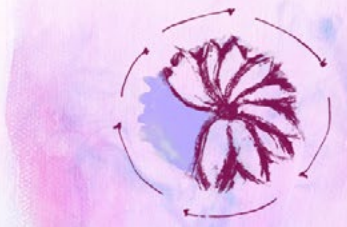
Escrever sobre tudo, um todo que pode ser disperso, realidades múltiplas da unidade do texto, desvios, diversidade de assuntos e pensamentos. Esses desvios da escrita são fragmentos da leitura e do pensamento, do todo que forma o texto pesquisa. Movimento de levantar a cabeça do texto, olhar pela janela, olhar a vida do vizinho, escutar a discussão da mãe com a filha, afagar os gatos, perceber uma interrupção da pesquisa sem se desconectar dela, uma escrita que continua, uma passagem que produz outro texto, pensamento, aula, ideia de trabalho, criação.

Fazer a antropóloga

As personagens desta pesquisa-texto, operaram como interlocutoras de uma pesquisa com pendor etnográfico, sem ser de fato uma etnografia toma algo de sua maneira, pois, a etnografia a partir de Malinowski (1922) envolve uma observação participante mais detalhada e atenta ao o que está sendo estudado, possibilita um contato intersubjetivo entre a observadora e observado, onde essas relações se misturam, confundem-se. As outras vozes que não a da antropóloga que observa, são as que apresentam o que está sendo estudado, escrevem os biografemas desse eu-antropóloga que escapa e vai traçando corpos docentes.

O que ocorre pode ser entendido como uma espécie de morte em vida – na elaboração de textos a partir de fatos e diálogos, o texto preserva o fato ao mesmo tempo que estende seu significado, a professora-pesquisadora, dirige e controla em algum grau, a feitura de um texto a partir da vida. (CLIFFORD, 2014, p.81)

Trata-se talvez, de uma autocriação docente/escritora construída de renúncias e presenças de si, na criação de uma docência que seja da diferença ou neutralidade, no qual a escritora docente sente cada vez mais a necessidade de manter uma relação consigo. Experimenta de uma repugnância a renunciar a si mesmo em proveito de uma potência neutra, sem forma e sem destino. A docente deve recordar de si mesma, daquela que ela é quando não está em sala, quando vive sua vida cotidiana, vivente e não agonizante e sem



verdades. Porém a forma de recordar a si mesma é o próprio elemento de esquecimento, à docência, pesquisa.

Por isso na presença dos textos fragmentos, processos epifânicos de escrita, os detalhes não são as observações, comentários, conteúdos, recortes literários, mas os detalhes insignificantes que se prendem à realidade cotidiana.

Blanchot em *O espaço literário* (2011), faz referência ao diário como um recurso do escritor. O diário representa a sequência dos pontos de referência que um escritor estabelece e fixa para reconhecer-se. Não importa se é ou não ficção, literatura, o que é. O que importa são as potências de criação e de crítica, a partir de um caráter autônomo no qual se recusa os funcionamentos da lógica da sociedade capitalista e suas instituições e modos de produzir na pesquisa e na educação, portanto escrever e despersonalizar o sujeito que vive e escreve, colocando em cenas textuais as questões elaboradas em educação pela professora-escritora-antropóloga-filha-pesquisadora-lésbica.

O texto, ao despersonalizar o sujeito que vive e escreve, realiza escrita de vida. Realiza intersecções entre vida e escrita, não fazendo a obra parecer-se com a vida, mas a escrita conduzir a vida. Quanto mais fragmenta escrita e vida, mais cada fragmento se torna homogêneo. O movimento se processa com a natureza de uma escritura fragmentaria, viver como quem escreve. Escrever vivendo, viver escrevendo. Reviver. Fabulações de gostos, des-gostos, descobertas, sensibilidade, estados d'alma, imagens, poses, figuras, músicas, afectos. (CORAZZA, 2015, p. 26-27).

Docências em etnografemas

Nesse texto ao pensar a formação docente como autocriação, entende-se que nenhuma criação é uma produção espontânea, pois, quando se cria, se está criando por meio de linguagens numa relação manifesta com interatividades (ADÓ, 2014), reinventado maneiras de conhecer e se apropriar dos múltiplos saberes e formas de experientia-los. Esse processo de autoproduzir-se, portanto, a relação que criamos com os saberes e as formas com as quais aprendemos, é como compreendemos os conhecimentos, nossa relação e afecção alegre com o conhecimento e sua produção. Estabelecendo conexões transversais para uma criação docente, na qual será singular sem deixar-se individualizar, pois, se permite a interferência das potências dos atravessamentos coletivos na sua criação e tradução didática. Singular no que tange as suas linguagens, peculiaridades, contudo sem isentar-se do coletivo e as possibilidades de afetar e ser afetada por outras linguagens.

A autocriação compreendida nesse texto a partir da noção de biografema como elaborada por Barthes (2005), os biografemas distam de biografias e, segundo Barthes, seria como traços de uma vida, acontecimentos mínimos, como detalhes, fatos, peculiaridades, uma curiosidade, aquela observação que escapa às narrativas mestras ou grandes relatos. Portanto, a partir de uma biografemática do e com o cotidiano de vidas docentes, o texto é escrito como e por uma professora-antropóloga observando outras vidas de professoras ao mesmo tempo que observa sua própria vida. Anota em seu diário etnográfico biografemas na e com a educação. Surge nesse processo algo como uma etnografia de si e dos outros. A observadora torna-se observada, passa a fazer parte



da construção de suas subjetividades, esse deslocamento contínuo onde não há um lugar hierárquico do saber e de uma produção de saber. Sobre o método etnográfico Rocha diz:

A pesquisa de campo etnográfico consiste em estudarmos o Outro, como uma Alteridade, mas justamente para conhecer o Outro. A observação é então esta aprendizagem de olhar o Outro para conhecê-lo, e ao fazermos isto, também buscamos nos conhecer melhor. Nascem da inserção densa do pesquisador no compromisso de refletir sobre a vida social, estando antes de mais nada disposto a vivenciar a experiência de inter-subjetividade, sabendo que ele próprio passa a ser objeto de observação (2008, p.4)

Os eventos e os encontros do cotidiano em educação se tornam anotações, blocos de notas dispersos em cadernos e aplicativos de texto, a experiência da pesquisa etnográfica torna-se narrativas, e a tradução dessas experiências em formas textualizadas criam os biografemas em educação, a professora-antropóloga está sempre levando com ela textos para uma composição posterior, esses textos, notas, são memórias, eventos padronizados, simplificados, linguagens, gestos, que são retirados de um contexto imediato para comporem posteriormente as docências e suas criações e traduções.

A escritura biografemática permite criar sentidos de maneira quase solitária, ao contrário dos sentidos já estabelecidos e articulados por um coletivo, a biografemática cria novos sentidos, em relação a sentidos estabelecidos e impostos pelas narrativas mestras em educação, uma escritura de verdades dos instantes a qual não precisa ser criada em grupo, coletividade, manada.

Uma autocriação docente, tal como uma matéria amorfa, substâncias cruas, um corpo sem órgãos no sentido em que, ao contrário de um corpo organizado que trabalha para uma produtividade, inserido na sociedade para um determinado fim, com seus desejos esmagados, pelos sistemas, seus órgãos amarrados e castrados numa lógica moral, a autocriação docente enquanto um corpo sem órgãos que busca se desvencilhar dessa ordem e produtividade, de uma busca de resultados a qual ela foi inserida, para tornar-se produtora de outras realidades, diferentes das impostas pela ordem moral, pautada e construída em verdades das narrativas educacionais de um fazer docente ideal, que sirva de referência, exemplar, modelo. Um corpo sem órgãos docente, onde as coisas possam fluir, afetar, não sendo um instrumento a serviço, mas um conjunto de experimentações e sensações, potências, afetos e criações em sua docência-aula-pesquisa-escrita.

Assim, o texto para pensa o plano de consistência de uma autocriação docente, a partir da consistência no sentido de Deleuze, o qual seria:

O conjunto de todos os CsO, pura multiplicidade de imanência, da qual um pedaço pode ser chinês, um outro americano, um outro medieval, um outro pequeno-perverso, mas num movimento de desterritorialização generalizada onde cada um pega e faz o que pode, segundo seus gostos, que ele teria conseguido abstrair do Eu, segundo uma política ou uma estratégia que se teria conseguido abstrair de tal ou qual formação, segundo tal procedimento que seria abstraído de sua origem. (DELEUZE, 2012, p. 22)

Um Corpo sem Órgãos docente o qual começa a ser pensado, a partir dos biografemas, os pedaços vão se multiplicando e juntando-se, o eu-professora entra em um movimento de desterritorialização, experimenta oportunidades no espaço aula, no espaço casa,

na universidade, no terreiro de candomblé, linhas de fugas possíveis, vivenciadas. Um Corpo sem Órgãos docente o qual seja Lugar, Plano, Coletivo (agenciando elementos, coisas, vegetais, animais, homens, potências, fragmentos de tudo isto, pois não existe “meu” corpo sem órgãos, mas “eu” sobre ele, o que resta de mim, transpondo limiares) (DELEUZE, 2012, p. 27-28.)

A professora-antropóloga ao viver o campo da educação, transitando por diferentes espaços e ocupando diferentes lugares, ao etnografar a si nos outros, vai compondo um corpo docente o qual se mantém amorfo, com suas consistências em deslocamento, como placas tectônicas, blocos semirrígidos no qual estão em constante movimento de aproximação e afastamento umas das outras, o que resulta na formação de montanhas, fossas oceânicas, atividades vulcânicas, terremotos e tsunamis. Ao encontrar-se uma com as outras, esse choque, produz novas potencialidades afetivas inventivas de criação para pensar sua docência. Os biografemas vão sendo escritos com as inserções vividas na sua saída de campo ao cotidiano, um campo empírico e transcendental da escola, aulas, universidade, itinerários urbanos e suas trocas, portanto, uma saída de campo enquanto suas vivências nos diferentes espaços de educação, os biografemas escritos serão elementos para uma poética de traduzir-se em uma autocriação docente.

A criação de um método de pesquisa

Esta pesquisa portanto se afirma como um conjunto de etnografemas em educação, etnografemas sobre e com docências. Uma combinação de métodos, o etnográfico com o biografemático, o que resulta em um método etnobiografemático.

Etno do grego – Ethnos – é referente a uma identidade de origem, com suas crenças, valores, símbolos, mitos, ritos, moral, língua, códigos e práticas. Grafema é a unidade fundamental de um sistema de escrita, uma letra, um sinal gráfico. Um etnografema seria o ethos³ docente em experiência a partir da escrita dos biografemas, criando e construindo uma docência enquanto uma autocriação de si, compondo com as relações de afetos estabelecidos em sua escritura texto e tradução de sentidos escritos. O etnografema é construído a partir da experiência da professora-antropóloga, escritas de na educação, criando alegorias, cenas ficcionais para tratar de ideias e conceitos sobre a educação e seus atravessamentos.

Em relação a escrever a etnografia Clifford Geertz escreve sobre Malinowski, que:

“Autor” barthesiano da observação participante, da tradição da escrita etnográfica calcada no “Não apenas estive lá, como fui um deles e fala com sua voz” (embora não tenha sido o primeiro a praticá-la, é claro, assim como Joyce, digamos, não foi o primeiro a usar narrativa do fluxo de consciência, nem Cervantes o primeiro a usar o picaresco), Malinowski fez da etnografia um assunto curiosamente voltado para dentro, uma questão de autotestagem e autotransformação, e fez da redação dela uma forma de autorevelação. (GEERTZ, 2002, p.37)

3 Para Clifford Geertz, antropólogo estadunidense, Ethos são os aspectos valorativos, o Ethos de um povo é um tom, o caráter, a qualidade de sua vida, seu estilo moral e estético, e sua disposição é a atitude subjacente em relação a ele mesmo e ao seu mundo que a vida reflete. A visão de mundo que esse povo tem é o quadro que elabora das coisas como elas são na simples realidade, seu conceito de natureza, de si mesmo, da sociedade. (Geertz, 2008, p.93)

A noção de etnografia é trabalhada a partir de James Clifford (2014), como uma atividade híbrida, vista simultaneamente como escrita, colecionamento e crítica subversiva. Não havendo fronteiras entre a etnografia, a escrita e a experiência, sendo a experiência a partir do texto e o texto o que abre a experiência para o leitor. Uma experiência que é sempre textualizada. Ao transitar em diferentes espaços com tipos diversos de relações, não apenas espaços ditos tradicionais em educação, tais como; salas de aula de escolas ou aulas da universidade, mas nos menores gestos cotidianos e nas suas relações, e os mais diversos detalhes de vida os quais ganham uma atenção, em notas e escritas. Uma ida ao supermercado, uma semana de trabalho de *tpm*, um *date*⁴ do *tinder*⁵, uma festa de candomblé, uma conversa na mesa de bar, a participação em um seminário, um corpo tatuado, podem estar produzindo matérias para compor uma criação de vida em docência.

Ao realizar uma escrita etnográfica na qual a experiência é a linguagem, a observação participante coloca os participantes a experimentar, tanto em termos físicos quanto intelectuais, as vicissitudes da tradução, assim a etnografia está do começo ao fim imersa na escrita. Escrita inclui, no mínimo, uma tradução da experiência para a forma textual (CLIFFORD, 2014, p.21). A escrita etnográfica é como um movimento de docência na transcrição de currículos, ou também, etnografemas na construção de uma docência.

A linguagem enquanto experiência pela escrita etnográfica, pode também carregar um tom confessional, como em Michel Leiris (2007), esse tom confessional é também ficção de uma escrita que performativa o real, os biografemas na etnografia. As anotações no caderno, no texto da pesquisa, todos os pormenores e as coisas que a primeira impressão talvez seja insignificante, aquilo que não parece relevante, pode conter e dizer muito sobre o que está sendo pesquisado, pensado. A experiência dessa forma está intimamente ligada a interpretação, evoca uma presença participativa, um contato sensível com o universo a ser compreendido, uma relação de afetos, uma concretude de percepções.

James Clifford (2014, p.34), diz que a “experiência” etnográfica pode ser encarada como a construção de um mundo comum de significados, a partir de estilos intuitivos de sentimento, percepção e interferências. Essa atividade faz uso de pistas, traços, gestos e restos de sentido antes de desenvolver interpretações estáveis.

A partir de então, é possível visualizar a autocriação docente como um fazer etnográfico de experiências de si, a partir dos biografemas escritos em seu diário de campo, texto-pesquisa, os quais resultam em uma leitura tradutória de um fazer docente. A textualização gera sentido por meio de um movimento que isola e depois contextualiza o biografema, em sua realidade englobante, o qual será traduzido em docência, didática, aula.

Os biografemas na etnografia, ou como utilizado nesse trabalho, os etnografemas, performatizam o enredo temático estruturado, em relatos, notas, e produzem biografemas que proporcionam uma postura de escritura e leitura de seleção e valorização dos signos da vida; a qual, ao invés de percorrer as grandes linhas da historiografia, submete o leitor aos detalhes e devires (BANDEIRA, 2017). A escritura dos etnografemas descrevem acontecimentos reais dentro de uma ficção a qual faz afirmações adicionais, morais,

4 DATE, (lê-se ‘deit’) em inglês significa “encontro”, uma saída em casal. Quando você marca de sair com alguém, geralmente pela primeira vez, para levar pra um cinema, um restaurante, um bar. Ex. - Hoje tenho 2 dates.

5 Tinder é uma aplicação multiplataforma de localização de pessoas para encontros românticos online, cruzando informações do Facebook e do Spotify, localizando as pessoas geograficamente próximas. Esta aplicação está disponível para os sistemas Android e iOS.

ideológicas e mesmo cosmológicas. Sendo alegórica em seu nível de conteúdo (o que diz sobre o tema pesquisado) quanto na sua forma (implicações no seu modo ficcional de textualização).

O conceito de alegoria denota segundo Clifford (2014, p.61) a uma prática na qual a ficção narrativa continuamente se refere a outro padrão de ideias ou eventos, do grego *allos*, “outros”, e *agoreuein*, “falar”, ela é uma representação que “interpreta” a si mesma. A alegoria destaca a poética dos processos de escrita e de tradução, dos processos de pensar uma criação e fazer docente.

Clifford (2014, p.85) pensara a alegoria moderna a partir de Walter Benjamin, a qual está baseada num sentido de mundo como transitória e fragmentária. “A “história” é percebida como um processo, não de vida inventiva, mas de uma “irresistível decadência”. Uma estrutura em constante processo de desaparecimento que convida a uma reconstrução pela imaginação.

Cenas em Etnografemas

Aula

A aula pode ser fuga de uma realidade tensa que está sendo vivida. Estar em aula as vezes é a expectativa de uma possível cativada da docência, do conteúdo, ou talvez apenas receber um afeto promovido pelo encontro com os pares, ou colegas ímpares. Os rostos conhecidos de pessoas que não sabemos o nome, nem onde mora.

Estar em aula as vezes é estar na companhia de estranhos confortantes, desconectar das violências de fora, usar a linha de fuga aula é uma saúde, produz alguma coisa, uma escrita, um desenho, uns riscos, um pensamento, um novo assunto, uma conversa ou uma fofoca, amizades, outros vínculos, uma trova. As vezes não há afecção entre os colegas, mas há algo que nos afeta em estar em aula. Uma potência de prazer ou de ranço, de tédio, de pesquisar, algo está sempre acontecendo. Pode ser a aluna que espera notícias sobre a sua mãe que mora longe e acabou de entrar na UTI, será que a sua mãe estará viva até o final dessa aula? Atender uma ligação, receber uma mensagem, há tensão.

Os dois alunos LGBT’S com medo do resultado da última eleição para presidente. Cochichando sobre as lutas e dificuldades que virão, resistências e como sobreviver ao que virá. A outra aluna sentada próximo a janela, toda de preto, com olhar para todos como quem busca identificar se há na sala algum colega que tenha votado de forma fascista. Tem um aluno de barba grande, por fazer, que presta atenção a cada virgula, gesto do professor que fala ao interromper a leitura do seu próprio texto, ao lado desse aluno concentrado, a colega tira um cochilo de forma disfarçada entre longas piscadas. Aqueles que não param de rolar o dedo no celular.

Há também aquela aluna que escreve em seu caderno, talvez seja como respiro e fuga do que se tornou a realidade, os resultados da eleição, a notícia da mãe na UTI, o medo da violência fascista que se apresenta, fuga do foco de sua atenção da rinite matinal que a incomoda.

Sinapses

A mente está constantemente fantasiando diálogos, escritas, cenas, uma sacada genial para a pesquisa de mestrado, ao menos no momento em que é pensado parece ser genial a sacada para compor a dissertação. Conversas, aulas, textos, discursos, pouco de toda essa matéria, produzida em sinapses velozes e furiosas, ou quase nada, bem pouco dela será aproveitada. Talvez por conta ou em razão da insegurança, ou talvez ou também porque quando o pensamento sai do plano dos pensamentos, vai para a escrita, para a fala, para o gesto, ele perde parte de sua força. Talvez seja também porque não temos controle das cenas pensadas no plano real, dos diálogos ou do efeito de nossos discursos em aula, do efeito da escritura no leitor. Os planejamentos das aulas são assim, iguais a pensar, ter ideias, fantasiar genialidades na mente, quando colocado no outro plano nem sempre é obtido o efeito esperado, de compreensão, interesse, atenção, sei lá. Quando penso e planejo é mais ou menos como disse uma vez Anderson, um colega da pós-graduação, ao falar sobre a escrita e o desenvolvimento da sua dissertação: “Já está tudo pronto, só falta escrever” (ANDERSON, 2017).

Mas ao escrever sempre há o risco desse pensamento perder sua força, não ser tão fantástico quanto pareceu no plano das ideias, como disse Sidarta a seu amigo Govinda, no livro *Sidarta*, de Hermann Hesse:

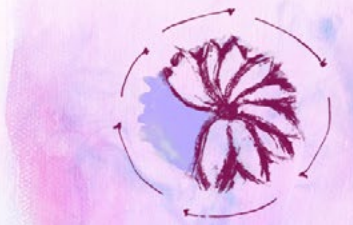
Ocorreu-me às vezes sentir, por uma hora e mesmo durante um dia inteiro, a presença do saber em meu íntimo, assim como sentimos o pulso de vida no coração. Certamente refleti sobre muita coisa, mas seria difícil para mim transmitir-te meus pensamentos. Olha, meu querido Govinda, entre as ideias que se descortinam encontra-se esta: a sabedoria não pode ser comunicada. A sabedoria que um sábio quiser transmitir sempre cheirá a tolice. (HESSE, 2017, p.132)

Acho melhor então não escrever nada, deixar tudo pronto aqui na minha cabeça, mas não escrever, ou talvez inverter a ordem, já está tudo escrito (no meu diário) só falta estar pronto. De todo modo o que eu escrever, depois que eu reler é provável que eu não vá gostar, ache tolo, eu vou escrever ou mais ou menos como agora, rescrever, eterna continuidade de tentativa de pensamento em escrita.

Conversa de Bar

Robéria e Helena conversavam em uma noite quente e abafada no feriado da proclamação da república. As duas amigas tomavam uma cerveja enquanto discutiam a pesquisa de mestrado de Helena, a qual Robéria não conseguia compreender do que se tratava a pesquisa, objetivo, problema e as outras demandas estruturais de um projeto de pesquisa acadêmica. A dificuldade começou em tentar explicar o que a literatura tem a ver com um docência e escrita acadêmica. Então Helena citou Mario Vargas Llosa:

A literatura é uma representação falsa da vida que, não obstante, nos ajuda a entendê-la melhor, a nos orientarmos pelo labirinto onde nascemos, transcorremos e morremos. [...] a ficção é mais do que um entretenimento, mais do que um exercício intelectual que aguça a sensibilidade e desperta o espírito crítico. É uma necessidade imprescindível para que a civilização continue existindo, renovando-se e conservando em nós o melhor do ser humano. Para que não retrocedamos a barbárie do isolamento e a vida não se reduza ao pragmatismo dos especialistas,



que veem as coisas com profundidade mas ignoram o que as rodeia, precede e continua. (LLOSA, 2015, p.40,42)

A ausência na dissertação de termos como problema, objetivo, hipótese, pareciam anular para Robéria a presença dos mesmos nessa tal dissertação com literatura, nessa outra forma de realizar uma escrita de pesquisa. Outra lacuna na mente de Robéria era em relação ao método, qual método Helena iria utilizar para construir essa pesquisa sobre docências.

Helena conta que trabalharia a partir do conceito de Biografemas, construindo seu trabalho a partir desses biografemas, que são textos escritos a partir de nossa tradução dos pormenores dos acontecimentos do cotidiano. Portanto, uma tradução que se realiza dos conteúdos, autores, currículos escolares, pode criar ou serem transcritos em biografemas, ou o contrário, os biografemas podem proporcionar tradução de currículos.

Para auxiliar na compreensão de Robéria, que ainda estava confusa com tais conceitos, Helena então usou como exemplo um exercício em aula a partir das tatuagens do seu corpo, ela tem em média umas 37 tatuagens. Se ela propusesse a uma de suas turmas do ensino médio, que realizassem uma atividade de modelo vivo com ela, mas ao contrário de desenhar o corpo dela, eles iriam escrever sobre, criar biografemas para uma ou duas tatuagens escolhidas, as mesmas tatuagens produziriam biografemas diferentes, pois partiria da leitura e criação de cada aluno.

A partir disso, poderia ser pensado em uma autobiografemática para uma construção de si em docente, a partir de fragmentos que se misturam com leituras e ficções. Então a partir dessas composições de si, criar e inventar um outro lugar, um outro eu, um eu na educação que inventa modos de ser e fazer docências, a partir da tradução de teoria, literatura, cotidiano, delírios, fragmentos de vida.

Para que serve essa dissertação, mesmo? Indagou Róberia.

Helena um pouco incomodada, sentindo-se contrariada, respondeu de forma enérgica de defesa de causa:

São histórias, acontecimentos, experiências em educação, diversos os dramas que compõem uma trajetória de formação e estudos sobre educação. A escolha do biografema no lugar das análises e construções mais clássicas de pesquisa, é para proporcionar uma batida mais leve e com escolhas do extraordinário, aquilo que foge aos olhos gastos do cotidiano. Uma composição de temas, histórias em educação de uma formação docente, tradução do currículo e sua autocriação.

Antes que Robéria pudesse tomar um fôlego para realizar alguma pergunta, Helena continuou interrupta sua linha de raciocínio e defesa do seu argumento, projeto, atravessando ao gesto de interrupção da amiga e continuou o discurso sobre o método biografemático: É uma estratégia de pesquisa e de produção para principalmente para pensar a escritura de vida aberta a criação de novas possibilidades de dizer e, principalmente de viver uma vida, acarretando num novo tratamento biográfico por parte das disciplinas (BANDEIRA, 2017).

Ao concluir toda essa mistura de ideias de pensamentos que Helena apresentou, Robéria até achou louco e interessante a pesquisa, com umas palavras sofisticadas, mas não ficou muito claro para ela, que prefere as coisas ao um modelo mais clássico de

pesquisa e construção teórica, como as pesquisas que realizou na sua graduação em agronomia.

Considerações Finais

Não se trata de uma constituição de docência, mas pensar docências e suas potencialidades de composições em suas decomposições de um sujeito e da noção de sujeito crítico, racional, unificado, homogêneo da tradição humanista. É esse sujeito que se decompõe ao dar passagem para uma prática linguística, discursiva ou languageira, o sujeito é o que se diz do sujeito. Em decomposição para o autor, sujeito, o eu, e em composições para uma criação e uma autoficção em educação, uma ficção discursiva de si, um efeito biografemático, o qual se articula e movimenta por diferentes atravessamentos e saberes, alargando a criação do pensar a pesquisa em educação com os etnografemas.

Uma possibilidade de pulverizar a existência de um sujeito, tomando-o na existência insignificante do cotidiano, um sujeito indeterminado em detrimento de qualquer unidade elementar ou funcional imposta, como escreve Oliveira:

Este princípio indeterminado, por sua vez, não recalca o sujeito, mas utiliza-se de sua existência enquanto referente, local de sentido, para com ela compor outra dispersividade, distanciar o tão límpido referente, de maneira que a pesquisa (o texto) não se projete mais sobre a “verdadeira vida” (LEFEBVRE, Apud OLIVEIRA, 2015).

Portanto, o texto procurou desenvolver uma escrita ficcional como potência para pensar à docência e a aula. A ficção enquanto poética de tradução criadora que alarga essa noção para a educação. Trabalhando a ficção como potência ao criar experimentações, que busca aproximar a escrita da didática, para tanto, cria personagens que colocam em cena a poética da aula e da docência. Trata-se de atuar na pesquisa por uma perspectiva narrativa que se admite como inventiva ao trabalhar questões sobre a realidade dos acontecimentos da educação, pois entende que, “não existe teoria que não seja um fragmento cuidadosamente preparado de alguma autobiografia.” (VALÉRY Apud ADÓ, 2014, p. 273,).

Ao despersonalizar o sujeito que vive e escreve, realiza escrita de vida (CORAZZA, 2017). Cria a narradora do texto, ao fragmentar a autora da pesquisa. Inventar a autora ao pulverizar a narradora da pesquisa. Ao encontrar o real da ficção ou, quem sabe, o real da realidade (CORAZZA, 2017). Realiza a escrita de outras experiências, como um mundo possível em educação, reelabora cenas de cotidianidade em um escrever com.

Referências

ADÓ, Máximo Daniel Lamela. Educação Potencial: Transcrição e processos tradutórios em Educação. Projeto (Pós-Doutorado Júnior). *Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico/CNPQ*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Departamento de Ensino e Currículo, Porto Alegre, 2014. 33p.

- ADÓ, Máximo Lamela. *Educação Potencial: autocomédia do intelecto*. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientadora: Sandra Corazza. Porto Alegre, UFRGS, 2013.
- BARTHES, Roland. *A preparação do romance I: da vida à obra*. Notas de cursos e seminários no Collège de France, 1978-1979. Tradução Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. Tradução Mario Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 2013.
- BLANCHOT, Maurice. *O espaço literário*. Tradução Alvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.
- CLIFFORD, James. *A experiência etnográfica; Antropologia e literatura no século XX*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2014.
- CORAZZA, S. M. *O que se transcria em educação?* Porto Alegre: UFRGS; Doisa, 2013.
- CORAZZA, Sandra Mara. (Org.) *Docência-pesquisa da diferença: arquivo de poética-mar*. Porto Alegre: Doisa/UFRGS, 2017
- COSTA, Cristiano Bedin da. *Nada além de um rosto na janela que ninguém jamais vê. Biografemática na educação: Vidarbos*. Org. Sandra Mara Corazza. Porto Alegre: UFRGS, 2015.
- DELEUZE, Gilles. *Crítica e Clínica*. Tradução Peter Pal Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2011.
- GEERTZ, Clifford. *Obras e vidas: antropólogo como autor*. Rio de Janeiro: Ufrj, 2002.
- HESSE, Hermann. *Sidarta*. Rio de Janeiro: BestBolso, 2017.
- KLINGER, Diana. *Literatura e ética: da forma a força*. Rio de Janeiro: Rocco, 2014.
- OLIVEIRA, Marcos da Rocha. *Biografemática na educação: Vidarbos*. Org. Sandra Mara Corazza. Porto Alegre: UFRGS, 2015.
- ROCHA, Ana Luiza Carvalho; ECKERT, Cornélia. *ETNOGRAFIA: SABERES E PRÁTICAS. Ciências Humanas: pesquisa e método*, Porto Alegre, ano 2008, p. 271-273, 2008.

CONTRIBUIÇÕES DAS PRÁTICAS PROFISSIONAIS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE DOS LICENCIANDOS DO IFPI – CAMPUS TERESINA CENTRAL

Isabella Helanny Costa Gomes¹

Teresinha Vilani Vasconcelos de Lima²

1. INTRODUÇÃO

As Práticas Profissionais como componente curricular dos cursos de Licenciatura são uma realidade que aproxima o futuro professor do ambiente escolar, por oportunizar uma experiência para a formação docente, assim como, proporciona um olhar diferente para a escola, olhar antes de aluno, e agora, de um futuro professor. A prática profissional pode mudar concepções, metodologias e comportamentos, e esse caminho potencializa seu significado para a formação docente, por estreitar o diálogo entre teoria e prática, superando a concepção de que a componente curricular Prática Profissional se resume a uma formação técnica /dentro dos cursos de licenciatura.

Identificar as demandas da realidade escolar, propor novas estratégias de aprender e aprender a fazer, para que se desenvolva uma prática educativa autônoma, repleta de significados e que rompa a dicotomia teoria prática, estabelecendo uma ponte entre a instituição formadora e a escola campo de estágio é um dos objetivos dentro das disciplinas Práticas Profissionais nos cursos de formação de professores.

Nesse cenário, foi assim definido o tema do artigo como: As contribuições das Práticas Profissionais na formação docente dos licenciandos do IFPI – *Campus* Teresina Central. Os diversos estudos nesta perspectiva de formação docente possibilitam romper a visão de caráter técnico dos cursos de licenciatura, revelando as Práticas Profissionais não como mais uma componente curricular, mas uma possibilidade de analisar e propor novos caminhos para uma construção docente consciente, levando os licenciandos a refletirem sua ação pedagógica na escola campo de estágio à luz da formação inicial.

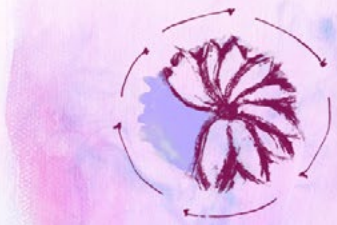
Assim questionamos: quais as contribuições da experiência das Práticas Profissionais para a formação docente? Para responder a essa questão definimos como objetivo geral deste estudo, analisar as contribuições das experiências das Práticas Profissionais como contribuição na formação docente dos licenciandos.

Neste trabalho faz-se a equivalência entre Prática Profissional e estágio supervisionado, uma vez que no Projeto Pedagógico dos Cursos de Licenciatura (Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química) de 2010 do IFPI o estágio supervisionado é realizado dentro da disciplina intitulada Prática Profissional.

O conceito de estágio veio sofrendo modificações ao longo do tempo, partindo de uma simples atividade de acompanhamento prático a um mestre na Idade Média, que se

1 Instituto Federal do Piauí - IFPI, Licenciatura em Física, isahecogo@gmail.com

2 Instituição Federal do Piauí - IFPI, Licenciatura em Pedagogia, vilani@ifpi.edu.br



resumia a uma atividade puramente “desprovida” de conotação ciente, para uma atividade curricular prática nos cursos ofertados pelas instituições educacionais da atualidade Colombo; Ballão (2014). Fruto de um amadurecimento teórico, só veio a consolidar essas concepções as normativas que contemplaram as práticas profissionais ao longo dos tempos.

A concepção de Práticas Profissionais varia de acordo com os paradigmas educacionais vigentes na época, assim é necessário apresentar a evolução da concepção de estágio à luz da legislação, uma vez que esses dispositivos traduzem concepções de formação profissional.

O Decreto da Lei nº 4073, “Lei Orgânica do Ensino Industrial” de 1942, traz a concepção de um estágio reduzindo-o a um simples aprender a fazer, desvinculado de um caráter pedagógico, mostrando o seu surgimento vinculado às carreiras técnicas. Apresentando assim, a concepção de Práticas Profissionais/Estágio Supervisionado como espaço para aquisição de habilidades, técnicas de imitação, de aprendizado de uma rotina, sendo visto mais como uma aquisição de mão de obra e não como um momento de formação para o estagiário.

Com a Lei nº 6494 de 07 de dezembro de 1977, apresentam-se a concepção de Prática Profissional como experiência complementar à aprendizagem, algo previamente planejado de acordo com o currículo da escola, e que a interferência da instituição formadora é imprescindível neste processo. Aqui se configura uma nova interpretação acerca do estágio, como espaço de experiência formativa e extensão da instituição formadora, em que não se espera do estagiário um simples aprender a fazer, mas pensar a relação de experiências vividas no estágio com os saberes, refletindo com Tardif (2012) sobre os saberes da profissão docente, que é todo o saber oriundo de um processo de aprendizagem e de formação.

Assim, tem-se o estágio como momento de troca entre a escola campo, a instituição formadora, professores e estagiários numa situação real de ensino.

Na Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, foram definidas novas regras e concepções para estágios, apresentando uma nova concepção de estágio ao explicitar:

Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

Essa nova concepção de estágio nos mostra o estreitamento entre teoria e prática, ao explicitar que o estágio visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos, evidenciando conseqüentemente que o mesmo deve estar presente no Projeto Pedagógico do Curso, com o objetivo de desenvolver a superação de uma simples aquisição de técnicas e imitações, dando espaço à promoção da reflexão da ação pedagógica desenvolvida no local de trabalho, uma vez que o estágio potencializa o exercício da reflexão crítica acerca da prática docente, tornando suas aprendizagens significativas sobre o ser professor.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, em seu Art. 61, constitui uma proposta de estágio supervisionado onde o mesmo consta de atividades de prática pré-profissional, exercidas em situações reais de



trabalho, nos termos da legislação em vigor, caracterizando assim, o momento do estágio como uma vivência da situação real de trabalho deste futuro profissional, subsidiando assim sua prática pedagógica.

O estágio é um momento indispensável nos cursos de formação de professores, pois este é um processo de aprendizagem necessário para a compreensão do trabalho docente a ser desenvolvido e preparação para a chegada ao futuro local de trabalho, a escola. O estágio supervisionado constitui uma das etapas mais importantes na vida acadêmica dos alunos de licenciatura de acordo com TARDIF (2012).

Assim, apresentamos a concepção de estágio como um diálogo entre teoria e prática, onde a instituição formadora dará subsídios para o desenvolvimento de uma prática teorizada, na proposta de Lima (2012), que compara metaforicamente a estrutura organizacional do estágio a uma árvore, onde nas raízes está a fundamentação teórica, no tronco a metodologia e nos galhos as atividades desenvolvidas. Reforça-se a indissociabilidade entre teoria e prática, nos mostrando que o estágio é o momento de encontro e correlações. De acordo com essa visão, teoria e prática possuem unidade no estágio, como afirma Pimenta; Lima (2009) a ação docente é, ao mesmo tempo, prática e ação.

Portanto, o estágio configura-se de uma maneira que possibilita ao estagiário uma aproximação com a escola, levando-o a estabelecer uma ponte entre teoria e prática, como momento onde se inicia a compreensão do que se tem estudado e assim pode confirmar as conexões com o cotidiano do seu trabalho, compartilhar vivências, sanar dúvidas, enfrentar desafios, buscar junto com os professores e colegas alternativas para superá-los, evidenciando assim um contato necessário entre a escola campo de estágio e a instituição formadora.

O estágio enquanto teórico-prático e momento reflexivo é fundamental, uma vez que possibilita uma oportunidade de diálogo com a realidade do contexto escolar, do chão da sala de aula, onde a presença do discente na escola-campo o leva a perceber as fragilidades, dificuldades e incertezas dessa realidade, levando-o ao questionamento: o que eu, enquanto docente preciso saber para atuar neste ambiente? Até que ponto a minha prática docente é afetada por estes problemas e dificuldades, e até que ponto esta prática pode superá-los?

Ao enxergar o estágio enquanto unidade entre teoria e prática, perceberemos a superação da dicotomia entre as duas, pois nesta perspectiva não se faz presente a separação entre métodos e conteúdos, o que aconteceu durante muito tempo, tornando a prática de ensino muito distante da formação, mas tem seu principal objetivo enxergar o estágio como afirma Pimenta (2006) como unidade, enfatizando uma relação recíproca entre teoria e prática, ocorrendo de forma concomitante, situação em que os dois estão integrados de forma indissociável como práxis.

Outra concepção de estágio o apresenta como conhecimento da profissão docente, percebendo este momento como oportunidade de aproximação entre o estagiário e a profissão que escolheu, ao entrar em contato com o ambiente escolar e os profissionais de ensino, refletindo as concepções acerca da profissão ou descobrir algo que até então não havia notado. Podendo refletir acerca do que implica ser um professor; como ele atua no ambiente escolar; qual é o seu papel; quais os desafios que a sociedade atual apresenta e como a sua prática poderá superá-los. A esse respeito Lima (2012, p. 36) nos diz:

[...] conhecer os profissionais de ensino nos aproxima do magistério, levando-nos a perceber as possibilidades e limites do trabalho desenvolvido pelos professores na realidade do cotidiano escolar. Como é um dia de trabalho na vida de um professor? Com que saberes e conhecimentos os professores realizam suas ações de sala de aula? Como realizou sua formação? Como sua história de vida repercutiu e repercute no trabalho que desenvolvem?

O estágio enquanto momento de conhecimento da profissão docente tem caráter dinâmico de construção da identidade docente, levando os estagiários à compreensão do contexto da sala de aula. É neste momento que o estagiário, ao se aproximar da realidade do contexto escolar passa a conhecer melhor os profissionais de ensino e suas realidades, como também a profissão docente e seus fundamentos (LIMA, 2012, p.36).

A concepção de estágio enquanto campo de construção de saberes, uma vez que esses saberes são adquiridos tanto na escola de formação como na escola campo, segundo Tardif (1991), os saberes são categorizados como saberes de formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes de experiência.

Dos saberes classificados acima, os saberes da experiência não são incorporados no currículo da formação inicial, esses são oportunizados pelo trabalho cotidiano do professor e no conhecimento do seu meio, são saberes construídos no processo histórico da formação do profissional, segundo TARDIF (2012). Assim temos que tanto na instituição de formação quanto na escola campo são constituídos saberes que se encontram no estágio, trazendo significado para ambos.

O estágio enquanto campo de construção de saberes possibilita construir saberes durante a realização das práticas profissionais, que são esses saberes de experiência, conhecimentos, competências, habilidades e atitudes docentes, o que muitas vezes é chamado de saber, saber-fazer e saber-ser, segundo Raymond; Tardif (2000), construídos a partir do desenvolvimento da prática docente. Assim, o estágio implicará na mobilização não só destes saberes, mas dos demais saberes adquiridos na instituição de formação, pois com o amadurecimento das experiências vividas podemos perceber a correlação entre eles.

E por fim, temos a concepção de estágio enquanto momento de construção da didática do futuro professor, uma vez que esta investiga os fundamentos, as condições e os modos de realizar a educação mediante o ensino, segundo Pimenta; Anastasiou (2002). É essa visão que o estágio propõe: inserir o estagiário numa situação real de trabalho e levá-lo a refletir acerca da educação mediante o ensino, e assim possibilitar a construção da sua maneira de ensinar, que não é finalizada na experiência do estágio, mas iniciada, e que será modificada com as outras experiências que ainda farão parte da formação docente, proporcionando assim a construção do ser docente desse professor em formação.

A relação de estágio supervisionado com a construção didática oportuniza o desenvolvimento da capacidade crítica na formação dos professores, uma vez que potencializa a reflexão de uma ação, para que possam atuar de forma consciente com relação às intencionalidades, sistematizadas e orientadas por princípios sócio-políticos, buscando articular os conhecimentos adquiridos sobre o “como” ensinar e refletir sobre “para” quem ensinar, “o que” ensinar e o “por que” ensinar, a esse respeito Libâneo (2012) enfatiza que, a formação de professores precisa buscar uma unidade do processo formativo, pois essa unidade implica em reconhecer que a formação inicial e continuada

de professores precisa estabelecer relações teóricas e práticas, de modo a romper com a separação entre conhecimentos disciplinares e conhecimentos pedagógico-didáticos.

2. METODOLOGIA DA PESQUISA

A presente pesquisa tem abordagem qualitativa e constitui-se de uma análise do Projeto Pedagógico dos Cursos de Licenciatura (Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química) de 2010 do IFPI – Campus Teresina Central (CTC), dos relatórios reflexivos dos estagiários e estudos sobre o tema estágio supervisionados, com vistas a aprofundar a base teórica da investigação.

A pesquisa foi realizada no segundo semestre de 2018 no Instituto Federal do Piauí – Campus Teresina Central, com análise de 16 relatórios dos estagiários das licenciaturas em Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química, distribuídos em 04 (quatro) relatórios por licenciatura, sendo identificados com o seguinte código: Relatório do estagiário de Ciências Biológicas (RECB), Relatório do estagiário de Física (REF), Relatório do estagiário de Matemática (REM) e Relatório do estagiário de Química (REQ), enumerados de 1(um) a 4 (quatro) referente à quantidade de alunos.

Os relatórios analisados foram de estagiários que cursaram as disciplinas Prática Profissional III (estágio de regência nos anos finais do Ensino Fundamental) e Prática Profissional IV (estágio de regência no Ensino Médio) nos anos de 2016 e 2017.

Para interpretação dos dados, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016), que utiliza para análise três fases fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados - a inferência e a interpretação. A pesquisa distribuiu-se em dois momentos: Primeiro momento – Elaboração de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para autorizar e preservar o anonimato dos relatórios analisados na pesquisa, mapeamento das ofertas das práticas profissionais nos anos de 2016 e 2017, levantamento da quantidade de estagiários matriculados e concluintes e escolha aleatória dos relatórios para análise.

Os relatórios dos estagiários das Práticas Profissionais III e IV constam os relatos das experiências vivenciadas e refletem suas concepções de elementos que constituem o contexto escolar e em particular o objeto desse estudo, que são as contribuições das práticas profissionais para a formação docente.

No segundo momento, foi realizada a análise de conteúdo a partir das unidades significativas retiradas dos 16 relatórios e alocadas nas categorias constituídas após análise, que retratam a contribuições do estágio.

As categorias constituídas foram: CATEGORIA (1) Estágio enquanto diálogo entre teoria e prática, analisa se o discutido e desenvolvido na instituição formadora dará subsídios para o desenvolvimento de uma prática teorizada; CATEGORIA (2) Estágio enquanto conhecimento da profissão docente investiga se há a reflexão acerca do que é ser um professor, levando o estagiário ao questionamento: O que significa ser professor na sociedade atual? Como devo atuar?; CATEGORIA (3) Estágio enquanto campo de construção de saberes, busca entender se o estagiário constrói seus saberes no momento da realização dos estágios, e CATEGORIA (4) Estágio enquanto momento de construção da didática do futuro professor, uma vez que esta nesse momento do estágio investiga os fundamentos, as condições e os modos de realizar a educação mediante o ensino.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

3.1 PRÁTICAS PROFISSIONAIS DO IFPI

Nos Projetos Pedagógicos dos Cursos das Licenciaturas de 2010 do Instituto Federal do Piauí, a Prática Profissional denominada também de Estágio Curricular Supervisionado objetiva o permitir aos futuros professores reflexões sobre suas práticas associadas aos três processos: formação, ação e pesquisa, com vista à análise e a produção de conhecimentos pedagógicos formais, que podem ser utilizados em outras situações.

Ofertada a partir do V período, a Prática Profissional (PP) é dividida em (04) quatro etapas de acordo com os Projetos Pedagógicos dos Cursos das Licenciaturas (2010): PP I - propõe um momento de observar a vivência escolar dos diferentes aspectos do cotidiano da escola, inclusive a Regência do professor, visando o conhecimento da ampla atuação docente; PP II - objetiva o desenvolvimento de um Projeto de Ensino ou Intervenção; PP III - Estágio de Regência compartilhada em escolas públicas nos anos finais do Ensino Fundamental e PP IV - Estágio de Regência em escolas públicas de Ensino Médio, todos na área de formação, totalizando uma carga horária de 400h.

3.2. DISCUSSÃO DAS UNIDADES SIGNIFICATIVAS

Da discussão dos fragmentos das falas extraídas, foram constituídas as categorias abaixo:

Categoria 01: Estágio enquanto diálogo entre teoria e prática.

RECB1: A regência é uma experiência única na vida do graduando, pois é nesse momento que ele irá se apropriar do que é visto na teoria de modo a aplicar da melhor forma possível na prática.

REM1: Muitas reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem na prática.

REM3: Possibilitando-nos ter uma aprendizagem prática muito significativa para nossa formação profissional.

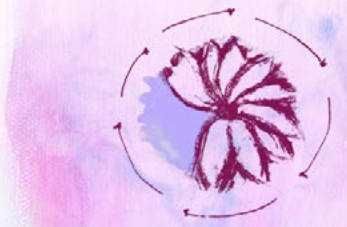
RECB4: A inserção do estágio Curricular Supervisionado nos Cursos de Licenciatura se faz de suma importância, uma vez que o mesmo possibilita a articulação entre a teoria e a prática;

REM4: Ter outra visão de sala de aula e de ensino.

REQ4: No Prática Profissional IV pude verificar a importância de toda base teórico que foi adquirida durante minha formação.

As contribuições da Prática Profissional aqui relatadas pelos estagiários nos apresentam o estágio como uma unidade entre teoria e prática, em que é desenvolvida uma ação baseada nos princípios teóricos e metodológicos discutidos na instituição formadora.

Observa-se a superação de uma prática desvinculada de uma teoria, através de uma ação numa situação real de vivência escolar, onde as duas perspectivas acontecem de forma concomitante, evidenciando a indissociabilidade entre ambas, resgatando o que nos apresenta Pimenta (2006).



Ao analisar as falas percebemos que é nesse momento do estágio que teoria e prática se encontram, onde os estagiários conseguem perceber a importância de toda a base teórica adquirida durante a formação.

Categoria 02: Estágio enquanto campo de conhecimento da profissão docente.

REQ2: A disciplina de Prática Profissional IV proporcionou uma experiência que pode ser classificada simplesmente como real. Foi possível observar, sentir e agir na profissão docente, onde tudo acontece ao vivo e a cores, exigindo cada vez mais preparo físico, psicológico e emocional do professor.

REF3: É o momento em que os futuros docentes passam a ter o contato direto com a realidade que se vive numa sala de aula, bem como da compreensão das relações que se processam entre os sujeitos que formam uma escola e suas diferentes subdivisões administrativas. Em resumo, estou certo de que a escola foi muito importante no meu processo de formação, pois nela eu consegui viver a realidade na qual eu estarei futuramente exercendo a minha profissão.

REM3: Diante disso a Prática Profissional III nos possibilita ter o contato com essa realidade de sala de aula. Esta prática, traz uma contribuição gigantesca para nossa formação profissional, pois nos insere em uma realidade que muitos de nós ainda não havíamos tido a oportunidade de vivenciar, nos mostrando realmente como é a realidade de uma escola em todas as suas extensões. A partir da prática, pude ver mais de perto e até mesmo participar, mesmo que durante pouco tempo do dia-a-dia de uma escola e entender como funciona a realidade dos professores e alunos da educação pública.

O momento do estágio permite aos futuros professores conhecer a profissão docente e analisar seu futuro ambiente de trabalho, o que podemos perceber ao analisar as falas acima, sendo importante também a compreensão da profissão docente não apenas como o espaço da sala de aula, mas do ambiente escolar como um todo, levando em consideração todos os seus espaços e aspectos. Assim, para que haja esse conhecimento e esta análise o estágio precisa superar sua tradicional redução à atividade prática instrumental (PIMENTA e LIMA, 2012, p.29).

Categoria 03: Estágio enquanto campo de construção de saberes.

REM1: Com o término deste estágio trago comigo mais conhecimentos.

REF2: Com as experiências que desenvolvi nas práticas profissionais pude entender o que é o fazer pedagógico, e o mais importante, como ensinar com qualidade.

REM3: oportunidade de desenvolver metodologias que desejo trabalhar e aprimorar ao longo dos anos para aplicar em sala de aula com meus alunos.

REF4: Os saberes experienciais que aqui foram desenvolvidos serviram para uma formação docente mais completa, e contribuíram para um futuro exercício da profissão de forma mais consciente.

Os conhecimentos, competências, habilidades e atitudes docentes, chamados de saber, saber-fazer e saber-ser, são desenvolvidos no momento do estágio, que é o momento de experienciar a realidade da escola, da sala de aula, o momento em que se inicia a construção desses saberes, uma vez que eles são construídos no processo histórico da formação profissional Tardif (2012). Nas falas, percebemos o quanto é notório a manifestação dos saberes experienciais, e o quanto eles contribuíram ou marcaram a

vivência do estágio, trazendo uma percepção do que é preciso saber, saber-fazer e saber-ser para continuar atuando como docente num futuro próximo.

Categoria 04: Estágio enquanto momento de construção da didática do futuro professor.

RECB1: No mais foi uma experiência incrível que me proporcionou pôr em prática um pouco da minha didática.

REF1: No geral a prática foi muito boa, gostei muito de estar em sala de aula, de enfrentar os desafios, de testar minha didática, meus conhecimentos específicos.

RECB3: Os conhecimentos sobre a didática foram essenciais para o meu crescimento como docente, sendo que, como já afirmou Luckesi (1991), para assumir um papel significativo na formação do educador, a didática não pode se reduzir e dedicar-se somente ao ensino de meios e mecanismos pelos quais desenvolve um processo de ensino e aprendizagem, mas sim, deverá ser um modo crítico de desenvolver uma prática educativa, que deve ser feito pelo educador conjuntamente com o educando e outros membros da sociedade.

RECB4: O estágio supervisionado também dar ao docente em formação a oportunidade de desenvolver e ou aprimorar o conhecimento específico e didático, tornando apto para atender às atuais demandas do cenário educacional

No momento do estágio se constrói também a Didática do futuro professor, por não se resumir a um simples ensinar, mas como um momento de elaboração das perspectivas pedagógicas do processo de ensino aprendizagem, do fazer-se professor, de ajustes, uma vez que a Didática se desenvolve à medida que se desenvolve o ser docente, como é expressivo o registro: “O estágio supervisionado também dar ao docente em formação a oportunidade de desenvolver e ou aprimorar o conhecimento específico e didático, tornando apto para atender às atuais demandas do cenário educacional”.

Desenvolver a didática no momento do estágio implica imprimir no ensino não apenas informação, mas formação. Nesse sentido, Candau (1984, p. 106-107, apud FRANCO; PIMENTA, 2012, p. 46-47), afirma que se trata de um conhecimento de mediação, onde sua especificidade é garantida pela preocupação com a compreensão do processo de ensino-aprendizagem e a busca de formas de intervenção na prática pedagógica.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Prática Profissional é parte fundamental no processo de formação de professores, seja por inserir o estagiário na realidade que em breve passará a ser o seu local de trabalho, ao possibilitar correlações entre a instituição formadora e a escola campo ampliando o conceito de estágio enquanto unidade entre teoria e prática, ao permitir um maior aprofundamento e entendimento sobre o ser docente.

Ao colocar os estagiários em contato com os profissionais e o ambiente escolar, ao fornecer meios para a construção de conhecimentos, competências, habilidades e atitudes docentes, seja na construção da didática do futuro professor ao refletir sobre como ensinar incompleto.

Para isso, é necessário ampliar ou descobrir as concepções de estágio dentro da instituição formadora, encarando-o não como parte instrumentalizadora/técnica dos

cursos de formação de professores, mas como campo de desenvolvimento de uma prática docente crítica e reflexiva, para que os estagiários possam extrair contribuições de cada momento da experiência.

A prática profissional é caracterizada pelo momento de planejamento da saída dos estagiários para o campo, o momento da prática na escola e o retorno à Universidade para um momento de análise, reflexão e socialização, onde é possível transitar entre o escrito e o vivido.

E é neste transitar entre o escrito e o vivido que se inicia o caminho para a construção de uma formação docente, reflexiva e crítica, atribuindo significado aos saberes curriculares e aos saberes práticos adquiridos e desenvolvidos no diálogo entre teoria e prática, com a instituição de formação e a escola campo de estágio.

Portanto, temos um importante instrumento para ampliação de uma prática pedagógica consciente, o estágio, que se bem fundamentado e vivenciado proporciona meios para o desenvolvimento de uma formação docente, integrando conhecimentos e realidades, estabelecendo elos que permanecerão e se ajustarão durante toda a trajetória do fazer-se professor.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo: edição revista e ampliada**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Decreto-Lei n.º 4.073, de 30 de janeiro de 1942. **Lei orgânica do ensino industrial**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4073.htm. Acesso em: 17 set. de 2018.

BRASIL. **Lei nº 6.494, de 07 de dezembro de 1977**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6494.htm. Acesso em: 17 set. de 2018.

BRASIL. **Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 17 set. de 2018.

BRASIL. **Lei n.º 11.788, de 25 de agosto de 2008**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 17 set. de 2018.

COLOMBO, I. M.; BALLÃO, C. M. **Histórico e aplicação da legislação de estágio no Brasil**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 53, p. 171-186, jul./set. 2014. Editora UFPR.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido (organizadoras). **Didática - embates contemporâneos**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ. **Projeto Pedagógico dos Cursos de Licenciatura do IFPI - Campus Teresina Central**. Teresina, 2012.

LIBÂNIO, José Carlos. **O Campo Teórico-Investigativo e Profissional da Didática e a Formação de professores. Didática e formação de professores: perspectivas e inovações**. Goiânia, CEPED, PUC Goiás, 2012.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Liber Livro, 2012.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Do ensinar à ensinagem**. In: PIMENTA, S. G. Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez, 2002. p. 201-243.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência: questões e propostas**. 4ª São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. Textos de Edson Nascimento Campos. et. al. 3ª. Ed.. Editora Cortez. São Paulo – SP. 2002.

_____. Selma Garrido. (1943). **O Estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. 7ª. Ed. Editora Cortez. São Paulo – SP. 2006.

TARDIF, Maurice. “**Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente**”. In: Teoria e Educação, n. 4, Porto Alegre: Pannonica, 1991.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

ESCRITA FICCIONAL PARA PENSAR A EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DOCENTE E A CRIAÇÃO LITERÁRIA

Mariana Horlle¹

Orientador: Máximo Daniel Lamela Adó

A FORMAÇÃO DOCENTE

O processo de formação docente é contínuo; antes, durante e depois da graduação. Pode-se considerar o início na vida escolar, e o fim está a perder de vista. “Em certo sentido, não há finais esperados, apenas o processo” (CORAZZA; COSTA, 2017, p.156). É muito mais um movimento, que um ponto estanque na vida de um licenciando. Os anos de graduação devem proporcionar a oportunidade do contato com as teorias, as experiências iniciais, as discussões e os questionamentos. E as tensões que variam de acordo com os cursos. Desde o primeiro semestre, as relações teoria/prática estão postas em um jogo de poder. Uma luta, onde, ora uma, ora outra se sobressaem. Essas relações são concebidas como um processo de totalização (DELEUZE, 2006). Há divergências que a prática é uma aplicação da teoria, ou, que a teoria tem a função de alimentar a prática. Seja com o objetivo de instrumentalizar teoricamente para uma atuação prática (CLARETO; OLIVEIRA, 2010), ou trazer o trabalho como produto – resultado – de uma formação, a relação de aplicação nunca é de semelhança.

Para Deleuze, em conversa com Foucault:

A prática é um conjunto de revezamentos de um ponto teórico a outro, e a teoria um revezamento de uma prática a outra. Teoria alguma pode se desenvolver sem encontrar uma espécie de muro, e é preciso a prática para atravessar o muro. (2006, p.265)

Teoria e prática, então, não possuem uma importância sobre a outra. Mas, sim, *com* a outra. A formação docente passa pelo estudo teórico e pela prática, pela docência diretamente relacionada à pesquisa e, “assim, para educar, pesquisamos, procurando e criando, para ensinar; ensinamos, pesquisando, para procurar e, também para criar.” (CORAZZA, 2013, p.97). O processo de formação do docente pesquisador ultrapassa essa noção estática que mais parece um cabo de guerra. Teoria e prática, então, operam conjuntamente.

Para além do binômio teoria/prática, existe uma outra possibilidade de pensar a educação: a partir do par *experiência/sentido*. Apontado por Larrosa (2019), a experiência é algo que não é fácil de definir ou de identificar. É aquilo que nos atravessa. O que nos arrebatava, nos faz tremer, pensar. Como imaterial, não é tão facilmente apreendida pelo

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação - PPGEDU, da Faculdade de Educação - FACED da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Linha de Pesquisa: Filosofias da Diferença e Educação. Essa pesquisa foi realizada com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. E-mail: marianahorlle@yahoo.com.br



pensamento. É o que nos passa pelos sentidos. Exatamente por isso, é difícil concretizar o pensamento do que nos afeta em palavras. Em uma práxis reflexiva, a experiência transformada em palavras é o que podemos chamar de sentido, essa tradução do que nos toca. É o que nos permite pesquisar e criar.

A pesquisa em docência é esse movimento que pretende articular o vivido através da língua. Pesquisar trata de criar um deserto que possa ser atravessado por *acontecimentos*, velocidades, afetos, sensações, multiplicidades e devires (OLINI; MONTEIRO, 2016, p.92-93).

O grande trabalho do professor pesquisador é justamente criar a partir do pensamento em educação.

pensamento (seja onde for) como criação e criação (seja onde for) como pensamento; cognitividade em ato na criação artística, literária, filosófica; sensibilidade não empírica (vidências, criação de visões e percepções) em ato na pesquisa, no texto, na prática pedagógica. (CORAZZA; COSTA, 2017, p. 152)

A proposta é, então, transformar o pensamento em ação através da escrita. “*Escrever é, assim, um caso de devir, um processo, uma passagem de Vida que atravessa o vivível e o vivido.*” (CORAZZA, 2018, p.19). Um trabalho de escrita que é precedido de muitas leituras e um trabalho coletivo. Trazemos na escrita um pensamento articulado a pensamentos de outros, leituras de outros e experiências de outros. O processo de aprendizagem passa pela escrita. Escrevemos para expressar em palavras o que conhecemos, mas, também, escrevemos para conhecer.

O hábito da escrita acadêmica (experienciada por muitos licenciandos) traz na forma um engessamento. Há sempre modelos a seguir, autores para citar, número de páginas, introdução, desenvolvimento, conclusão. A proposta é romper com o “quadradismo” do sistema, que insiste em colocar nosso pensamento – e nossa escrita – encaixotados em protótipos produzidos por incontáveis gerações. Para isso, coloca-se a escrita ficcional sobre os holofotes, para que se possa, realmente, “fazer coisas com as palavras” (ADÓ e CORAZZA, 2016, p.219).

ESCRITA FICCIONAL

A experiência está no real, na vivência da rotina. O real não é uma coisa, é um acontecimento. É presença, é singular, incompreensível e identificável. Larrosa (2019, p.111) diz que não é o que deveria ser, e sim o que é. Por isso, o real não é suscetível ao aprisionamento, visto que nossa percepção única sempre é embotada pelo nosso ponto de vista. Mas ele precisa nos passar a sensação de realidade, caso contrário, perde sua validade.

A escrita ficcional tensiona esse real, jogando com suas possibilidades, colocando em xeque o conceito de verdade e de realidade. Para a ficção, o importante não é a natureza do real, ou o conhecimento dele, mas sim o que significa que algo seja válido como real. A ficção é escrita para destacar a natureza (SAER, 2014). Usa dos elementos de realidade para se fazer crer e nos fazer entrar para a história.

Desde o começo, a ficção não se propõe a ser a realidade, mas sim um ajuste sobre, com e na realidade. Há um acordo tácito entre o escritor e o leitor que, enquanto um

se apoia na realidade para construir a narrativa, o outro crê na verdade da obra. Se o escritor não usa o esqueleto da realidade (mesmo que seja para desconstruí-la e quebrar todas as lógicas), dificilmente o leitor irá tomar a narrativa para si e apreendê-la.

A literatura é a criação mais valiosa da humanidade no seu intento de entender-se a si mesma (VILA-MATAS, 2007). Todo elemento ficcional não assume um critério de verdade, mas amplia as possibilidades de uma situação, elucida seu caráter complexo e pode inclusive voltar-se ao real de uma maneira mais explícita que a verdade.

Pensando em trazer os elementos do real e da experiência para a sala de aula foram propostos exercícios de escrita ficcional que articulassem literatura, fabulação e teoria em uma turma de graduação em licenciatura.

O ESTÁGIO

Dentro de tantos rituais acadêmicos, o estágio na graduação é um desses processos para quem se encontra na pós-graduação. No segundo semestre de 2019, foi realizado um estágio com carga horária de 15 horas, dentro da disciplina Docência e Pesquisa: aula, método, educador.

A turma, proveniente dos mais diversos cursos de licenciatura, possuía um caráter muito heterogêneo. Cursos de ciências humanas, artes, ciências da natureza e ciências exatas compartilhando quatro períodos nas manhãs de terça-feira. O estágio contou com a realização de quatro encontros dentro do semestre sendo produzidos textos ficcionais ao final de cada aula, após discussão de textos teóricos relacionados à disciplina.

Exercícios ficcionais

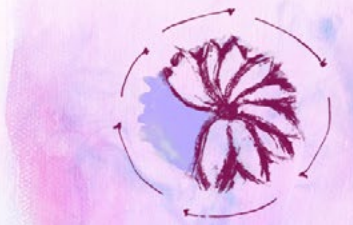
A primeira atividade com a turma aconteceu no dia 27 de agosto. A turma foi dividida em grupos por curso e cada grupo lia uma parte da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) correspondente à sua formação. Os alunos então levantavam questões ou críticas às proposições da Base. A questão mais importante que a turma discutiu foi sobre a consciência crítica. Foram palavras que muitos encontraram nas leituras da BNCC, em disciplinas diferentes. O que é consciência crítica? Como se instiga a consciência crítica? Ela pode ser construída? E, o principal, é preciso modificar o pensamento do aluno? Tudo o que discorda do meu pensamento de mundo é errado?

Exercício 1 – planejamento de uma aula

Utilizando a primeira pessoa do singular (eu) narra como você planeja uma aula. Escolhendo uma turma o assunto da aula. É importante descrever a ambientação, o modo como se faz (à mão ou pelo computador), em que locais é feita a pesquisa (internet, livros didáticos). Colocar-se como o centro da narrativa e colocar em palavras a construção do pensamento.

Este movimento é importante, porque

Nossas práticas de liberdade de escrever-e-ler não são fruto de criatividade espontânea ou de esteticismo estéril, mas a articulação de novas maneiras dos saberes traduzidos para as escrituras. Deve ser por isso mesmo que escrevemos



o que e como escrevemos: porque estamos acompanhados. (CORAZZA, 2018, p. 30)

Com um limite de uma página, o exercício se realizou em sala de aula, com escrita à mão. Poucos escreveram uma narrativa em primeira pessoa, muitas escritas contavam apenas o conteúdo que seria falado em aula e como fez isso, onde buscam suas referências para dar a aula. Os alunos relataram a dificuldade de se colocarem como personagens e de imaginar uma cena, alegando estarem presos a uma forma de escrita que não era a que foi proposta, sendo a criação uma barreira difícil de transpor.

A segunda atividade foi realizada no dia 03 de setembro. A aula iniciou com um documentário que aborda a educação indígena em diversos espaços, tanto na sala de aula convencional quanto na mata. Depois foi exibido um clipe musical que aborda as cotas universitárias. Então foi discutido sobre os sujeitos em sala de aula. O que é educação indígena, como é dar aula na periferia, pensando nas dificuldades de cada situação. Foram levantadas diversas questões sobre o respeito à realidade dos alunos, a inseguranças dos professores ao encontrarem uma aula desafiadora, com um “o que fazer” quando as situações saem do planejado.

Exercício 2 – aula desafiadora

A escrita sobre uma aula que trouxesse algum desafio ou desconforto. A narração de uma aula, desde o momento do toque do sinal até o final da aula. A ideia de pensar um momento da aula que pudesse fazer o pensamento desestruturar, ou refazer o planejamento, levando em conta um acontecimento ou um sujeito marcante.

O importante do exercício é manter-se na narração de um fato. Um “jogo com estilo. Exige que o leitor se torne tão atento ao ritmo e tom da escritura, quanto a seu conteúdo” (OLINI; MONTEIRO, 2016, p. 91).

As produções foram muito interessantes, alguns descreveram sucintamente como achavam que uma aula seria desafiadora e outros trouxeram narrativas complexas. As principais questões eram alunos com deficiência, indisciplina/violência. A produção que mais chamou a atenção foi a criação de uma aluna que descreve um futuro distópico onde suas aulas de artes são feitas via EAD. Ela fala de toda sua dificuldade em planejar aulas de arte para serem exibidas em um computador, bem como da dificuldade em avaliar a produção de um aluno via foto ou vídeo. Descreve um modo de pensar a educação mercadológica, onde alunos e professores são apenas números, a arte como uma válvula de escape, uma distração.

Essa escrita em educação conseguiu “alcançar o âmago verdadeiro dos acontecimentos cotidianos do tão aclamado “chão da escola”, como se ele tivesse uma essência inabalável.” (CORAZZA, 2018, p. 29). O futuro distópico estava tão próximo do real que era possível sentir-se no lugar da professora personagem, as suas aflições sobre a falta de contato e o cansaço de perceber o desinteresse dos alunos do outro lado da tela do computador.

A terceira aula aconteceu no dia 10 de setembro. A partir da discussão de textos, a conversa versou sobre a característica dos seres humanos de fabular a vida, as nossas crenças (que foram fabuladas por outras pessoas), nosso nome e até o dinheiro, onde um sistema determina que um pedaço de papel ou pedaços de metal tenham um valor financeiro capaz de comprar coisas. A grande discussão da turma girou em torno dos confrontos entre as fabulações dos professores e a fabulação dos alunos e suas famílias,



que envolvem crenças culturais e podem gerar conflitos. Foram levantados temas como religião e sexualidade em sala de aula e retomaram-se as perguntas sobre pensamento crítico da primeira atividade. Pode-se mostrar para os alunos que existem diversos pontos de vista sobre um assunto, mas é ético convencê-los de que o que eles acreditam, e suas famílias, é errado?

Exercício 3 – um conflito

A atividade de escrita realizada foi a descrição de um conflito em sala de aula. A partir da leitura de suas produções anteriores, os alunos precisavam escrever uma cena de sala de aula onde haveria um conflito (não necessariamente uma briga, mas um acontecimento que mexesse no andamento da aula) e esse conflito precisava ter uma solução. Poderia ser um fato imaginado, ou algo que tenha sido presenciado pelos alunos em sala de aula (seja na posição de professor, ou quando alunos). Ainda uma narração, mas agora com personagens e a construção de um movimento de ápice dramático.

O exercício anterior de escrita trouxe uma desenvoltura maior nas produções dos alunos. “escrever é sempre um querer escrever” (OLEGÁRIO; CORAZZA, 2018, p.48), e muitos alunos alegaram que este exercício parecia mais fácil que os anteriores, mostrando uma empenhamento diferente da dos outros dias.

Os textos já começavam a articular os autores lidos, uma narrativa complexa com apoio teórico. Muitas cenas de sala de aula traziam detalhes e descrições dos conflitos, algumas produções muito elaboradas, com riqueza de detalhes e, principalmente, com desfechos verossímeis. Muitos escreveram a partir das próprias experiências, seja como professor, seja como aluno. Um texto marcante foi de um aluno que inicia o texto com a frase “isso aconteceu comigo”, onde relata uma cena de preconceito sofrida por ele por apresentar um traje afeminado em sala de aula. A riqueza dos detalhes e a veracidade dos diálogos – com narrações de pensamentos do aluno que sofria o preconceito – mostra a dor de alguém que não teve um bom desfecho com a situação, onde todos os professores (e até a direção), ao invés de sugerirem uma discussão sobre gênero e sexualidade, trataram o aluno como um coitado, sujeito de pena.

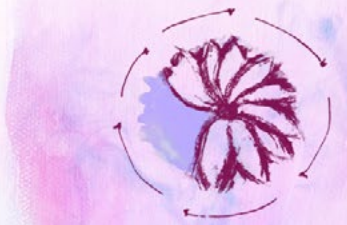
A função fabuladora não é privilégio dos gênios ou artistas, ela pode se atualizar liberando vida lá onde ela é prisioneira da vontade de verdade (MATOS, 2014, p. 139). Os movimentos literários traziam a complexidade inapreensível do real e da experiência.

A quarta atividade aconteceu no dia 17 de setembro. Após uma retomada teórica dos conceitos aula, método e educador, a turma separou-se em grupos. Foram devolvidas as produções realizadas na aula anterior, para que fossem lidas entre todos do grupo. Os alunos poderiam escolher uma dessas produções e então montar pequenas cenas, usando o método Teatro-Fórum, do Augusto Boal, que consiste em mostrar a cena, com seu conflito e solução e, após isso, refazer a cena com alguém do público entrando no lugar de um dos atores e modificando a solução do conflito. A atividade rendeu muitas discussões e trouxe à tona as mais diversas soluções para os conflitos.

Logo após as cenas apresentadas e remontadas, a conversa se concentrou sobre a potência ficcional de enxergar o mesmo fato de formas diversas.

Exercício 4 – o real é um ângulo de visão

A produção consistia em trazer outro ponto de vista da cena ficcional que cada um escreveu ou atuou. Se a primeira produção levava em conta o ponto de vista do professor,



a cena seguinte construída deveria ter outro ponto de vista (do aluno, por exemplo). Uma forma de mostrar essa característica ficcional de trazer a realidade e fazê-la crível.

Muitas produções trouxeram à tona o ponto de vista dos alunos, onde sua indisciplina e preconceito também tinha uma causa, algo por trás. Um dos textos trazia à tona a indisciplina de um aluno gerada pela fome. A narração do pensamento do aluno, que não queria prestar atenção na aula porque a fome fazia doer a barriga, entristecia pela crueza de detalhes de uma vida que acontecia para além dos muros da escola. A alternativa para que o período passasse mais rápido e, conseqüentemente, chegasse a hora do lanche era armar uma guerra de bolinhas de papel.

Um exercício silencioso de dar tempo ao outro, extraindo o que lhe é próprio. Escrever com o outro, perspectivar-se com o olhar do outro. O ato de escrita transformado em uma atenção consciente, onde ficcionalizar pode ser um modo de constituir o pensamento e constituir-se com ele.

O PENSAMENTO-AÇÃO

A Educação é um lugar que se inventa pelo movimento “da escrita pela leitura e da leitura pela escrita; nas relações que esse movimento comporta e, principalmente, na invenção e reinvenção do espaço-auleiro como espaço de ficção” (ADÓ; CAMPOS; CORAZZA, 2017, p. 374). E a formação docente passa por todas as inquietações de nunca se estar parado. Há que se ler, escrever, reler e criar. De forma poética, unir o real ao ficcional. Usando elementos ficcionais, elas não reproduzem apenas o real, mas falam sobre ele. A realidade como uma matéria bruta com a qual usamos essa visão para confundir o olhar sobre a teoria e sobre os personagens, perder os controles nítidos entre quem fala e quem escuta e deixar entrar a função fabuladora.

Sem a pretensão de prever o movimento da aula, a escrita ficcional traz, pela arte, a experiência do real. Como uma forma de viver aquilo que ainda não se viveu, reviver o que já foi vivido de outras formas, exercitar o pensamento em outros movimentos. Poder pensar diferente, poder repensar hábitos e lugares comuns. O professor que se quer ser, o professor que não se quer ser. Todos habitam o espaço educacional e à ficção cabe dar holofotes a todos os sujeitos, sem julgamentos morais ou psicológicos, apenas com a sua expressão humana em ato.

As produções escritas dos alunos mostram as histórias que se contam na medida em que são contadas (ADÓ, 2015). O pensamento em educação operando para imaginar a docência que ainda não ocorreu, com a força de uma memória incerta e impessoal. A escrita ficcional como uma relação de escuta, escuta atenta ao outro. O outro que são os alunos. O outro que somos nós, leitores. A formação colocando o professor nesse lugar do processo, da criação. A teoria como prática refletida, um pensamento-ação.

Referências

ADÓ, Máximo. Autocomediografia intelectual de um educador. In: CORAZZA, Sandra Mara; OLIVEIRA, Marcos da Rocha; ADÓ, Máximo Daniel Lamela. (orgs.) *Biografemática na educação: Vidarbos*. Porto Alegre: UFRGS; Doisa, 2015.

ADÓ, Máximo Daniel Lamela; CORAZZA, Sandra Mara. Conexões heterogêneas: uma educação potencial. In: CORAZZA, Sandra Mara; ADÓ, Máximo Daniel Lamela; OLINI, Polyana. *Caderno de Notas 9: Panorama de Pesquisa em Escrita: Observatório da Educação*. Porto Alegre: UFRGS/ Doisa, 2016.

ADÓ, Máximo Daniel Lamela; CAMPOS, Idalina Krause de; CORAZZA, Sandra Mara. Conhecimento como invenção: Paul Valéry no Ensino da Educação Contemporânea. In: CORAZZA, Sandra Mara (org.). *Docência-pesquisa da diferença: poética de arquivo mar*. Porto Alegre: Doisa; UFRGS, 2017.

CLARETO, Sônia Maria; OLIVEIRA, Marte Elaine de. Experiência e dobra teórico-prática: a questão da formação de professores. In: CLARETO, Sônia Maria; FERRARI, Anderson. (orgs). *Foucault, Deleuze e Educação*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010.

CORAZZA, Sandra Mara. A formação do professor-pesquisador e a criação pedagógica. In: CORAZZA, Sandra Mara. *O que se transcria em educação?* Porto Alegre: UFRGS; Doisa, 2013.

CORAZZA, Sandra Mara; COSTA, Cristiano Bedin da. Didática da tradução: o professor-artista e as transcrições do currículo. In: CORAZZA, Sandra Mara (org.). *Docência-pesquisa da diferença: poética de arquivo mar*. Porto Alegre: Doisa; UFRGS, 2017.

CORAZZA, Sandra Mara. Escrita: O multifacetado da multiplicidade na formação pedagógica do pensamento. In: RODRIGUES, Carla Gonçalves; HEUSER, Ester Maria Dreher; CORAZZA, Sandra Mara; MONTEIRO, Silas Borges. (orgs.) *Caderno de Notas 10: Traduções do arquivo Escrita*. Porto Alegre: UFRGS; Doisa Organização Documental, 2018.

DELEUZE, Gilles. Os intelectuais e o poder (com Michel Foucault) [1972]. In: DELEUZE, Gilles. *A ilha deserta: e outros textos*. São Paulo: Iluminuras, 2006.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MATOS, Sônia Regina da Luz. Imagens de escrita. In: SCHULER, Betina; MATOS, Sônia Regina da Luz; CORAZZA, Sandra Mara. (orgs.) *Caderno de notas 6: Experimentações de escrita, leitura e imagem na escola*. Porto Alegre: UFRGS; Doisa, 2014.

OLEGÁRIO, Fabiane; CORAZZA, Sandra Mara. Entre o arquivo e o procedimento: roteiro do Escrita. In: RODRIGUES, Carla Gonçalves; HEUSER, Ester Maria Dreher; CORAZZA, Sandra Mara; MONTEIRO, Silas Borges. (orgs.) *Caderno de Notas 10: Traduções do arquivo Escrita*. Porto Alegre: UFRGS; Doisa Organização Documental, 2018.

OLINI, Polyana; MONTEIRO, Silas Borges. Sobre escrita e arte do estilo: aproximações otobiográficas. In: CORAZZA, Sandra Mara; ADÓ, Máximo Daniel Lamela; OLINI, Polyana. *Caderno de Notas 9: Panorama de Pesquisa em Escrita: Observatório da Educação*. Porto Alegre: UFRGS/ Doisa, 2016.

SAER, Juan José. *El concepto de ficción*. Buenos Aires: Seix Barral, 2014.

VILA-MATAS, Enrique. *Paris não tem fim*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

A POTÊNCIA DO ESQUECIMENTO NO EDUCAR: VERDADE, CONVICÇÃO E BESTEIRA

Larissa de Oliveira Pedra¹

Róger Albernaz De Araújo

Este trabalho retoma diversos acontecimentos anteriores a ele. Acontecimentos em parte lembrados e em parte esquecidos na altura em que o mesmo está sendo escrito. Leituras, vivências, traumas, medo de ter Mal de Alzheimer, discência, docência, eventos acadêmicos, embriaguez com Nietzsche, mal-estares variados, brigas internas e externas, só para citar alguns. Também é imanente a acontecimentos que duram enquanto ele se produz. Um notebook queimado, mudança de planos e rumos, a escrita de uma dissertação e até mesmo uma pandemia. É difícil produzir um começo para ele, mas vamos tentar como nos ensinaram na escola: comece pelo começo, depois vá meiar no meio e finalize no fim.

Começo: por que tensionar a memória?

O termo memória incorpora estudos de diferentes áreas e o próprio senso comum. É comum que ela seja considerada uma característica desejada. Afinal, quem não conhece uma receitinha caseira para melhorar a memória? Quem não admira alguém por ter uma memória 'de elefante'? Essa naturalização de boa memória como algo bom e falta de memória como ruim não se restringe ao senso comum. Podemos observar que apesar do asco com a palavra memorização (afinal, decorar conteúdos está fora de moda na educação), a memória continua sendo central nas práticas educativas. Estuda-se para lembrar. E mais do que isso, o esquecimento, tanto na educação quanto no senso comum, além de poder ser entendido como falha, é tratado como algo involuntário, acidental.

Mas e se a gente convidar Nietzsche para conversar um pouco sobre essa educação memorizadora, o que será que ele teria a nos dizer? Talvez ele torcesse seus bigodes e nos dissesse que estamos esquecendo de esquecer. Talvez nos falte morder com força a cabeça dessa negra serpente chamada memória e cuspir, com força, como faz o pastor em Assim Falou Zaratustra (NIETZSCHE, 2012). Ou, quem sabe, ele nos ajudasse a pensar sobre essa culpa ou má consciência (NIETZSCHE, 2014) acerca do esquecimento, nos provocando acerca dessa moralização que fazemos com o ato de lembrar.

Contudo, não precisamos nos manter nessas especulações, pois outros pesquisadores nos ajudam a pensar memória a partir de Nietzsche como, por exemplo, um de seus mais consagrados tradutores brasileiros: Oswaldo Giacóia Júnior. O pesquisador trata do tema da memória em Nietzsche há, pelo menos 19 anos, quando publicou o livro Nietzsche como Psicólogo (GIACÓIA JÚNIOR, 2001) no qual dedicou um capítulo inteiro ao tema "esquecimento, memória e repetição". Para atualizar seu posicionamento, retomo uma

¹ Instituto Federal Sul-Riograndense, Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia, e-mail: larissadeoliveirapedra@gmail.com



fala pública de Giacóia Júnior em 2019², na qual ele explana sobre uma determinada fisiopsicologia que nomeia como clínica dos afetos. Ele retoma na obra de Nietzsche os mecanismos pelos quais a humanidade pactua com a emergência da disfunção da capacidade de esquecimento ativo. O ressentimento está necessariamente ligado à memória e retomar nossa capacidade de esquecer ativamente seria a clínica nietzscheana possível. É o que Giacóia Júnior chama de Clínica do Esquecimento.

De certa forma, tensionar a memória é, parafraseando Foucault (2006-A), desmistificar a instância real do acontecido e memorizado como a totalidade (e verdade) a ser restituída. Forja-se aqui uma definição de memória que não funciona em processos de arquivamento, mas de arquivização, tomando emprestado os termos de Julio Groppa de Aquino e Gisela Maria do Val (2018). Os arquivos que trazemos em nossa memória não compõem uma totalidade que é a verdade, eles já são armazenados em um processo que já é de arquivamento, e a cada vez que acessamos algum desses arquivos, novos índices e processos de arquivização se atualizam. A memória não é um depósito.

A memória não é, a memória funciona. Funciona com um processo de criação de índices, de produção de expressão que se atualiza a cada instante em que é acessada.

O esquecimento funciona neste texto como matéria, força ativa dotada de potência, colocada a funcionar pelo funcionamento dos conceitos de máquina (DE ARAÚJO. CORAZZA, 2018), escrituração (CORAZZA, 2007) e arquivo (AQUINO. DO VAL, 2008). Por efeito, a memória é colocada para funcionar de forma maquínica e não-mecânica, em um processo que se assume enquanto redundante. Lembrar e esquecer são movimentos. Assim sendo, a atenção recai não somente naquilo que se registra, mas, também, naquilo que se deixa de registrar, o que acaba por produzir uma política do esquecimento.

Nesta política de esquecimento inscrevem-se as repressões, mas também aquilo que poderíamos chamar de “memórias menores”, parafraseando Deleuze e Guattari (2015). Pensando essa política de esquecimento do poder escolar temos os conteúdos sabotados nos currículos, as tarefas repetitivas que são esquecidas tão logo concluídas, as marcas, os detalhes. Contudo, de tudo o que ainda fica do processo de escolarização ao qual todos estão legalmente obrigados, quantas são as coisas que produzem ressentimento e que poderíamos aumentar nossa própria potência a esquecer?

Como seria possível se livrar dos ranços e padronizações aos quais fomos sistematicamente expostos em nossos anos de escolarização? Será possível pensar práticas de desaprendizagens? E afinal, por que falamos tão pouco nessa possibilidade? A hipótese é que a escolarização produtora de memórias se retroalimenta com o niilismo ressentido que há em nós.

Nesta perspectiva, lembrar-se de coisas tal qual como julgamos que estas tenham acontecido aproxima-se de um processo passivo e reativo. Por outro lado, não só o esquecimento é um processo ativo - como já propunha Nietzsche como uma espécie de clínica ao ressentimento, como o ato de lembrar também pode ser um processo ativo, dependendo neste caso se fazemos um arquivamento ou uma arquivização dos arquivos que nos constituem.

2 Oswaldo Giacóia Júnior, setembro de 2019. Palestra intitulada *Nietzsche: Psicofisiologia e Terapia dos Afetos*, proferida nas dependências da UFPel, em uma parceria da ANPOF e do PPG em Filosofia desta universidade.

As implicações desta forma de ver e dizer da memória e do esquecimento possuem implicações não só no fazer e no registro educativo, como também no fazer e no registro da pesquisa. Como esquecer todas as minhas respostas prontas para poder pensar um problema de pesquisa instigante de fato? Como esquecer a metodologia para investir na construção de um método?

Uma solução poderia ser investir em uma arqueologia (FOUCAULT, 1997) da memória que não ignore o próprio esquecimento. Uma arqueologia da escolarização que não ignore os movimentos menores que acontecem na escola. Uma arqueologia da própria pesquisa que não ignore nossa própria ignorância.

E para que não fiquemos em uma conversa infinita de hipóteses, podemos explorar um exemplo de uma pesquisa que (ainda que não utilize esse termo) aposta no esquecimento como saída ao ressentimento na educação. Trata-se de um artigo dos professores Édio Raniere e Carla Gonçalves Rodrigues (2018), no qual o personagem conceitual “Professor” tem uma grande memória. Uma memória ressentida que é usada para punir os alunos por aquilo que considera mau comportamento. “Sou uma máquina mnemônica” (RANIERE. RODRIGUES, 2018), orgulha-se. O personagem estético do artigo, “Aluno”, tem uma outra relação com o ressentimento menos enraizada na memória, mas é forjado por essa escolarização na qual assume um papel próximo à rebeldia. Os autores apontam para a solução com o enfrentamento do eterno retorno – e o consecutivo amor fatis. Porém, nas entrelinhas vemos que tantas práticas, pensamentos e costumes precisarão ser esquecidos para que os personagens consigam afirmar a própria existência.

Maquinar esquecimentos. Escriber memórias. Arquivizar registros. Perceber que nossa relação com a verdade está tão intimamente vinculada a nós que só conseguimos suportar nossas memórias como verdadeiras, ter convicção de que somos quem somos porque vivemos o que vivemos. E, claro, lembrar disso para tensionar essa verdade subjetiva como sendo produto de processos complexos que nos escravizam em uma moral ressentida. Reconhecer como besteira muito daquilo que nos agarramos para não esquecer.

Recomeço: por que produzimos meios e fins?

Mas esse trabalho, tão efeito ao esquecimento e tão lembrador de autores e textos não parece estar conseguindo dobrar-se sobre si. Como diz o meme: enfim a hipocrisia. Chegada a hora de “desenvolver” o meio (e o verbo é esse mesmo que todo estudante que se prepara para o ENEM tem de cor para falar do “meio) e encaminhar para o “fim” acontece algo. Vamos esquecer (ou pelo menos tirar do lugar da verdade) o que lemos até aqui e escrever outra coisa?

Outras memórias

“Memórias não são só memórias, são fantasmas que nos sopram aos ouvidos”, canta Pitty. “Há tempos tive um sonho... não me lembro, não me lembro”, Renato. Algo errado não está certo com o que estamos permitindo que nossas memórias e esquecimentos façam conosco. Algo certo não está certo, até porque certo e errado já são palavras erradas para se escrever aqui.

Nossas memórias e esquecimentos vêm servindo (e alimentando com generosas colheradas) o ressentimento dentro do qual fomos produzidos como sujeitos. Para que eu chegasse em uma pós graduação e esteja sentada ao notebook digitando esse artigo foi preciso que eu passasse por todo um sistema social e de escolarização que certamente subjetiva em massa milhões e milhões de “sujeitos”. Ser alfabetizada e ter um nome e uma filiação para assinar esse trabalho são apenas o começo. Escolher falar de Nietzsche ou de Renato Russo também são marcas de um processo de subjetivação onde apenas escolhemos entre limitadas possibilidades. Um processo que nos captura. Um processo que, muitas vezes, nos ressenete.

Talvez não seja possível chegar em uma pós graduação sem ter convivido com dispositivos complexos como a discência com raio ressentizador acoplada ou a super armadura ressentimentalizadora da família. Mas eu posso chegar aqui e escolher quais dos arquivos mnemônicos eu escolho tirar para dançar. Posso escolher (ainda que entre possibilidades finitas e limitadas) qual Larissa quero afirmar, qual delas quero amar faticamente.

É essa escolha é parecida com a escolha que faço para escrever. Arquivizar memórias é um processo semelhante como ficcionalizar a si mesmo. Encher o texto de citações de autoridades do assunto ou escrever fabulando? Continuar sendo a aluna que era na graduação ou permitir emergir outra existência docente? São as possibilidades que os arquivos mnemônicos abrem. Como acessórios em um guarda-roupas, posso inventar usos e montagens com eles. Posso até desmanchar uma blusa de lã e tricotar polainas, ou fazer tie dye. Ou posso entrar no guarda-roupas e fugir para Nárnia. Ou posso sair do armário em para mostrar quaisquer Larissas que possam estar escondidas dentro dele. É tudo apenas um jogo de esquecer e lembrar. Um jogo onde afirmamos aquilo que arquivizamos na nossa própria memória, um jogo onde nos é possível maquinar avatares e eus.

Um fim. Ou não

É chegada a hora do ponto final deste texto. Ainda que este ponto esteja dado desde que começamos a dilatar a distância ente o primeiro caractere digitado logo após o cabeçalho e o derradeiro ponto final.

É conveniente retomar alguns pontos do texto que ainda podem ser potencializados no grupo de trabalho. Tanto falamos nos processos subjetivadores da educação e muito pouco falamos de como enfrentar as consequências desses mesmos processos na docência e na pesquisa. Os professores e pesquisadores foram forjados em processos que, muitas vezes, tornaram essas vidas escravas do ressentimento. A possibilidade de inventar mundos não cria mundo quando se encerra em um discurso vazio, é preciso coragem para delirar e, de fato, criar mundos. Criar docências, criar pesquisas, criar dispositivos des-ressentimentalizadores.

Convite

Esqueça o que você leu nesse artigo. Apague o arquivo, queime a impressão. Não pense nele por alguns dias. Finja que você nunca leu esse tal de texto que parece querer educar esquecimentos. E mesmo assim, quando você esquecer ou lembrar de algo, talvez



esse arquivo artigo-sobre-esquecimento-para-ser-esquecido seja recuperado e arquivizado pela sua memória.

Referências

AQUINO, Júlio Gropa. DO VAL, Gisela Maria. Uma ideia de arquivo: contributos para a pesquisa educacional. *Pedagogía y Saberes* No. 49 Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación. 2018, pp. 41-53.

CORAZZA, Sandra Mara. *Os Cantos de Fouror: escrita em filosofia-educação*. Porto Alegre: UFRGS; Sulina, 2007.

DE ARAUJO, Róger. CORAZZA, Sandra Mara. Método Maquinatório de Pesquisa. *Pedagogía y Saberes* No. 49 Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación. 2018, pp. 67-80.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs Vol. 2*. (Trad. Ana Lúcia de Oliveira, e Lúcia Cláudia Leão) 2ª ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Editora 34, 2015.

DELEUZE, Gilles. *Nietzsche e a Filosofia*. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997

FOUCAULT, Michel. *A poeira e a nuvem*. Em M. Foucault. *Estratégia, poder-saber* (p. 323- 334). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006-A.

GIACOLA JÚNIOR, Osvaldo. *Nietzsche como Psicólogo*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2001.

NIETZSCHE, Friedrich. *Assim Falou Zaratustra*. São Paulo: Martin Claret, 2012.

NIETZSCHE, Friedrich. *Obras Incompletas*. São Paulo: Editora 34, 2014.

RANIERI, Édio. RODRIGUES, Carla Gonçalves. Educação e Produção de Subjetividade, : o ressentimento como máquina de produzir corpos. *Reflexão e Ação*. Santa Cruz do Sul, v. 26, n. 2, p. 74-85, mai./ago. 2018.

PROCESOS DE ENSEÑANZA AMBIENTAL. PANORAMA DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE EDUCACIÓN AMBIENTAL EN UN ESTADO DE BRASIL

Katherine Colorado Valencia¹

Introducción

El medio ambiente se considera como el entorno en que los individuos y la sociedad habitan y desarrollan su vida. Para este estudio se analiza Brasil como un país que se ha caracterizado por la magnitud de su territorio y su rica biodiversidad, teniendo en cuenta el reconocimiento de las situaciones que afectan y mejoran el contexto por medio de la Educación Ambiental, la cual es una herramienta y estrategia que genera una postura crítica y reflexiva ante la preservación del planeta, y la necesidad de la sociedad en construir individuos que amplíen su percepción y visión del mundo. En este sentido, se propone indagar en este artículo sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la educación ambiental en el Estado de Rio Grande do Sul, Brasil.

Palabras claves: Medio Ambiente, Educación Ambiental, Desarrollo Sostenible.

Objetivo

Este artículo presenta como objetivo indagar acerca de los diferentes panoramas de enseñanza y aprendizaje de la educación ambiental en el Estado de Rio Grande do Sul, conociendo y analizando la resolución de las problemáticas ambientales en los diferentes contextos educativos.

Método

El presente artículo, de carácter cualitativo sigue el método hermenéutico, el cual hace referencia a “la interpretación que viene a identificarse con la comprensión de todo texto cuyo sentido no sea inmediatamente evidente y constituya un problema” (ARRÁEZ, CALLES & MORENO, 2006, p. 173). En otras palabras, este método permite el análisis y comprensión de los textos hallados acerca de cómo se ha desarrollado la educación ambiental, desde los diferentes procesos de enseñanza en contextos educativos.

El enfoque cualitativo permite la interpretación y recolección de los datos analizados, generando que inicialmente se tenga unas dudas e interrogantes frente al tema, para posteriormente tener una visión más amplia, y así construir e interpretar la realidad. La información recolectada se realizó por medio de una búsqueda de artículos, que fortalecen la construcción del conocimiento por medio de los autores, la habilidad de un análisis crítico y sustento científico que le brinde a la investigación credibilidad.

¹ UNIMINUTO, Trabajo Social, kcoloradova@uniminuto.edu.co

Contextualización

El medio ambiente se considera como el entorno en que los individuos y la sociedad habitan cotidianamente, tiene características físicas, biológicas, culturales y naturales que permiten al individuo tener un entorno en donde desarrollar su calidad de vida. Sin embargo, de la misma manera que los seres humanos pueden incrementar este desarrollo y sostenimiento natural, también puede destruirlo o modificarlo con acciones humanas como la contaminación del aire, agua, suelo, el agotamiento de recursos naturales, el manejo de residuos sólidos, consumismo, entre otros aspectos que permean las condiciones ambientales, de manera que las generaciones actuales y futuras se vean perjudicadas.

En primer lugar, se hace un recorrido sobre cómo se ha venido estudiando la problemática ambiental desde diferentes contextos en América Latina, considerando que la causa de los problemas ambientales no se debe al derroche de los recursos que se proveen, si no a las problemáticas que tiene la sociedad en el reconocimiento y consciencia del entorno en el que habitan, como en su cultura y educación, generando consecuencias en la pérdida del sostenimiento ambiental, provocando la contaminación de las aguas, el cambio climático, contaminación atmosférica, la reducción de los suelos, entre otros elementos que afectan y deterioran la salud de los ciudadanos.

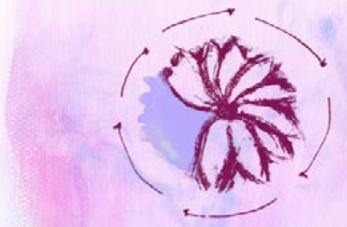
De este modo, se indaga acerca de cómo la falta de consciencia, cultura y educación ambiental ha causado alteraciones en la calidad de vida de los países con mayor desarrollo ambiental, como afirma Borrás (2019, p.2)

Los países como Brasil, Colombia, Costa Rica, México, Bolivia, Ecuador, Perú o Venezuela forman parte del grupo de naciones con mayor variedad de fauna y flora del mundo, registran serios problemas medioambientales a los que prácticamente ningún gobierno ha respondido de manera adecuada. (p.2).

Por otra parte, en Colombia, la ciudad de Medellín junto a otros municipios, integrados por la entidad del Área Metropolitana considera que la resolución de las problemáticas ambientales es a partir de la “Educación ambiental como el proceso que le permite al ciudadano metropolitano comprender las relaciones de interdependencia con su entorno, a partir del conocimiento reflexivo y crítico de su realidad biofísica, social, política, etc.” (AREA METROPLITANA, 2019, p. 2).

Por ello, esta entidad ha implementado diversas estrategias en relación con la educación ambiental para la disminución de las consecuencias ambientales, como la planeación de políticas públicas, leyes, planeamiento de programas en gestión ambiental entre otras alternativas que no han sido lo suficientemente asertivas para una eficaz acción en consciencia y cultura de la preservación ambiental en los ciudadanos.

De esta misma manera, Brasil es uno de los países más grande del mundo que se ha caracterizado por sus diversas fuentes naturales, mayor biodiversidad del mundo y sus diferentes sistemas con elementos naturales que hace parte de su historia, cultura y comunidad. Para efecto del cuidado de los recursos que lo rodea, Brasil ha creado distintas estrategias como son: gestión en prácticas ambientales, regulaciones para evitar el deterioro, y procesos de enseñanza ambiental en los diferentes entornos educativos.



Teniendo en cuenta lo anterior, es relevante destacar que el desarrollo sostenible es una responsabilidad que debe adquirirse con propiedad y eficacia cada país y su comunidad, como se analiza desde los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) que tienen como finalidad propiciar el bienestar de los países por medio de la erradicación del hambre, la pobreza, las brechas sociales y las relaciones de poder, transformando las realidades sociales de todos los individuos y crear metas en su desarrollo constante.

En este caso se enfoca el objetivo 7: Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente, el cual; se divide en 4 metas: Inicialmente se incorpora a las políticas, programas, proyectos nacionales, y los principios de desarrollo sostenible, posteriormente, se tiene como propósito reducir la pérdida de la biodiversidad, en especial las especies en peligro de extinción, y así poder lograr el mejoramiento de la calidad de vida que se plantea en la meta 3 y 4, como la reducción de las personas sin acceso al agua potable. La Organización de las Naciones Unidas, para la Educación, Ciencia y Cultura – UNESCO, afirma en el (apud TEITELBAUM 2015, p.8)

La Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) permite que cada ser humano adquiera los conocimientos, las competencias, las actitudes y los valores necesarios para forjar un futuro sostenible. Asimismo, la EDS exige métodos participativos de enseñanza y aprendizaje que motiven a los alumnos y les doten de autonomía, a fin de cambiar su conducta y facilitar la adopción de medidas en pro del desarrollo sostenible.

Ahora bien, Brasil a través de los años ha creado espacios de Educación Ambiental junto a empresas, universidades, ONG, entre otros, donde se estudia las maneras eficaces de proteger los diversos recursos naturales que tiene el país, generando a su vez, promover la transformación de los hábitos y acciones sociales en la comunidad. “En esos espacios debía buscarse, centralizar la discusión sobre la cuestión ambiental como un proceso de formación e información social, orientado al desarrollo de la conciencia crítica y reflexiva del hombre” (DEBONI, 2003, p. 60).

De esta forma, la presente investigación interroga: ¿De qué modo se dan los procesos de enseñanza y aprendizaje de Educación Ambiental en el Estado de Rio Grande do Sul? Como resultado, se destacaron algunas investigaciones que permitieron ampliar la percepción de las diversas técnicas de enseñanza y aprendizaje en la educación ambiental, desde diferentes contextos educativos.

En la Universidad Pontificia Católica do Rio Grande do Sul, se realizó una investigación en el 2011 acerca de la importancia de la educación ambiental en los planes de estudio de los cursos de pregrado, con el objetivo principal de ambientalizar las relaciones entre la sociedad y la naturaleza. Dentro de su proceso de investigación contemplaron la idea de poder añadir en el plan de enseñanza académico los temas relacionados a la educación ambiental, proponiendo discusiones que desenvuelvan los problemas socioambientales, contribuyendo en la formación de los estudiantes para que sean sujetos responsables de transformación y cambio.

Se implementaron con las unidades académicas la recopilación de conceptos que aborden la importancia de la educación ambiental y su implementación en el contexto cotidiano, como calidad de vida, ambiente, naturaleza, resolviendo las inquietudes en lo



que se relaciona y hace parte al proceso de enseñanza, y a la vez una oportunidad para una educación más sustentable.

De este modo, las estrategias de ambientalizar las temáticas de los cursos en la formación de los estudiantes, promueve actitudes y valores para el sostenimiento ambiental y posibles herramientas de solución. Por eso, Moura (2011, p. 138)

Entende-se por “boas práticas” toda ação desenvolvida na universidade e fora dela que promova mudanças nos processos de gestão e/ou educação em busca da sustentabilidade. incluem ações e projetos de gestão e extensão e iniciativas próprias de grupos e/ou indivíduos na área de sustentabilidade.

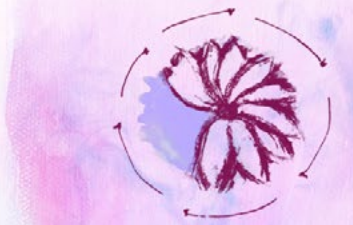
En el caso de la Universidad Federal do Rio Grande y la Universidad Abierta do Brasil, presentan un estudio acerca de cómo se ha desarrollado el aprendizaje de la educación ambiental, desde diferentes elementos didácticos de la educación a distancia. La educación ambiental tiene como finalidad comprender la realidad en la que los seres humanos se desenvuelven en su vida cotidiana con el entorno, por eso, la forma y manera en cómo se desarrolla el hombre con el medio hace parte de su proceso de aprendizaje, a partir de aplicar el conocimiento en la práctica.

Inicialmente, identificaron que los estudiantes poseen una percepción de la educación ambiental en concepciones tradicionales, descontextualizadas sobre las realidades y problemáticas ambientales de la actualidad. Por eso, los procesos de enseñanza de los educadores son a partir de la reflexión, debilidades y fortalezas, interpretando los diferentes lenguajes de cultura que presenta la educación ambiental, destacando la aplicabilidad del estudiante con los recursos y el proceso de aprendizaje, evaluando las destrezas necesarias para reconocer el contexto a partir de las bases teóricas, como en componentes sociales, ecológicos, físicos, y ponerlo en práctica desde posibles soluciones en una sociedad cambiante y dinámica, donde se permite intervenir en acciones ambientales desde sus actividades diarias.

Es por esto, que el papel del educador como agente social es generar consciencia y comprensión en las acciones que realizan los seres humanos, fomentando buenos hábitos y actitudes en los estudiantes y sus contextos cotidianos, como el trabajo, familia y amigos, y así alcanzar el crecimiento sostenible. “Las actividades propuestas para desarrollar en el curso deben partir del principio de que el alumno aprende en situaciones funcionales, es decir, cuando le ve sentido a ellas” (ARIZA, 2014, p.12).

Teniendo en cuenta, que los individuos aprenden de diversas formas, como desde lo teórico, práctico, ético y moral, cada uno hace parte del proceso de obtener una reflexión crítica acerca del contexto que los rodea y sus integrantes en pro del desarrollo ambiental. En este sentido, todos los actores sociales tienen un papel fundamental en el proceso de aprendizaje de los individuos, lo que permite a los sistemas la influencia de facilitar ciertas destrezas, en este caso ambientales y los comportamientos adecuados en relación con una cultura ecológica.

Por otro lado, se realizó un análisis de una investigación en 2019 de la relación que existe entre las mujeres, la Pampa y la educación ambiental. La Pampa es considerada para los nativos Gauchos, como la región plana que carece de árboles y amplia vegetación. La lucha por la preservación ambiental de estas mujeres, cumple con el objetivo de llevar



una educación ambiental a partir de sus experiencias narrativas, en la relación que han creado a través de su historia con la naturaleza, en un contexto histórico, social y cultural.

“La pampa llega a ser entendido por nosotros como un territorio inventado, fabricado, compuesto de historias, significados y experiencias, lleno de personas y paisajes naturales y culturales que están fuertemente inventando temas, formas de vivir y ser.” (PEREIRA, 2019, p. 9). De esta forma, la educación ambiental de esta comunidad va orientada al sentido de pertenencia e identidad, observándola como la posibilidad de crear nuevos vínculos con el entorno, con nuevas formas de ser y vivir, resaltando la postura ética de su población en las relaciones con los demás y el lugar en que habitan.

Contemplando otra perspectiva, en Colombia las temáticas transversales en la educación son temas propuestos con la finalidad de conocer cómo se desenvuelven las problemáticas ambientales que afectan a la sociedad, generando una serie de estrategias que permita el mejoramiento del desarrollo sostenible como proyectos pedagógicos que fomenten el análisis crítico y potencialice la capacidades creativas y resolutivas de los estudiantes, por medio de dinámicas de carácter práctico, que posibilite la interacción y participación, en pro de contribuir con su desarrollo y mejoramiento.

Por otro lado, dentro del contexto universitario se incentiva la formación ambiental en temas y contenidos teórico- prácticos para sensibilizar a los estudiantes de la importancia de fomentar nuevos valores que fortalezcan los vínculos sociales, en su entorno y comunidad. Entre esas estrategias, el Ministerio de Educación Nacional desde el año 2007 ha implementado la creación de grupos interdisciplinarios, de docentes e investigadores los cuales conforman el programa IDEA (Institutos de Estudios Ambientales) que cumple con el objetivo de brindar los conocimientos y teorías acerca de cómo se desenvuelve el medio ambiente y sus alteraciones, por medio de asesorías e investigaciones.

De igual manera, se encuentra La Red Colombiana de Formación Ambiental, que logra una socialización de prácticas sistemáticas en relación con el medio ambiente, de manera íntegra, donde las estrategias que se deben implementar en contextos educativos, motiven a los estudiantes, el querer conocer y practicar las adecuadas medidas para mantener un equilibrio en el desarrollo sostenible y el mejoramiento de las condiciones de vida de los individuos, en los diferentes entornos en los que se desenvuelve cotidianamente.

Consideraciones finales

En definitiva, los individuos viven en una sociedad donde el consumismo, el acelerado proceso de la tecnología y la falta de consciencia en las acciones cotidianas, ha permeado negativamente el medio en el que se desarrollan, generando grandes cambios a nivel global, como la deforestación de los árboles, la contaminación de las aguas, mares y ríos, el cambio climático y otras situaciones, que han afectado el bienestar del medio ambiente.

Por esta razón, todo lo que hace parte del medio ambiente, como los animales, naturaleza y demás, le exige al ser humano un cambio desde sus pensamientos, cultura, hábitos, costumbres y acciones, y así poder mejorar la relación de la naturaleza con la sociedad, logrando obtener una actualidad y un futuro mejor.

Si bien se pudo tener la perspectiva de la educación ambiental en distintos contextos culturales, como por ejemplo en Brasil y Colombia, y a pesar de que paulatinamente se ha venido trabajando en crear una consciencia en los individuos, por medio de la

educación en escuelas y universidades, se evidencia que en la sociedad aún falta un arduo trabajo para evitar que los seres humanos sigan destruyendo lo que la naturaleza nos ha regalado.

Por ello, la educación ambiental es la herramienta que se debe seguir implementando, para así facilitar el proceso de aprendizaje, habilidades y conocimientos, desde diferentes contextos y poblaciones, donde se intervenga en las posturas éticas y los valores en los individuos, permitiendo el desarrollo integral y la cohesión social de los individuos, como resultado espacios de actuación social.

Además, potencializar las capacidades y habilidades de los individuos y grupos sociales, con el objetivo de enfatizar acerca del mejoramiento de la calidad de vida, con buenas prácticas productivas, económicas y ambientales.

Asimismo, es importante evaluar los métodos y estrategias que se utilizan en los diferentes contextos educativos para enseñar a los individuos la toma de consciencia del entorno que los rodea y las acciones adecuadas para preservar su entorno, que va sujeta al apropiarse de los diferentes conocimientos, valores, habilidades y experiencias, convirtiéndose en un proceso pedagógico dinámico y participativo.

Referencias

- BORRÁS, C. **Latinoamérica con problemas ambientales**. Ecología verde, p. 1-5. 2019. Disponible en: <https://www.ecologiaverde.com/latinoamerica-con-problemas-ambientales-117.html>.
- ÁREA METROPOLITANA DEL VALLE DE ABURRÁ. Gestión de cultura y educación ambiental, p. 1-5. 2019. Disponible en: : <https://www.metropol.gov.co/planeacion/Paginas/educacion-y-cultura/educacion-ambiental.aspx>.
- TEITELBAUM, A. El papel de la educación ambiental en América Latina. Unesco, p. 1-117. 1978. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000029861>.
- DEBONI, F. **Los centros de educación ambiental (cea) brasileños y los equipamientos de educación ambiental españoles: aproximaciones y diferenciaciones**. Tópicos en Educación Ambiental, 5 (13), p. 58-78. 2003. Disponible en: <http://www.anea.org.mx/Topicos/T%2013/Paginas%2058%20-%2072.pdf>.
- MOURA, I. Ambientalização curricular e pesquisas ambientalmente orientadas na pucrs: um levantamento preliminar. Visões e experiências de ambientalização universitária. Ministerio de educação, p.137-143. 2011. Disponible en: : http://www.pucrs.br/ima/wp-content/uploads/sites/116/2017/03/PDF-1_Visoos-experiencias-ibero-americanas.pdf
- ARIZA, L. **Educación a distancia y la formación de educadores ambientales en Brasil, un análisis desde el conocimiento didáctico**. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación, p.1-15. Disponible en: <https://www.oei.es/historico/congreso2014/memoriactei/915.pdf>.
- ARRÁEZ, M. CALLES, J. & MORENO, L. **La Hermenéutica: una actividad interpretativa**. Revista Universitaria de Investigación, 7(2), p. 171-181. 2006. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/410/41070212.pdf>.



CORREA, J. CORREA, P. REGINA, P. Educación ambiental, mujeres y la Pampa Gaucha/ Brasil: apuntes de una investigación. Plumilla Educativa, 24 (2), p. 65-84. 2019. Disponible en: 10.30554/p.e.2.3566.2019.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN AMBIENTAL. Política Nacional de Educación Ambiental. Ministerio del Medio Ambiente. pp.1-69.2002.Disponible en: http://cmap.upb.edu.co/rid=1195259861703_152904399_919/politi-ca_educacion_amb.pdf.

“ESTA LINHA ESTÁ INDISPONÍVEL”: UM PODCAST DE TERROR POTENCIALIZANDO A PRODUÇÃO TEXTUAL NAS MODALIDADES ORAL E ESCRITA

Raquel Vian Rodrigues¹

Juliana Thiesen Fuchs²

Maria Elisabete Bersch³

Resumo: O presente artigo apresenta o relato de uma prática pedagógica desenvolvida no pelo projeto de extensão Alter junto a uma turma de ensino fundamental de uma escola pública do município de Lajeado/RS. A proposta teve como objetivos promover o aprendizado da língua portuguesa e a autoria por meio da exploração do gênero textual podcast. O trabalho foi organizado em cinco encontros, oportunizando aos estudantes a escrita, a escuta do outro e reescrita e a gravação de um podcast narrando uma história de terror. O aporte teórico busca discutir algumas das potencialidades da apropriação das tecnologias da informação e da comunicação para a promoção de práticas pedagógicas inventivas que favoreçam a aprendizagem da língua portuguesa em suas formas oral e escrita, numa perspectiva de criatividade e autoria do estudante.

Palavras-chave: Produção textual. Tecnologia. Ensino de Língua Portuguesa. Podcast.

Introdução

A necessidade da apropriação das tecnologias digitais para potencializar os processos de ensino e de aprendizagem ganha cada vez mais espaço na formação inicial de professores em nível superior, bem como nas discussões acerca da qualidade educacional. Essa necessidade justifica-se em atendimento às necessidades de aprendizagem dos atuais sujeitos da aprendizagem, que habitam contextos socioculturais híbridos. No entanto, autores como Levy (1999), Serres (2013), Backes (2011), Schlemmer e Lopes (2014), apontam que, apesar do grande potencial para ressignificar práticas pedagógicas, as tecnologias digitais ainda se encontram à margem do contexto escolar. Além disso, muitos professores, ao se apropriarem de tecnologias digitais, mantêm práticas pedagógicas pautadas numa lógica educacional transmissiva. Uma lógica segundo a qual, segundo Schlemmer, Bersch e Cano (2020), a tecnologia digital é vista como um recurso, uma novidade a ser inserida junto aos processos de ensino, sem contudo modificar a proposta de trabalho. Nessa perspectiva, os novos artefatos são inseridos no cotidiano escola sem que haja mudança nas “[...] , concepções de ensinar e de aprender e, portanto, contribuem para a manutenção da lógica organizacional sobre a qual, há séculos, se estruturam os processos educativos no contexto escolar” (BERSCH, 2019, p. 187).

1 Universidade do Vale do Taquari - Univates, curso de Letras Português-Inglês, raquel.rodrigues@universo.univates.br

2 Universidade do Vale do Taquari - Univates, Mestre em Linguística Aplicada pela Unisinos e professora de Letras da Univates, jtfuchs@univates.br

3 Universidade do Vale do Taquari - Univates. Doutora em Educação e professora dos cursos de Licenciatura da Univates, bete@univates.br.

Compreendendo que inovar em educação passa pelo rompimento dessa lógica transmissiva, o projeto Alter desenvolveu junto a uma escola estadual do município de Lajeado/RS, uma proposta pedagógica envolvendo a autoria dos estudantes por meio de podcast. Para relatar essa experiência, o texto encontra-se organizado em três sessões. Na primeira apresentamos uma discussão acerca do podcast enquanto possibilidade de autoria. Na segunda é relatado o trabalho desenvolvido com os estudantes. Na última seção, apresentamos algumas reflexões acerca da experiência.

Tecnologias Digitais e Educação: potencializando a autoria

Como afirma Schlemmer (2018), realizar, no meio escolar, mudanças que sejam significativas é uma difícil tarefa, pois não implica em introduzir uma nova tecnologia ou se apropriar de uma técnica de ensino. É preciso pensar novas lógicas, romper com uma cultura de ensino centrada no professor e propor práticas pedagógicas mais inventivas. Práticas que desafiem professores e estudantes a assumirem o protagonismo dos processos de ensino e de aprendizagem, por meio da colaboração e da autoria.

O termo protagonismo, segundo Costa (2000), tem origem na fusão das palavras gregas protos (principal) e agonistes (lutador, competidor). Nesse sentido, quando nos referimos aos processos de aprendizagem, ser protagonista é lutar ativamente para construir seu saber, seu conhecimento. De acordo Arruda et. all (2017), o estudante vai além quando se assume como protagonista de seu desenvolvimento, exercendo papéis que não teria em seu cotidiano. Uma das formas de desafiar o estudante a ser protagonista de seu processo de aprendizagem é oportunizar que expresse, por meio da autoria, sua inventividade, seu olhar sobre o mundo e seu conhecimento. Como destaca Sá (2015),

[...] o jovem que, na atualidade e ao seu próprio modo, estabeleceu novas relações com o mundo virtual e iniciou uma nova era que, segundo sua percepção, suplantará o saber no formato atualmente conhecido. (SÁ, p.210)

Como destaca o autor, crianças e jovens atuam sobre a cultura da aprendizagem, modificando-a constantemente. Assim, novas formas e necessidades de aprendizagem vão sendo gestadas num mundo que se encontra na mistura entre o físico e o digital. Nessa nova lógica de pensar, a aula ocorre como um encontro, como um espaço-tempo de convivência no qual professores e estudantes atuam de forma colaborativa e se assumem como autores.

Pensando nisso, o Projeto de Extensão Alter (Linguagem e Tecnologia potencializando Redes Colaborativas de Aprendizagem), vinculado ao Programa de Extensão Educação e Formação da Univates, desenvolveu uma proposta pedagógica conectando os conteúdos das aulas de português e a autoria por meio de suportes tecnológicos que estruturam o gênero Podcast. A proposta foi desenvolvida junto a uma turma de sexto ano de uma escola parceira do projeto, próxima a universidade.

Por não ser um gênero textual que circula nas sociedades contemporâneas, e estar disponível facilmente em diversos meios de comunicação online, o Podcast foi escolhido como gênero midiático norteador do primeiro semestre de aulas do ano de 2019. Cruz (2009) expõe que o termo Podcast é resultando da junção do termo ipod (dispositivo de áudio da Apple) e broadcast (modo de transmissão de dados). Corresponde, portanto, a



um registro de áudio que pode ser encontrado em diferentes plataformas online, com intencionalidades comunicativas e formatos diversificados. Neste trabalho, optamos pelo Podcast de contação de histórias, mas especificamente uma história de terror.

Moura e Carvalho (2006) destacam o planejamento como condição para que o podcast potencialize as práticas pedagógicas. Conforme os autores,

as potencialidades que um instrumento como o podcast permite em contexto de sala de aula são inúmeras, se para tanto o professor estiver motivado e disposto a enfrentar os novos desafios que esta tecnologia possibilita. Desde o planejamento do equipamento a utilizar, até à escolha do editor áudio, passando pela reflexão sobre as finalidades e objectivos a atingir, são alguns passos que têm de ser realizados antes de entrar nesta aventura de utilizar o podcast em contexto educativo. (Moura, Carvalho, p.89)

Entendemos que ao envolver os estudantes em todas as etapas da construção de um podcast, desde a elaboração do roteiro e a gravação até a edição final, potencializa o desenvolvimento de múltiplas habilidades linguísticas e comunicacionais. Essa compreensão norteou a prática que será relatada na próxima sessão.

O Quarto de Hotel - uma história com múltiplos finais

A proposta pedagógica “O quarto de Hotel - uma história com múltiplos finais” foi desenvolvida junto a uma turma de sexto ano de uma escola pública de ensino fundamental. A escolha do gênero textual a ser trabalhado ocorreu a partir dos interesses demonstrados pelas estudantes ao longo do ano anterior e da análise do plano de estudo para a série. A seleção da história a ser apresentada aos estudantes considerou a faixa etária dos estudantes e seus interesses literários, os podcasts disponíveis de forma gratuita na internet e o tempo de cada encontro de estudos. O trabalho foi organizado em cinco encontros de aproximadamente 1h30min.

No primeiro encontro, os estudantes foram convidados a se deitar no chão para concentrar sua atenção na audição da história. O podcast “O quarto de Hotel”, narra uma história de terror que inicia com um homem alugando um quarto para passar a noite. O enredo segue com a introdução de um suspense: a porta misteriosamente tranca e todas as formas de comunicação com o exterior do quarto, inclusive do celular do personagem, são cortadas. Enquanto busca soluções para seu problema, se depara com um gravador que liga de forma automática reproduzindo um áudio com a voz desesperada do último hóspede que havia ocupado, relatando exatamente o mesmo acontecimento. Este podcast foi apresentado até o minuto 3’23, quando o personagem principal tenta levar o gravador para a recepção e ligar para lá, mas não consegue.



Imagem 1: Estudantes ouvindo o áudio do podcast “O quarto de hotel”



Fonte: arquivos do projeto

Na sequência, projetamos três possíveis continuidades para a história. Essas continuidades foram elaboradas pela equipe do projeto, pois a intenção era justamente propor aos estudantes a reescrita do final da história, envolvendo-os de alguma forma no planejamento das próximas etapas das atividades. Os estudantes escolheram, dentre as três opções, uma a partir da qual dariam sequência para a narrativa. Sem muita discussão, os alunos, optaram pela continuação letra B, a qual, curiosamente, apresentava a continuação original do podcast em questão.

Em seguida, a turma foi organizada em quatro grupos. Cada grupo recebeu uma ficha com um elemento surpresa. Então, os alunos foram desafiados a criar o seu final para a história, introduzindo nela o elemento que estava na ficha.

Quadro 1: fichas de elementos surpresa

- Ficha 1: elemento O que poderá ter acontecido? Tudo o que sabemos é que aparece um enorme cão pitbull rosnando. Decidam como vai ser o final dessa história.	- Ficha 2: elemento O que poderá ter acontecido? Tudo o que sabemos é que alguém utiliza uma enorme faca antiga e enferrujada. Decidam como vai ser o final dessa história.
- Ficha 3: elemento O que poderá ter acontecido? Tudo o que sabemos é que, de repente, alguém vê, no celular, que já se passou um mês... Decidam como vai ser o final dessa história.	- Ficha 4: elemento O que poderá ter acontecido? Tudo o que sabemos é que um temporal causa falta de energia elétrica. Decidam como vai ser o final dessa história.

Fonte: arquivos do projeto

A professora da turma e os integrantes do projeto se dividiram para acompanhar as produções dos grupos. A se depararem com o desafio de continuar e concluir as histórias, os estudantes tiveram diversas ideias, tendo dificuldade para escolher logo o que desenvolveriam. Assim, ao final do encontro, muitos haviam apenas começado a escrever o final da história, continuando essa escrita com a professora titular em outro momento de aula.

No segundo encontro do projeto com a turma, os estudantes compartilharam suas produções. A dinâmica foi organizada para que cada grupo lesse sua proposta de final. Logo após a leitura, os colegas apresentaram sugestões e dúvidas em relação ao que ouviram. Esse exercício foi muito importante para que os estudantes percebessem trechos que não haviam ficado muito claros ou algumas lacunas relativas à coerência e coesão textual. Para motivar todos a falarem e, ao mesmo tempo controlar o tempo, foi confeccionada uma roleta que era girada logo após a leitura de um dos finais. A roleta indicava quem faria a crítica ao texto e o tempo foi controlado por uma ampulheta. Combinamos sempre três intervenções para cada final. Durante toda esta roda de conversa, foi interessante observar a forma respeitosa utilizada pelos “críticos” bem como a coerência dos argumentos. Por outro lado, a dificuldade de alguns alunos em aceitar a crítica, alegando aos colegas que não haviam melhorias para serem feitas no que escreveram. Porém, o propósito dessa atividade, era que eles enxergassem o que poderiam aprimorar, reforçando a necessidade do olhar do outro sobre o que fazemos.

Imagem 2: Roda de conversa sobre a primeira versão do texto



Fonte: arquivos do projeto

Após finalizarem-se os argumentos e a discussão sobre cada produção, os grupos se reuniram novamente para fazer a reescrita de seus textos, analisando o que foi apontado pelos colegas. Muitos utilizaram o papel original ou folhas do caderno para registrar a reescrita, outros usaram seus celulares.

A reescrita é uma estratégia metacognitiva na medida em que o estudante retoma o seu texto e analisa as fragilidades a partir da compreensão do outro. Koch e Elias (2010), a coesão e a coerência requer o uso de conectores, partículas que liguem bem os parágrafos dos textos, uma progressão na produção e também um bom desenvolvimento do texto, o que gera uma compreensão completa do produto final. Sem estes fatores, a escrita é deficiente e dificultada na hora de sua leitura. Ao discutirem com seus pares os trechos que não haviam ficado claros, os estudantes retomaram a forma como os elementos foram sendo encadeados, revisando os conectores que articulavam as partes do texto.

No terceiro encontro, o objetivo era gravar os áudios com a parte final da história. Também esse momento foi preparado pelos estudantes, que ensaiaram a leitura, exercitando a pronúncia e a entonação.



Imagem 3: Os alunos exercitando a leitura dos textos para a gravação de áudio



Fonte: arquivos do projeto

Após terem ensaiado, cada grupo foi para um canto mais isolado e silencioso da escola, acompanhados por um integrante do projeto, para realizar a gravação. Várias foram as tentativas de gravar, até que o nervosismo fosse superado e o áudio fosse considerado concluído pelo grupo.

Ao final das atividades de gravação no celular, os alunos retornaram a sala e trabalharam, acompanhados pela professora de Artes da escola, algumas ilustrações para colocar de fundo com seu podcast.

O quarto encontro teve como objetivo organizar uma apresentação de slide coletiva (no google slide) integrando as diferentes partes da história - o áudio inicial, o trecho apresentado por escrito, e o áudio criado pelos estudantes. Essa atividade foi prevista para ser realizada no laboratório da escola. No entanto, na ocasião ocorreram problemas técnicos relacionados à internet do laboratório inviabilizando o desenvolvimento da atividade. Como o produto final seria apresentado para a escola e não seria possível novo encontro, a equipe do projeto se encarregou de finalizar a montagem das partes da história.

O último encontro foi, portanto, destinado a compartilhar as produções com a escola.

Imagem 4: Os alunos ouvindo seus podcasts prontos



Fonte: arquivos do projeto

Ao final da apresentação dos Podcasts, foi muito gratificante observar o interesse que os alunos tiveram para ouvir o que seus colegas haviam concluído e também o que fizeram. Além disso, os discentes também desejaram ouvir o áudio final original.

Uma reflexão a respeito da proposta

Ao optarmos pela utilização do podcast, na perspectiva da autoria, elencamos como objetivos a serem alcançados ao longo do trabalho: a) trabalhar com o gênero texto podcast e suas características; b) desenvolver a habilidade de comunicação escrita e oral; c) exercitar a escuta do outro e a reescrita como formas de qualificação da produção textual.

Entendemos que o objetivo da crítica e da reescrita a partir da escuta do outro foi o que melhor foi alcançado. Conforme relato da professora titular, esse exercício ainda não havia sido realizado com a turma. Apesar das divergências de posicionamento, foi possível observar muito respeito e atenção, tanto por parte de quem teceu a crítica, quanto pelo grupo que a recebeu e se desafiou a qualificar o texto.

Destacamos, também, a importância da reconfiguração do tempo. Desenvolver o projeto requereu possibilitar aos estudantes o tempo de criar, o tempo de escutar, o tempo de reescrever, o tempo de ensaiar. Tempo esse que precisou ser flexibilizado pela escola e também aprendido pelos estudantes que, muitas vezes queriam terminar mais rápido. Com isso, a produção textual pode ser qualificada.

Salientamos, também, a importância da prática da oralidade como forma de comunicação. Aprender a argumentar foi um dos destaques que os próprios estudantes mencionaram ao avaliar a atividade. Tanto ler seus textos em voz alta para os outros colegas em uma roda de conversa quanto ensaiar a fala para a gravação dos podcasts foram atividades muito apreciadas pela turma.

Consideramos que a prática desenvolvida rompeu de diferentes formas com a cultura de aprendizagem da turma, oportunizando um fazer pedagógico que promoveu o engajamento dos estudantes no estudo da língua portuguesa, por meio da autoria e da criatividade.

Referências:

ARRUDA, Juliana Silva; FILHO, José Aires de Castro; Siqueira, Liliane Maria Ramalho de Castro; Hitzschky, Rayssa Araújo; Brito, Maria Alinne Forte de. **Tecnologias digitais e o processo de protagonismo estudantil no Ensino Fundamental**, Instituto UFC Virtual, Universidade Federal do Ceará (UFC), 2017. Disponível em: <https://br-ie.org/pub/index.php/wie/article/view/7276/5074> (Último acesso em: 08 de maio 2020)

BACKES, Luciana. A configuração do espaço de convivência digital virtual: A cultura emergente no processo de formação do educador. Tese de Doutorado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

BERSCH, Maria Elisabete. **Formação continuada de professores: gamificação em espaços de convivência e aprendizagem híbridos e multimodais**. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2019.

COSTA, A.C.G. (2000) “Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática”. Salvador: Fundação Odebrecht.

COUTINHO, Isa de Jesus. (Org.). Jogos digitais e aprendizagem. 1ed.Campinas: Papirus Editora, 2016, v. 1, p. 179-208.

CRUZ, Sônia Catarina. O podcast no ensino básico. In: CARVALHO, A. A. (Org.). **Actas do Encontro sobre Podcasts**. Braga: CIEed, p. 65-80, 2009. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9991/1/Cruz-2009-Enc%20sobre%20Podcasts.pdf>>. Último acesso em: 13 de abr. 2020.

KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2ª Ed. - São Paulo: Contexto, 2010.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. Tradução de Carlos Irineu Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

MOURA, Adelina; CARVALHO, Ana Amélia A. **Podcast: potencialidades na educação**. Revista de Ciências e Tecnologias da Informação e Comunicação. n.3 2006.

SÁ, Geraldo Mateus de. **Michel Serres e o desafio de educar jovens na era digital**. IXTLI - Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación, Volume 2 - Número 3 - 2015.

SCHLEMMER, Eliane ; BERSCH, Maria Elisabete ; CANO, Andrés Julian Fajardo. Prática pedagógica e a aula universitária: contextos emergentes na cultura híbrida e multimodal. In: CUNHA, Maria Isabel da ; RODRIGUES, Gabriela Machado (orgs). **Práticas pedagógicas na educação superior: desafios dos contextos emergentes**. Porto Alegre : EDUPUCRS, 2020.

SCHLEMMER, Eliane; LOPES, Daniel Queiroz. **Avaliação da aprendizagem em processos gamificados**: desafios para apropriação do método cartográfico. In: ALVES, Lynn; COUTINHO, Isa de Jesus. (Org) Jogos digitais e aprendizagem. 1. ed. Campinas: Papirus Editora, 2016, v. 1, p. 179 - 208.

SCHLEMMER, Eliane. **Projetos de aprendizagem gamificados**: uma metodologia inventiva para a educação na cultura híbrida e multimodal. Momento-Diálogos em Educação, v. 27, n. 1, p. 42-69, 2018.

SERRES, Michel. Polegarzinha. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 2013.

“O quarto de hotel”, áudio drama de Contador de Histórias. Disponível em: <<https://soundcloud.com/contadordehistorias/o-quarto-de-hotel>>. Último acesso em: 13 de abr. 2020.

A CONSTITUIÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES DA DOCÊNCIA NA REGIÃO DA ENCOSTA DA SERRA GAÚCHA

Cláudio gerhardt¹

Rochele da Silva Santaiana²

Introdução

[...] a verdade a mais elevada já não residia mais no que era o discurso, ou no que ele fazia, mas residia no que ele dizia”. (FOUCAULT, 2014, p.14-15.)

Os jornais impressos são meios de comunicação que circulam diariamente em nossa sociedade. Esses veículos realizam a difusão de ideias que podem ser tomadas como verdadeiras pelos seus leitores. É possível perceber que o jornal “O Diário da Encosta da Serra” pode ser considerado privilegiado na problematização de determinados temas, inclusive sobre a profissão docente, visto que, frequentemente imprime em suas páginas notícias que muito “dizem” sobre essa categoria profissional.

Como alertou inicialmente Michel Foucault, a verdade mais elevada se encontra no que o discurso diz, e não no que ele é ou no que ele faz. Ao dizer determinados fatos, sobre a área educacional e sobre os professores, podemos considerar que o jornal impresso contribui significativamente para a composição das representações de docência, da visão do sistema educacional, e de modo mais abrangente faz parte da composição da cultura da comunidade regional.

Os discursos se propagam pela malha social e se dissipam em várias instâncias da sociedade, nas famílias, escolas, igrejas, mercados e lojas, estabelecimentos comerciais sem que sejam freados, em praticamente, nenhum lugar sociável em nossa comunidade. Essas práticas possuem suas regras próprias de existência as quais organizam e produzem sentidos nos locais por onde circulam.

Considerando que nós seres humanos, somos interpretativos, ou seja, instituidores de sentido (HALL, 1997, p. 16), portanto, a ação social exercida pelos discursos jornalísticos é significativa tanto para aqueles que praticam quanto para aqueles que observam. Em outras palavras, as notícias dos jornais em questão, podem e constroem significados tanto para quem as escreve, quanto para quem as lê. Desta maneira, informações as quais estão presentes nas páginas dos jornais, afetam o modo de viver, e as aspirações e sentidos que as pessoas dão às suas vivências em seu passado, presente e no futuro.

As intenções deste estudo são de analisar os discursos e narrativas sobre a educação, principalmente os relacionados com a profissão docente, que são apresentados por esse meio de comunicação e entender como é formada essa rede discursiva que faz

1 Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Mestrado Profissional em Educação. claudio-gerhardt@uergs.edu.br

2 Orientadora. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Mestrado Profissional em Educação. rochele-santaiana@uergs.edu.br



emergir determinadas representações da docência em função de outras. Os jornalistas que produzem o jornal podem ser considerados formadores de opinião pública, uma vez que o jornal coloca em destaque fatos e acontecimentos importantes da região, inclusive sobre a profissão dos professores. Pode ocorrer que, pessoas que estudam ou não sobre educação, que vivem ou não cotidiano do espaço escolar, tampouco, lembram ou não de suas experiências de vida educacional podem considerar esses discursos como algo real e verdadeiro.

Após realizar a observação e leitura minuciosa de algumas notícias impressas nas páginas do jornal “O Diário da Encosta da Serra” e estudos que realizei até o presente momento, principalmente durante as disciplinas do curso de Mestrado Profissional em Educação, apresento a questão central deste estudo:

Como os discursos postos em circulação pelo jornal “O Diário da Encosta da Serra”, operam na constituição de determinadas representações da docência, podendo gerar formas de governamento das subjetividades?

Essa problematização propicia uma possibilidade de traçar caminhos para o estudo, mas precisa com isso ser desenvolvida tomando os seguintes objetivos:

- Identificar as estratégias de governamento da docência que se constituem nos discursos que são impressos nas páginas dos jornais “O Diário da Encosta da Serra”;
- Analisar como essas estratégias operam sobre a população, inclusive sobre os professores, para constituir as representações do que é ser docente na região;

Com a delimitação da problemática da pesquisa, foi realizado um breve levantamento dos estudos já realizados que articulavam as notícias de jornais impressos com a educação. Os resultados deste levantamento demonstram que todos são trabalhos bem interessantes e relevantes quanto a sua contribuição no campo da educação, além disso, consideram os discursos jornalísticos na área da educação em suas problemáticas de pesquisa e se articulam com o campo teórico desta pesquisa. Contudo, nenhum deles vincula os discursos e narrativas jornalísticas sobre o ambiente escolar, principalmente em relação a profissão dos professores, fato esse que justifica a realização desta pesquisa.

Outros fatores que também vem de encontro para justificar a necessidade da realização deste trabalho, é o fato que, conforme ficou evidenciado, não existem pesquisas que vincule os discursos jornalísticos e as representações da docência que são constituídas no território da Encosta da Serra Gaúcha. Portanto, este trabalho assume o desafio de problematizar e promover reflexões referente às formas que são produzidas as representações da profissão do professorado nas redes de educação dos municípios em que o jornal “O Diário da Encosta da Serra” circula.

2. Notícias metodológicas

Esta pesquisa toma como campo teórico e analítico os Estudos Culturais, com uma vertente pós-estruturalista. O campo dos Estudos Culturais possibilita entender como se constitui os processos de representação, sendo esse um conceito que me amparo tal como discutido por Stuart Hall (2016). As teorizações produzidas por Michel Foucault me indicam a produtividade de outra ferramenta: governamento. Pretendo operar com a ferramenta foucaultiana de governamento tomando inspiração na perspectiva de

análise de discurso tal como cunhada em Michel Foucault. O material sobre o qual irá se constituir o meu corpus empírico é o jornal “O Diário da Encosta da Serra”. Para melhor observar e verificar as recorrências discursivas presentes neste objeto de pesquisa, foram consideradas as edições do jornal no período que compreende o ano de 2018, no qual ocorreu o meu ingresso no mestrado e o primeiro semestre de 2019, ou seja, o período que antecede a qualificação do projeto de pesquisa. Durante esse período o jornal disponibilizou a população 369 edições, em virtude de que o jornal é editado somente nos dias da semana de segunda a sexta-feira. Logo, o jornal não possui edições aos sábados, domingos e feriados.

O jornal foi fundado em dezembro de 1992 com a intenção de levar às comunidades da Encosta da Serra, notícias locais e regionais sobre esportes, política, economia, novidades, tecnologias, eventos sociais e entretenimento. Seu conteúdo coloca em destaque na região de atuação, os acontecimentos locais. Suas edições geralmente são constituídas em média de 32 páginas nas edições de sexta-feira que antecedem o final de semana e 16 páginas nas edições semanais de segunda-feira a quinta-feira.

Além das seções de noticiários locais o jornal apresenta ainda os cadernos de classificados, ofertas da semana, motos e companhia, Diário Rural, bem-estar, Rota romântica entre outros em edições especiais.

A equipe do jornal considera-se líder de mercado em mídia impressa, na sua área de abrangência, atingindo, em média, mais de 60% dos domicílios. Com uma tiragem diária de 14 mil exemplares, estima-se que, suas notícias são lidas por mais de 70 mil leitores. O jornal entra em circulação em 12 municípios na região do vale do Rio dos Sinos e Caí, região conhecida com Encosta da Serra. Os municípios são: Nova Petrópolis, Picada Café, Presidente Lucena, Linha Nova, Santa Maria do Herval, São José do Hortêncio, Morro Reuter, Ivoti, Lindolfo Collor, Dois Irmãos, Estância Velha e Novo Hamburgo.

A consideração desse meio de comunicação em meus planos de pesquisa se dá pelo fato que, é um jornal de iniciativa privada com circulação diária nos municípios da Encosta da Serra que frequentemente apresenta notícias sobre a área educacional e a profissão do docente.

3. Analisando os dados

Com a realização da leitura nas 369 edições disponibilizadas aos seus leitores neste período, foram encontrados 980 enunciados que citavam as variações do termo professor. Logo, foi possível perceber que, geralmente foram encontradas mais de uma referência a profissão docente por edição e geralmente em notícias distintas. Em todos os resultados apontados, era realizada a leitura da notícia para entender o contexto em que o termo estava inserido.

Com a identificação das notícias que envolviam o termo e suas variações em seu conteúdo, realizei a construção de tabelas no excel para realizar o mapeamento mensal das reportagens. Para cada mês do período estudado, foi construído uma tabela onde era anotado a quantidades de edições do jornal colocadas em circulação no mês, a data das edições, a quantidade de vezes que o termo professor e suas variações apareciam em cada edição, a página em que aparecia e uma frase breve que resumia a notícia e ainda se julgava necessário, registrava algum comentário pessoal importante para o desenvolvimento de

minhas reflexões e em seguida colocava em destaque os enunciados que considerava úteis às minhas investigações. A tabela abaixo mostra o resumo dos resultados encontrados nesta etapa da pesquisa.

MESES DAS EDIÇÕES	QUANTIDADES DE EDIÇÕES NO MÊS	TOTAL DE MENÇÃO AOS TERMOS “PROFESSOR” E SUAS VARIÁVEIS NO MÊS	REPORTAGENS ÚTEIS PARA ANÁLISE DO MÊS
01/2018	22	42	6
02/2018	19	52	4
03/2018	21	47	15
04/2018	20	60	9
05/2018	20	64	13
06/2018	21	41	12
07/2018	22	64	25
08/2018	23	76	9
09/2018	18	57	19
10/2018	21	76	18
11/2018	20	62	20
12/2018	18	39	10
01/2019	22	40	10
02/2019	20	60	11
03/2019	20	48	12
04/2019	21	49	15
05/2019	22	47	8
06/2019	19	56	11
TOTAL	369	980	227

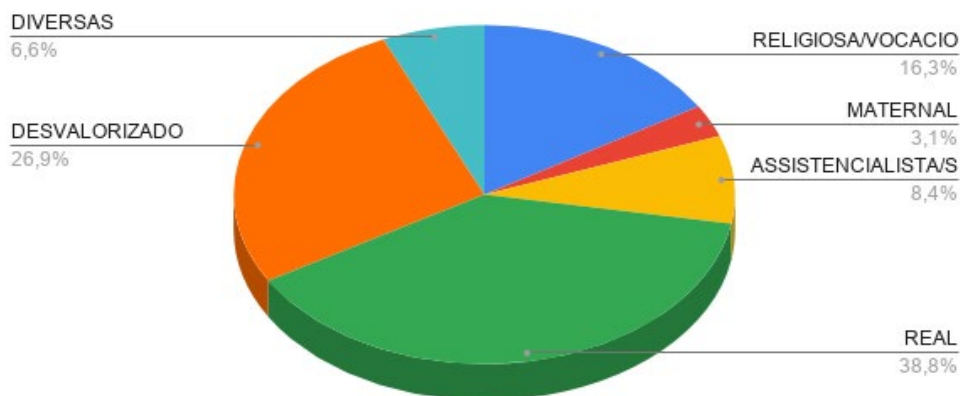
Fonte: produzido pelo autor.

As notícias que coloquei em destaque em minhas tabelas, geralmente expressavam alguma representação, características ou adjetivos que os professores possuíam ou precisavam ter para o exercício da profissão docente. Ao observar as 227 notícias que havia destacado percebi que muitas delas se referiam ou repetiam sempre as mesmas características, adjetivos e representações, portanto, realizei a criação de seis categorias para a análise dos dados coletados.

As categorias criadas foram: a representação religiosa, que está relacionada às práticas discursivas de que os professores são responsáveis pela transformação dos indivíduos, precisam ter uma vocação e serem autoridade ou uma pessoa de referência na comunidade para exercer a profissão; A representação maternal, relacionada às práticas discursivas que as professoras, principalmente da educação infantil, precisam possuir as características de uma mãe; A representação assistencialista, na qual os professores precisam ou fazem obras de doação, mutirão na comunidade em que estão inseridos; A representação real, que está relacionada às notícias que mostram as atividades que os professores executam nas escolas ou que estão diretamente relacionadas com a construção de conhecimento das crianças; A representação do profissional desvalorizado,

que expressa as práticas discursivas que contribuem fortemente para a desvalorização dos docentes como profissionais; E as representações diversas, que evidenciam outros profissionais executando as tarefas de professores, portanto, também são chamados de professor, mesmo não possuindo formação pedagógica para executar tal ação. Para melhor visualização dos resultados encontrados, foi elaborado o gráfico abaixo.

REPRESENTAÇÕES ENCONTRADAS



Fonte: produzido pelo autor.

Com dados preliminares das minhas investigações é possível afirmar que a representação que o jornal expressa neste período das pesquisas é do professor que realiza determinadas atividades pedagógicas com objetivo de construir o conhecimento das crianças; Qualquer profissional que realiza alguma ação de ensinar pode ser chamado de professor; Ele deve ser autoridade e uma pessoa de referência na sociedade sendo ele o responsável por transformar a vida dos sujeitos, Deve possuir as características marcantes relacionadas às afetividades de uma mãe, buscando o cuidado de seus filhos; Mas que atualmente, muitas vezes por não corresponder mais a essas representações é desvalorizado pela sociedade.

4. A ação das ferramentas teórico analíticas

Com a ampliação das teorizações sobre a cultura impulsionada pelos pesquisadores inseridos dentro dos Estudos Culturais, a conceituação de representação recebeu grande notoriedade, visto que, esse conceito estabelece uma forte relação entre a linguagem e a cultura. Para fazer um uso coerente desta ferramenta, é preciso ter a compreensão que, “representação significa utilizar a linguagem para, inteligivelmente, expressar algo sobre o mundo ou representá-lo as outras pessoas” (HALL, 2016, p. 31).

A intenção deste estudo é utilizar essa significação para entender quais são as representações que são constituídas sobre os sujeitos que exercem a profissão de docente na região da Encosta da Serra Gaúcha, e assimilar as concepções que os leitores constituem sobre os professores ao lerem o noticiário do jornal, processo esse que “é uma parte essencial do processo pelo qual os significados são produzidos e compartilhados

entre os membros de uma cultura.”(HALL, 2016, p.31). Nesse sentido, as representações da docência que são emergidas na região de abrangência deste meio de comunicação, são conduzidas pelos significados que os jornalistas atribuem ao escrever as notícias, pelos leitores ao lerem o noticiário do jornal, pelos demais membros da comunidade que dialogam com os leitores, logo, essas representações estão disseminadas por toda a comunidade local e regional.

Ao folhear o jornal “O Diário da Encosta da Serra”, em sua edição da sexta-feira, dia 28 de abril do ano de 2018, percebo que, em seu caderno “Diário Rural”, o qual tem por finalidade publicar notícias específicas sobre o cenário da zona rural dos municípios em que o jornal circula, foi apresentado uma reportagem sobre a vida profissional do professor Lúcio com a seguinte chamada na capa do jornal: “Professor troca a sala de aula pelo Horto Municipal”. Ao ler o conteúdo da reportagem, foquei meu olhar na linguagem que foi utilizada na descrição, postada na página 36. Com isso, foi possível perceber a seleção de um determinado discurso, como exposto na epígrafe deste capítulo, na produção do fato que foi noticiado.

Para simplificar esse complexo processo de produção cultural a respeito do processo representacional, Hall(2016, p.18) apresenta o “Circuito da cultura” no qual ele destaca que a cultura de um povo é desenvolvida pelos processos de produção da representação, identidade, consumo e regulação, os quais se relacionam por meio da linguagem, ou melhor, exercem influência uns sobre os outros comitaneamente.



Adaptado de Hall(2016, p. 18)

Fonte: Adaptado de Hall, 2016, p.18.

Em suma, ocorreu um fato dentro e na **cultura local**: O professor Lúcio se aposentou e parou de trabalhar como professor em sala de aula e passou a cuidar do horto municipal; Os jornalistas atribuem **significados** ao fato ocorrido e utilizaram da **linguagem** para **representá-lo** na produção do noticiário que será impresso no jornal; O jornal entra em circulação e os leitores, inclusive os professores, leem e **consomem** a **linguagem** utilizada pelos jornalistas; Os leitores atribuem novos **significados** ao fato ocorrido, ou seja, a **representação** que é exposta no jornal, auxilia/produz parâmetros para **regular**

os **significados** que foram atribuídos pelos leitores para construir a **representação** que a comunidade possui sobre os docentes que atuam na região; A **representação** construída pela comunidade vai ser um dos fatores que vai influenciar na construção pessoal da **identidade** profissional que cada docente constrói para exercer a sua profissão.

As palavras enunciadas são feitas de significados, mais essas enunciações vão além dos objetos e sujeitos, logo, é preciso entender, e tornar visível essa extensão que ultrapassa o significado desses atores sobre os quais os discursos falam. Podemos perceber que, os discursos que são apresentados pelo jornal podem vir a fazer parte das redes de subjetivações que são construídas pelas comunidades leitoras desse meio de comunicação.

Portanto, se faz necessário a delimitação de outra ferramenta para compreender esse processo de representação da docência que se constitui na esfera social desta região, que procurará entre tantas coisas governar processos de condução de comportamento dos sujeitos. Nesse sentido, a ferramenta teórico-analítica de governo é produtiva para essa pesquisa. Para delimitá-la com maior profundidade, busco os conhecimentos do professor Veiga-Neto para explicar as distinções entre as possíveis interpretações do verbo “governar” no pensamento foucaultiano. Ele explica que,

aquilo que entre nós se costuma chamar de governo – o Governo da República, o governo municipal, o Governo do Estado (em geral grafado com G maiúsculo) – é essa instituição do Estado que centraliza ou toma, para si, a caução da ação de governar. Nesse caso, a relação entre segurança, população e governo é uma questão de Governo... É fácil ver que o uso do mesmo vocábulo para a instituição e para a ação gera, no mínimo, alguma ambiguidade. É justamente nesse ponto que passo a sugerir que o vocábulo governo – o único usado em textos foucaultianos, seja nas traduções para a língua portuguesa, seja nos textos escritos por autores de língua portuguesa – passe a ser substituído por governo nos casos em que estiver sendo tratada a questão da ação ou ato de governar. (VEIGA-NETO, 2005, p.82)

Esta pesquisa se vale dessa conceituação para problematizar como contemporaneamente se pode pensar que o texto e imagem jornalística podem constituir “uma correta disposição das coisas de que se assume o encargo para conduzi-las a um fim conveniente” (Foucault, 2017, 416). Portanto, governo pode ser entendido então como “à “ação de governar”, que, nos seus sentidos mais arcaicos significava “executar uma ação de conduzir ou dirigir as ações alheias”” (Veiga-Neto, 2005, p. 83)

Sendo assim, para produzir uma análise numa perspectiva discursiva das notícias vinculadas sobre a docência pelos jornais, devemos desenvolver a capacidade de ler além do que está impresso nas páginas desta mídia, e também procurar perceber as subjetividades que estão sendo produzidas e os efeitos que estas produzem na comunidade local, principalmente sobre o processo de construção da opinião pública a respeito das representações do que é ser um bom docente. Para tanto, “a análise do discurso não vai revelar a universalidade de um sentido, mas trazer à luz do dia a raridade que é imposta, e com um poder fundamental de afirmação” (FOUCAULT, 2014, p.66). A representação criada na mídia jornalística produz um eventual campo de governo que conduz a população que tem acesso aos jornais a se posicionarem e pensarem os docentes de uma determinada forma. Ou seja, os jornais produzem significados que governam.

O filósofo ainda destaca que “nem tudo é ruim, mas tudo é perigoso, o que não significa exatamente o mesmo que ruim. Se tudo é perigoso, então temos sempre algo a fazer”(FOUCAULT, 1995, p. 256), logo, ainda não é possível afirmar que esse processo apresenta aspectos positivos ou negativos sobre a comunidade, mas pode ser perigoso se nós não conseguimos entender o procedimento de tecimento dessa rede de discursos que é construída para emergir determinado modelo educacional e as representações da docência. Deste modo, temos sempre algo a ser feito, devemos pesquisar para entender como ocorre tal processo.

5. Tecendo algumas considerações finais

No desenvolvimento dessas investigações foi possível compreender como o campo teórico dos Estudos Culturais é produtivo para entender os complexos conceitos que envolvem o termos relacionados a cultura de uma sociedade. O jornal é um artefato cultural produzido dentro da cultura dos municípios situados na região da serra gaúcha, portanto, ele é produtivo para impulsionar as circulações de definidas ideias na sociedade que constituem determinadas representações da docência na região de atuação deste meio de comunicação.

Se fez necessário entender que, ocorrem fatos que envolvem os docentes; os jornalistas atribuem significados e compartilham através da linguagem escrita e de imagem essas significações com os leitores; os leitores, inclusive os docentes, consomem a linguagem e os significados que foram atribuídos pelos jornalistas e atribuem novos significados aos fatos ocorridos; durante todo esse processo de significação por parte dos redatores do jornal, quanto de seus leitores ocorre a construção de representações dos docentes.

Ao fazer o uso da linguagem escrita e de imagem para expressar uma visão, possibilitar a narração e construir julgamentos sobre os docentes, o jornal se torna um veículo de comunicação que exerce seu poder de subjetivação de seus leitores, compondo as técnicas das “tecnologias do eu”, descritas por Larrosa(1994) como estratégias que agem sobre a população para dominar o governamento da emergência de uma determinada representação da docência na região da Encosta da serra.

Com a análise de seu noticiário do jornal, podemos perceber que, a representação que é emergida na região de circulação do jornal é a do docente autoritário e vocacionado à docência, principalmente para a educação infantil o qual deve apresentar fortemente características ligadas a maternagem e ao cuidado das crianças, raramente é citado ou apontado a necessidade de possuir alguma formação para realizar tal atividade. Em vários momentos, nas edições analisadas são apresentados discursos que desvalorizam ou não reconhecem a docência como profissão.

Referências

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. 24. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 18. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2017.



HALL, Stuart. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo.** Realidade & Educação, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul/dez 1997. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoe realidade/article/view/71361/40514>

HALL, Stuart. **Cultura e representação.** Org. Athur Ituassu; Trad. Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed.PUC - Rio. Apicuri, RJ. 2016.

LARROSA, Jorge. **Tecnologias do Eu e Educação.** In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). O Sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos. Petropólis: Vozes, 1995, p.35-86.

SCHMIDT, Saraí. **Aprendendo a ler nas lentes do jornal.** 23ª Reunião Nacional da ANPEd – Caxambu, MG. 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/1015T.PDF>. Acessado em 02/01/2020, às 14h e 37min.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Governo ou Governo.** Currículo sem fronteiras. Porto Alegre: 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Na oficina de Foucault.** In: GONDRA, José; KOHAN, Walter (org.). Foucault 80 anos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.79-91. Disponível em: <http://www.michelfoucault.com.br/files/Na%20oficina%20de%20Foucault%20-%20Editorado%20Final%20-%20dez%202006.pdf>. Acessado em 18 de outubro de 2018, às 19 h e 24 min.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Dominação, Violência, Poder e Educação Escolar em Tempos de Império.** In: Figuras de Foucault. RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. Belo Horizonte: Autêntica, 2006a. p. 13-37.

TECNOLOGIAS DIGITAIS MÓVEIS NA EDUCAÇÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Andressa Machado Rubin¹

Carine Bueira Loureiro

Introdução

A investigação descrita neste artigo está inscrita em um contexto mais amplo de pesquisa² em que se busca pensar de outros modos (TOURAINÉ, 2007) o uso das tecnologias digitais móveis na educação escolarizada. Por pensar de outros modos o uso das tecnologias digitais móveis (TDM), entende-se pensá-las e utilizá-las como forma de vida. Isso quer dizer que nossos modos de ser e de estar no mundo estão implicados com as possibilidades que as TDM possibilitam em termos de comunicação e de modificação dos tempos e espaços. Nesse sentido, contrapõe-se a ideia de que as tecnologias digitais — móveis ou não — “podem constituir a base de uma reinvenção completa das maneiras de aprender e de ensinar” (LIPOVETSKY, 2019, P. 351). Defende-se que fazer uso das TDM como modos de ser e de estar no mundo implica em compreender o uso das ferramentas tecnológicas para além da ideia de técnica, mas que haja a aliança entre técnicas e finalidades. Além disso, pensar de outros modos o uso das TDM requer investimentos em formação intelectual, tanto de alunos quanto de professores.

Deste modo, importa para o contexto mais amplo, que abrange a investigação aqui apresentada, compreender os usos que são feitos, na atualidade, acerca das TDM na educação. Assim, o objetivo principal da pesquisa aqui descrita consiste em conhecer os tipos de práticas pedagógicas que envolvem o uso das tecnologias digitais móveis na educação escolarizada. Para atingir tal objetivo, desenvolveu-se uma pesquisa documental cuja metodologia e as análises tiveram como grade de leitura os estudos foucaultianos. A empiria da referida pesquisa foi composta por treze trabalhos publicados nos anais do Congresso Brasileiro de Informática da Educação (CBIE), no ano de 2018. A análise documental foi orientada pela seguinte pergunta de pesquisa: quais são as técnicas e finalidades utilizadas nas práticas pedagógicas envolvendo o uso de tecnologias digitais móveis? Para responder a pergunta, foi utilizado **o conceito foucaultiano de prática** com o intuito de auxiliar a **identificar recorrências e/ou modificações nos métodos e técnicas empregadas nos trabalhos analisados**.

A **construção da empiria da pesquisa** se deu a partir de excertos selecionados a partir de diferentes exercícios de leituras dos treze artigos selecionados como documentos de análise. A seleção dos excertos levou em consideração as técnicas e finalidades empregadas **no uso das** TDM. O uso de aplicativos de comunicação, como *WhatsApp*, foi a técnica mais recorrente e a aprendizagem de algum conteúdo específico apareceu como a principal finalidade apontada nas práticas pedagógicas envolvendo o uso das

1 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul- Campus Porto Alegre, Licenciatura em Ciências da Natureza com habilitação em Biologia e Química, CNPq, andressarubin98@gmail.com.

2 A pesquisa intitulada “O uso das Tecnologias Digitais na Educação Básica: propostas para a escola no século 21”.



TDM. De todo modo, ainda percebe-se nos artigos analisados uma ênfase expressiva em relação ao tipo de tecnologia empregada nas práticas descritas. A discussão acerca destas percepções será melhor desenvolvida ao longo deste artigo, que está dividido em três seções. Na primeira, apresenta-se a descrição metodológica da pesquisa. A segunda seção será composta pelas discussões e problematizações em torno dos eixos que emergem a partir da análise documental e na terceira seção é trazida a conclusão da pesquisa.

Material e Métodos

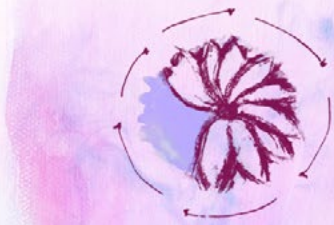
A investigação aqui descrita tem **como metodologia a pesquisa documental, que**

[...] é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados); tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências [...] (Pádua 1997, p.62)

Conforme anunciado na introdução, os documentos que compõem a pesquisa são treze trabalhos publicados no Workshop sobre Tecnologias Móveis na Educação (WTME) dos anais do Congresso Brasileiro de Informática da Educação (CBIE), no ano de 2018. O CBIE é um evento realizado anualmente pela Sociedade Brasileira de Computação (SBC) e tem como finalidade reunir a comunidade da área de Informática na Educação para a troca de informações e a formulação de metas para que sejam superados os desafios educacionais brasileiros (CBIE, 2019). Por ser um evento anual, foi possível recorrermos à publicações de edições do CBIE a fim de compreendermos um pouco melhor o movimento de utilização das TDM na educação.

O conceito de prática, utilizado para analisar a empiria da pesquisa, é aqui compreendido como “a racionalidade ou a regularidade que organiza o que os homens fazem [...] que têm um caráter sistemático (saber, poder, ética) e geral (recorrente) e, por isso, constituem uma ‘experiência’ ou um ‘pensamento’” (Castro, 2009, p. 338). Assim, compreendemos que as práticas são constituídas por uma técnica e também por uma forma de pensamento (*télos*). Neste sentido, interessa-nos por meio das análises da pesquisa documental compreender as práticas que constituem os discursos de uma área, no caso da Informática na Educação e, de forma mais específica, aqueles relacionados ao uso das TDM na educação escolarizada. Tais práticas acabam por regular e modificar as formas como professores fazem uso dos dispositivos móveis em sala de aula e, por conseguinte, definem práticas pedagógicas.

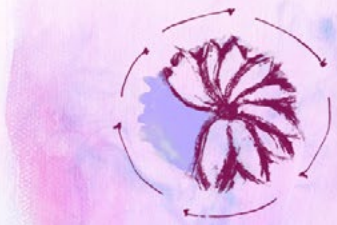
Para dar conta da análise documental, foram empreendidos diferentes exercícios de leitura dos materiais de pesquisa. O primeiro exercício constituiu-se na identificação das práticas pedagógicas. Na segunda etapa, foram destacados nos artigos os excertos em que se evidenciava a relação entre as técnicas — que no caso dos trabalhos analisados estão relacionadas ao uso dos recursos de TDM na educação — e as respectivas práticas educativas. Nesta etapa, interessava-nos identificar como eram narradas a relação entre as tecnologias digitais e a educação. No Quadro 1 apresentamos a forma como foi organizada esta etapa de análise do material.



Quadro 1 - Práticas pedagógicas mediadas pelo uso de TDM

Artigo	Resposta
1	“experiências do uso do aplicativo Instagram por uma professora de curso livre de línguas de Fortaleza (CE), no Brasil.” (p. 906)
2	“classificação dos 201 aplicativos (apps) considerados como Objetos de Aprendizagem Móveis (OAM) para matemática visando as habilidades definidas pela Base Nacional Comum Curricular. Os OAM foram classificados em habilidades voltadas para cada etapa de ensino, tanto os anos iniciais quanto os anos finais do ensino fundamental.” (p. 916)
3	“incentivar os alunos a compreender as principais características de uma prática política brasileira corrente na Primeira República, o Coronelismo. Para tanto, foram utilizadas as seguintes estratégias: distribuição e leitura de obras que tratassem da temática e posterior discussão sobre essas obras literárias através do aplicativo WhatsApp.” (p. 926)
4	“identificar as contribuições na aprendizagem da multiplicação e interpretação de gráficos após a utilização de um aplicativo educativo intitulado “Multigraf.” (p. 936)
5	“apresenta um aplicativo que utiliza Realidade Virtual (RV) e Realidade Aumentada (RA) para auxiliar no ensino das letras do alfabeto e algarismos numéricos em Libras.” (p.946)
6	“desenvolvimento de um aplicativo mobile denominado IFG-Estudos.” (p. 956)
7	“analisou as práticas de escrita de estudantes do ensino médio para entender como os jovens se apropriam dessas práticas no uso do aplicativo WhatsApp e as empregam na produção de conhecimento escolar.” (p. 964)
8	“apresenta uma aplicação mobile denominada ABC Ilustrado, desenvolvida para auxiliar os professores da pré-escola e do 1 ^a ano do ensino fundamental nas salas de aulas, possibilitando o ensino e a aprendizagem do alfabeto para crianças que estão na pré-escola ou no 1 ^a ano do ensino fundamental com idade entre 3 a 6 anos, ensinando várias palavras que são disponibilizadas no aplicativo.” (p. 973)
9	“apresenta o aplicativo AnimAR para criação de cenas animadas, utilizando Realidade Aumentada (RA) e Interfaces de Usuário Tangíveis (IUT).” (p. 983)
10	“foi elaborado um protótipo de um aplicativo móvel chamado EduLib para auxiliar pessoas na área da surdez, com o emprego da linguagem de sinais para colaborar com os profissionais que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais quando eles recebem pessoas com surdez nessas salas, os resultados preliminares são apresentados neste artigo.” (p.993)
11	“A pesquisa consistiu na resposta a um questionário de dez perguntas sobre preocupações dos pais quanto ao acesso ininterrupto de seus filhos à internet possibilitado pelos dispositivos móveis. Este questionário foi veiculado através da ferramenta SurveyMonkey e teve como premissa o total anonimato devido à natureza do assunto abordado, visando à proteção e liberdade dos respondentes.” (p. 1009)
12	“os recursos escolhidos pela professora ofereceram possibilidades de mediação na convivência entre os pares, promovendo situações de aprendizagem e interferindo no desenvolvimento dos alunos. Para que as atividades ocorressem a contento, os aplicativos (Google Maps, Formulário, Planilha, Blogger do Drive e Whatsapp) ajudaram a analisar a participação e a criação dos alunos, a partir da realização de suas atividades.” (p. 1017)
13	“pesquisa de cunho qualitativo através de análise de documentos do curso de graduação da UFS e da legislação vigente; além de conversas informais com professores e alunos, entrevistas com professores, observação in loco da prática escolar” (p. 1022)

A etapa seguinte foi conduzida a partir das seguintes perguntas direcionadas aos documentos de pesquisa: como são as práticas utilizadas nos trabalhos? Quais são as finalidades envolvidas nas práticas? Quais são as justificativas para a utilização das TDICs? Quais são os comentários relacionados ao processo de aprendizagem? O que é aprendido por meio da prática realizada? Para responder às questões, construímos



tabelas com cada pergunta e as respostas foram compostas por excertos extraídos dos documentos de pesquisa, compondo assim a empiria que compôs o corpus analítico.

A identificação das finalidades de cada prática foi a terceira etapa do processo de análise dos materiais. As técnicas relacionadas às práticas descritas no material de pesquisa consistem no uso das TDM e as práticas variam conforme a sua finalidade. Assim, dos treze documentos analisados, em 5 deles as práticas pedagógicas relatadas estão relacionadas com a aprendizagem de um conteúdo específico. Duas, das treze práticas investigadas, relatam o uso de aplicativos — neste caso, o uso do aplicativo consiste na finalidade da prática pedagógica. O desenvolvimento de aplicativos é o propósito de 3 das práticas analisadas e em outras 3 o propósito é o uso das TDM para o desenvolvimento de etapas de uma pesquisa.

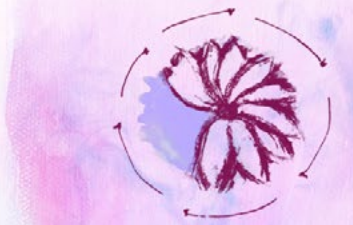
A quarta etapa foi definida pela construção de novos quadros a partir das seguintes perguntas direcionadas ao material de pesquisa”. Esses agrupamentos foram fundamentais, pois neles conseguimos identificar o que é mobilizado por meio destas práticas e como elas podem ser caracterizadas. A partir das construções dos quadros e das análises a partir deles empreendidos, desenvolvemos as problematizações acerca das práticas pedagógicas envolvendo o uso das tecnologias digitais.

Importa destacar que a análise dos trabalhos apresentados em 2018 criou a necessidade de entender os tipos de práticas pedagógicas, envolvendo o uso de tecnologias digitais, elaboradas nos trabalhos do mesmo eixo em edições anteriores do CBIE. Assim, fez-se um levantamento acerca dos tipos de práticas relatados nos trabalhos de 2013 a 2017.

Discussão

A pesquisa descrita aqui nos permitiu identificar alguns movimentos que consideramos fundamentais de serem compreendidos em relação ao uso das TDM na educação. As percepções obtidas com esta pesquisa complementam as investigações de mais de uma década, relacionada à área de Informática na Educação, quem vem sendo desenvolvidas por meio de nossos grupos de pesquisa³. Ao longo estas investigações, percebemos que as práticas pedagógicas relacionadas ao uso das tecnologias digitais na educação, via de regra, demonstram ênfase nas técnicas empregadas e produzem certo esmaecimento do conhecimento. Com relação ao emprego das TDM, a percepção que obtivemos com as análises não foi muito diferente. Identificamos, em doze dos treze trabalhos que compuseram o material de pesquisa, que o foco das práticas envolvendo o uso das TDM ainda aparecem bastante centrados no manuseio do recursos tecnológicos em si mesmo. Em outras palavras, a utilização das TDM na educação são relatadas como a inclusão de um artefato inovador e que apresenta certo diferencial para o processo de aprendizagem. No quadro 2, apresentamos alguns excertos que evidenciam o uso de aplicativos para dispositivos móveis abordado enquanto técnica da prática pedagógico desenvolvida.

3 As pesquisas relacionadas à área de Informática na Educação vem sendo desenvolvidas por meio de uma parceria entre o Grupo de Estudos e Pesquisa em Matemática, Educação e Tecnologias (GPEMAT/CNPq/IFRS) e o Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão (GEPI/CNPq/UNISINOS).



Quadro 2 - TDM como técnica para a aprendizagem

“Este artigo tem por objetivo descrever uma experiência de uso do aplicativo Instagram por uma professora de curso livre de línguas [...]”(ARTIGO 1, p. 906).

“com o crescente avanço da tecnologia, é presumível que o campo educacional venha a utilizar este poderoso recurso como meio de auxílio às práticas pedagógicas. Neste intuito, o presente estudo busca visa identificar as contribuições na aprendizagem da multiplicação e interpretação de gráficos após a utilização de um aplicativo educativo[...]” (ARTIGO 4, p. 936),

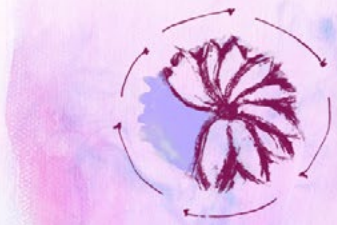
“Este artigo apresenta o aplicativo AnimAR para criação de cenas animadas, utilizando Realidade Aumentada (RA) e Interfaces de Usuário Tangíveis (IUT)” (ARTIGO 9, p. 983).

A ênfase no uso das tecnologias digitais atrelada à ideia de inovação faz parte de uma lógica própria da sociedade de sedução, conforme aborda Lipovestky (2019), em que tudo precisa ser atrativo e prazeroso. Na mesma linha, Silva (2019, p.31) argumento como a ideia de “inovação metodológica desprovida de um debate sobre os propósitos formativos, resvala facilmente para um utilitarismo”. Nesse sentido, a técnica acaba sendo o enfoque principal, se não o único, das práticas pedagógicas mobilizadas por meio do uso das TDM. Desse modo, são reduzidas as possibilidades de produção ou transformação da “experiência que as pessoas têm de si mesmas”, conforme é problematizado por Larrosa (2008, p, 36). Destacamos que o uso das tecnologias digitais, enquanto técnicas, são importantes dentro de um esquema — que engloba método, conteúdos e finalidades — mais amplo de formação do sujeito. Em contraposição às práticas centralizadas na técnica, no Quadro 3 o excerto evidencia as diferentes dimensões contempladas em prática pedagógica envolvendo o uso de TDM. No excerto do Quadro 3 é possível identificar duas dimensões fundamentais de uma prática pedagógica, o que é ensinado e as diferentes técnicas que são utilizadas para atingir o objetivo final, entre elas o uso de TDM.

Quadro 3 - Diferentes dimensões envolvidas em uma prática pedagógica.

“A proposta [...] teve como propósito incentivar os alunos a compreender as principais características de uma prática política brasileira corrente na Primeira República, o Coronelismo. Para tanto, foram utilizadas as seguintes estratégias: distribuição e leitura de obras que tratassem da temática e posterior discussão sobre essas obras literárias através do aplicativo WhatsApp”(ARTIGO 3, p. 926).

Ao analisarmos de forma mais específica cada uma das práticas pedagógicas que compõem o nosso material de pesquisa, percebe-se que uso de aplicativos para dispositivos móveis (APP) e realidade aumentada são as técnicas mais utilizadas. Os APPs são softwares desenvolvidos para serem instalados em dispositivos móveis, que podem ser gratuitos ou pagos, e estão disponíveis em plataformas de distribuição de aplicativos. Segundo Tori, Kirner e Siscouto (2006, p. 25), uma das definições pode ser conceituada como “[...] o enriquecimento do ambiente real com objetos virtuais, usando algum dispositivo tecnológico, funcionando em tempo real”, ou seja, para a utilização da realidade aumentada é necessário a combinação de um programa de computador e de um código QR. Com os códigos QR é possível projetar objetos virtuais em uma imagem do mundo real de forma a oferecer mais informações e de expandir as fronteiras da interatividade. A recorrência relacionada à utilização de APPs e à realidade aumentada são recorrentes, provavelmente, devido ao aumento do uso de smartphones, observa-se



cada vez mais indivíduos conectados à internet e utilizando APP que a centralidade do uso de aplicativos para TDM não nos surpreende uma vez que Birnfeldt e Loureiro (2018) já haviam demonstrado o comprometimento de instituições supranacionais e empresas do setor privado — como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Telefônica Vivo e Nokia, respectivamente — com o incentivo e defesa do uso de TDM para a aprendizagem a qualquer tempo e em qualquer lugar.

Com o intuito de pensar de outros modos a lógica corrente em relação ao uso das tecnologias digitais na educação que, via de regra, estão amparadas no uso de dispositivos para tornar a aprendizagem mais atrativa, recorremos aos argumentos de Lipovetsky (2019) que considera a necessidade de cautela na crença de que as tecnologias digitais “abrem totalmente as portas da inteligência, da cultura e da reflexão” (LIPOVETSKY; 2019, p. 352). Desse modo, compreende-se que o uso de APPs e de realidade aumentada têm funções bastante específicas e podem contribuir para práticas pedagógicas em que seus usos, atrelados a questões de método e de conteúdos façam parte da finalidade de desenvolvimento de um determinado conhecimento. Entretanto, esse tipo de prática não pode ser considerada suficiente quando se tem em vista uma educação escolar que objetiva formar sujeitos críticos, capazes de estabelecer relações, de acessar, ler e interpretar informações de forma qualificada e que lhe possibilite maneiras outras de olhar o mundo.

Conclusão

A análise dos materiais de pesquisa permite concluir que os recursos de *softwares* são enfatizadas na descrição das práticas investigadas somente como ferramentas que buscam agregar novos meios para a aprendizagem, porém não produzem modificações no processo em si e nem tampouco nas formas de vida próprias da educação escolarizada. Nesta linha, os conteúdos desenvolvidos por meio do uso dessas tecnologias ficam esmaecidos frente ao enaltecimento da ferramenta. Em outras palavras, percebe-se que a ênfase parece estar mais relacionada ao uso do artefato tecnológico em si do que no processo de aprendizagem de algum conhecimento que esteja para além da tecnologia. Importa destacar que as tecnologias digitais não só modificam as nossas formas de ser e de estar no mundo como se incorporam a elas. O que se observa de forma mais específica é que a Informática na Educação, desde a sua emergência no início dos anos 1980, parece mais comprometida com o desenvolvimento e uso de artefatos como mediação do processo de aprendizagem e pouco tem-se percebido de investimentos em práticas mobilizadas pelo uso das tecnologias digitais que ressignifiquem a sala de aula. O que se quer dizer com isso é que o uso das tecnologias ainda estão atrelados ao *software*, aplicativo, *game* que reproduzem práticas rotineiras de sala de aula e não em processos que ressignifiquem as práticas desde sempre desenvolvidas no espaço e tempo escolar.

Enquanto escrevíamos este artigo, deparamo-nos com a crise que o mundo vem enfrentando contra o coronavírus (COVID-19) e que mudou as formas de relações entre os sujeitos, assim como as formas de trabalhar e de conceber a sala de aula. O trabalho remoto desenvolvido durante a pandemia do coronavírus talvez reposicione os tempos e espaços das atividades laborais. No que se refere à educação escolarizada, espera-se que haja um reposicionamento do uso das tecnologias. Não que está assuma centralidade no processo de ensino e de aprendizagem e nem que seja compreendida como possibilidade de reestruturação do tempo e do espaço da sala de aula. Mas que este momento de exceção



sirva para que, pelo menos, três pontos importantes de serem abordados, a saber: o primeiro deles está relacionado à ausência de políticas públicas que garantisse as condições mínimas estruturais e de tecnologia às escolas públicas. A segunda está relacionada com o domínio do uso das tecnologias para além da transposição das atividades que outrora eram desenvolvidas de forma presencial. O terceiro ponto diz respeito à formação dos estudantes para o uso das tecnologias de forma autônoma, responsável e crítica.

Ratificamos que, independente do uso que se faça dos artefatos tecnológicos, entende-se que o espaço e tempo escolar — que são o espaço e o tempo dos encontros, dos acontecimentos e da imprevisibilidades — não é substituível por práticas envolvendo dispositivos tecnológicos. No entanto, estes dispositivos, quando entendidos como ferramentas que constituem as nossas formas de ser e de estar no mundo, podem — e ousamos a dizer que deve — fazer parte do espaço e do tempo escolar. As tecnologias, neste contexto, devem estar associadas aos usos, necessidades e possibilidades de pensar o humano e de ampliar as relações humanas. Nesse sentido, em tempos de algoritmos cada vez mais complexos, que estudam os comportamentos individuais e modelam as nossas ações digitais, formar intelectualmente os estudantes para habitar este mundo digital é fundamental. Tal formação requer mais do que o uso de ferramentas para a aprendizagem de um determinado conteúdo, pois implica em saber fazer relações; em procurar, acessar, filtrar e ler informações; em construir conhecimentos que possam embasar as escolhas que fazemos no contexto digital. Todavia, as ferramentas tecnológicas dificilmente nos ensinarão a olhar para o outro e a conviver com as diferenças. Para isso, o espaço e o tempo de compartilhamento e de convivência da sala de aula continuam sendo fundamentais e insubstituíveis.

Assim, defende-se que é fundamental que a educação escolarizada incorpore as TDM para além das técnicas, mas com ênfase na centralidade do conhecimento que permite ao sujeito agir sobre si mesmo e exercer uma atividade reflexiva e crítica nos ambientes digitais.

Referências

- BIRNFELDT, Caroline. LOUREIRO, Carine B. Tecnologias móveis e educação: uma rede centrada na aprendizagem. In: *Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia*, Canoas, v.7, n.1, 2018
- CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- CBIE 2019. Sobre o CBIE. 2019. Disponível em: <<https://www.cbie.ceie-br.org/sobre.html>>. Acesso em: 06 de fevereiro de 2020
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *O sujeito da educação: Estudos Foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- LIPOVETSKY, Giles. *Agradar e tocar: ensaio sobre a sociedade da sedução*. Lisboa: Edições 70, 2019.
- PÁDUA, E. M. M. *Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática*. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 1997.
- SILVA, Roberto. Os riscos da “gourmetização” na educação. *Revista do Instituto Humanitas Unisinos*, edição 544, p.31, 04/11/2019
- TORI, R.; KIRNER, C.; SISCOUTO, R. *Fundamentos e Tecnologia de Realidade Virtual e Aumentada*. Porto Alegre: SBC, 2006. Disponível em: Acesso em: 30 jul. 2020.

A ESCOLA CONTEMPORÂNEA E A CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS

Silvane Gema Mocellin Petrini¹

Resumo: O presente trabalho é decorrente de uma investigação centrada na análise de enunciações presentes em pareceres descritivos de alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola do município de Teutônia-RS. Em especial, a pesquisa aborda a normalização inscrita nos pareceres enquanto produtora de enunciados sobre os (não) aprendentes, as questões de gênero e a captura da família frente à (não) aprendizagem dos alunos. O estudo sustenta-se na perspectiva foucaultiana, utilizando conceitos de autores como Michel Foucault, Sandra Mara Corazza, Guacira Lopes Louro e Alfredo Veiga-Neto. O material de pesquisa examinado é constituído por 30 pareceres descritivos formulados por uma docente do 2º ano. A análise do material possibilitou identificar duas fortes regularidades. Uma delas diz que os pareceres descritivos instauram uma normalidade referente às relações de gênero legitimando modos específicos de ser menino e menina. As enunciações associadas aos meninos os descrevem como espertos, criativos, seguros e autônomos, enquanto que as meninas são posicionadas como caprichosas, organizadas, carinhosas e inseguras. Outra regularidade que se pode evidenciar é a captura da família pela escola na medida em que, juntamente com seus filhos, é responsabilizada pelas não-aprendizagens, pelas dificuldades que as crianças, porventura, venham a apresentar no espaço escolar. Nos pareceres analisados a família foi “convocada” a atuar como instrumento capaz de garantir a aprendizagem de seus filhos, sendo orientada pela professora sobre “o que fazer em casa”: atividades, procedimentos e formas de lidar com seus filhos. Os pareceres, muito mais do que um documento oficial da instituição escolar, cuja finalidade seria a de manter os familiares informados acerca das (não) aprendizagens de seus filhos, manifestam um lugar privilegiado da educadora que passa a ter o direito de narrar seus alunos inserindo-os em uma rede de normalização a respeito das questões de gênero e do lugar da família no processo de escolarização. Assim, o presente trabalho pode possibilitar aos docentes uma reflexão sobre as enunciações que integram os pareceres descritivos, permitindo ainda que nos reconheçamos enquanto seres construídos culturalmente.

Palavras-chave: Pareceres descritivos. Normalização. Relações de gênero. Família.

Introdução

O presente trabalho pretende analisar enunciações decorrentes de pareceres descritivos de alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública do estado do Rio Grande do Sul. Utiliza como aportes teóricos conceitos de Michel Foucault e seus comentadores, basicamente as noções de discurso e enunciado.

Discussões sobre avaliação escolar se fazem presentes na área da Educação há um bom tempo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996² apresenta um conceito de avaliação para a educação básica, entendendo-a como sendo “[...] contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais [...]” (BRASIL, 1996, tit. V, cap. I, art. 24).

1 Mestranda em Educação (UFRGS), professora da rede municipal de Arroio do Meio, tutora dos cursos de licenciatura na modalidade EAD (Univates). E-mail: silmocellinpetrini@gmail.com

2 Documento que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.



A Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010³, em seu artigo 32, amplia tal conceito ao indicar que deve ter um caráter que redimensione a ação pedagógica. Nesse sentido, a avaliação deve: “[...] I – assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica, com vistas a [...] manter a família informada sobre o desempenho dos alunos.” (MEC; 2010, p. 9)

Além desta temática estar presentificada nas bases legais, permeia as práticas docentes, tendo sido estudada por muitos pesquisadores. Percebo que existe uma infinidade de concepções e entendimentos sobre o que vem a ser avaliação, o que faz com que haja uma ampla bibliografia e entendimentos sobre tal. A avaliação, para Fernandes (2009), é entendida como prática e construção social. Assim, não se apresenta apenas como instrumento relacionado a conhecimento, atitudes, capacidades, entre outros, mas sobretudo se configura num processo desenvolvido “[...] por e para seres humanos que envolve valores morais e éticos, juízos de valor e questões de natureza sociocultural, psicológica e também política” (FERNANDES, 2009, p. 64).

Conforme Luckesi (2011), a avaliação se apresenta de dois modos distintos: um deles diz respeito a identificar o ato avaliativo como um controle do educando, ao passo que outro modo seria de possibilitar que o aluno aprenda. Tal autor problematiza avaliação entendendo que [...] configura-se como um ato de investigar a qualidade da aprendizagem dos educandos afim de diagnosticar impasses e conseqüentemente, se necessário, propor soluções que viabilizem os resultados satisfatórios desejados. (LUCKESI, 2011, p. 175-176)

Aludindo sobre tal questão, Hoffmann (1999) corrobora com Luckesi a respeito de compreender a avaliação como propulsora de viabilização da aprendizagem. A avaliação, segundo a autora, é um instrumento capaz de auxiliar os professores a mediar as aprendizagens dos discentes. Hoffman (1999) faz alusão ao caráter positivo do erro entendendo-o como princípio da aprendizagem. Discute que “[...] numa concepção mediadora da avaliação, a subjetividade inerente à elaboração e correção de tarefas avaliativas não é um problema, mas um elemento a trabalhar positivamente[...].” (HOFFMANN, 1999, p. 65)

Por sua vez, ao denunciar o caráter julgador que o processo avaliativo pode representar, Luckesi (1999) problematiza o ato de avaliar, pois, para ele “[...] é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista a tomada de decisão [...]” (LUCKESI, 1999, p. 33). A tomada de decisão implica em se ter algumas “verdades” sobre a aprendizagem bem como formas de ver o mundo. Para Villas-Boas (1998), a avaliação se constitui como resultado de mudanças, também sociais. Nesse sentido, Villas-Boas (1998, p. 32) observa que as práticas avaliativas podem “[...] servir à manutenção ou à transformação social.”

Entre os recursos pedagógicos que a escola se utiliza para expressar os resultados da avaliação encontram-se os pareceres descritivos. Seguindo a perspectiva pós-estruturalista, Pinheiro (2006) apresenta seu modo de compreendê-los: “[...] penso que os pareceres descritivos – compreendidos como registro de avaliação – se constituem na perspectiva dos Estudos Culturais em artefatos culturais que resultam de um processo de construção social que os naturaliza como a melhor forma de registrar os resultados de avaliação [...]” (PINHEIRO, 2006, p. 21)

3 Documento que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

Segundo Corazza (1995), os pareceres descritivos são a própria avaliação. Nesse sentido, Corazza (1995) discute a respeito da produção de subjetividades que se expressam em tais pareceres. Problematisa tais documentos ao destacar que atuam na ordem do imaginário, produzindo “verdades” sobre a criança escolar e sobre o currículo. Ao se analisar os pareceres descritivos, esse estudo identificou enunciações que se presentificam na questão de gênero e na captura das famílias pela instituição escolar, subjetivando, deste modo, tanto os alunos quanto suas famílias. Assim, pode-se inferir que tais documentos operam na ordem da observação, do exame e descrição dos sujeitos, atuando na produção de subjetividades.

O trabalho está organizado em cinco seções: A primeira consiste nessa breve introdução, ao passo que na segunda, é apresentada a metodologia empregada para a geração do material de pesquisa escrutinado. A terceira seção aborda a temática de gênero e realiza a análise de alguns pareceres descritivos em relação à normalização inscrevendo modos de ser menino/menina. A quarta seção refere-se à captura da família pela escola na medida em que, juntamente com seus filhos, é responsabilizada pelas não-aprendizagens, pelas dificuldades que as crianças, porventura, venham a apresentar no espaço escolar. A última seção apresenta algumas considerações finais sobre a pesquisa realizada.

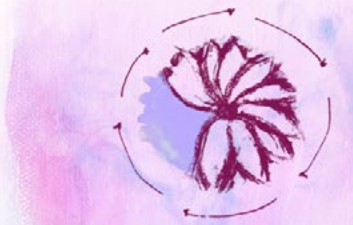
Metodologia

O material de pesquisa examinado compreende 30 pareceres descritivos de alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola do município de Teutônia-RS⁴. Os pareceres foram elaborados no ano de 2009 e compreendem os três trimestres do referido ano. Essa pesquisa foi realizada numa abordagem qualitativa tendo como propósito realizar uma análise documental. Em relação ao uso de material empírico nas pesquisas, Lüdke e André (1986) destacam que “[...] os documentos constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador [...] surgem num determinado contexto e fornecem informações desse contexto [...]” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Procurou-se investigar quais enunciações estavam presentes, quais as subjetividades que estavam sendo construídas a partir do modo pelo qual a professora narrava seus alunos. Em seguida foi feito um mapeamento das enunciações, procurando agrupá-las conforme características semelhantes. Nesse sentido, identificou-se que questões de gênero e captura das famílias estavam presentes na maioria dos pareceres analisados.

O material empírico advém de uma escola pertencente ao município de Teutônia. A história da escola está relacionada ao processo de migração de famílias de outros municípios do estado à cidade. Localizada no bairro Canabarro, a escola surgiu de uma necessidade que as famílias migrantes manifestaram ao prefeito municipal, a partir de

4 Teutônia é um município localizado na região central do Estado do Rio Grande do Sul e juntamente com outros 35 municípios compõe a região do Vale do Taquari. Teutônia emancipou-se de Estrela no dia 24 de maio de 1981, sendo criado pela Lei 7.542, de 5 de outubro do mesmo ano, e instalado oficialmente em 31 de janeiro de 1983. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – Teutônia tem uma área territorial de 178,460 km² e população estimada de 33.232 pessoas.



um abaixo-assinado, pois precisavam de uma escola para seus filhos. Atualmente atende alunos da Educação Infantil ao 9º Ano.

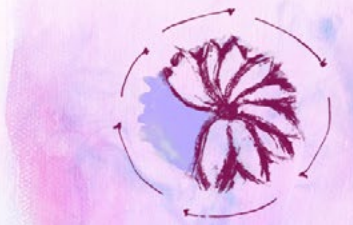
Para realizar a análise dos pareceres descritos buscou-se examinar os documentos escolares utilizando conceitos como enunciação, enunciado e discurso, provenientes das teorizações de Michel Foucault. Em relação à análise do discurso, Fischer (2001) realiza alguns apontamentos importantes. Um deles é que analisar discursos requer um afastamento das “[...] explicações unívocas, as fáceis interpretações e igualmente a busca insistente do sentido último ou do sentido oculto das coisas [...]” (FISCHER, 2001, p. 198). Pode-se entender que a operacionalização de uma análise do discurso envolve, sobretudo, entender o que o discurso não é, “[...] está longe de ser esse elemento transparente ou neutro no qual a sexualidade se desarma e a política pacífica [...] não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo [...] não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação [...].” (FOUCAULT, 2012, p. 9-10). Fischer (2001) esclarece que, para Foucault, nos discursos não há nada escondido para que seja encontrado, vislumbrado, descoberto. O que está presente são enunciados e relações que colocam em funcionamento o próprio discurso. Em “A arqueologia do saber”, Foucault (1986) esclarece que

[...] gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. [...] certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e descrever. (FOUCAULT, 1986, p. 56).

Desse modo, a linguagem passa a se configurar como um elemento muito importante em nossas análises, assumindo um papel central nas investigações de inspiração foucaultiana. Veiga-Neto (2005) afirma que “[...] a linguagem é constitutiva do nosso pensamento e, em consequência do sentido que damos às coisas, à nossa experiência, ao mundo” [...]. (VEIGA-NETO, 2005, p. 107). Nesse sentido, o discurso não apenas descreve as coisas, mas também as fabrica.

Para a pesquisadora Goellner (2003) que analisa a produção de corpos em materiais midiáticos, a linguagem produz marcas que são construídas não apenas historicamente, mas sobretudo politicamente. Nesse sentido, Goellner (2003) nos diz que “[...] a linguagem tem o poder de nomeá-lo, classifica-lo, definir-lhe normalidades e anormalidades [...] e também onde se educa porque diferentes marcas se incorporam ao corpo [...]” (GOELLNER, 2003, p. 29)

Na obra *Vigiar e Punir: História da violência nas Prisões*, Foucault (2009) apresenta o suplício dos corpos que eram apresentados como grandes “espetáculos” em praças públicas. Tais atividades eram muito onerosas ao estado ao passo que muitas instituições foram criadas para que outros dispositivos pudessem operar junto aos corpos, seja para corrigi-los, normatizá-los, regulá-los, torná-los dóceis e úteis. A escola, dentre outras instituições, se apresenta como uma maquinaria capaz de realizar essa tarefa. Foucault (2009) faz referência a outros espaços que atuam na ordem da disciplina, como prisões e



manicômios. É nessa época que surge a disciplina como dispositivo de controle. Sobre as disciplinas e controle, Foucault discute que

[..] em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações. Muitas coisas são novas nessas técnicas. A escala, em primeiro lugar, do controle: não se trata de cuidar do corpo, em massa, *grosso modo*, como se fosse uma unidade indissociável, mas de trabalhá-lo detalhadamente [...]. Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar de as “disciplinas”. (Foucault, 2009, p. 132-133)

Desse modo, o corpo passa a substituir os grandes espetáculos que eram utilizados para punir a população. Com isso, passam a ser necessárias que instituições que pudessem operar de modo disciplinar junto aos corpos, esquadrinhando-os, tornando-os produtivos – maior eficiência em menos tempo. Dentre os instrumentos disciplinares, o exame é problematizado por Foucault (2009, p. 181) na medida em que se apresenta como um mecanismo “[...] que coloca os indivíduos num campo de vigilância situa-os igualmente numa rede de anotações escritas; compromete-os em toda uma quantidade de documentos que os captam e os fixam.” Foucault (2009) discute sobre o modo pelo qual o exame se ocupa dos corpos

Graças a todo esse aparelho de escrita que o acompanha, o exame abre duas possibilidades que são correlatas: a constituição do indivíduo como objeto descritível, analisável, não contudo para reduzi-lo a traços “específicos”, como fazem os naturalistas a respeito dos seres vivos; mas para mantê-lo em seus traços singulares, em sua evolução particular, em suas aptidões e características próprias, sob o controle de um saber permanente; e por outro lado a constituição de um sistema comparativo que permite a medida de fenômenos globais, a descrição de grupos, a caracterização de fatos coletivos, a estimativa dos desvios dos indivíduos entre si, sua distribuição numa “população”. (FOUCAULT, 2009, p. 182).

Ao se referir à possibilidade que o exame abre como “constituição de um sistema comparativo”, Foucault (2009, p. 182) compreende que outra técnica disciplinar se faz presente: a sanção normalizadora. Esta seria uma espécie de conjunto de mecanismos postos a funcionar a fim de que o indivíduo possa se adequar a um determinado comportamento desejado. Tratam-se das micropenalidades que estão dispostas nas instituições disciplinares, como a escola. Para tanto, há uma hierarquização a respeito dos comportamentos, classificando-os de acordo com o que é aceitável ou não. Assim “[...] a penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza, exclui. Em uma palavra, ela normaliza (FOUCAULT, 2009, p.176). Desta forma, é necessário trazer os indivíduos para a norma, educá-los para se adequarem àquilo que a norma confere como legítimo, natural, pois, caso a escola não dê conta dessa normatização, outras instâncias de sequestro serão chamadas para se ocuparem desses corpos: as prisões e os manicômios.

Considerando o que Foucault problematiza a respeito da escola, disciplina, normalidade e exame, compreendo os pareceres descritivos como constituintes de um aparelho de escrita que reproduz e também produz subjetivações. Meu intento é



colocar em suspenso os pareceres descritivos, percebendo-os como um mecanismo de disciplinamento e normatização.

Pareceres descritivos: Uma questão de gênero

Nesta seção, problematizarei questões referentes à produção dos corpos infantis, em particular, aquelas relacionadas à temática que envolve a discussão de gênero. A palavra “gênero” apresenta uma trajetória pela qual já esteve relacionada a questão gramatical, designando o “sexo” dos substantivos, bem como designação biológica e, por fim, passa a ser entendido como uma forma de construção coletiva, ou seja, relativa à ordem social e cultural. Refletindo sobre a trajetória da temática “gênero”, Silva (2003) apresenta o ordenamento pelo qual o termo passou e manifesta sua concepção a respeito. Para o autor, a palavra “gênero” “[...] refere-se aos aspectos socialmente construídos do processo de identificação social [...]”. (SILVA, 2003, p. 91).

Ao fazer alusão ao caráter social da questão “gênero”, apresentando-o como um artefato cultural, destaca-se como um construto capaz de “demarcar fronteiras” entre o universo masculino/feminino, produtor de espaços, tempos, identidades, modos de ser. Louro (2007) apresenta a colaboração dos estudos de Simone de Beauvoir ao afirmar que essa autora trouxe muitas contribuições para se pensar a respeito da re (produção) de identidades a partir de questões de gênero. Louro (2007) discute tais contribuições e diz que Beauvoir

[...] sacudiu a poeira dos meios intelectuais com a frase *Ninguém nasce mulher: torna-se mulher* [...] fazer-se mulher dependia das marcas, dos gestos, dos comportamentos, das preferências e dos desgostos que lhes eram ensinados e reiterados cotidianamente, conforme normas e valores de uma dada cultura. (LOURO, 2007, p. 17)

Segundo Louro (2007), a construção da sexualidade se dá “[...] através de muitas aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais. É um processo minucioso, sutil, sempre inacabado.” (LOURO, 2007, p. 18)

Considerando a contribuição de Louro (2007) para pensar a questão de gênero, entende-se que tal construção se inscreve tanto nos corpos quanto no imaginário destes. Pode-se, desse modo, inferir que tal processo está vinculado a formas de regulação, normalização destacando quais são atitudes/comportamentos que dizem respeito ao universo feminino ou masculino.

Nesse sentido, tal investimento nos corpos demonstra que o que os forjam na construção de suas identidades são as relações socioculturais presentificadas por ordem de relações de poder. Essas relações são pautadas na medida em que há uma cultura que “dita” modos de ser homem e ser mulher, segregando os sujeitos que estão “dentro da norma”. Louro (2007) descreve tal construção identitária dizendo que “[...] através de processos culturais, definimos o que é – ou não – natural; produzimos e transformamos a natureza e, conseqüentemente, os tornamos históricos. Os corpos ganham sentido socialmente [...]”. (Louro, 2007, p.11). Ressalta-se a dimensão identitária da fabricação dos corpos no momento em que se afirma que os mesmos são resultados de um processo cujo sujeito, ao final, passa a ser o produto de um determinado discurso.

Os excertos a seguir apresentam algumas das formas pelas quais os pareceres descritivos produzem modos de ser menino e menina na escola investigada:

C. é uma aluna muito querida que adora ajudar os outros. Está sempre se disponibilizando a ajudar os colegas e professora. É muito comunicativa, e demonstra ter um amplo conhecimento do mundo a seu redor [...]. Mantém seu caderno completo e em ordem. Seus trabalhos são realizados com capricho.

Apesar do pouco tempo que esteve frequentando nossas aulas, após o retorno das férias, podemos perceber que a aluna S. está muito bem no processo de escrita. Escreve corretamente frases e pequenos textos. Na leitura, lê fluentemente e sabe interpretar corretamente as situações lidas. Ela é muito esforçada e dedicada em tudo o que faz.

O L. é um menino muito esperto e alegre, está sempre sorrindo nos relatando fatos ocorridos no dia-a-dia. Tem um grande conhecimento de mundo que o cerca. Nos trabalhos em grupo participa como um líder, tomando as iniciativas, ajudando na organização do grupo e de materiais, sugerindo e delimitando tarefas no grupo. [...] suas ideias são bem criativas e estruturadas. Na leitura, lê com facilidade palavras, frases e pequenos textos e ainda nos relata o que foi lido, assim como os enunciados das atividades as quais lê, compreende e as realiza com autonomia.

O O. teve um ótimo crescimento durante este trimestre. Sua leitura e escrita estão se aperfeiçoando a cada dia. É notável seu interesse e satisfação ao realizar as atividades em sala de aula. Realiza as atividades com coragem e autonomia. Em relação à leitura, está cada vez mais curioso.

A C. é uma aluna muito querida e caprichosa. Mantém um bom relacionamento com colegas e com a professora. Durante as rodinhas de conversa, parece sentir-se um pouco tímida. [...] realiza as atividades com muito capricho, mantém seu caderno em ordem. Na leitura, às vezes se mostra um pouco insegura e ansiosa.

O G. está bem no processo de construção da leitura e escrita. Lê fluentemente, com clareza e segurança. Interpreta o que lê observando os mínimos detalhes.

Ao analisar os pareceres, destaco o quanto somos inscritos na ordem de gênero que não nos marca apenas fisicamente, mas se instaura como normalidade. Analisando os excertos observa-se nas enunciações da professora que existem representações de modos de ser aluna menina e aluno menino. No momento em que a professora se refere aos meninos destacando que “O L. é um menino muito esperto [...] participa como um líder [...] suas ideias são bem criativas e estruturadas [...] compreende e as realiza com autonomia” pode-se evidenciar que modos de ser menino estão sendo constituídos a partir de tais enunciações. A professora não fala apenas do aluno L. nessa perspectiva. Outros são descritos com enunciações semelhantes em seus pareceres, como o aluno O. que é curioso, tem coragem e autonomia e o aluno G. que se destaca por ser detalhista.

Considerando essas enunciações, Meyer (2003) nos auxilia a pensar de que modo questões de gênero se apresentam, também, no espaço escolar. Ao se utilizar do gênero como maneira analítica, a autora sinaliza alguns desdobramentos, dentre eles a produção de gênero relacionada aos processos educativos. Considerando esse primeiro desdobramento podemos estender tal questão e significar os pareceres descritivos como artefatos que são construídos num determinado contexto e nesse sentido atribuem às crianças características “próprias” de cada gênero.

Outro desdobramento apresenta o gênero como organizador da cultura. Nesse sentido, ao mesmo tempo que as enunciações presentes nos pareceres constituem os educandos, de certo modo, os educandos também as produzem. Ou seja, vai se (re) produzindo modos de narrar os educandos. Tal questão está presente nos excertos analisados, na medida em que os meninos são narrados como interessados, seguros, autônomos, líderes, espertos corajosos, curiosos, ao passo que as meninas são descritas como inseguras, tímidas, caprichosas, organizadas. Segundo a professora, “a aluna S. [...] é muito esforçada e dedicada em tudo o que faz [...]” ao passo que a aluna A.C é descrita como aquela que “[...] mantém um bom relacionamento com colegas e professora, mantém seu caderno em ordem [...] é uma aluna muito querida e caprichosa, parece sentir-se um pouco tímida. [...] realiza as atividades com muito capricho [...] na leitura, às vezes se mostra um pouco insegura e ansiosa. ”

Levando em conta as características atribuídas a meninas e meninos descritas nos excertos acima, identifico que se tratam, conforme Meyer, (2003) do terceiro desdobramento apresentado pela autora – o caráter relacional do conceito de gênero – que se refere ao antagonismo presente nas enunciações. No momento em que os alunos são narrados como, por exemplo, líderes, autônomos e detalhistas posicionam as meninas em outro “lugar”, relacionando-as com insegurança, timidez e capricho.

Nesse sentido, essa seção permitiu observar que muito mais do que informar aos familiares a aos próprios alunos a respeito das aprendizagens os pareceres descritivos operam nos modos de ser menina e menino, regulamentando “lugares” para estes corpos e narrando o que passa a ser “próprio” de cada um. No caso deste estudo, o que se menciona a respeito das alunas está diretamente relacionado a sentimentos, atitudes: caprichosa, tímida, insegura, querida, obediente, ao passo que, ao universo masculino destacam-se questões ligadas ao cognitivo, imaginação e criação, sendo os meninos narrados como criativos, autônomos, curiosos, líderes.

A captura da família

Nesta seção apresento a captura da família pela escola na medida em que a instituição familiar passa a ser responsabilizada pelas não-aprendizagens de seus filhos. Outrossim, problematizarei alguns excertos nos quais são evidenciados a materialização dessa captura. Destarte, apresento um breve histórico sobre infância e o modo como a escola ocupou-se de capturar os corpos dos infantis.

A partir de estudos iconográficos relativos à religião Ariès (2012) demonstra que a infância tal qual a concebemos inicia sua construção histórica/social a partir do século XVI, “[...] até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que a ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância neste mundo”

(ARIÈS, 2012, p. 21). Para problematizar tal questão, o autor apresenta muitas obras de arte de cunho religioso que ao representar as crianças as fazem apresentando-as como “adultos em miniaturas”. A descoberta da infância, conforme relata Ariès (2012), passa a conceber a criança como um ser diferente do adulto, com características próprias. Surgem modos específicos de se vestir, a ordenação familiar é modificada, criam-se escolas para dar conta dessas crianças que precisam serem educadas.

A imposição da escola obrigatória será permeada por mecanismos que se ocuparão de livrar a infância do pobre do contágio e efeito da miserabilidade. Tal infância é desclassificada e individualizada na medida em que o enclausuramento passa a cercar o tempo/espço deste público. É necessário instruir os pobres, torná-los rentáveis economicamente, ensiná-los a serem obedientes e subjugá-los perante as autoridades e culturas sinalizadas como legítimas. A escola assume a função de controle social, de tutela, de uma espécie de economia, precipuamente em relação aos custos elevados que decorreriam de uma possível rebelião da classe trabalhadora. Para Varela e Alvarez-Uria (1992) “[...] a escola trata-se de uma “invenção da burguesia para “civilizar” os filhos dos trabalhadores. Tal violência, que não é apenas exclusivamente simbólica, assenta-se num pretendido direito: o direito a todos pela educação” (VARELA; ALVAREZ-URIA 1992, p. 15).

Arnold (2006) alude a respeito da função da instituição escolar, bem como do processo de captura das crianças:

A função de cuidado em nome da humanização do ser humano, além de disciplinar, chama a natureza educável do indivíduo e instala a concepção da infância como um ser dependente e maleável. Sua educação torna-se imprescindível, e todos, crianças e jovens, são capturados pela escola e precisam fazer sacrifícios para lá permanecer. (ARNOLD, 2006, p. 65)

Dentre os sacrifícios que as crianças precisam fazer para permanecer no espaço escolar destacam-se os modos pelos quais são produzidos, sobretudo pela linguagem. Essa os produz, também, a partir daquilo que os pareceres descritivos “anunciam” aos alunos e a seus pais seja sobre aprendizagem, posturas, comportamentos, dentre outros.

Em relação à aprendizagem, ao se analisar os pareceres percebeu-se questões relacionadas a tempo/espço cujas enunciações transcrevo abaixo. O tempo/espço diz respeito tanto à questão da aprendizagem – como algo individualizado de cada aluno – que aprende no tempo, como também estabelece um espço/tempo – o de casa –, dentre outros, para que as famílias assumam a responsabilidade de darem conta das aprendizagens de seus filhos. Nesse sentido, destaco alguns excertos para discorrer sobre tal questão.

Sugiro que ele continue realizando a leitura em casa. Na leitura necessita de muito incentivo, pois ele sempre diz “eu não sei ler”, então procuro conversar com ele, incentivando-o, dizendo que ele sabe sim, só precisa se concentrar e tentar e que é importante praticar a leitura todos os dias na escola e em casa. É muito importante que o O. continue frequentando o laboratório de aprendizagem

Apesar do pouco tempo que esteve frequentando nossas aulas, após o retorno das férias, podemos perceber que a aluna S. está muito bem no processo de leitura

e escrita. É de suma importância que estes tempos que ela está em casa seja recompensado com muita leitura e estudo, de diferentes materiais.

Aluna S. Quanto aos grupos de 10, ela não participou do processo de construção juntamente com os colegas, com isso, assim que retornar, com o auxílio da professora e apoio dos familiares em casa terá que retomar algumas situações de aprendizagem que não participou. Você possui um grande potencial. Confio em você!

A aluna T. dentro das suas possibilidades, está se desenvolvendo bem, realiza as atividades no seu tempo e sempre com o auxílio da professora. Na matemática ainda necessita do acompanhamento individual da professora e do apoio do material concreto para melhor compreender as quantificações dos números de 0 a 10. Também necessita de uma intervenção mais direta da professora ou dos colegas para identificar os números.

Na leitura, às vezes, se mostra um pouco insegura e ansiosa, lê a primeira sílaba, tenta adivinhar o resto. É preciso incentivá-la e pedir a sua maior concentração para a leitura correta.

A C. é uma aluna muito querida e caprichosa. Mantém um bom relacionamento com colegas e com a professora. Durante as rodinhas de conversa, parece sentir-se um pouco tímida. [...] realiza as atividades com muito capricho, mantém seu caderno em ordem. Na leitura, às vezes se mostra um pouco insegura e ansiosa.

A questão relacionada ao tempo da criança pode ser evidenciada nas seguintes enunciações: “realiza as atividades no seu tempo”, “pois ele sempre diz ‘não sei ler’, então procuro conversar com ele, incentivando-o, dizendo que ele sabe sim, só precisa se concentrar e tentar”, “confio em você”, “se mostra um pouco insegura” Desse modo, evidencia-se que os alunos são responsabilizados pelas suas não-aprendizagens, pois, segundo esses excertos, depende deles que ela aconteça na medida em que ocorre, como problematiza Arnold (2006), um processo de centralização do aluno para com sua aprendizagem. Arnold (2006), sobre tal processo, discute que ele ocorre na medida em que um erro é apontado “[...] como fruto da ação pessoal do próprio indivíduo, coloca esse mesmo indivíduo no centro do processo de educação e torna-o responsável pelos efeitos que a maquinaria escolar produz sobre ele. (ARNOLD, 2006, p. 108).

A responsabilização pela sua não-aprendizagem, conforme consta nos pareceres descritivos, não se resume apenas à responsabilização dos educandos, destarte, a família é “convocada” a participar deste processo de centralização, haja vista que, muitos excertos sinalizam tal postura da escola, conforme os que apresento a seguir.

É de suma importância que em casa continuem incentivando-o para a leitura.

É muito importante que T. continue recebendo o apoio da família, em casa, no desenvolvimento de sua leitura e escrita que está em fase de construção. Continue se dedicando para melhorar cada vez mais. É muito importante que durante as



férias ela continue se dedicando à escrita e ao estudo de matemática, este estudo contribuirá para a série seguinte.

É muito importante que também em casa ela receba incentivo diário para a leitura o que irá contribuir para seu melhor Desenvolvimento em sala de aula. Continue se esforçando para melhora cada vez mais.

Enunciações como “ É de suma importância que em casa continuem incentivando-o para a leitura”, É muito importante que T. continue recebendo o apoio da família, em casa, ” e “É muito importante que durante as férias ela continue se dedicando à escrita e ao estudo de matemática, este estudo contribuirá para a série seguinte”, sinalizam a captura da família. A escola estende seu processo de ensino à casa dos alunos, dizendo o que a família deve fazer com seus filhos. Incentivo, dedicação, esforço são as palavras de ordem.

Desse modo, a família é convocada a se responsabilizar pelas não-aprendizagens dos alunos. A professora define o tempo/espço em que se dará o investimento familiar – inclusive no período de férias. Não apenas as condutas dos alunos estão sendo conduzidas, mas as de seus familiares. Poder-se-ia dizer que há uma espécie de extensão da educação escolar, atuando nos limites das casas dos alunos. Segundo Carvalho (2005) existe “[...] uma intencionalidade formadora da escola, uma busca pelo disciplinamento dos corpos através da normalização das condutas, contribuindo para a produção das subjetividades dóceis, maleáveis [...] se ensina aos pais quem são as crianças, o que fazem na escola [...]”. (CARVALHO, 2005, p. 12)

Considerações finais

No decorrer da análise das enunciações presentes nos pareceres descritivos, fui identificando as tramas neles materializadas. Neste sentido, pude compreender que muito mais que um documento oficial da instituição escolar, cuja finalidade precípua é a de manter os familiares informados a respeito das (não) aprendizagens de seus filhos, os pareceres são instrumentos que se interpõem nas redes de poder, são o próprio poder materializado nas enunciações da professora. Esta tem o “direito” e o “dever” de narrar seus alunos, normatizando-os, disciplinando-os e por fim, endereçar a eles e suas famílias a responsabilização pelas (não) aprendizagens.

Também percebi que está posta a questão da constituição de gênero como algo naturalizado. À menina fica garantido o lugar maternal, que é caprichosa, dedicada, meiga ao passo que, ao universo masculino, se apresentam características que indicam movimento e intelectualidade. Os meninos são narrados como aqueles que têm desenvolvido a criatividade, curiosidade e raciocínio. Outra questão que tem destaque diante das análises diz respeito à responsabilização dos alunos e seus familiares pelas (não) aprendizagens. Os pais ou responsáveis são “chamados” a responderem pelas dificuldades de aprendizagens de seus filhos, chegando a terem o período de férias contabilizados para a melhoria do rendimento escolar.

Enfatizo que o presente trabalho possibilita a compreensão de que somos seres culturalmente construídos, também pela linguagem, pelo modo como nos olham e como nos narram. Os pareceres descritivos seguem sendo produzidos, subjetivando, narrando

os sujeitos escolares. Entendê-los desse modo é uma possibilidade de vê-lo de outra forma.

Referências bibliográficas:

ARIÈS. P. **História social da infância e da família** / Philippe Ariès; Tradução de Dora Flaksman. – 2ed. – [Reimp.]. – Rio de Janeiro: LCT, 2012.

ARNOLD, D.K. **Dificuldades de aprendizagem: o estado de corrigibilidade na escola para todos**. São Leopoldo: Unisinos, 2006. 172p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: Acesso em: 14/05/2016.

BRASIL, **Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf, acesso em 18.abr.2020.

CARVALHO, R.S. de. **Pareceres Descritivos: histórias de saber, poder e verdade sobre os/as infantis**. Revista Conteúdo Escola. 2005.

CORAZZA, S. M. **Os olhos de poder dos pareceres descritivos**. UFRGS, Porto Alegre, 1995

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Unesp, 2009.

FISCHER, R. M. B. **Foucault e a análise do discurso em educação**. In Cadernos de Pesquisa, n114, p 197-223, novembro/2001.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramalhete. 37.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

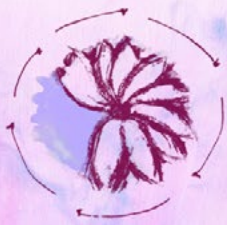
GOELLNER, S. V. **A produção cultural do corpo**. In Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação. (Org). Guacira Lopes Louro, Jane Felipe Neckel e Silvana Vilodre Goellner. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1999.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em 17.abr.2020.

LOURO, G. L. **O corpo educado: Pedagogias da sexualidade**/Guacira Lopes Louro (org.): tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva – e. ed., 3ª reimpressão - Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LÜDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**/menga Lüdke, Marli E. D. A. André. - São Paulo: EPU, 1986



- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MEYER, D. E. E. **Gênero e educação: teoria e política**. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane Neckel; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 9-27.
- PINHEIRO, C. G; **Pareceres descritivos: narrativas que a escola nos conta**. 2006. 163 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS – Porto Alegre, 2006.
- VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F. **A maquinaria escolar**. In *Teoria e Educação*, 6, 1992. (p.69-97)
- VILLAS-BOAS, B. M. F. **Planejamento da avaliação escolar**. *Proposições*, Campinas, v. 9, n.3(27), p.19-27, nov. 1998.
- VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- SILVA, T. T. da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Ed. Autêntica: Belo Horizonte, 2003.

TRANSPONDO OS LIMITES DA SALA DE AULA: APRENDENDO EM AMBIENTES MOTIVADORES E INTEGRADORES

Camila Ribeiro Menotti¹

Marli Teresinha Quartieri

1 Introdução

O ensino, na realidade em que se encontra atualmente, precisa contar com novas ferramentas que incentive os jovens a assimilar e construir conhecimentos agregados a valores humanos, tornando-os engajados na busca por soluções para os problemas da sociedade na qual estão inseridos. Nessa perspectiva, no ano de 2019 foi criado o grupo de leitura e estudos “Clube do Café” para debater temas pertinentes que permeiam a vida desses jovens, num ambiente diferente da sala de aula.

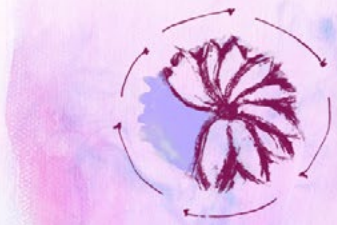
A proposta elaborada pelos professores de Filosofia e Literatura, tem como objetivo desenvolver diferentes conhecimentos, principalmente, das áreas das ciências humanas e linguagens, com o intuito de expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em contextos variados, repensando o sentido da vida humana e sua existência no mundo atual. A experiência de um clube de leitura, escrita e debates possibilita a criação de um diálogo democrático e sem hierarquizações, em que os participantes possuem como meta em comum a troca de ideias e a aquisição de novos saberes.

Dentro do contexto escolar, um espaço para debates e discussão pode ser um recurso de suporte para as diversas áreas do conhecimento e suas práticas em sala de aula. Ademais, oportuniza aos estudantes vivenciar a interação com o grupo, a coletividade, o contato com livros, textos e imagens que os permite enquanto sujeitos, refletir e renovar a sua percepção do mundo. É um clube de informação e vida, inspirado na inquietação, no espírito de seres provocadores, revolucionários do bem e em busca de mudanças para o hoje. É um clube de Conhecimento!

2 A formação humana a partir de práticas diferenciadas

A função da escola, de modo geral, é produzir e ensinar conhecimento às pessoas. No entanto, como muitos pensadores da educação defendem, seu papel vai muito além disso, é ser uma das instituições que oportuniza melhores condições de igualdade social, a partir de uma formação científica e humana. Conforme Oliveira et al. (2013, p.146), “[...] a formação intelectual é condição primeira do processo formativo, do desenvolvimento pessoal e da sociedade, [...] o conhecimento melhora as condições de existência do ser humano em diversos aspectos, especialmente o moral, o intelectual e o material”. Considerando isso, o grupo de estudos contribui com essa função da escola, na medida

1 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari – Univates. E-mail: camila.menotti@universo.univates.br



em que se propõe a desenvolver conhecimentos que visam esses diversos aspectos da existência humana.

De acordo com Young (2007), a escola e sua estrutura curricular precisa pensar quais conhecimentos são necessários para que os estudantes possam ter consciência e compreendam o meio social em que vivem. O conhecimento científico é uma das condições para que o indivíduo conheça o seu contexto social, porém, não é só isso. É preciso que esse conhecimento seja colocado em prática, para que seja possível promover no aluno mudanças em sua percepção de mundo, fazendo-o ter consciência de que se for necessário, sua realidade deverá ser transformada. Segundo o autor, a escola somente produzirá um conhecimento significativo e útil, se conseguir por meio de seu currículo e procedimentos pedagógicos, fazer com que o aluno tenha consciência dessa transformação.

[...] se as escolas devem cumprir um papel importante em promover a igualdade social, elas precisam considerar seriamente a base de conhecimento do currículo, [...] para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição (YOUNG, 2007, p.1297).

O grupo de estudos auxilia a escola em seu papel de provocar essa mudança nos estudantes, contribuindo através de suas atividades a incutir nos jovens uma atitude de questionamento e consciência crítica frente ao contexto em que se encontram inseridos, encorajando-os a alterar as situações impostas e que são tidas como verdadeiras. Dessa forma, o conhecimento construído ao longo das leituras e discussões, visa libertar o estudante da condição do não conhecer e da ausência do não aprender. O grupo de estudos amplia os horizontes dos participantes, fazendo com que consigam transpor alguns dos obstáculos que os limitam e a adquirir novos saberes.

Conforme Saviani (2012), a atividade cognitiva não pode ocorrer isoladamente, deve ser complementada com uma sensibilização em relação aos compromissos sociais. A educação precisa mostrar ao aluno os compromissos que o conhecimento lhe possibilita assumir, permitindo-lhe um novo agir sobre as transformações sociais. Nas palavras do autor:

[...] não basta, porém, atuar intelectualmente, possibilitando ao aluno a compreensão teórica e concreta da realidade. É mister, ainda que em pequena escala, possibilitar ao educando as condições necessárias para que a compreensão teórica traduza em atos, uma vez que a prática transformadora é a melhor evidência da compreensão da teoria (SAVIANI, 2012, p.152).

Corroborando com essa visão, Ferreira (1993), destaca que a escola precisa educar para uma cidadania coletiva, ensinar aos estudantes que estes devem aprender a mediar conflitos e desenvolver projetos/ações que atendam aos anseios de todos. Pensando nisso, o grupo de estudos vai de encontro a esses ideais, buscando formar cidadãos éticos e comprometidos com a sociedade em que vivem. As discussões do “Clube do Café” fazem com que o estudante reconheça o conhecimento que possui em potência e consiga transformá-lo em ato. É o que Libâneo (1998) chama de educar:

[...] educação é o conjunto de ações, processos, influências, estruturas que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social [...]. É uma prática social que atua na configuração da existência humana individual e grupal, para realizar nos sujeitos humanos as características de “ser humano” (LIBÂNEO, 1998, p.22).

Nessa perspectiva, educar é humanizar o homem, o que abrange suas ações, comportamentos, hábitos e tantos outros aspectos. O grupo de estudos busca justamente fazer com que os jovens estudantes resgatem a sua humanidade, dando sentido para a sua existência no mundo real. Além disso, as leituras e discussões produzem novos conhecimentos conceituais e atitudinais, tão importantes para a constituição da sociedade contemporânea.

3 Leitura e discussão como fonte de ensino e aprendizagem

A prática da leitura é uma tarefa imprescindível para a construção do conhecimento e para despertar o senso crítico de um indivíduo. Contudo, simplesmente apenas ler não trará significado na vida de uma pessoa se, durante esse processo, não for trabalhado a sua interpretação, reflexão e seu gosto pelo hábito da leitura. Segundo Safady (1998, p.13),

[...] o leitor curioso e interessado é aquele que está em constante conflito com o texto, conflito representado por uma ânsia incontida de compreender, de concordar, de discordar – conflito, enfim, de onde quem lê não somente capta o objeto da leitura, como transmite ao texto lido as cargas de sua experiência humana e intelectual.

Considerando isso, o grupo de estudos atua como facilitador, oferecendo condições propícias para formar o leitor crítico, que seguirá a vida afora buscando ampliar suas experiências existenciais através da leitura. Além disso, o “Clube do Café”, a partir de suas atividades possibilita que os alunos aprendam a argumentar e sustentar suas ideias e pontos de vistas, estabelecendo interações com os outros, aprendendo e ensinando ao mesmo tempo.

A leitura e os debates são uma ferramenta pedagógica que permite relacionar e representar as informações de diferentes formas, favorecendo na produção do conhecimento de forma significativa. O grupo de estudos amplia os espaços de coparticipação, proporcionando o desenvolvimento da oralidade e a formação de conceitos a partir do raciocínio lógico. Nesse sentido, os debates e discussões a partir das leituras orientadas pelos professores buscam formar um sujeito capaz de elaborar e fazer uso de argumentos justificados, bem como emitir juízos com base em declarações verdadeiras que dão suporte para sua conexão de ideias.

No grupo de estudos, o espaço é do aluno, ele é o protagonista das atividades. O professor deixa de ser o centro das atenções e passa a ocupar a posição de mediador. Por sua vez, os participantes são desafiados a saírem da posição passiva, de mero espectadores do processo de aprendizagem, para uma posição mais ativa de participação.

4 Metodologia

O grupo de estudos tem como atividades centrais a leitura e a discussão de temas provocadores e pertinentes da sociedade atual. É desenvolvido desde 2019 com os alunos do 3º ano do Ensino Médio, na Escola Estadual de Ensino Médio Cônego Albino Juchem, na cidade de Venâncio Aires/RS. Os encontros do “Clube do Café” foram semanais, todas as quintas-feiras no vespertino, realizados no auditório da escola.

Para os debates, foi escolhido o livro *Utopia para realistas* de autoria de Rutger Bregman (2018), com leituras previamente feitas pelos alunos e professores coordenadores. Como estratégia para a realização dos estudos, foi utilizado a dinâmica World Café, criada por Juanita Brown e David Isaacs (2005), com o intuito de fomentar a interação entre os participantes, estabelecendo uma rede colaborativa de diálogos e ideias para responder questões de relevância social, estimulando a participação de todos, em grande ou pequenos grupos de leitura e discussão, respeitando seus diferenciados estilos e vontades.

A estratégia World Café permite aos envolvidos o uso da criatividade e a geração de ideias novas, a partir da combinação de ideias existentes. Conforme Brown e Isaacs (2007, p.185), os pressupostos dessa estratégia são resumidos como: “[...] o conhecimento e a sabedoria necessários para gerar ideias que já estão presentes e acessíveis nas pessoas; a inteligência que emerge quando o sistema se conecta a si próprio de formas criativas e a percepção coletiva”. Desse modo, busca-se por meio de um ambiente descontraído, despertar a criatividade dos jovens estudantes, resultando em um processo estruturado de geração de pensamentos e argumentos com base na colaboração mútua.

Com essa metodologia, também colocamos em prática dinâmicas de grupo, que segundo Masetto (2003), propicia o desenvolvimento de habilidades como: a capacidade de estudar um problema em equipe; a capacidade de discutir e debater variados temas, superando a simples justaposição de ideias; a capacidade de argumentar e se aprofundar em um tema, chegando a conclusões; aumentar a flexibilidade mental mediante o reconhecimento da diversidade de interpretações e opiniões sobre o mesmo assunto, respeitando-as; e confiar na possibilidade de aprender com os colegas, ao mesmo tempo, que também pode lhes ensinar algo. O trabalho em grupo valoriza o que cada um traz consigo de experiências, mostrando que a parceria com o próximo é muito enriquecedora para o desenvolvimento de todos enquanto indivíduos.

5 Resultados

Entre os resultados do projeto, pode-se destacar a leitura do livro *“Utopia para realistas”* de Rutger Bregman, a partir da estratégia World Café, como pode ser visto na imagem:

Fotografia 1: World Café



Fonte: Autora (2019)

Partindo das reflexões e provocações que o livro traz, os alunos elaboraram um mural sobre o tema: “O que é preciso para ser feliz? O que faz a vida valer a pena?”

Fotografia 2: Mural



Fonte: Autora (2019)

Viagem de estudos para Porto Alegre, fazendo uma visita à Casa de Cultura Mario Quintana:

Fotografia 3: Casa de Cultura Mario Quintana



Fonte: Autora (2019)

Cinema cult, com o filme brasileiro “Bacurau”, o qual apresenta relações com o tema do livro, assim como suscita alguns questionamentos importantes para os jovens de hoje.

Fotografia 4: Cartaz do filme



Fonte: Autora (2019)

Realização de um dos encontros do grupo na Usina do Gasômetro, levando os alunos a outros contextos de ensino e aprendizagem.

Fotografia 5: Leitura ao ar livre



Fonte: Autora (2019)

Visita à livrarias e sebos de Porto Alegre, buscando estimular ainda mais o gosto pela leitura dos jovens.

Fotografia 6: Livros, fontes de conhecimento



Fonte: Autora (2019)

Visita à pontos turísticos e caminhada pelas ruas da cidade de Porto Alegre:

Fotografia 7: Prédios Históricos



Fonte: Autora (2019)

Elaboração de textos pelos alunos, expressando as suas percepções sobre os temas discutidos nos encontros e abordados pelo livro, auxiliando na escrita para a Redação do ENEM.

Como ideias mudam o mundo?²

Para promover o apaziguamento das cidades-estados da Grécia Antiga, por volta de 776 a.C, foram inseridos nas pólis os Jogos Olímpicos. O encontro entre homens gregos que competiam em diferentes modalidades deu origem ao maior evento desporto do planeta graças ao francês Pierre de Frédy que, séculos mais tarde, propôs que a tradição grega fosse reinstituída, criando, assim, o Comitê Olímpico Internacional. Diante disso, é possível perceber que ideias modificam o funcionamento do mundo, pois, anos antes do nascimento do calendário gregoriano, governantes foram capazes de instaurar um movimento na sociedade com poder de extinguir as guerras existentes e promover a harmonia mundial, que, ressalta-se que tenha o mesmo efeito nas pessoas até os dias de hoje.

Em primeira análise, é valioso dizer que tudo que existe advém do poder da imaginação humana. Sendo assim, tudo que pode ser observado no mundo atual, um dia já esteve apenas dentro de uma concepção pessoal e singular. Dentro dessa atmosfera, destacam-se inúmeras pessoas que mudaram o mundo através suas ideias, a lista convém desde o primeiro hominídeo a tentar reproduzir o fogo ao criador dos tão modernos smartphones. A ideia está em todo lugar do mundo, e a forma mais fácil de encontrá-las se resume à vontade de transformações, geralmente, despertada ao fazer juízos e convicções sobre o que está ao redor e precisa ser modificado.

Portanto, as ideias e o mundo estão intrinsecamente ligados conforme as necessidades humanas. Se, anteriormente, imaginavam criar aparelhos telefônicos e carros com piloto automático, hoje é possível deparar-se com pensamentos divergentes. Atualmente, muitos seres humanos mobilizam-se e direcionam suas ideias à movimentos ambientais por conta do não sucesso de ideias anteriores distintas, e dessa forma, novas ideias são postas sobre velhas ideias, fazendo o mundo quebrar-se e consertar-se através de pensamentos e realizações humanas.

Por fim, vale ressaltar que o “Clube do Café” teve sua continuidade aprovada pela equipe administrativa da escola. Muitos alunos que participaram do grupo que se formaram, relataram o desejo de continuar participando das atividades em 2020, o que significa que atingimos o objetivo proposto.

6 Considerações finais

Com a realização do projeto esperamos que os jovens que participaram alcancem os objetivos pretendidos, que a leitura e a escrita se perpetue como uma prática democrática, fundamental na formação do seu senso crítico e na prática da cidadania. A partir da realização das atividades, possibilitamos aos participantes um contato significativo com os temas em discussão, desconstruindo preconceitos, à medida que suas visões de mundo foram ampliadas.

Acreditamos que com o grupo de estudos foi possível colocar em prática os ideais da educação partindo de um processo que prioriza o ensino e a aprendizagem de forma

² Texto elaborado pela aluna Luana Felten.



prazerosa, que tenha sentido para os estudantes e que possa ser realizado em diferentes contextos, envolvendo múltiplas experiências e movimentos. Ao nos propormos a isso, tentamos superar o mero tecnicismo, para resgatar os princípios e valores do ser humano.

Com o “Clube do Café” conseguimos fazer com que os estudantes apresentassem um rendimento superior em relação as atividades iniciais, aprimorando o gosto pela leitura, a capacidade de argumentação e utilização dos conhecimentos aprendidos em seu cotidiano. Mais do que isso, o projeto fez com que os alunos se tornassem autores do seu processo de aprendizagem, sendo protagonista dentro e fora da escola, promovendo ações que de uma forma ou de outra interviam em suas vidas.

Referências

- BREGMAN Rutger. *Utopia para realistas*. Trad. Leila Couceiro. Rio de Janeiro: Sextante, 2018.
- BROWN, Juanita; ISAACS, David. *The World Café: Shaping Our Futures Through Conversations That Matter*. São Francisco, Califórnia: Berret-Koehler Publishers, 2005.
- _____. *O World Café: dando forma ao nosso futuro por meio de conversações significativas e estratégicas*. São Paulo: Cultrix, 2007.
- FERREIRA, Nilda T. *Cidadania: uma questão para a educação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- LIBÂNEO, José C. Perspectivas de uma pedagogia emancipadora face às transformações do mundo contemporâneo. *Revista Pensar a Prática*, Goiás, v.1, p.1-22, jan./jun. 1998.
- MASETTO, Marcos T. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo, SP: Summus, 2003.
- OLIVEIRA, Terezinha et al. Escola, conhecimento e formação de pessoas: considerações históricas. *Políticas Educativas*, Porto Alegre, v.6, n.2, p.145-160, 2013.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 42 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- SAFADY, Nief. *Introdução à Análise do Texto*. 3. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1998.
- YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? *CEDES*. Campinas, v.28, n.101, p.1287-1302, set./dez. 2007.

A METACOGNIÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS EM SALA DE AULA

Camila Ribeiro Menotti¹

Marli Teresinha Quartieri

1 Introdução

A sala de aula é um ambiente com inúmeras possibilidades de trabalho a serem realizadas com os alunos. Diferentes metodologias podem ser desenvolvidas para colocar em prática o ensino e a aprendizagem. Uma delas é a metodologia de projetos, que pode ser utilizada em vários níveis de escolaridade, se adequando a realidades distintas e se associar a outras estratégias de ensino ou concepções pedagógicas. Nessa perspectiva, torna-se possível associar a metodologia de projetos ao desenvolvimento de estratégias metacognitivas, as quais permitem aos estudantes regular a sua aprendizagem e terem a percepção da construção dos seus próprios conhecimentos.

Em termos gerais, a metacognição pode ser entendida como o pensar sobre o conhecimento, permitindo ao aprendiz controlar suas atividades cognitivas nos processos de aprendizagem. Conforme Rosa (2011, p.30), “[...] a metacognição é entendida como a tomada de consciência do sujeito sobre seus conhecimentos, sobre seu modo de pensar, promovendo a regulação de suas ações”. A metacognição é uma estratégia que pode ser aplicada em diferentes operações intelectuais, atuando no campo da educação como facilitadora da aprendizagem (MOTTA, 2007).

Em sala de aula, a metacognição pode ser desenvolvida a partir da realização de projetos, os quais possibilitam aos estudantes ampliar sua autonomia, aprender pela experiência e tornar-se protagonista de sua aprendizagem. Tendo isso em vista, o presente trabalho apresenta um relato da realização do projeto “Baú de Memórias” com o 9º ano do Ensino Fundamental, com o intuito de mostrar que o pensamento metacognitivo pode ser desenvolvido pelos alunos através das atividades propostas, contribuindo para o seu crescimento enquanto estudantes.

2 Entrelaçando metacognição e metodologia de projetos na sala de aula

Etimologicamente, o termo metacognição significa para além da cognição, isto é, corresponde à faculdade de conhecer o seu próprio ato de conhecer, em outras palavras, é a capacidade de analisar e avaliar como se conhece (VALENTE et al., 1986). Os estudos sobre metacognição ganharam espaço e reconhecimento em meados dos anos 1970 com o psicólogo John Hurley Flavell, a partir de trabalhos na área da Psicologia Cognitiva. Para Flavell (1976), a metacognição corresponde ao conhecimento do conhecimento.

1 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari – Univates. E-mail: camila.menotti@universo.univates.br

[...] a metacognição refere-se ao conhecimento que alguém tem sobre os próprios processos e produtos cognitivos ou qualquer outro assunto relacionado a eles, por exemplo, as propriedades da informação relevantes para a aprendizagem. Pratico a metacognição (metamemória, metaaprendizagem, metaatenção, metalinguagem, etc.) quando me dou conta de que tenho mais dificuldade em aprender A que B; quando compreendo que devo verificar pela segunda vez C antes de aceitá-lo como um fato (FLAVELL, 1976 p.232).

A psicóloga Ann Brown (1987) amplia o conceito elaborado por Flavell e destaca que a metacognição além de envolver a autoconsciência, permite ao aprendiz ter um controle executivo e autorregulador das suas atividades. De acordo com Rosa (2011, p.53), Brown entende que “[...] a metacognição não se refere apenas ao conhecimento do conhecimento, mas também envolve a capacidade do sujeito de monitorar, autorregular e elaborar estratégias para potencializar sua aprendizagem”.

Partindo das definições elaboradas por Flavell e Brown, torna-se visível que o pensamento metacognitivo envolve tanto o conhecimento do conhecimento, quanto o processo de autorregulação da construção desse conhecimento.

[...] a metacognição engloba dois aspectos: o conhecimento do próprio conhecimento e o controle executivo e autorregulador das ações. O primeiro vincula-se aos conhecimentos que os indivíduos possuem sobre seus recursos cognitivos e à relação entre eles. O segundo relaciona-se ao controle e à regulação dos processos cognitivos, ou seja, à capacidade que os indivíduos apresentam de planejar estratégias de ação a fim de atingir um determinado objetivo, bem como dos ajustamentos necessários para que isso se concretize (ROSA, 2011, p.42).

O pensamento metacognitivo é evocado quando os estudantes passam a controlar os seus processos cognitivos de modo que se dão conta do que estão fazendo durante a realização das atividades, qual seu objetivo, que estratégias utilizam para resolver a atividade, quais suas dificuldades e como chegaram ao resultado obtido. Todo esse processo perpassa por um planejamento que inicia com a memória dos seus conhecimentos prévios, até chegar ao desenvolvimento de habilidades de monitoração e avaliação de suas ações e tomadas de decisões. Segundo Rosa (2011, p.57),

Os estudantes estão agindo de forma a permitir a evocação de seus pensamentos metacognitivos quando, ao chegar ao final de uma atividade, percebem, por exemplo, a coerência entre os resultados e o objetivo. Também quando se dão conta de que devem rever o executado de modo a identificar possíveis falhas na operação da atividade ou na interpretação de um determinado conhecimento. A percepção de um desvio de medida e sua posterior identificação, ou a coerência das explicações sobre o realizado também representam momentos propícios a essa evocação.

Na sala de aula, a metacognição pode ser desenvolvida por meio de estratégias de aprendizagem, as quais envolvem “[...] comportamentos e pensamentos que o sujeito pode utilizar no decurso da aprendizagem e que influenciam a forma como processa a informação, através da ativação, controle e regulação dos processos cognitivos” (COUCEIRO FIGUEIRA, 2006, p.7). Assim, as estratégias de aprendizagem voltadas para a metacognição “[...] buscam capacitar os estudantes a identificar seus conhecimentos



e controlar suas ações, permitindo-lhes realizar tarefas de forma a obter maior êxito” (ROSA, 2011, p.84).

A metodologia de projetos é potencialmente um meio para desenvolver e evocar o pensamento metacognitivo dos estudantes. Através das atividades como a pesquisa, por exemplo, os alunos são instigados a partirem dos seus conhecimentos, elaborarem um plano de ação com estratégias para a busca e organização das informações, monitorarem esse plano e avaliarem se o objetivo estabelecido foi alcançado. Ao fazerem esses movimentos, os estudantes podem estar colocando em prática habilidades metacognitivas e ao mesmo tempo construindo novos conhecimentos.

A metodologia de projetos consiste em desenvolver o conhecimento a partir da resolução de problemas, estimulando a autonomia do estudante e o seu pensamento crítico. A aprendizagem por meio de projetos, como destaca Behrens (2006), supera os processos restritos a escutar, ler, decorar e repetir, pois essa visão reducionista de ensino e aprendizagem precisa dar espaço para processos que envolvam pesquisa, problematização, argumentação, produção e criatividade.

Conforme Bender (2014), uma aprendizagem baseada em projetos estimula os alunos em suas tarefas de aprendizado de maneira completa. Os alunos tendem a ter uma motivação para trabalhar e aprender. O desenvolvimento de projetos é um meio para os estudantes demonstrarem seus conhecimentos e comunicar sua aprendizagem aos demais. Além disso, o trabalho com projetos em sala de aula, permite “[...] a integração de disciplinas variadas com as diversas habilidades de pensamento, ajudando os professores a trabalharem por meio de padrões de conteúdos vastos, ensinando os alunos a enxergarem a conectividade das grandes ideias dentro de várias áreas do currículo” (BENDER, 2014, p. 25).

Nesse sentido, a metodologia de projetos auxilia na ampliação da visão fragmentada do ensino e da aprendizagem, pois representa um processo que envolve níveis de integração e conexão de informações, agregando conteúdo aos conhecimentos já existentes. Com a realização de projetos em sala de aula, não só a postura do aluno se modifica, mas também a do professor, visto que este deverá transformar a sua ação pedagógica.

Para Hernández e Ventura (1998), um currículo por projetos faz com que o professor deixe de ser um mero transmissor de conteúdos para se transformar em um pesquisador e orientador, favorecendo um ensino com base nas descobertas surgidas pelas pesquisas. Dessa forma, o professor possibilita que o aluno se torne o autor dos seus próprios processos de aprendizagem.

Ao se tornar um mediador nos processos de ensino e aprendizagem, o professor abre caminho para a autonomia do estudante, o qual pode ser capaz de transformar a informação em conhecimento e seguir diferentes vias ou estratégias, sendo uma das mais relevantes, a tomada de consciência do indivíduo sobre o seu próprio processo de aprendizagem, em outras palavras, a evocação do pensamento metacognitivo. Como destaca Hernández (1998), à medida que os alunos vão adquirindo novas informações e estabelecendo relações para transformá-las em conhecimento, acabam por refletir sobre a sua própria experiência de aprender, o que demonstra que a metacognição pode ser desenvolvida a partir da realização de projetos. Diante disso, pode-se inferir que a metacognição está presente no trabalho com projetos em sala de aula.

3 Percurso metodológico

O presente trabalho é um recorte da pesquisa de doutorado sobre o desenvolvimento de habilidades metacognitivas através da metodologia de projetos. O trabalho fundamenta-se numa abordagem qualitativa e parte de um teste piloto realizado a partir do projeto “Baú de Memórias” desenvolvido com o 9º ano do Ensino Fundamental em uma instituição pública de ensino na cidade de Venâncio Aires/RS. O projeto foi realizado nas disciplinas de História, Português e Artes, com o objetivo de proporcionar aos estudantes momentos de pesquisa, estudo e discussão sobre o contexto histórico da 1ª e 2ª Guerra Mundial, colocando em prática de forma criativa e literária o que aprenderam.

Nas aulas de História os alunos pesquisaram em livros e sites confiáveis sobre esses fatos históricos, fazendo registros em seus cadernos, que posteriormente foram socializados em grande grupo e explicados pela professora. Imagens, filmes e documentários que retratam esse contexto foram visualizados, a fim de ilustrar a realidade e as reações das pessoas durante os acontecimentos de uma guerra. Também foi realizado um seminário a partir de leituras e análises de cartas e registros de sobreviventes desses períodos, relatando como era a vida em meio à guerra e como conseguiram retomar suas rotinas no pós-guerra.

Partindo das pesquisas e das discussões em sala de aula, os alunos foram desafiados a elaborarem cartas de personagens fictícios que vivenciaram um desses dois fatos históricos, inspirando-se nas cartas dos sobreviventes da 1ª e 2ª Guerra Mundial. Para isso, os alunos se organizaram por afinidades, em duplas ou trios, criando no mínimo cinco cartas que retratasse a vida desse personagem em meio aos acontecimentos de um desses dois fatos históricos estudados.

Nas aulas de Português, os alunos aprenderam sobre as regras de escrita do texto que compõe uma carta e como se preenche um envelope. Por sua vez, nas aulas de Artes realizaram uma pesquisa sobre os selos e cartões postais da época, bem como aprenderam a envelhecer os papéis das cartas e seus respectivos envelopes. Além disso, utilizaram algumas das técnicas de pintura estudadas para estilizarem o baú de madeira, no qual foram depositadas as cartas.

Nas aulas de História, os alunos iniciaram a criação dos seus personagens e a escrita das cartas, orientados pela professora, que fazia as correções das informações apresentadas, locais e datas mencionados, buscando manter a coerência factual. A professora de português auxiliou na correção dos erros ortográficos e gramaticais, fazendo a revisão dos textos.

O projeto teve duração de três meses, sendo finalizado com um seminário na aula de História para a leitura das cartas. Também foi organizado uma exposição na escola com as cartas, os selos e os cartões postais reproduzidos pelos alunos. O baú contendo todo o material produzido foi deixado na biblioteca para ser utilizado como material de pesquisa, leitura e inspiração para outros alunos.

Durante e após a realização do projeto, os alunos responderam a um questionário com oito perguntas metacognitivas, com o intuito de identificar elementos que demonstram ser possível através da metodologia de projetos desenvolver a metacognição. Para a interpretação dos dados coletados foi utilizado a análise de conteúdo, a partir da aproximação com a teoria de Bardin (2016), organizando as respostas de acordo com os elementos metacognitivos (Rosa, 2011):

- Pessoa: está diretamente ligada às características pessoais do estudante em relação à aprendizagem, incluindo os conhecimentos e informações sobre determinados conteúdos e a maneira como esse estudante se relaciona com esses saberes.
- Tarefa: está relacionada às exigências e abrangência envolvidas na realização das atividades. É a identificação das características da tarefa.
- Estratégia: é o momento em que o sujeito se questiona sobre o que precisa ser feito e quais os caminhos a serem seguidos para atingir o objetivo.
- Planificação: é a previsão de etapas e a escolha de estratégias em relação ao objetivo pretendido.
- Monitoração: consiste em controlar a ação e verificar se está adequada para atingir o objetivo proposto, percebendo as dificuldades e facilidades em relação à execução da tarefa.
- Avaliação: é o momento de revisão, em que o estudante retoma e avalia a aprendizagem com o intuito de identificar como a realizou ou se possui erros.

4 Apresentação dos resultados

De modo geral, percebe-se que a metodologia de projetos potencialmente pode ser um meio para desenvolver o pensamento metacognitivo, tornando a aprendizagem uma experiência única. Ademais, permite aos estudantes de forma criativa e autônoma colocarem em prática o que foi trabalhado em sala de aula, a medida que vão construindo novos conhecimentos.

Nas respostas dos alunos ao questionário é possível identificar elementos que mostram o desenvolvimento da metacognição durante a realização das atividades do projeto. Em relação à **tarefa**, quando indagados sobre o entendimento das atividades propostas no projeto, a maioria dos estudantes responderam que sim, descrevendo como interpretaram a ordem das atividades:

Sim, eu entendi que deveríamos nos aprofundar no conteúdo e pensar como era estar lá. Entendi também que, antes de tudo, deveríamos criar a história de cada personagem, suas origens, gostos, etc. (M.E.)²

Sim, com a ajuda das cartas lidas, junto com as explicações da professora e com exposição do objetivo desse projeto, consegui compreender e concluir as cartas. (G.L)

Certamente. Estudamos como se escrevia cartas antigamente, criamos a história do personagem. Imaginei e me inspirei para pensar em suas ações e conflitos em torno da 2ª Guerra Mundial. (P.H.)

Os relatos mostram que ao possuírem compreensão do que a tarefa exige, os estudantes demonstram que o pensamento metacognitivo está sendo acionado quando

2 As respostas dos alunos serão citadas apenas com as iniciais de identificação do seu nome e sobrenome.

estão diante da tarefa a ser realizada. De acordo com Rosa (2011), quando se depara com uma tarefa, o estudante recorre a seus pensamentos reconhecendo os conhecimentos envolvidos, sentindo-se capaz de realizá-la. “Todo esse movimento é um pensar metacognitivo, que poderá levá-lo a lograr êxito na tarefa”. (ROSA, 2011, p.46).

Em relação à identificação das tarefas com outros conteúdos estudados ou aprendidos em diferentes componentes curriculares, fazendo referência ao elemento metacognitivo **pessoa**, evidencia-se que os alunos conseguiram fazer uma ligação dos fatos históricos apresentados nas cartas com outros temas:

Sim, com o nazismo, pois o grupo utilizou suas características para formular as cartas. Antissemitismo, pois foi a base para formular as cartas. Cultura judaica, pois nos aprofundamos em sua cultura para que saber como eles viviam. Sobre as cidades e os países, para que tivéssemos precisão ao citar as localizações. (C.R.)

Sim, identificamos com outras guerras estudadas, com questões estudadas em geografia que apontavam coisas como: diversidade cultural e xenofobia. (B.)

Sim. Achamos que mostrou bastante sobre geografia pela questão do preconceito e a localização dos países envolvidos. Misturou também português pelo motivo de quando começamos a estudar era mais fácil fazer um texto ou tópicos e fomos evoluindo até aprendermos a escrever cartas. Artes misturou selos e desenhos, ao conteúdo estudado em história. (A.M.)

O elemento pessoa está diretamente ligado às características pessoais do estudante em relação à aprendizagem, incluindo os conhecimentos e informações sobre determinados conteúdos e a maneira como esse estudante se relaciona com esses saberes (ROSA, 2011). Observando as respostas dos alunos, é possível perceber o quanto muitos conteúdos e assuntos desenvolvidos em outras disciplinas foram importantes para a construção das cartas e utilizados durante o projeto.

Quando questionados sobre como pensaram para colocar em prática nas cartas os conteúdos pesquisados e estudados em História, Português e Artes, alguns alunos conseguiram descrever como ocorreu o planejamento da escrita e utilização dos materiais, demonstrando os elementos metacognitivos de **estratégia** e **planificação**, como pode ser visto nas respostas:

Na construção dos personagens, mais especificamente na construção de Louis Pierre, utilizamos o filme “O Pianista” como inspiração. Há indícios dessa inspiração em diversos aspectos da vida do personagem, como fato de ele ser músico, viver na Polônia durante a ascensão da ideologia nazista, ter ido para o campo de Auschwitz. Durante a criação de Louis, tentamos imaginar um membro da elite francesa, ou pelo menos, alguém de maior importância. Com isso em mente, criamos os pais de Louis. A mãe dona de casa e o pai dono de uma firma de exportações de bens para a América. A empresa gerava bons lucros à família, possibilitando que a mãe não trabalhasse e que Louis pudesse estudar em outro país. A nossa intenção com isso era mostrar que, independentemente de suas posições na hierarquia social, todos os judeus eram perseguidos. Todos os acontecimentos são baseados em fatos reais e ocorrem em ordem cronológica, com o cuidado para que não houvessem acontecimentos sem sentido. Um acontecimento que usamos para

estampar a crueldade dos nazistas foi a morte de Anninka, que estava grávida. Houve também grande construção emocional que se deve, principalmente, à tentativa de imersão de nossos escritores na situação que Louis se encontrava. “O que alguém escreveria quando estivesse sentindo a dor de assistir a sua própria esposa, grávida, ser baleada?”, eram coisas desse tipo que pensávamos enquanto criávamos cada situação. (C.R.)

Escolhemos fazer sobre o Japão, pois além de admirarmos sua cultura, seria o trabalho que se diferenciaria dos outros. Utilizamos o ataque kamikaze como base, então criamos uma personagem para participar do ataque, deveria ser homem (pois não eram aceitas mulheres no exército) e ser maior de idade. Criamos um passado, para dar lógica à participação dele no ataque e um futuro, onde ele se arrepende, para criar drama e emoção na história. (R.A.)

Bom, nos inspiramos em histórias de livros e filmes, onde tomamos algumas ideias e começamos a imaginar nosso personagem principal, sua família, estudamos também as histórias e relatos da 2ª Guerra Mundial, vimos suas estratégias e locais de combate. Utilizamos vários fragmentos da 2ª Guerra, nos aprofundamos na história de Jayden Adams para criarmos sua biografia. Pensamos em deixar sua infância um pouco triste, mas ao mesmo tempo sua história de vida é inspiradora, motivacional e emocionante. (P.H.)

Analisando os relatos, percebe-se o uso de algumas estratégias para a realização das atividades do projeto, como a criação de uma biografia para o personagem, inspiração em filmes e livros sobre o tema, leitura das cartas dos sobreviventes na aula de História e os acontecimentos históricos pesquisados. Ao decidirem se pautar por essas estratégias, os estudantes, segundo Rosa (2011), traçaram os caminhos a serem seguidos para atingir o objetivo proposto no projeto, ao mesmo tempo, que as planejaram de forma ser possível colocar em prática.

Ao serem indagados quanto à compreensão do objetivo do projeto, os estudantes demonstraram a habilidade de **monitoração** do seu pensamento, afirmando que o principal objetivo não era apenas fazer um mero relato do que foi a 1ª ou 2ª Guerra Mundial, mas sim se aprofundar nesses fatos históricos e poder expressar seu ponto de vista de forma crítica e autônoma sobre os acontecimentos desses períodos.

O objetivo do projeto é fazer com que nós, alunos, consigamos aprender mais sobre o conteúdo e nos aprofundarmos de modo que saibamos como era estar lá, expressando nossa opinião através das cartas. (C.E.)

Buscar aprendermos o conteúdo através da realização das cartas, entendendo como foi essa época, como foi a vida das pessoas e colocar isso nos textos das cartas. (G.C.)

Aprender a como criar cartas e estudar de um jeito novo, diferente e interessante. Mas também entrar na história, criar memórias e pensar como era a vida naquele tempo. (P.H.)

Monitorando os seus processos de aprendizagem, os alunos relataram sobre as dificuldades e facilidades encontradas no decorrer da realização das tarefas propostas no projeto, mencionando que uma das maiores dificuldades foi a divisão das tarefas entre as duplas/trios, assim como encaixar os fatos históricos sem fugir da sequência cronológica. Quanto às facilidades, destacaram a possibilidade de utilizar a imaginação e poderem expressar seus sentimentos nas cartas. Os seguintes trechos ilustram as repostas dos alunos:

A maior dificuldade foi nos organizar, quem fazia o quê no trio. A maior facilidade foi desenvolver a história, criar o personagem, usar a imaginação, apresentar nossas ideias e decorar as cartas. (B.C.)

A principal dificuldade foi encaixar todas as peças corretamente, de modo que tudo fizesse sentido e não houvesse fatos desconexos. Uma facilidade foi encontrar os locais e sentir como seria estar em tal situação. (M.E.)

A parte mais difícil foi casar a história com os acontecimentos da 2ª Guerra. Também foi difícil conseguir os materiais, assim como se reunir para fazer o trabalho. As ideias para a história foram fáceis, pois tínhamos pensamentos e objetivos iguais. (L.F.)

Observando os relatos, fica claro que os alunos fizeram um controle de suas ações, verificando se o que foi planejado estava adequado para alcançar o objetivo proposto pelo projeto. Quando mencionam as dificuldades e facilidades encontradas no decorrer da realização das atividades, os estudantes estão revisando suas ações e tomadas de decisões, o que Rosa (2011, p.56) define como “[...] o momento de reflexão sobre a ação e as decisões que estão sendo tomadas, esclarecendo os equívocos ou reforçando os acertos”.

Fazendo uma **avaliação** das aprendizagens proporcionadas pela realização do projeto e os sentimentos despertados durante a criação do personagem e sua história nas cartas, os estudantes relataram que aprenderam a trabalhar em grupo, a respeitar a opinião do colega e a colocar os conteúdos estudados em prática. Quanto aos sentimentos, a maioria destacou que foram tomados por uma emoção, como se realmente estivessem na pele do personagem e vivenciado tudo aquilo.

Aprendemos a trabalhar melhor em grupo, entendemos realmente o conteúdo trabalhado, como se escreve uma carta e o que a professora quis passar. Nos sentimos mais próximas dos personagens, eles representaram pessoas reais. Através de muitas pesquisas, vimos a realidade da 2ª Guerra Mundial e tivemos empatia. (L.I.)

Apreendi a escrever cartas, que parece simples, mas tem regras a serem seguidas na sua escrita. Tive que aceitar a opinião de minhas colegas (o que não foi fácil). Eu senti bastante tristeza por aqueles soldados e as suas famílias. (T.B.)

O trio aprendeu a trabalhar em equipe, a escrever cartas, a confeccionar selos, papel de carta e envelopes. Sentimos escrevendo as cartas como se nós estivéssemos dentro da história, passando a dificuldade do personagem. (T.S.)

E por fim, ao serem questionados sobre a sua opinião em relação a realização de projetos em aula, a maioria respondeu que foi uma ótima experiência, que permitiu se aprofundarem mais no assunto estudado, integrar a turma e fazer uma atividade diferente de avaliação, que não fosse somente a prova.

Amei a experiência, pois é uma ótima maneira de se aprofundar no conteúdo, sem se monótono, além de promover a integração social. (M.E.)

Achei importante para o desenvolvimento social, além de despertar a curiosidade e fazer me interessar mais. Tive mais animação ao fazer esse projeto, pois foi algo dinâmico, que fez eu fixar mais o conteúdo sem precisar estudar para uma prova. (L.F.)

O projeto me aproximou dos colegas, me fez estudar mais sobre o assunto do que uma prova. Aprendi sobre vários fatos que que não teria conhecido se não fosse a pesquisa feita durante o projeto. (B.C.)

As repostas evidenciam que no final do projeto, os alunos conseguiram perceber todo o caminho percorrido da construção de sua aprendizagem. Isso demonstra que no momento da avaliação, os estudantes fizeram um movimento de revisão e confrontação das tarefas executadas com o objetivo pretendido. Esse último momento, como enfatiza Rosa (2011) é o ponto crucial para que o aprendiz se dê conta da construção de novos conhecimentos.

Os relatos dos alunos mostram que a metodologia de projetos pode ser uma estratégia de aprendizagem enriquecedora e produtiva. Além disso, as respostas ao questionário exemplificam que a maioria conseguiu desenvolver um pensamento metacognitivo e monitorar sua aprendizagem, tendo consciência das estratégias utilizadas e o percurso realizado para chegar ao objetivo desejado. Nesse sentido, observa-se que o trabalho com projetos em sala de aula pode ser um grande aliado para o desenvolvimento da metacognição, tornando os processos de ensino e aprendizagem mais significativos.

5 Considerações finais

Aprender é muito mais do que um processo mecânico, é um caminho permeado por desafios que devem ser superados de forma a proporcionar crescimento intelectual e pessoal. Atualmente, as situações de aprendizagem exigem diferentes estratégias para que seja viabilizado o aprender. O presente trabalho aponta ser possível colocar em prática uma estratégia diferenciada, a saber, a metodologia de projetos, que por sua vez, é em potencial um meio para desenvolver o pensamento metacognitivo.

A realização do projeto “Baú de Memórias” permitiu aos estudantes desenvolverem diferentes habilidades em relação aos conteúdos estudados e, ao mesmo tempo, terem a percepção da sua própria aprendizagem em relação aos saberes adquiridos. Nessa perspectiva, o projeto foi um elemento importante para o processo do aprender a aprender, sendo um potencializador de ações cognitivas e metacognitivas.

Referências

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições70, 2016.

BEHRENS, Marilda A. *O paradigma da complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios*. Petrópolis: Vozes, 2006.

BENDER, William N. *Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI*. Porto Alegre: Penso, 2014.

BROWN, Ann L. Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In: WEINERT, Franz E.; KLUWE, Rainer H. (Eds.). *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1987. p. 65-116.

COUCEIRO FIGUEIRA, Ana P. Estratégias cognitivo/comportamentais de aprendizagem: problemática conceptual e outras rubricas. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 37/6, 2006. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/1130.htm>>. Acesso em: 25 mar. 2020.

FLAVELL, John H. Metacognitive aspects of problem solving. In: LB Resnick (ed.), *The nature of intelligence*. Hillsdale, N.J.; Erlbaum, 1976, p.231-335.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando e VENTURA, Montserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MOTTA, Alayde G. *O Continuum cognição-metacognição nas estratégias bottom-up empregadas na compreensão textual em L2*. 2007. 261f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul. Santa Cruz do Sul, RS, 2007.

ROSA, Cleci T. W. *A metacognição e as atividades experimentais no ensino de física*. 2011. 346f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

VALENTE, M. O. et al. *A Metacognição. Projeto Diasóia*. Lisboa: Departamento de Educação da FCUL, 1986.

OFICINA DE LEITURA COM OBJETOS DIGITAIS DE APRENDIZAGEM: UM RELATO DE UMA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA PARA O ENSINO DA COMPREENSÃO LEITORA

Carolina Taís Werlang¹

Róger Sullivan Faleiro²

Kári Lúcia Forneck³

Desde 2014, o projeto de pesquisa “Um click na leitura: objetos digitais de aprendizagem para o ensino da compreensão leitora” desenvolve suas atividades baseadas na criação de objetos digitais aprendizagem focados na compreensão leitora. As ações do grupo iniciaram quando ele ainda estava vinculado ao projeto de extensão “*O ensino de estratégias de leitura: propostas de intervenção por meio de objetos virtuais de aprendizagem*”, decorrente da parceria do Curso de Letras da Universidade do Vale do Taquari - Univates com o Laboratório de Aprendizagem da Univates (UNIAPREN). Essa parceria resultou na elaboração de Objetos Digitais de Aprendizagem (ODA), que estão disponíveis para livre acesso no Repositório de Objetos de Aprendizagem da Univates - ROAU (www.univates.br/roau).

Em 2016, com o intuito de auxiliar alunos e professores na identificação precoce de dificuldades de leitura a partir de intervenções pedagógicas, o grupo de pesquisa integrou o projeto de extensão *Veredas da Linguagem*, no eixo *Linguagem e Cognição*. Atualmente, a fim de potencializar habilidades metacognitivas de leitura sob a perspectiva da compreensão leitora, as práticas de pesquisa vêm sendo desenvolvidas no escopo do projeto de trabalho “Um *click* na leitura: objetos virtuais de compreensão textual” (ARD-FAPERGS).

A principal justificativa para as ações do grupo é o baixo desempenho dos estudantes brasileiros na resolução de atividades complexas, entre elas a leitura, o que é comprovado por diferentes processos avaliativos. O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, 2018)⁴, por exemplo, divulgou, em seu último relatório, que o desempenho dos alunos no Brasil em atividades de leitura está abaixo da média em relação aos alunos dos países membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) - 413 pontos em comparação à média de 487 pontos.

O projeto de pesquisa intenta potencializar habilidades de compreensão leitora, a partir de uma abordagem metacognitiva, logo, realizam-se intervenções pedagógicas aliadas ao uso dos objetos digitais de aprendizagem criados pelo grupo.

1 Univates, Graduanda em Letras Português/Inglês, Bolsista de Iniciação Científica da Univates, carolina.werlang@univates.br

2 Univates, Mestrando em Ensino, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), rsfaleiro@universo.univates.br

3 Univates, Doutorado em Letras, Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Univates. kari@univates.br

4 Relatório Brasil no Pisa 2018 - Versão Preliminar. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf



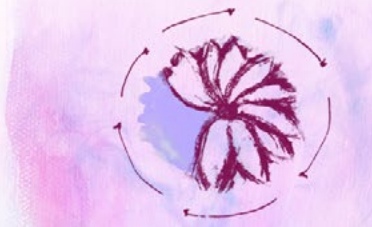
Do ponto de vista teórico, ressalta-se que a escola é fundamental no processo de formação de sujeitos leitores. Assim sendo, é de extrema importância que atividades de leitura sejam elaboradas e desenvolvidas em sala de aula uma vez que saber ler permite que os sujeitos se manejem com certas garantias na sociedade letrada (SOLE, 1998). Porém, baseando-se nos resultados dos diferentes processos avaliativos, reflete-se sobre o trabalho desenvolvido na escola relativo ao ensino da compreensão leitora. Diante disso, percebe-se que, em muitos casos, a abordagem escolar em relação ao texto se limita à recuperação dos elementos explícitos em sua superfície, sem o aprimoramento pleno das múltiplas funções e habilidades da leitura. Ainda, reforça-se que “compreender exige habilidade, interação e trabalho” (MARCUSCHI, 2008, p.230), ou seja, não é uma prática natural do ser humano e, por essa razão, precisa ser ensinada e aprendida.

Nesse sentido, declara-se que ler transpõe o ato de decodificar, ou seja, extrapola a definição de identificação de unidades ortográficas e transformação em unidades fonológicas (MORAIS, 2013), e assume-se que a leitura corresponde à “elaboração progressiva de uma representação mental” (MORAIS, 2013, p. 111) que acontece a partir da interação entre o leitor, o autor e o texto. Para compreender o que lê, afinal esse é o objetivo da leitura (MORAIS, 2013), o leitor articula diferentes habilidades e utiliza diversas estratégias de leitura.

As estratégias de compreensão “envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança” (KATO, 1990, p.70) e são tensionadas, muitas vezes, por critérios de tempo e de dificuldade. Percebe-se que bons leitores realizam estratégias de leitura mais adequadas aos seus problemas de compreensão, logo, notam quando e onde sua compreensão não foi adequada e relacionam isso como um sinal (KINTSCH; RAWSON, 2013) para realizar ações que os permitem “preencher uma possível lacuna de compreensão” (SOLE, 1998, p.116). Sendo assim, o processo de compreensão não se define em utilizar quaisquer estratégias de leitura, e sim as certas para alcançar o objetivo de leitura ou diminuir ou extinguir possíveis problemas de compreensão. Por isso, cabe ressaltar que o leitor precisa não apenas contribuir com seus conhecimentos, mas deve realizar tais processos de maneira adequada (LEFFA, 1996).

Diante do pressuposto, relata-se a experiência de uma oficina desenvolvida pelo grupo de pesquisa, no ano de 2019, com alunos do 8º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal de Lajeado/RS. A prática contou com a participação de três turmas, totalizando 64 estudantes, que foram atendidas em três momentos distintos em um laboratório de informática da Univates. Essa intervenção buscou proporcionar aos alunos a interação com os ODA desenvolvidos pelo grupo e promover discussões e reflexões sobre a Língua Portuguesa. Além disso, as atividades e tarefas realizadas pelos estudantes foram monitoradas e resultaram em uma base de dados para estudos como este.

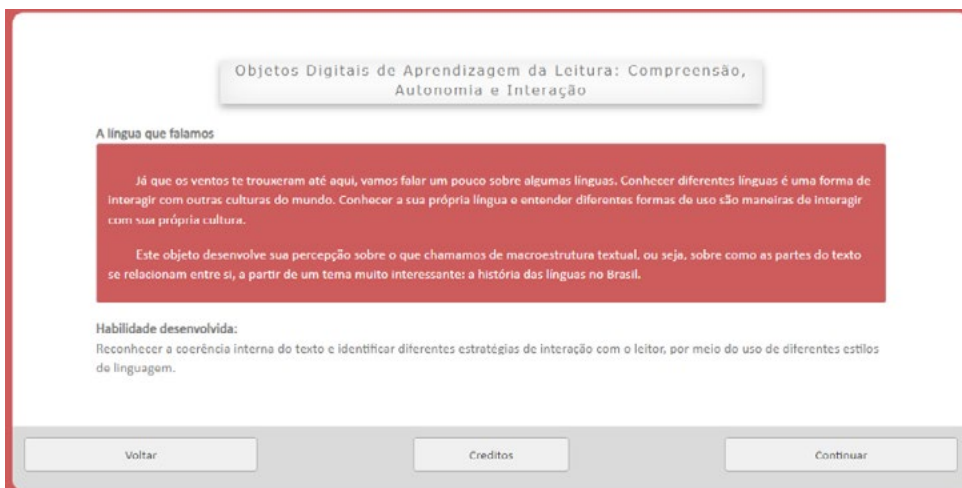
Inicialmente, no começo da oficina, os pesquisadores compartilharam a temática da variação linguística e discutiram sobre a riqueza dos dialetos do Brasil, questionando os alunos se eles conheciam o significado de determinadas palavras e expressões de diferentes regiões do país. Para isso, foi realizada uma apresentação em *PowerPoint* e a mostra de um vídeo sobre o assunto com o objetivo de promover um momento de discussão com os alunos a respeito do tema abordado.



Ainda se enveredando pela Língua Portuguesa, em um segundo momento, os alunos acessaram um anagrama *online* o qual tinha por objetivo a formação de palavras a partir da exibição de um misto de letras. Com essa atividade, os estudantes puderam conhecer de forma lúdica a construção morfológica de algumas palavras.

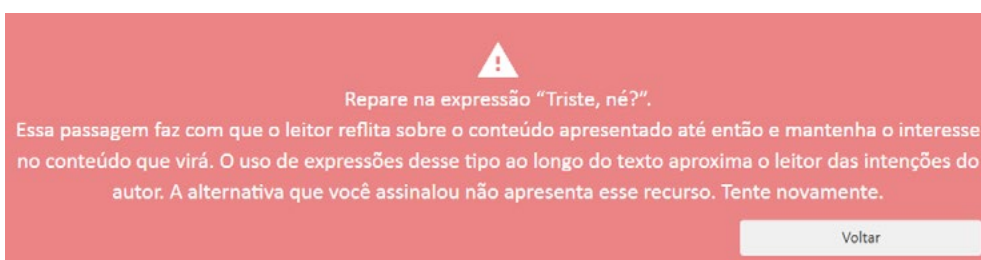
Na sequência, seguindo o roteiro estabelecido pelo grupo de pesquisa, os participantes interagiram com o objeto “A língua que falamos” - ODA elaborado pelo projeto e disponível no ROAU. Logo, os estudantes tiveram acesso à leitura de textos relacionados à história das línguas do Brasil e resolveram questões de compreensão leitora. Após cada resposta, eles recebiam um *feedback* instrutivo que, quando havia o erro, orientava à correção a partir de pistas metacognitivas, e, quando acontecia o acerto, apresentava o caminho percorrido na obtenção do resultado positivo. A importância de oferecer um retorno ao estudante está em oportunizar a ele o desenvolvimento da capacidade de autorregulação - habilidade metacognitiva.

Figura 1 - Tela de apresentação do objeto “A língua que falamos”



Fonte: Repositório de Objetos de Aprendizagem Univates - <https://www.univates.br/roau>.

Figura 2 - Exemplo de *feedback* negativo



Fonte: Repositório de Objetos de Aprendizagem Univates - <https://www.univates.br/roau>.

Figura 3 - Exemplo de *feedback* positivo



Fonte: Repositório de Objetos de Aprendizagem Univates - <https://www.univates.br/roau>.

Ao final do objeto, os alunos foram encaminhados, a partir de um *link*, para outra página na qual realizaram a leitura de um texto adicional. Após, eles responderam a questões optativas e dissertativas de compreensão leitora, disponibilizadas na plataforma *Socrative*. A escolha do software se justifica pelo fato de oferecer aos pesquisadores a possibilidade de analisar as respostas dos estudantes, mensurar as suas dificuldades e, com isso, oportuniza aos ministrantes refletir sobre futuras práticas pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento das habilidades de leitura.

Após o término dessas quatro atividades, foi disponibilizado aos participantes um *link* do *Google Forms* que os direcionava a um questionário no qual havia perguntas relativas à experiência da oficina e à interação com os ODA. Ressalta-se que no primeiro dia de oficina não foi possível realizar o questionário devido a problemas no acesso às perguntas. Dessa forma, dos 64 participantes, 39 responderem à pesquisa que, ao todo, continha quatro questões:

- 1) *Você já interagiu com outros jogos digitais na escola? Em que matérias?*
- 2) *Qual a sensação de experimentar jogos de linguagem online? Como você os avalia?*
- 3) *Durante a interação com os objetos digitais de aprendizagem você teve alguma dificuldade em realizar alguma das tarefas? Explique.*
- 4) *Como você avalia o encontro de hoje?*

A pesquisa foi respondida anonimamente e, com as respostas, foi possível analisar a prática realizada e a experiência dos participantes. Em relação à primeira questão, a maioria dos respondentes afirmou já ter interagido com outros jogos digitais na escola, principalmente nas aulas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências.

Sobre a segunda pergunta, relativa à sensação de experimentar jogos de linguagem *online*, a maioria afirmou ter sido uma experiência positiva. Os estudantes avaliaram os jogos como “muito bons”, “divertidos e educativos”, “bons, geralmente me ajudam a entender melhor a matéria”, “muito legais, desafiadores e divertidos, show de bola”, “muito legais e interativos” e “é muito bom pois você pode aprender coisas novas”. Dentre as respostas, apenas um participante considerou ser “chato” e outro disse que “depende o jogo, alguns eu acho meio chatos, outros eu acho incríveis”.

A terceira pergunta questionava se os participantes tiveram dificuldade durante a interação com o ODA. Entre os 39 respondentes, a metade afirmou ter tido dificuldade ou complicação em alguma questão. Dentre as respostas, destaca-se: “sim, já que não estou acostumada”, “sim, algumas perguntas eu não sabia responder”, “sim, interpretar os textos e decifrar as palavras”, “sim, pois algumas atividades eu não consegui entender”.

Já os participantes que não apresentaram dificuldade, justificaram dizendo: “não, achei fácil”, “não, estava tudo certo, bem explicado, consegui entender tudo com clareza”, “não, era só ler o texto com atenção”, “não, pois já estou acostumado com esse tipo de atividade” e “não, achei as atividades legais de fazer e fáceis”. É importante destacar também que muitos estudantes que demonstraram algum problema na resolução das questões, afirmaram que não estavam atentos o suficiente e, por isso, tiveram complicações na hora de compreender os instrumentos e resolver as atividades, o que se comprova com estas respostas: “sim, tive dificuldade pois não prestei atenção”, “tenho um pouco de problema de atenção, isso pode me prejudicar um pouco”.

Ao avaliar a oficina, em geral, a maioria respondeu positivamente. Alguns afirmaram que estava “muito legal e divertido”, que era “algo diferente, interessante. Gostaria de mais”, “uma experiência nova e muito divertida”, outros avaliaram por meio de nota expressando que de “0 a 10 eu daria nota 10, porque as professoras nos apresentaram coisas novas”, dois estudantes deram nota “9”. Embora a maioria das respostas tenha sido positiva, um aluno afirmou que o encontro era “bom para matar aula”, o que confirma que ainda há o entendimento, por algumas pessoas, de que uma atividade fora do espaço formal de educação, com uma proposta diferente do habitual, não pode ser considerada como aula.

Diante das respostas dos estudantes/participantes da oficina, evidencia-se a eficácia desse tipo de prática. A grande maioria dos alunos apreciou a atividade considerando-a interessante, divertida, diferente e interativa. Dessa forma, comprova-se que o ODA é um recurso significativo que pode ser utilizado nos planos de aula e é um instrumento positivo para o ensino da compreensão leitora. Também, reforça-se que aliar jogos digitais às intervenções pedagógicas é uma experiência assertiva e que pode estimular outros trabalhos, práticas e vivências dentro da escola.

Referências

- KATO, Mary A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*. São Paulo: Ática, 1990.
- KINTSCH, W.; RAWSON, K. 2013. Compreensão. In: M. SNOWLING; C. HULME (org.). *A ciência da leitura*. Porto Alegre, Penso, p. 227-244.
- LEFFA, Vilson J. *Aspectos da leitura*. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MORAIS, J. *Criar leitores para professores e educadores*. Barueri: Manole, 2013.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. Tradução de Cláudia Schilling. 6ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

UM “CLOZE” NA COMPREENSÃO LEITORA

Róger Sullivan Faleiro¹

Carolina Taís Werlang²

Kári Lúcia Forneck³

Considerações iniciais

O estudo que aqui se relata foi desenvolvido pelo grupo de pesquisa “Um click na leitura: objetos virtuais de compreensão textual”, em se propuseram a produção de objetos digitais de aprendizagem e a elaboração de práticas pedagógicas que se unem à tecnologia a fim de desenvolver, no âmbito escolar, habilidades de leitura. Essas ações começaram quando o grupo ainda estava vinculado a um projeto de extensão, denominado “*O ensino de estratégias de leitura: propostas de intervenção por meio de objetos virtuais de aprendizagem*” cujas atividades foram promovidas pelo Curso de Letras, em parceria com o Laboratório de Aprendizagem da Univates (UNIAPREN), e resultaram em Objetos Digitais de Aprendizagem (ODA). Em 2016, o grupo fez parte do projeto de extensão *Veredas da Linguagem*, no eixo *Linguagem e Cognição*, no qual procurava auxiliar alunos e professores na identificação de dificuldades de aprendizagem da leitura através de intervenções pedagógicas. Atualmente, a criação e o desenvolvimento de atividades de pesquisa vêm ocorrendo no escopo do projeto “Um *click* na leitura: objetos virtuais de compreensão textual” (ARD-FAPERGS), com o objetivo de potencializar habilidades metacognitivas de leitura relacionadas à compreensão.

Neste texto, relata-se uma das intervenções realizadas pelo grupo de pesquisa em que se buscou investigar o nível de compreensão leitora de 10 estudantes do ensino fundamental a partir do teste de Cloze. Além disso, intenta-se elucidar quais as estratégias de leitura mobilizadas durante a resolução da atividade e se elas impactam de forma apropriada para uma boa compreensão do texto escolhido.

Concepções de leitura e de compreensão

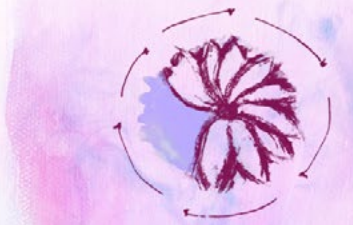
Uma das motivações que mobilizaram as ações do grupo de pesquisa, entre outras, reside no baixo desempenho de estudantes brasileiros na resolução de atividades complexas, entre elas a leitura, cuja proficiência é mensurada pelas mais diferentes avaliações nacionais e internacionais. Conforme as informações divulgadas no último relatório do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes⁴ (PISA, 2018), o

1 Univates, Mestrando em Ensino, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), rsfaleiro@universo.univates.br

2 Univates, Graduanda em Letras Português/Inglês, Bolsista de Iniciação Científica - Univates, carolina.werlang@univates.br

3 Univates, Doutora em Letras, Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Univates, kar@univates.br

4 Relatório Brasil no Pisa 2018 - Versão Preliminar. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf



desempenho em leitura dos alunos brasileiros está abaixo da média dos estudantes dos demais países vinculados à Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE): são 413 pontos comparados à média de 487 pontos.

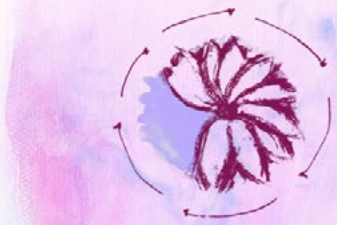
Do ponto de vista teórico, salienta-se que há duas principais vertentes que definem o conceito de leitura. A primeira assume a leitura como o ato de decodificação, tornando a língua um código que, depois de decifrado, gera um som e depois um significado (MARCUSCHI, 2008). A segunda, defende que a leitura é concretizada quando o leitor, depois de decodificar e transformar a combinação em som para gerar significado, consiga compreender o que foi lido. Sendo assim, “ler e compreender são equivalentes” (SCHIFFRIN, 1994), por isso, para que a leitura se realize, o leitor necessita construir uma relação com o texto e, durante o processo de compreensão, além de produzir inferências, deve aliá-las às informações que o texto lhe oferece com seus conhecimentos pessoais, tanto linguísticos quanto enciclopédicos.

Ler bem não é um dom concedido, especialmente porque “compreender bem um texto não é uma atividade natural nem uma herança genética” (MARCUSCHI, 2008, p.230), mas é um processo interno que precisa ser ensinado (SOLE, 1998). Conforme Coltheart “ler é processar informações” (COLTHEART, 2013, p.24). Leitores hábeis devem ser capazes de acompanhar as inferências que vão surgindo no decorrer da leitura do texto com o objetivo de construir corretamente a sua representação mental “de tal maneira que os objetivos do seu autor sejam corretamente apreciados” (MORAIS, 2013, p.111). Vale salientar que o significado que o leitor produz com sua leitura não é idêntico ao que o autor quis dar ao texto, mas é o resultado de uma construção gradativa que “envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos” (SOLE, p.22, 1998). Sendo assim, dois leitores podem capturar informações distintas de um mesmo texto, dependendo da finalidade de sua leitura. Logo, compreender bem um texto é “uma atividade colaborativa que se dá na interação entre autor-texto-leitor” (MARCUSCHI, 2008, p. 231).

Nesse sentido, há boas e más compreensões de um mesmo texto e, tanto uma quanto a outra, são consideradas “atividades cognitivas delicadas e trabalhosas” (MARCUSCHI, 2008, p.230). Questiona-se em qual momento o leitor perde seu potencial de compreensão, tornando-se difícil construir corretamente sua representação mental do texto lido (MORAIS, 2013), como também identificar o objetivo para o qual foi escrito.

Para uma boa compreensão, durante a leitura, se torna essencial que o leitor monitore sua representação mental do texto para que ela se construa de forma coerente, assim, o leitor irá perceber quando houve alguma falha de compreensão. Perfetti, Landi e Oakhill afirmam que “o monitoramento permite que o leitor verifique o seu entendimento e faça reparos onde seu entendimento não seja razoável” (PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013, p.252). Nesse sentido, leitores experientes, não só compreendem como também sabem quando não compreenderam, o que resulta em ações que lhes permitem detectar e preencher lacunas de compreensão (SOLE, 1998, p.116). Logo, quando leitores hábeis percebem uma falha de compreensão realizam reparos performando-os de várias formas, como, voltar e reler, identificar palavras desconhecidas que obstruíram sua compreensão, retomar e reler em voz alta, fazer anotações, criar mapas mentais, por exemplo.

Solé defende que “assumir o controle da própria leitura, regulá-la, implica ter um objetivo para ela” (SOLE, 1998, p.27). Quando obter uma boa compreensão se torna um objetivo da leitura, o processo de monitoramento e reparo faz com que o leitor mobilize



essas habilidades as quais se caracterizam como um procedimento cognitivo, já que o indivíduo as ativa em uma determinada sequência para atingir um objetivo, neste caso, a compreensão adequada.

Solé (1998) denomina tal procedimento como estratégia de leitura. Essa habilidade pode ser mobilizada pelo leitor de forma consciente ou não. Leitores hábeis podem criar diferentes estratégias instantaneamente, diante de uma possível lacuna de compreensão, como tornar sua leitura mais lenta ou ler em voz alta.

Conforme Kato, as estratégias utilizadas pelos leitores dependerão de algumas condições, sendo elas: “a) do grau de maturidade do sujeito como leitor; b) do nível de complexidade do texto; c) do objetivo da leitura; d) do grau de conhecimento prévio do assunto tratado; e) do estilo individual do leitor, entre outros.” (KATO, 1990, p. 60)

As estratégias surgem conforme o leitor se debruça sobre o texto, podendo sua leitura ser classificada em dois tipos: a leitura *top down* e a leitura *bottom up*. Para Solé (1998), na leitura *bottom up*, os leitores processam o texto de forma sequencial e hierárquica. Inicialmente, partem de seus componentes menores aos maiores, começando pelas letras, combinação de sílabas, palavras, frases, parágrafos, até alcançar a compreensão do texto como uma unidade, tornando-se uma leitura detalhada, letra por letra, linha por linha, um “modelo centrado no texto” (SOLÉ, 1998, p.24). Geralmente, essa estratégia é utilizada por indivíduos que leem o texto de forma detalhada por não possuírem conhecimentos prévios sobre o tema ou por objetivarem sumariá-lo, por exemplo.

Na estratégia de leitura *top down*, o processo se inverte. Geralmente, quando o leitor escolhe esse modelo, ele possui conhecimentos prévios sobre o tema que está sendo lido. Nesse sentido, quanto mais conhecimentos prévios o leitor tem sobre o que se propõe a ler, menos ele precisará se deter ao texto para construir sua compreensão (SOLÉ, 1998). No entanto, isso não quer dizer que essa estratégia não é também sequencial e hierárquica, pois o leitor constrói suas inferências a partir das informações que captura do texto, como palavras que se ligam semanticamente. Assim, essas ligações fazem com que o leitor realize previsões, interaja com o texto de maneira que a informação processada funcione como um *input*, sendo utilizado sequencialmente, para o próximo nível (SOLÉ, 1998). Desse modo, o “foco não é mais a sentença, mas o texto. A compreensão passa a ser vista não mais como resultado de uma decodificação dos sinais linguísticos, mas como um ato de construção” (KATO, 1990, p.61) gradativa, resultado da interação entre o conteúdo textual combinado às experiências do leitor, suas trajetórias de leitura e vivências em geral.

Análise sobre a performance dos participantes no teste Cloze

Considerando o referencial conceitual apresentado como escopo teórico, no ano de 2019, o grupo de pesquisa “Um click na leitura: objetos virtuais de compreensão textual” realizou uma intervenção com quatro turmas de 7º ano, oriundas de uma escola pública e outra privada, com o objetivo de examinar estratégias de compreensão leitora e habilidades metacognitivas mobilizadas durante a realização de um roteiro metodológico composto por testagens de compreensão e por sessões de interação com objetos digitais de aprendizagem da leitura.

Uma das atividades consistiu na realização do teste Cloze (ANEXO 1). Nessa atividade, os alunos deveriam preencher as cinquenta lacunas referentes a termos ocultos - de diversas classes gramaticais -, no instrumento denominado “Comparar para crescer”, de Maria Izzo, sem torná-lo incoerente ou incoeso.

Ao todo, participaram da atividade 19 alunos. Desse total, foi feito um recorte de dez respostas, que foram utilizadas na análise aqui apresentada.

Diferente do esperado, do total de participantes, nenhum dos alunos conseguiu concluir o teste do início ao fim. Alguns deixaram lacunas em branco ou completaram-nas incorretamente; outros desistiram no decorrer do exercício.

O que se pôde notar é que, durante o processo de leitura, se os participantes completavam uma das lacunas com alguma palavra que não se aproximava semanticamente da esperada, a escolha equivocada dificultava o preenchimento da lacuna seguinte. Sendo assim, decidiu-se analisar o primeiro parágrafo do teste de Cloze por apresentar uma maior taxa de resolução e preenchimento de lacunas pelos alunos. Segue o exercício e, em seguida, o gabarito:

Todos nós já nos comparamos, ao menos uma vez, com outras pessoas. Afinal, a comparação é inerente ao ser humano. Ocorre que ela tem um _____ positivo e outro negativo. O _____: comparar o nosso jeito de _____ com o de outra pessoa, _____ nos parece mais preparada, pode _____ de estímulo para melhorarmos nossa _____. Mesmo comparar algo que um _____ tem, como uma casa bem _____, com a nossa, que às _____ precisa de arrumação, também serve _____ impulso para fazermos o nosso _____ mais caprichado.

Fonte: os autores

Respostas esperada:

Todos nós já nos comparamos, ao menos uma vez, com outras pessoas. Afinal, a comparação é inerente ao ser humano. Ocorre que ela tem um (1) LADO positivo e outro negativo. O POSITIVO (2): comparar o nosso jeito de (3) SER com o de outra pessoa, (4) QUE nos parece mais preparada, pode (5) SERVIR de estímulo para melhorarmos nossa (6) PERSONALIDADE. Mesmo comparar algo que um (7) CONHECIDO tem, como uma casa bem (8) ARRUMADA, com a nossa, que às (9) VEZES precisa de arrumação, também serve (10) DE impulso para fazermos o nosso (11) DIA A DIA mais caprichado.

Fonte: os autores

Observou-se que os dez discentes obtiveram acertos e erros praticamente nas mesmas lacunas. Sendo assim, analisaremos os pontos semelhantes entre eles durante a resolução do exercício.

Apenas um dos participantes (S10) errou a lacuna três, preenchendo-a com a palavra “viver” ao invés da correta “ser”, todos os outros completaram de forma correta. O que pode justificar a performance dos alunos nessa lacuna, em específico, é que a compreensão se limitou ao nível frasal, o fragmento do enunciado que antecede a lacuna três: “comparar o nosso jeito de” pode ter feito com que os leitores inferissem a resposta através das palavras “jeito de”, justificando o preenchimento com uma palavra que expressasse modo/maneira, o que não descarta a palavra “viver” preenchida pelo S10.

Essa estratégia de leitura e resposta ocorre também na lacuna seis, antecedida pelo enunciado: “*estímulo para melhorarmos nossa*”. Quatro dos sujeitos (S3; S4; S6; S8) responderam com uma palavra semanticamente aproximada à correta (personalidade), preenchendo a lacuna com “vida”. Tal aspecto pode ser explicado, uma vez que leitor faz sua leitura através de sacadas (DEHAENE, 2012). Nesse caso, seria possível justificar que a resposta se concretizou através das fixações em um único campo de significação: ser humano / pessoa / outra pessoa. Conforme ilustrado abaixo:

Todos nós já nos comparamos, ao menos uma vez, com outras pessoas. Afinal, a comparação é inerente ao ser humano. Ocorre que ela tem um _____ positivo e outro negativo. O _____: comparar o nosso jeito de _____ com o de outra pessoa, _____ nos parece mais preparada, pode _____ de estímulo para melhorarmos nossa _____.

Fonte: os autores

Além disso, podemos considerar que essas sacadas podem auxiliar no desenvolvimento da compreensão através da construção de uma relação semântica hiperonímia, sendo que o leitor/participante escolhe uma palavra com sentido mais amplo cuja relação se aproxime com as demais, ativadas por sacadas.

Leffa justifica que alguns leitores consomem o texto não “nas suas unidades mínimas, mas em unidades maiores, que já contêm essas unidades mínimas. O leitor negocia com o texto como o comerciante que compra maçãs, não uma a uma mas em caixas” (LEFFA, 1996, p.21). Nesse sentido, os participantes durante a interação com o texto, compreenderam unidades mínimas como uma pequena sequência de palavras para alcançar a resposta correta, resultando em uma frase coesa, uma caixa.

O que se percebe é que uma leitura realizada por sacadas não se torna suficiente para uma compreensão global do texto. Quando o leitor realiza essa estratégia de leitura, deve monitorar sua compreensão para perceber se sua construção foi realizada de forma correta. Sendo assim, se o participante errar uma lacuna e não monitorar sua compreensão, acarretará sacadas incorretas, o que pode ocasionar dificuldades no processamento inferencial global do texto, ou em um texto totalmente incoerente cujas frases se tornam desconexas e sua compreensão impossível.

O que ocasiona os erros sequenciais está vinculado ao leitor não conseguir manter sua interação com o texto de forma correta, logo não se torna capaz de compreender de forma coesa o que estava sendo lido. Conforme Solé (1998), o desempenho dos participantes pode ser justificado por não terem conseguido, de alguma forma, aplicar certas estratégias de leitura a fim de detectar falhas de compreensão e, assim, preencher as lacunas corretamente. Já que não monitoraram sua compreensão (PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013), conseqüentemente, os sujeitos não conseguiram produzir inferências significativas, acerca dos significados locais ou globais do texto, bem como não conseguiram reconhecer as motivações pragmáticas e objetivos do texto (KATO, 1990) e apenas olharam para o texto de forma periférica, sem conseguirem construir a representação mental do texto (MORAIS, 2013) a partir de sacadas (DEHAENE, 2012).

Considerações finais

Neste relato, pretendíamos apresentar dados mais específicos sobre o processo de compreensão de um recorte de 10 alunos participantes das atividades de pesquisa. Mesmo não obtendo os resultados intencionados nessa atividade, práticas como essa se tornam importantes para verificar o nível de compreensão leitora dos estudantes. Caso demonstrem dificuldades como as relatadas, os professores podem desenvolver práticas que estimulem e ensinem aos seus alunos estratégias de leitura para tornarem-se bons leitores.

Referências

- COLTHEART, Max. Modelando a leitura: a abordagem da dupla rota. In: SNOWLING, Margaret J.; HULME, Charles (orgs.). *A ciência da leitura*. Porto Alegre: Penso, 2003. p. 24- 41.
- DEHAENE, Stanislas. *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Porto Alegre: Penso, 2012.
- KATO, Mary A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1990.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MORAIS, J. *Criar leitores para professores e educadores*. Barueri: Manole, 2013.
- PERFETTI, Charles A.; LANDI, Nicole; OAKHILL, Jane. A aquisição da habilidade de compreensão da leitura. In: SNOWLING, Margaret J.; HULME, Charles (orgs.). *A ciência da leitura*. Porto Alegre: Penso, 2013. p.245- 264.
- SCHIFFRIN, D. *Approaches to Discourse*. Oxford: Blackwell, 1994.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. Tradução de Cláudia Schilling. 6ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.



Anexos

Anexo 1



Projeto de Pesquisa:

UM CLICK NA LEITURA:

OBJETOS DIGITAIS DE APRENDIZAGEM PARA O APRIMORAMENTO DA COMPREENSÃO
LEITORA

Nome: _____ Turma: _____ Data: _____

Teste Cloze

Preencha cada lacuna do texto abaixo com a palavra que julgar adequada.

Comparar para crescer

Todos nós já nos comparamos, ao menos uma vez, com outras pessoas. Afinal, a comparação é inerente ao ser humano. Ocorre que ela tem um _____ positivo e outro negativo. O _____: comparar o nosso jeito de _____ com o de outra pessoa, _____ nos parece mais preparada, pode _____ de estímulo para melhorarmos nossa _____. Mesmo comparar algo que um _____ tem, como uma casa bem _____, com a nossa, que às _____ precisa de arrumação, também serve _____ impulso para fazermos o nosso _____ mais caprichado.

A comparação é _____ quando nos faz descobrir a _____ de nos aperfeiçoar como seres _____ ou uma habilidade desconhecida. Quem _____ esse tipo de comparação aprende _____ quem é comparado. Porque nessa _____ aprendemos não apenas nas escolas, _____ também com colegas de trabalho, _____, amigos e até com desconhecidos. _____ como eles podem aprender a _____ melhores conosco. A comparação é _____ nesse sentido.

Já o lado _____ dela é quando descamba para _____ inveja maldosa. A inveja jamais _____ o melhor sentimento. Se vemos _____ outro que comparamos algo para _____ invejado, e ficamos de mau _____ por isso, é sinal de _____ alguma coisa precisa ser revista _____ nossa vida. Um exemplo: caso _____ maus sentimentos com a comparação, _____. Sempre é bom lembrar que _____ sociedade onde vivemos, cheia de _____ sociais, nem todos tiveram a _____ oportunidade. E isso não é _____ consolo, mas uma verdade. O _____ não impede de você lutar, _____ duro, estudar com afinco, batalhar _____ se superar. Mas não para _____ melhor do que o seu _____, e sim para ser uma _____ melhor.

Quantos gênios não saíram _____ nada? Se isso aconteceu não _____ porque ficaram parados, invejando quem _____ acima deles. Pode até ser _____ em algum momento de suas _____ eles se compararam com alguém _____, mas este alguém serviu como _____, não de motivo de inveja. _____ invés de sucumbir a um sentimento mau, os vencedores têm força de vontade para superar as dificuldades. Que tal fazer o mesmo, se você estiver se sentindo por baixo? Vá à luta, meu amigo ou minha amiga. Você e o mundo só terão a ganhar.

UMA ANÁLISE DA IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO PARA O MUNDO DO TRABALHO: PERSPECTIVA DE RESILIÊNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Adriano Ineia¹

Priscila de Campos Velho²

Thais Emilia Reder

1. Introdução

O objetivo deste estudo é de correlacionar educação, trabalho, resiliência e desenvolvimento sustentável, numa perspectiva de tempos de pandemia. Os reflexos da pandemia são irreversíveis, pois a conjuntura teve mudanças abruptas, dinâmicas e cheia de limitações. Esses fatores somado ao desemprego, precariedade social potencializou a vulnerabilidade das classes sociais menos favorecidas, incluindo a maioria dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Segundo o IBGE no seu informe estatístico (1996), a taxa de analfabetismo na população com idade superior a 15 anos é de 20,1%. Nessa perspectiva, onde a educação é tão necessária e ao mesmo tempo insuficiente, o desenvolvimento do capital humano é fundamental para esta fase pós-Covid 19. Os alunos da EJA que também são trabalhadores, devem estar preparados e aptos na utilização de novas tecnologias, visando aliar eficiência, criatividade, competitividade e acréscimo de valor aos produtos e serviços (SEGNINI, 2020 e CNI, 2014).

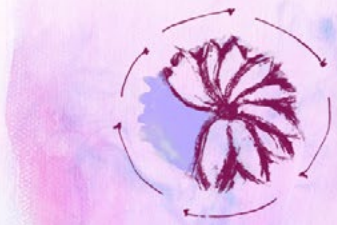
A prosperidade de uma nação está intrinsecamente ligada a sua riqueza de capital humano. Pois, dela surgem as soluções para um desenvolvimento sustentável e crescimento de perpetuidade, imprescindível para países desenvolvidos, ainda mais para os que estão em desenvolvimento como o Brasil. Um grande desafio da conjuntura educacional brasileira é de preparar os jovens e adultos para mercado de trabalho que vêm sofrendo profundas mudanças organizacionais e tecnológicas (CNI, 2014).

A produtividade e competitividade de um país são indicadores que sustentam o exercício da cidadania e resiliência de uma nação. Dentro do mundo do trabalho a educação promove o surgimento de novas oportunidades, ou seja, contribui para a queda do índice de pobreza e desigualdade.

O plano de fundo deste artigo é de compreender melhor a interação da educação, trabalho, desenvolvimento sustentável e a importância da resiliência em tempos de pandemia. A educação mitiga os efeitos anômalos da transformação demográfica, que

1 Universidade de Passo Fundo, Programa de Pós-Graduação em Engenharia Civil e Ambiental, 185568@upf.br

2 Programa de Pós Graduação em Supervisão Escolar/Associação Catarinense de Ensino Faculdade Guilherme Guimbala, R. São José, 490 – Anita Garibaldi, Joinville – SC, prisciladecamposvelho@gmail.com. Programa de Pós Graduação em Gestão de Pessoas/Universidade Cândido Mendes, R. Luiz Leopoldo Fernandes Pinheiro, 517 - Centro, Niterói – RJ, emiliareder@gmail.com



se acentua em tempos de pandemia. A estratégia deste estudo, se deu na modalidade de Educação a Distância (EaD) devido aos obstáculos impostos pela Pandemia, mas vale ressaltar que o processo teve que passar por um planejamento minucioso, desde o planejamento, metodologia, competências e habilidades até questões de acesso a internet, sendo reservada as devidas proporções que não são motivos de estudo neste artigo.

2. O incentivo à educação potencializa o capital humano e fomenta o exercício da cidadania

O contexto e dinâmica da conjuntura atual, deriva uma mudança complexa e profunda da sociedade, esse processo com o passar do tempo só eleva a sua velocidade. Por isso, as nações capitalistas estão se reorganizando, reestruturando e buscando novas formas de lidar com a educação, trabalho, resiliência e desenvolvimento sustentável. A compatibilização e interação dessas variáveis é um dos grandes questionamentos para a EJA nos dias atuais (ARRIGHI, 1997 e SIGNINI, 1988).

Dentro desta perspectiva de transição e complexidade de escala global, o Brasil conseguiu reduzir a desigualdade da renda e pobreza. Parte da população que se encontrava abaixo da linha da pobreza caiu de 37,5% para 20% em 2001. A principal justificativa deste desempenho notável, vêm da indústria e suas contribuições de oportunidades. Porém, a educação é um requisito que contribui na determinação da renda (CNI, 2014).

Segundo a educação propicia o aumento dos rendimentos do trabalhador, isso contribui para o seu bem-estar e de sua família, além de promover o exercício genuíno da cidadania. A educação está associada ao aumento dos rendimentos do trabalho em cerca de 10% de forma inicial, adicionando o período de experiência esse valor sobe mais 3,5% (ARBACHE et, al. 2012).

A educação para jovens e adultos tem o desafio de preparar este público para atuar num ambiente de trabalho cada vez mais competitivo e complexo. Isso devido a transição para a indústria 4.0, novas tecnologias e forte transição imposta pela conjuntura global. O atual modelo educacional vem superando os obstáculos, embora ainda sejam necessárias melhorias contínuas no processo de aprendizagem, visando o *life long learning*.

Diante disto, estimular a participação de todos na melhoria da educação é vital para o sucesso educacional de uma nação. Esse esforço é de caráter coletivo, equitativos e acessível a todos. Essa ação conjunta de contar com a família, comunidade, empresas e políticas públicas, essa somatória tem por finalidade desenvolver o engajamento e comprometimento com uma educação de qualidade (MENEZES-FILHO et, al 2011).

3. Educação para o mundo do trabalho vs. Transformação demográfica: contribuições da educação no desenvolvimento da resiliência na escola

Segundo a Confederação Nacional da Indústria (CNI), no ano de 2014 os serviços representam 70% do PIB e por 74% dos empregos formais. Porém, a produtividade do setor quando comparada a outros países é baixo, de baixa qualidade e preços elevados. Um caminho para enfrentar esses efeitos de rápida transformação demográfica, é investir em educação de qualidade. A educação confere a um país a possibilidade de se beneficiar de forma assertiva do processo de globalização, por meio de novas tecnologias produtivas, reorganização transformadora, inovação e integração de mercados.

A adaptação do sistema educacional à mudança demográfica deve ser contornada para que se torne uma aliada na melhoria da educação e não um obstáculo. As políticas públicas, o planejamento orçamentário e estratégia educacional devem se moldar as devidas necessidades da regionalidade, já que quando falamos de Brasil, temos uma miscigenação de raças, culturas e demais particularidades, além de suas dimensões continentais. A educação deve ser incentivada, incutindo nos alunos o sentimento de pertencimento.

As indústrias nos últimos anos tem investido largamente em tecnologia, entretanto boa parte dos colaboradores apresentam baixa escolaridade. Esse contraste demonstra que a tecnologia empregada não é utilizada de forma esperada, ou seja, os efeitos são deletérios para a produtividade e competitividade da empresa. Uma das principais justificativas desse diagnóstico é a baixa qualificação dos colaboradores (CNI, 2011).

Compartilhar o conhecimento é uma ação que favorece a produtividade sistêmica além de favorecer toda cadeia produtiva. A educação profissional de jovens e adultos precisar receber maior atratividade. Esses cursos devem ter o curso teórico aplicado ao prático, inserindo novos métodos e recursos didáticos modernos, visando atender as necessidades do mercado de trabalho (BELKIN, 2014).

Os discentes que constituem a modalidade educacional da EJA no Brasil são, em sua maioria, de realidade vulnerável. Muitos neste período de pandemia, tiveram seus contratos suspensos, reduzidos e até mesmo rescindidos, desencadeando grandes impactos econômicos, problemas psicológicos, comprometimento da qualidade de vida e minoração da resiliência do trabalhador. Isso quer dizer, que esse aluno está suscetível a sofrer com maior intensidade os impactos impostos pela conjuntura atual, que somada a pandemia agrava ainda mais a situação.

4. Metodologia

A metodologia de pesquisa empregada neste estudo derivou de uma pesquisa bibliográfica especializada, com ênfase em educação para o mundo do trabalho. Os locais onde essa prática se empregou foi em três cidades do interior do Rio Grande do Sul, mais precisamente na Serra Gaúcha.

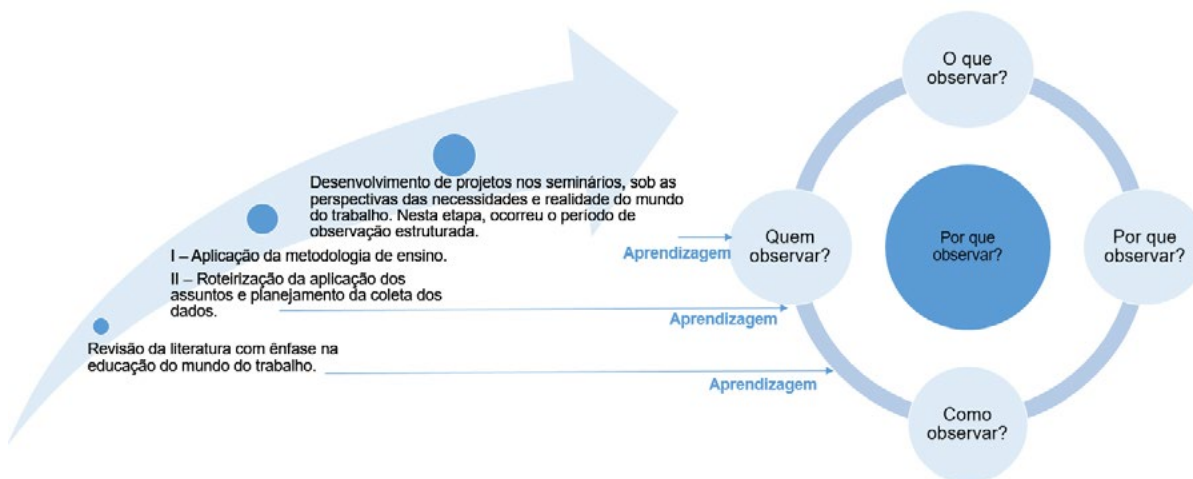
A metodologia de ensino da EJA nessas escolas já ocorre no formato EaD, os alunos também tem seminário voltado para o mundo do trabalho de forma presencial. Devido aos obstáculos impostos pela pandemia da Covid-19, os seminários tiveram que se articular conforme o isolamento social, visando minimizar os impactos na aprendizagem desses alunos. O seminário é semestral e ocorre semanalmente, conforme a disponibilidade de horários dos alunos.

Na etapa inicial de concepção e planejamento, se criou um roteiro de ensino e coleta de dados durante o processo. Nessa pesquisa, se adotou a observação estruturada, por se tratar de um projeto-piloto, ele foi adotado por contribuir na identificação de informações e levantar hipóteses, que ajudam compreender os fatores que orientam o comportamento da população amostral de mais de 400 alunos. Ou seja, essa ferramenta permite uma visão macro e ampla das correlações que impactam na aprendizagem dos alunos.

A observação estruturada, tem por finalidade responder questões como: Por que observar? Quem observar? Para que observar? O que observar? Como observar? O estudo

ocorreu em condições definidas e foi observada por três observadores, as aulas foram gravadas visando análise em um segundo momento. Isso foi necessário para não provocar alterações no comportamento das amostras observadas, e minorar o grau de influência de subjetividade. Na figura 01, temos o fluxograma que orientou o processo de ensino-aprendizagem.

Figura 01 - Estrutura da educação para o mundo do trabalho aplicado na EJA.



Fonte: Dos autores (2020).

5. Discussões e resultados

Para melhor o entendimento dos resultados, os tópicos relevantes foram distribuídos em diretrizes. Para ilustrar as discussões e resultados, foram extraídos trechos das aulas gravadas que comprovam, justificam e embasam as informações. Os alunos durante o compartilhamento de experiências podiam explanar suas ideias, neste momento os autores procuraram encontrar os relatos que melhor definiam as ideias do grupo.

“A falta de acesso e oportunidade de estudar comprometeram a minha qualidade de vida. Em tempos de pandemia percebo que não ter computador e acesso a internet é péssimo, pois dependo de terceiros, muitas vezes isso me constrange.” (Aluno do Ensino Fundamental Anos Finais, 36 anos).

1ª Diretriz - **Disparidade de educação:** A pandemia só evidenciou ainda mais o cenário vulnerabilidade da educação brasileira. A educação se apresentou mazelada devido a falta de acesso dos alunos a Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC). A educação não conseguiu assimilar de forma resiliente a atual condição de isolamento social, milhares de alunos tiveram a aprendizagem comprometido ou prejudicada. Isso demonstrou que é necessário desenvolver e implementar políticas que reduzam essas disparidades entre as classes e que propicie a resiliência da educação brasileira.

“Professor, eu creio que a educação deveria ser mais prática e aplicada. Por ter nascido antes do advento tecnológico, eu tenho uma grande dificuldade de lidar com novas tecnologias, e isso me custa caro, pois em meu trabalho cada vez a tecnologia toma conta. Sinto-me deslocada ao perceber alguém mais jovem dominando o equipamento de forma tão natural, e eu com certo receio e medo.” (Aluna do Ensino Médio, 41 anos).

2^a Diretriz - **A educação eleva a produtividade do setor de serviços:** Quando o uso dos serviços da indústria é de baixa competitividades, os demais também são. E essa é uma realidade do Brasil, portanto, programas educacionais que atendam de forma assertiva e apropriada os gestores, trabalhadores tendem a impactar de forma positiva a economia, mais precisamente a indústria. Essa ação estimula novos projetos, novos investimentos, treinamento adequado e modernização do setor que movimenta a nação (CNI, 2014)..

“Desde que voltei a estudar sinto-me mais autoconfiante e mais crítico em relação ao processo. A minha busca pela conclusão do ensino médio, surgiu de uma conversa com a gestora do RH da empresa que trabalho, questionei o porquê de alguém com menos experiência ganhar mais? A minha gerente respondeu: “Formação e conhecimento”. Não gostei da resposta, mas naquele dia ela me incentivou a voltar a estudar, nesse dia eu senti o real valor do estudo.” (Aluno do Ensino Fundamental Anos Finais, 53 anos).

3^a Diretriz - **A educação confere resiliência perante a globalização:** A globalização é um desafio de magnitude global, mas a educação confere resiliência que acarreta novas oportunidades. A educação promove a solução de problemas complexos como sociais, econômicas, ambientais e culturais, todas essas variáveis interferem no processo industrial. Outro ponto que a educação contribui é a criatividade que otimiza processos, contorna cenários adversos e cria a inovação conforme a necessidade do cenário atual.

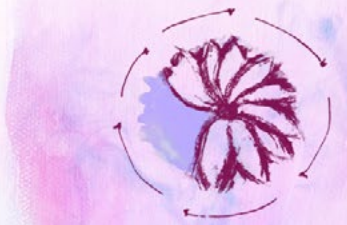
“Professor, quando eu trabalhava na indústria, antes de ter meu ateliê eu não fui promovida a supervisora por me sentir incapaz, ou despreparada para a função. Eu sentia medo e acreditava que a minha pouca escolaridade iria comprometer a qualidade do serviço, por isso renunciei a proposta.” (Aluna do Ensino Médio, 48 anos).

4^a Diretriz - **Conhecimento cognitivo e ímpeto de resolutividade:** A criticidade desperta a capacidade de extrair e interpretar os problemas atuais, e como resposta utilizando suas competências e habilidades o alunos possa propor uma solução viável, real e de baixo impacto ambiental. Para isso, o discente deve ter captado ferramentas eficientes, ter tido contado com novas tecnologias e possuir habilidades mínimas como interpretação de texto, lógica e tomada de decisão, pois o mercado industrial é um mercado de alta competitividade em âmbito nacional e internacional.

6. Conclusão

A educação não é uma panaceia ou o ponto final da solução para compatibilização da existência humana e o desenvolvimento sustentável. Entretanto, ela tem papel chave em determinar as perspectivas futuras das nações. A educação é o ponto inicial, e sem ela nenhuma nação consegue se desenvolver de forma sustentável, equitativa e resiliente.

Neste período de pandemia, muitos pontos vulneráveis da educação brasileira se evidenciaram, principalmente a resiliência em assimilar cenários adversos e a resposta da infraestrutura. As diversas áreas da conjuntura apresentaram grandes mazelas, já na rede pública a falta de estrutura, alocação de recursos de forma desigual, falta de acessibilidade a recursos tecnológicos, número incompatível de docentes para a demanda de alunos e entre muitas variáveis agravantes. A Covid-19 impactou de forma direta a infraestrutura educacional nacional e ficou clara a grande necessidade de buscar soluções



que concedam resiliência a essa área que fomenta a riqueza do capital humano, de onde realmente surgem as soluções de desenvolvimento sustentável.

A modalidade EaD é uma ferramenta que diminui distâncias, compartilha conhecimento e ajuda a compatibilizar nossa existência com nossas ações antrópicas. Essa modalidade quando bem planejada e implementada conforme às necessidades da regionalidade e suas particularidades se torna uma ferramenta eficiente e assertiva no processo de ensino e de aprendizagem.

A educação para o mundo do trabalho é um ensino que contribui para a minoração da disparidade na EJA. Essa é uma das modalidades de ensino mais vulneráveis e o processo de adaptabilidade é trivial para o fortalecimento do sistema educacional. Tornar os jovens e adultos parte da solução só traz benefícios, como fortalecimento de toda cadeia produtiva, aumento da competitividade nacional dentro do cenário mundial de mercados.

Por fim, uma educação de qualidade só pode ser atingida com sucesso, com a participação e contribuição de todos. Aumentar a atratividade da educação e capacitação profissional tem por finalidade tornar uma nação mais resiliente, proativa e contribui para o exercício da cidadania. No Brasil, muito já se foi conquistado, mas ainda temos inúmeros obstáculos como polarização, corrupção, falta de infraestrutura e entre outras mazelas. O plano de fundo deste artigo é fomentar novas iniciativas nesta área do ensino, que tem grandes questões para serem respondidas. Esse processo educacional é vivo e cíclico, ou seja, a melhoria deve ser contínua e qualitativa, pois toda a resolutividade dos problemas sociais, econômicos, ambientais e culturais parte da riqueza do capital humano.

7. Referências

ARRIGHI, G. *A ilusão do desenvolvimento*. Rio Janeiro, Vozes, 1997.

ARBACHE, J. e Amorim, P. R. *Revisitando os Diferenciais de Salários Interindustriais no Brasil*. Departamento de Economia, Universidade de Brasília, mimeo, 2012.

BELKIN, D. e Porter, C. *Corporate Cash Alter University Curricula*. Wall Street Journal, 7/4/2014.

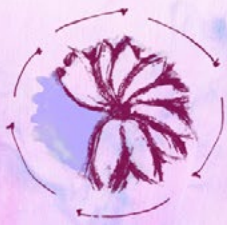
CNI. *Falta de Trabalhador Qualificado na Indústria*. Brasília. Confederação Nacional da Indústria, 2011.

CNI. *Educação para o mundo do trabalho: a rota para a produtividade*. Mapa Estratégico da Indústria 2013 - 2022. Uma agenda para a competitividade. Brasília. Confederação Nacional da Indústria, 2014.

FUNDAÇÃO IBGE. *Informe Estatístico 1996*. (<http://www.sidra.ibge.gov.br/cgi-bin/prtabl>).

KIRSCHNER, P.A, De Bruyckere, P. *Os mitos do nativo digital e do multitarefa (2017) Ensino e formação de professores*, 67, pp. 135-142. <http://www-elsevier-com.ez116.periodicos.capes.gov.br/locate/issn/0742051X> doi: 10.1016 / j.tate.2017.06.001.

GOTTBURGSEN, A., Wannemacher, K., Wernz, J., Willige, J. (2019) *Projetos de criação de transformação digital - Transformação durável de projetos*, Estudo VDI, VDI Verein Deutscher Ingenieure eV, Düsseldorf



SEGNINI, L.R.P. *A liturgia do poder $\frac{3}{4}$ trabalho e disciplina*. São Paulo, Educ, 1988.

SEGNINI, L.R.P. *Educação e trabalho: uma relação tão necessária quanto insuficiente*. Revista São Paula em Perspectiva. Vol. 14 no. 2. São Paulo, Abril/Junho 2000.

MENEZES-FILHO, N., Vasconcelos, L., e Lima, F. (2011), *Avaliação Econômica do Ensino Médio Profissional*. Brasília: IPEA.

YOUTUBERS DO BAIRRO: LINGUAGEM E TECNOLOGIA INTEGRANDO ESCOLA E COMUNIDADE

Fernanda Goulart Kelm¹

Juliana Thiesen Fuchs²

Maria Elisabete Bersch³

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa, Tecnologia Digital e Linguagem, Cultura Digital, Autoria Discente, Multiletramento.

Introdução

Diversos autores da atualidade vêm questionando a cultura escolar, pautada por uma organização em disciplinas distribuídas de forma fixa e delimitada no tempo e no espaço e por uma hierarquia nas relações entre professores e alunos. Uma cultura escolar que, conforme Bersch (2019), “[...] encontra-se em descompasso com as formas de aprender e as necessidades de aprendizagem dos sujeitos” (BERSCH, 2019, p. 35). Essas necessidades têm a ver com o fato de que, na

contemporaneidade, os praticantes culturais estão imersos numa sociedade altamente tecnologizada; na qual cada vez mais vivem e convivem mediados por diferentes tecnologias digitais, interligadas em rede; que pensam com e a partir do uso dessas tecnologias, o que tem modificado a sua forma de agir, interagir, se comunicar, se relacionar, estudar, trabalhar, se divertir, enfim, de ser, de estar no mundo. Então, que educação é necessária para os indivíduos desse tempo histórico e social? Como podemos ajudá-los a aprender? (LUCENA; SCHLEMMER; ARRUDA, 2018, p. 13)

Essas questões remetem ao conceito de *letramento*, que, conforme definido por Soares (2002), é “o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento”, ou seja, de “situações em que práticas de leitura e/ou de escrita têm uma função essencial” (SOARES, 2002, p. 145-146, grifos da autora). De acordo com a autora, essas situações vêm sendo cada vez mais diversas, tendo em vista as “novas e incipientes modalidades de práticas sociais de leitura e de escrita, propiciadas pelas recentes tecnologias de comunicação eletrônica” (SOARES, 2002, p. 146).

Dessa forma, é cada vez mais premente a necessidade de a escola ser repensada, “estendendo-se para a rua, os espaços públicos e os espaços digitais, oportunizando aos estudantes viver novas experiências na interação com o outro” (BERSCH, 2019, p. 36).

1 Universidade do Vale do Taquari - Univates, Acadêmica do curso de Pedagogia, fgkelm@universo.univates.br.

2 Universidade do Vale do Taquari - Univates, Professora do curso de Letras, jtfuchs@univates.br.

3 Universidade do Vale do Taquari - Univates, Professora do curso de Pedagogia, bete@univates.br.

Pensando a respeito disso, o projeto *Alter - Linguagem e Tecnologia potencializando Redes Colaborativas de Aprendizagem*, vinculado ao programa de extensão *Educação e formação*, da Universidade do Vale do Taquari - Univates, procura levar essa discussão para a escola, subsidiando práticas pedagógicas inovadoras. O objetivo do projeto é estudar e praticar a apropriação das tecnologias digitais da informação e da comunicação junto aos processos de ensino e de aprendizagem, em especial, da aquisição e desenvolvimento da linguagem, aproximando a universidade e as escolas, tendo em vista as demandas destas. Dentre as diversas ações já praticadas, a equipe do projeto desenvolveu, no segundo semestre de 2019, em uma escola pública de ensino fundamental, um projeto de aprendizagem no qual foram exploradas tecnologias digitais da informação e da comunicação para potencializar práticas de leitura e escrita. O projeto, intitulado *Youtubers do Bairro* e desenvolvido com uma turma de 6º ano, será relatado na próxima seção deste trabalho.

O projeto Youtubers do Bairro

Nos atuais contextos socioculturais a comunicação é perpassada pelos recursos audiovisuais. A produção de vídeo abarca desde a mais complexa produção cinematográfica até a mais informal comunicação entre amigos, possibilitando uma infinidade de gêneros textuais audiovisuais. Compreender a linguagem audiovisual e desenvolver a capacidade de comunicar-se por meio dela é, portanto, são habilidades que se fazem relevantes no contexto das práticas comunicativas atuais. O objetivo do projeto foi proporcionar aos estudantes o desenvolvimento de “habilidades como: expressar, compartilhar, compreender, dialogar, analisar e decidir” (MARTIRANI, 2008, p.4), por meio da produção de um vídeo sobre seu bairro. Ao mesmo tempo, buscou-se desafiar os estudantes a conhecerem melhor espaços ou instituições do bairro em que se localiza a escola e a elaborar vídeos sobre esses locais apresentando seu olhar sobre esses espaços. Para tanto, foram propostas diversas atividades, que procuraram contemplar primeiro a familiarização dos estudantes com a ideia geral do projeto. Em seguida a escolha dos locais a serem explorados, bem como pesquisa sobre esses locais, posteriormente a elaboração de roteiros dos vídeos a serem gravados, por fim gravação e edição. Essas atividades ocorreram semanalmente, nos períodos em que a equipe do projeto Alter se reunia com os alunos e com a professora parceira do projeto (de língua portuguesa), conforme será relatado a seguir.

A primeira atividade, conforme mencionado, procurou familiarizar os estudantes com a proposta do projeto. Para tanto, os alunos foram levados até o salão da escola para que assistissem a alguns vídeos (disponíveis no canal do YouTube de uma escola pública de outro município) elaborados por turmas de escola básica que haviam participado de um projeto semelhante. Nesses vídeos, os estudantes puderam apreciar possibilidades de gravar vídeos entrevistando pessoas dos locais escolhidos ou apresentando de forma criativa esses locais (no caso do projeto realizado por essa escola de outro município, dentre os locais divulgados nos vídeos estavam a sede antiga da universidade, o rio e o hospital da cidade, bem como foram realizadas entrevistas com moradores antigos do bairro da escola).

Nessa mesma atividade, após os estudantes assistirem aos vídeos, foi apresentada a eles a proposta do projeto: construir um canal da escola no YouTube e elaborar vídeos para esse canal, em que eles apresentassem lugares e pontos importantes do seu bairro.

Os estudantes então se reuniram em pequenos grupos (de aproximadamente 3 a 4 integrantes cada) para conversar sobre possíveis locais que eles gostariam de conhecer. Dentre os locais que mais interessaram os estudantes estavam a Univates, o Colégio Gustavo Adolfo, os Parques Histórico e do Imigrante, o Atacado Contini, a Apae, entre outros. Como a lista era grande, cada grupo acabou escolhendo dois locais. Possibilitar que os estudantes escolhessem os locais a serem envolvidos no projeto consiste num movimento de escuta que revela o olhar dos adolescentes sobre o local. Que locais eles consideram importantes? Por que esses locais despertam o interesse do grupo? Como significam esses espaços no contexto do bairro? Desde o início, essas questões possibilitam ao grupo olhar de outra forma para os espaços selecionados. Além disso, ao abrir espaço para que os estudantes escolhessem os locais a serem estudados promove maior engajamento e comprometimento de todos para com a atividade.

Para finalizar essa atividade, a equipe do projeto Alter orientou os estudantes a já iniciarem o levantamento de possíveis perguntas que poderiam fazer, as quais orientariam sua investigação sobre os locais escolhidos.

A segunda atividade do projeto consistiu na efetiva elaboração do roteiro para orientar o que cada grupo gostaria de investigar a respeito dos locais escolhidos. Nesse roteiro, os estudantes escreveram perguntas para fazer aos responsáveis por cada lugar que possivelmente visitaram. De acordo com cada espaço escolhido, os grupos elaboraram perguntas muito distintas, envolvendo questões relacionadas com a história do local, o que é feito nele, qual o lucro mensal/anual etc. Além disso, os alunos também escreveram como gostariam de elaborar introdução de seu vídeo, como se apresentariam, o que fariam. Assim, ao visitarem o local para realizar as entrevistas, poderiam também gravar também as cenas de introdução.

A terceira atividade consistiu no início das visitas aos locais realizadas pelos alunos junto das professoras. Nesse dia, o local visitado foi a Universidade do Vale do Taquari - Univates, em que os alunos de um dos grupos entrevistaram o ouvidor da instituição. Este apresentou um pouco sobre a história da universidade, mostrou mapas da região e também imagens da evolução estrutural da faculdade, finalizando com fotos diversas da área da faculdade.



EVENTO 100% ONLINE

II Seminário Internacional
e III Seminário Nacional
Formação Pedagógica
& Pensamento Nômade:
Ensino, Docência e Criação

REALIZAÇÃO

UNIVATES

PATROCÍNIO

FAPERGS

Imagem 1: Grupo de estudantes entrevistando um profissional



Fonte: arquivos do projeto

Após ser realizada a entrevista os alunos foram gravar as cenas de introdução para o vídeo e também pequenos cortes de cena deles andando pela Univates.

No segundo dia de visita aos locais, os demais grupos se dividiram entre os diversos locais escolhidos, sempre acompanhados por integrantes da equipe do projeto Alter. Um dos grupos foi até a Apae (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), local bem próximo à escola, onde vários alunos excepcionais são atendidos. Quem apresentou a instituição e respondeu às perguntas da entrevista foi a diretora do local. Logo após o final da entrevista, os alunos filmaram um pouco do ambiente, tiraram fotos e receberam um folheto com a descrição e atividades da Apae.

Imagem 2: visita para a Apae



Fonte: arquivos do projeto

Finalizada a entrevista na Apae os alunos desse mesmo grupo foram até o Atacado Contini, também próximo à escola. Lá eles entrevistaram uma das proprietárias do local, filha do fundador do atacado, além de gravar algumas cenas mostrando o lugar.

Imagem 3: gravando a introdução do vídeo em frente ao atacado



Fonte: arquivos do projeto

Enquanto este grupo foi até a Apae e o Atacado Contini, outro grupo acompanhou outra professora e foram até o Complexo Esportivo da Univates, onde entrevistaram o coordenador do Complexo. Após a entrevista, os alunos gravaram a introdução para seu vídeo e cenas apresentando os diversos espaços do local.

Imagem 4: entrevista com profissional



Fonte: arquivos do projeto

Além dos grupos que visitaram locais fora da escola, um grupo de alunos optou por divulgar a própria escola, realizando a entrevista com a vice-diretora e coletando imagens e informações na biblioteca, em que se encontram documentos e fotos antigas que contam a história da instituição.

A quarta atividade consistiu na elaboração de um roteiro de edição dos vídeos de cada grupo, seguindo o modelo sugerido pela equipe do projeto Alter:



Quadro 1: modelo para produção do roteiro

Cenas	O que vai aparecer na tela	O que vai se ouvir	Explicação (por escrito ou áudio?)
1			
2			

Fonte: arquivos do projeto

Além de escrever esses detalhes, os alunos selecionaram músicas para compor a trilha sonora de seus vídeos, usando, para isso, seus próprios aparelhos celulares.

A quinta atividade consistiu na edição propriamente dita dos vídeos conforme os roteiros elaborados. A atividade ocorreu em um laboratório de informática da Univates em virtude dos recursos necessários. Cada grupo trabalhou na edição de seu vídeo, utilizando o editor de vídeos do Windows 10.

Com os vídeos prontos a equipe do projeto propôs, no penúltimo encontro, uma roda de conversa para avaliar a atividade. Nessa roda de conversa, debateram sobre o que foi aprendido, sobre trabalho em grupo e dificuldades durante a elaboração dos vídeos. As perguntas, abaixo listadas, tiveram também o objetivo de auxiliar os estudantes a perceberem todo o conhecimento e o processo de produção envolvido.

Quadro 1: questões que nortearam a roda de conversa

1. O que vocês aprenderam neste semestre?
2. Como foi trabalhar em grupo?
3. Quais foram as dificuldades de trabalhar em grupo? Como superaram essas dificuldades?
4. Como foi planejar como ia ser o vídeo? (Ex: roteiro de perguntas para a entrevista, roteiro de edição de vídeo)
5. Quais as diferenças na linguagem que vocês usaram na entrevista e na linguagem do roteiro?

Fonte: arquivos do projeto

Os registros escritos realizados pelos estudantes foram encaminhados aos integrantes do projeto Alter e subsidiaram a escrita das reflexões apresentadas na próxima sessão..

Considerações a partir do projeto

Os registros realizados ao longo do desenvolvimento, bem como as produções desenvolvidas pelos estudantes constituíram pistas para a construção de saberes sobre a proposição de práticas pedagógicas inventivas no ensino da Língua Portuguesa.

Como apresentado anteriormente, um dos encontros teve como objetivo discutir com os estudantes o próprio processo de construção do vídeo, trazendo para o plano da consciência as estratégias de estudo e os conteúdos explorados ao longo do desenvolvimento do projeto. Em relação ao envolvimento dos estudantes ao longo das atividades, foi possível observar que proposta foi aceita com muito entusiasmo. A maioria dos estudantes se envolveu bastante, desde o planejamento até o processo de edição dos vídeos, assumindo-se como protagonistas dos processos de aprendizagem. Encarar o

papel de youtubers do bairro motivou os estudantes a conhecer melhor o bairro no qual se localiza a escola e a interagir com pessoas que o habitam no cotidiano (como espaço de trabalho ou de residência). Mais do que frequentar a escola, por meio do projeto os estudantes puderam conviver com outras pessoas e legitimar o conhecimento das mesmas na construção do seu próprio conhecimento.

O tempo escolar, com a divisão dos horários por matéria foi um elemento limitador a ser superado. Nesse sentido, a articulação da professora com seus pares, bem como a elaboração prévia do roteiro das entrevistas e do roteiro para edição do vídeo foram estratégias utilizadas para contornar o tensionamento entre os tempos da escola e os tempos do projeto, garantindo que as atividades pudessem ser concluídas.

No que se refere à aprendizagem da Língua Portuguesa, é possível destacar que foram trabalhadas habilidades verbais e não verbais para além da escrita, como a capacidade de expressão e a oralidade, principalmente na realização da entrevista e na gravação das introduções dos vídeos. Além disso, os estudantes vivenciaram a escuta e a argumentação ao expressarem e negociarem suas ideias com os colegas nos momentos de planejamento do trabalho. Alguns grupos foram desafiados a buscar informações na internet, outros em documentos e fotografias, e a relacionar essas informações com as prestadas pelos sujeitos entrevistados. Exploram e compararam gêneros textuais distintos como roteiro de entrevista, síntese das informações coletadas, roteiro do vídeo, e o próprio vídeo.

A experiência superou as expectativas, pois percebemos os alunos desenvolvendo multiletramentos e a autoria por meio de uma proposta que ampliou os espaços de estudo para além dos muros da escola. Observar com novo olhar e interagir com as pessoas que convivem no bairro possibilita aos estudantes estabelecerem uma nova relação com o conhecimento, com o espaço do entorno da escola, estimulando a leitura crítica do cotidiano.

Referências

BERSCH, Maria Elisabete. **Formação continuada de professores: gamificação em espaços de convivência e aprendizagem híbridos e multimodais** (Tese de doutoramento), 2019..

Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/8673>. Acesso em 15 mai 2020.

LUCENA, S., SCHLEMMER, E., & ARRUDA, E. P.. A cidade como espaço de aprendizagem: educação e mobilidade na formação docente. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, 11(01), 2018.

MARTIRANI, Laura Alves. Comunicação, Educação e Sustentabilidade: o novo campo da Educomunicação Socioambiental. In: **Anais do XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. Natal/RN, 2008. Disponível em <https://www.univates.br/bdu/bitstream/10737/1083/1/2016MarcusViniciusStaudt.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23 (n. 81), 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935> .Acesso em 04 jun. 2020.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM – UM DRAMA DOCENTE

Karen Elisabete Rosa Nodari

Introdução e justificativa

Este artigo é fruto de uma pesquisa que se propõe a investigar um tema recorrente na formação docente, sobre o qual muito se tem debatido e escrito por ser necessário e, ao mesmo tempo, complexo. Tal complicação □ a ser demonstrada no decorrer da escrita, reside no fato de que, ao longo do tempo, várias forças tem entrado no cenário educacional para disputá-la: a avaliação. Portanto, questionando as principais teorizações vigentes sobre o tema, ao modo nietzschiano, cabe indagar: quais forças tem se apoderado da avaliação? O que querem estas forças? Portanto, a avaliação será tratada como um signo, um sintoma de algo, um fenômeno movente que muda de sentido de acordo com as forças que nela se expressam.

O movimento inicial da análise busca pelo seu significado e etimologia: é um termo que deriva do verbo transitivo direto avaliar que, por sua vez, se origina do latim *valere*, ou seja, ter saúde, vigor, força. De acordo com o dicionário *Aurélio*, significa determinar o valor de, compreender, apreciar, prezar – o que implica em realizar uma estimativa ou apreciação. Portanto, avaliar é um ato dinâmico e permanente realizado pelos seres humanos nas mais diversas situações □ sejam elas individuais ou profissionais, de forma explícita ou implícita. E conseqüentemente, integra queiramos ou não, a vida de cada um de nós. Por exemplo, se temos a intenção de adquirir algo, antes de formalizar a compra ponderamos se cabe no nosso orçamento, ou não. Assim como, se pretendemos passar um final de semana na praia, consultamos a previsão do tempo com antecedência, a fim de sabermos a probabilidade de chuva e decidirmos pela viagem.

De toda maneira, o ato de avaliar é necessário e indispensável para a realização e qualificação das nossas atividades e decisões □ sejam elas simples ou complexas (SAUL, 1994). Há ocasiões em que é inevitável o uso de um recurso mais especializado para a tomada de decisão. Quando, um médico, por exemplo, demanda exames ao seu paciente, a fim de confirmar um diagnóstico e tratá-lo de modo adequado. Ou mesmo, a costureira que solicita provas da roupa que está confeccionando ao seu cliente, com o objetivo de fazer ajustes no tamanho da peça.

Tais eventos diferem do que ocorre no cenário educacional. Tendo em vista que avaliar se caracteriza por possuir um caráter intencional, sistemático, apoiando-se em pressupostos relativamente manifestos, de complexidade variada de modo a servir a múltiplos propósitos (SAUL, 1994). O que é corroborado pelas seguintes definições:

“A avaliação educativa é um processo complexo, que começa com a formulação de objetivos e requer a elaboração de meios para obter a evidência de resultados, interpretação dos resultados para saber em que medida foram os objetivos alcançados e formulação de um juízo de valor” (SARABBI 1971, apud SANT`ANNA, 1995, p. 28);

“A avaliação é essencialmente, um processo centralizado em valores” (PENNA FIRME, 1976, p.17 apud SANT`ANNA, 1995, p. 28);

“É um processo contínuo, sistemático, compreensivo, comparativo, cumulativo, informativo e global que permite avaliar o conhecimento do aluno” (MARQUES, J. C., 1976, apud SANT’ANNA, 1995, p. 29);

“Um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico (mental) ou prático” (SANT’ANNA, 1995, p.30, 31);

“A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume a realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação as quais se recorrem a instrumentos de verificação do rendimento escolar. (LIBÂNEO, 1994, p. 195);

“O importante não é que o processo seja denominado testar, medir ou avaliar, mas sim que determine o progresso ou status do estudante com relação ao objetivo visado. (NOLL, 1965, p. 15 apud HAYDT, 2008, p.8).

A partir dos excertos anteriores, pode-se constatar que há vários significados relacionados ao fenômeno avaliação, principalmente levando-se em conta os elementos integrantes do processo: prova, conceito, recuperação, reprovação. De forma que, é possível afirmar com Nietzsche: “não há nenhum acontecimento, nenhum fenômeno, palavra ou pensamento que o sentido não seja múltiplo”. (DELEUZE, 2000) O que, aparentemente, pode ser entendido como uma indefinição do seu significado (HOFFMANN, 2013) possibilita, ao mesmo tempo, que possa ser interpretado como sinal de uma outra coisa...

O fato é que em pleno século XXI, a avaliação da aprendizagem continua sendo um ponto nevrálgico no sistema educacional brasileiro. O quer dizer um ponto nevrálgico? Retomando o dicionário, trata-se de um termo médico que corresponde a um lugar específico dolorido em um nervo. Ou seja, é uma questão que provoca dor. Uma dor nacional evidenciada pelos dados a seguir:

De acordo com dados divulgados pelo MEC/INEP (AZEVEDO; REIS, 2013), os alunos da rede Estadual do Ensino Médio, em termos nacionais em 2012, tinham a taxa de 13,4 % de reprovação e 2,4% de abandono. Sendo que a taxa de reprovação, no Rio Grande do Sul, em 2012, das escolas da rede Estadual era de 13,1% e a taxa de abandono, situava-se em 11,7%. Além disso, de acordo com senso do PNAD/IBGE, publicado no jornal *Valor Econômico* há 1,6 milhão de jovens entre 15 a 17 anos fora da escola em 2015 (NEUMANN, 2015).

As mazelas apontadas acima, em termos de evasão, abandono e distorção idade/série do Ensino Médio a nível nacional sustentaram a implementação do *Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio*, o qual tratou de articular e coordenar ações e estratégias entre a União e os governos estaduais e distrital na formulação e implementação de políticas para elevar o padrão de qualidade desta etapa de ensino. Uma das ações previstas pelo programa, além do redesenho curricular, tendo em vista as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (DCEM) era a formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos das Secretarias de Educação do país. Neste sentido, no Estado do Rio Grande do Sul firmou-se uma parceria entre a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) representada



pelo Colégio de Aplicação e a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), a fim de planejar e realizar a capacitação 366 professores da rede. A primeira etapa da formação foi coordenada pela profa. Danusa Lopez e executada por sua equipe de docentes do Colégio de Aplicação. O evento abrangeu seis (6) Coordenarias Regionais Educação (CREs) quais sejam: a 1ª, 2ª, 3ª, 23ª, 27ª e 28ª, envolvendo em torno de 300 escolas foi realizada em abril de 2014, no hotel Embaixador, em Porto Alegre.

O eixo estruturante do processo de formação foi o tema: *Sujeitos do Ensino Médio e a Formação Integral Humana* fio condutor de todas as suas etapas. Sendo que, *A avaliação no Ensino Médio* foi um dos módulos da capacitação do qual tive a oportunidade integrar a sua equipe. O *Caderno 6* elaborado pelo MEC para o assunto era centrado na sua dimensão emancipatória. Integrava a formação, além da questão da avaliação outros temas como: Ensino Médio e a formação integral humana integral; o jovem como sujeito do Ensino Médio; o currículo do Ensino Médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral; áreas do conhecimento e integração curricular; além da organização e gestão democrática da escola.

Tendo em vista o avanço da pós-modernidade – o terceiro milênio foi inaugurado há duas décadas, segue-se Corazza quando afirma a impossibilidade de se entender a escolarização como um bem em si mesma, resultado de uma evolução social. Assim como, a inexistência de uma pedagogia neutra, universal e com relação a avaliação: “seja do tipo que for, não é uma descrição realista dos alunos e de seus desempenhos acadêmicos” (2000, p.17). E, nesse sentido, a busca pela sua definição mais precisa e completa significa indagar pela sua essência, como se isso fosse possível. Uma vez que para Nietzsche os fatos não existem, o que há são interpretações. Portanto, não cabe tomá-la como puramente didática, técnica, cognitiva ou atitudinal; ou mesmo numa abordagem mais crítica, como uma corporificação geral do poder exercido pelas instituições de ensino sobre os alunos (CORAZZA, 1985).

Ao seguir e prolongando essa linha de raciocínio vai-se pensar com os teóricos da Filosofia da Diferença, especificamente a leitura de Gilles Deleuze sobre Nietzsche (1997, 2000) e investigar a avaliação da aprendizagem como um corpo do qual se apoderam forças – qual seja a realidade se trata de quantidade de forças. Uma vez que, o ato de pensar sobre qualquer fenômeno para filósofo itinerante significa inventar novas possibilidades de vida. Ou melhor, segundo a interpretação de Deleuze (1997) sobre Nietzsche, liberar o que de vida nela existe.

Sobre a história da avaliação

Apesar de o ato de avaliar transcender a ação de medir, em termos de uma retrospectiva temporal, as primeiras ideias sobre a avaliação estavam associadas ao conceito de medida (SANT'ANNA, 1995). Por exemplo, desde 2.205 A.C. o imperador chinês Shun examinava seus oficiais, a fim de promover ou de demitir (SOUZA, 1993). O que é corroborado pelo fato de no passado distante, não se empregar a palavra avaliação, mas docimologia, do grego *dokimé*, que quer dizer prova, exame, segundo Despresbiteres e Tavares (2017). Ou melhor, Docimologia era a ciência que estudava sistematicamente os exames, especialmente o sistema de atribuição de notas.

Enquanto a história da avaliação da aprendizagem é recente, a história dos exames escolares é bem anterior. Os atuais exames escolares foram sistematizados no decorrer

dos séculos XVI e XVII, juntamente com a emergência da modernidade. Segundo Luckesi (2011, p. 28): “A escola que conhecemos no presente é a escola da modernidade e, junto com ela foram sistematizados os exames escolares, de modo como eles ainda genericamente ocorrem hoje”. Trata-se de uma invenção tardia, nascida com os colégios por volta do século XVII passando a ser vinculada ao conhecido ensino de massa do séc. XIX.

A avaliação da aprendizagem, por sua vez, somente começou a entrar em vigência a partir de 1930, quando Ralph Tyler criou o termo para expressar o cuidado necessário que os educadores necessitam ter com a aprendizagem dos educandos.

Embora, ao longo do tempo, a avaliação tenha passado de um simples ato de medir para um mais amplo e complexo conceito de avaliar, pode-se constatar que a avaliação esteve e, ainda parece estar, fortemente ligada à ideia de aplicação sistemática de uma prova escrita. É inegável que com provas e testes é possível avaliar os alunos, no entanto, há outros instrumentos e técnicas de avaliação que podem proporcionar uma análise mais profunda da aprendizagem.

É sabido que as diversas áreas do conhecimento criam e utilizam seus instrumentos, por exemplo: na música temos o piano, a bateria, o violino, na medicina: o bisturi, o termômetro, na engenharia a calculadora, na informática o computador e seus programas, e assim vai. No entanto, seguindo Despresbiteres e Tavares (2017), o mesmo não ocorre quanto à avaliação, uma vez que não existem instrumentos específicos que assegurem ao professor o sucesso nesta tarefa.

Quanto mais informações se dispõe sobre os alunos, mais condições teremos de compreender o que se deseja avaliar. Tendo em vista que nenhum instrumento de avaliação basta por si, é oportuno que o professor considere como instrumento aquele capaz de lhe fornecer a maior e variada quantidade de dados sobre a trajetória de aprendizagem da sua classe. Diversificar os instrumentos de avaliação parte da necessidade de analisar a aprendizagem dos alunos sob diferentes ângulos e dimensões. Neste sentido, é válido o emprego de provas, análise de casos, mapas conceituais, portfólios, projetos, entre outros. No entanto, sejam quais forem os instrumentos utilizados é fundamental pensar além, ou seja, não esquecer as finalidades do processo avaliativo. Afinal, avalia-se para quê: para promover ou barrar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos?

A problemática

No entanto, seja qual for o instrumento de avaliação da aprendizagem adotado, a própria etimologia da palavra remete a uma ação que possui o significado de vigor, força, além do que, avaliar é muito mais do que medir. Neste sentido, cabe estabelecer uma diferença entre ambos. Enquanto a medida informa o quanto um aluno possui de determinada habilidade, a avaliação trata do seu valor (SOUZA, 1993). Por outro lado, seguindo Sant’anna: “nem tudo pode ser medido, mas tudo pode ser avaliado” (1995, p. 9).

Tendo em vista a afirmação acima, ou melhor, partindo-se do pressuposto que avaliar excede a ação de medir, sendo a expressão de uma força, o que há entre essas duas ações? Por isso, toma-se a avaliação da aprendizagem ao modo do que Deleuze (2000) denomina o empirismo superior de Nietzsche como um corpo. Corpo que para o filósofo

alemão é um campo de forças. Portanto, na pesquisa utilizou-se o método diferencial, tipológico e topológico de Nietzsche, também chamado de método da dramatização. Dado um fenômeno cabe indagar pelo seu drama. Entende-se por diferencial a distância entre as forças que estão em relação dado um fenômeno, forças que expressam uma vontade que pode ser de dois tipos: afirmativa ou negativa.

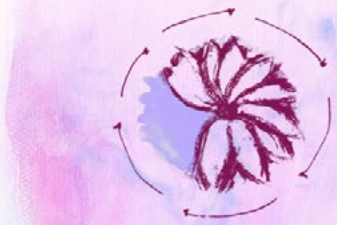
De modo que, ao se dramatizar o conceito de avaliação da aprendizagem vai se relacioná-lo com uma vontade de poder para dele fazer o sintoma de uma vontade, sem a qual este tema não poderia ser concebido. Tendo em vista que o que quer uma vontade não significa um objetivo ou um fim. Já que, segundo a leitura deleuziana de Nietzsche os fins, os objetos e os motivos seguem sendo sintomas. O que quer uma vontade é afirmar sua diferença ou negar aquilo que difere. Uma vez que uma força se relaciona com outra seja para obedecer ou para mandar, ou melhor, ela tanto pode ser dominante como dominada. Neste sentido, as forças dominantes em um corpo são chamadas de ativas e as forças inferiores são as reativas. Sendo que as regulações, os mecanismos e as finalidades, além das tarefas de conservação, adaptação e utilidade estão ligadas às forças reativas. Por outro lado, as forças que se manifestam de modo espontâneo, agressivo e usurpador são consideradas ativas.

Os objetivos

De modo que, ao nos debruçarmos sobre o tema da avaliação novas verdades e ideias possam ser afirmadas, indo além das classificações vigentes as quais não escondem um caráter ideológico, ao se intitulem: *autoritária e reprodutora do status quo capitalista ou emancipadora comprometida com a transformação da sociedade* (LUCKESI, 1986). Cabe esclarecer que a natureza ideológica é aqui entendida em sua acepção materialista que não a reduz um reflexo de uma base econômica, mas à materialidade da palavra. Palavra concebida como um fenômeno ideológico por excelência, sendo que a consciência passa a ser a sua internalização, ou seja, um tipo de discurso interior. (EAGLENTON, 1997).

As nomenclaturas reducionistas e totalizantes anteriores ao aprisionar o entendimento que se possa ter sob a avaliação da aprendizagem, agem como uma camisa de força para o pensamento. Inseridas no que Nietzsche denomina □ o moderno movimento democrático e sua moral do rebanho: “Todos os doentes, todos os doentios, buscam-se instintivamente, organizar-se em rebanho, na ânsia de livrar-se do surdo desprazer e do sentimento de fraqueza” (1998, p. 125). Portanto, quais sentimentos podem estar associados a moral do rebanho estimulada naquelas grosseiras subdivisões? Qual o desprazer está a ela associado? Kuskoski alerta para as consequências da afirmação de Nietzsche: “ao pretender uma igualdade que tanto nas línguas, como nas artes, como nas ciências, falseia o mundo para enquadrá-lo no previamente entendido” (2011, p. 140) acabam por incentivar a ausência de pensamento próprio, original pelos professores. Como se o ato de avaliar a aprendizagem não fosse dominado tanto por forças positivas ou negativas, independentemente do modo de produção adotado pela sociedade.

Sendo assim, a avaliação escolar será tomada como um signo, um sintoma, que encontra seu sentido na força que ela expressa e que dela se apodera, força que segundo Nietzsche significa vontade, ou seja, o seu elemento diferencial. Sendo que, o que torna a sua interpretação uma arte e, ao mesmo tempo, o desafio da análise dos dados da



pesquisa é que há sempre uma pluralidade de sentidos em qualquer fenômeno, e com relação a avaliação da aprendizagem não é diferente.

Parte-se do pressuposto que há perspectivas a serem exploradas sobre o ato de avaliar bem como, existe pouca literatura no sentido de concebê-lo como um jogo plural de forças, ou mais especificamente – quais forças estavam presentes na origem da avaliação da aprendizagem? Quais forças estavam presentes, em termos de avaliação da aprendizagem, nas respostas dos 161 professores da SEDUC que realizaram a primeira formação do *Programa Pacto pelo Ensino Médio*, em dezembro de 2014, a um instrumento aberto que indagava sobre o que desperta em quem avalia – em retrospectiva, o ato de avaliar? O que quer aquele que avalia: punir ou orientar ao aluno? O modo como o professor foi avaliado no passado reflete sobre o modo como hoje ele avalia seus alunos?

Entende-se, segundo Sant’anna (1995) a avaliação como um processo que imprime dinamismo ao trabalho escolar, uma vez que realiza um diagnóstico numa situação de forma a possibilitar uma intervenção de acordo com as necessidades detectadas. Sem dúvida, avaliar é algo dinâmico, que implica movimento e um pluralismo de forças. Tal como afirma Sant’anna (1995, p. 8): “Nosso desejo é de que as cargas agressivas, que normalmente envolvem os participantes protagonistas do processo, se constituam por estímulos positivos através dos constantes feedbacks”. E, nessa direção, que diagnóstico pode ser realizado, a partir das respostas dos 161 professores da SEDUC ao instrumento?

A busca por tais respostas pressupõe um olhar em retrospectiva sob o tema – o que remonta aos primórdios da avaliação, bem como o passado e a memória dos docentes. E, partir daí, tendo por base estas linhas é possível delinear este drama.

Sobre os resultados

Os 161 questionários abertos respondidos pelos professores da 1^ª, 2^ª, 3^ª, 23^ª, 27^ª e 28^ª CREs, foram submetidos a uma análise de conteúdo (Bardin, 1979), a qual resultou em três grandes categorias de respostas: sentimentos positivos despertados pela avaliação, sentimentos negativos e uma outra denominada de neutra, pois as respostas não podem ser classificadas como positivas, nem como negativas. Vale destacar que dentre os 161 instrumentos coletados, 62, ou seja, (38%) fugiram à pergunta, ou não responderam, restando, portanto, 99 questionários válidos.

Segundo a leitura de Giacoia Jr. de Nietzsche todo o ato volitivo envolve e implica uma série de sentimentos e estados vividos: “Não se trata de reconhecer em todo querer, apenas uma multiplicidade de sentimentos atuando numa espécie de “ressonância simpática”, mas também pensamento: um pensar inseparável do sentir e do querer” (2001, p. 66). Todo o ato que se realiza é composto por momentos de sentimentos e pensamentos. E, se todo o ato volitivo integra não somente um pensar, mas um pensamento que comanda, então daí se pode concluir que todo o ato volitivo é, em última instância um jogo de forças entre diferentes tipos de energia psíquica. Portanto, as respostas dos professores indicam que a forma como foram avaliados nas suas aprendizagens expressava uma vontade, uma intenção, que era inseparável das energias psíquicas postas em correlação.

Dentre as dezoito respostas classificadas na categoria negativa, as de maior prevalência expressam sentimentos como: medo (23%), tensão (12%), aversão a decorar (9%), insegurança (8%) e, ansiedade (7%). O que perfaz um total de (59%) de incidência.

Dentre as vinte e duas respostas classificadas como positivas, houve uma dispersão dos resultados, sendo que sete empataram como as mais escolhidas com (2%): aprovação, melhorar os resultados, sentimento positivo, responsabilidade, reflexão interior, estudo e memorizar. O que soma (14%) das escolhas. As respostas consideradas como neutras eram em número de onze, sendo as de maior incidência: sentimento positivo ou negativo, dependendo da área avaliada ou da área educacional (4%), julgamento entre o conhecer e o não conhecer (2%) e dúvida (2%). O que totaliza (8%) de incidência.

Logo, as forças negativas presentes nas lembranças dos professores sobre a avaliação da sua aprendizagem preponderaram quadro vezes mais sobre as positivas, conforme os relatos seguintes:

“A avaliação para mim sempre foi motivo de insegurança, medo e uma interrogação. Quando aluna o medo de ir mal numa avaliação, chegava ao ponto de ter problemas emocionais (nervosismo) até mesmo físico (dor de barriga)”.

“Na época de aluna das Séries iniciais, Ensino Médio e Graduação a avaliação sempre foi um divisor de águas: Bom ou ruim. Sempre foi quantitativa e desmotivante. Sempre me despertou medo, tristeza e era um momento humilhante, pois tinha verdadeiro pavor de tirar notas baixas” .

“Desde o início da vida escolar a avaliação me acompanha me dando medo. A expressão como: “aí de ti se não tirar 100, pois tem tudo que precisa para ir bem... “A exigência da família e da escola era contínua” .

“Quando penso em avaliação me vem à memória minha professora de matemática da 1ª à 5ª série. Ela era malvada e usava uma palmatória. Algumas vezes ela a utilizou em minhas mãos”.

“A avaliação desperta medo e insegurança, pois, como aluna, não tinha clareza daquilo que tinha de colocar para o professor, ou seja, preocupava-me com o que ele queria que eu falasse ou escrevesse”.

“Avaliação para mim, como pessoa, aluno, me remete ao medo, dúvida, incapacidade, a sentimentos de superação ou derrota”

“Avaliação é medir o que o aluno aprendeu, no meu ponto de vista anterior, como aluna, essa palavra me submetia, muitas vezes ao medo de errar, de não saber, esquecer o que estudou que na realidade era uma simples decoreba”.

“Momento de medir a aprendizagem. Instrumento que quantificava o que foi ensinado. Enquanto aluna, eu sentia medo, um sentimento de punição” .

“No meu tempo de aluna, avaliação, provas, especialmente, me faziam tremer de medo, pois eram calcadas na memorização. E sempre foi difícil memorizar o que eu não compreendia” .

“A avaliação sempre me despertou medo e angústia, quando aluno, via a avaliação como algo terrível, doloroso e nada prazeroso, quase como se fosse julgado por um tribunal da inquisição”.

“Quando criança precisava estudar pois as provas eram marcadas por dias terríveis, mas elas vinham emolduradas por belas capas para se pintar. Quem tivesse estudado, bingo, nota azul com estrelinhas!”.

“Avaliar nada mais é do que determinar valor, reconhecer a grandeza, mas na minha memória de aluna existem significados outros para este verbo: Ditado, prova, teste, aflição, medo... Todo o estudante já foi ou será aterrorizado pelas provas finais, testes surpresa... A impressão que eu tenho é que alguns professores do “meu tempo” de escola, substituíram a palmatória com a tortura psicológica incomparável de uma prova surpresa”.

As declarações acima não são surpreendentes, uma vez que, de acordo com Hoffmann, no artigo de Cavalcanti Neto e Aquino (2009) a ação classificatória e autoritária da avaliação ainda é uma prática na escola. Além do que, tal atitude está diretamente ligada à concepção de avaliação do educador, o que reflete sua história de vida como aluno e professor. Os depoimentos que seguem corroboram tal fato: “Hoje, neste momento em que estamos em formação, vejo que minha prática pedagógica está equivocada. E tenho certeza que o que estou fazendo hoje é o mesmo que meus professores faziam”. “Ao avaliar meus alunos lembro-me da forma como era avaliada e cobrada e procuro não repetir o que me desagradava”. “Nós professores temos dificuldade em lidar com ela, e também não gostamos de ser avaliados, mas muitos colegas a usam de forma, digamos, sádica, e não admitem serem confrontados”. Portanto, embora se possa afirmar que há tendência a repetição das forças negativas ao avaliar quando o professor foi assim avaliado, há casos em que o docente tem força plástica de superação suficiente para mudar e fazer diferente, ao se colocar no lugar do seu aluno. Sendo capaz de transformar as forças negativas em positivas.

Se professor ao praticar a avaliação visa apenas constatar e controlar seus alunos ela passa a ter sentido em si mesma, o que pode ainda estar associado a um resquício da sua origem ligada aos exames que visavam apenas selecionar os mais aptos. Ou ainda, pode ser utilizada para o docente manter seus status quo. Dessa forma, ela deixa de ser apropriada por forças positivas que servem para impulsionar a ação docente.

No entanto, como todo o fenômeno é formado por um campo plural de forças, as positivas, embora em menor número, também estão presentes na memória dos professores quando eram avaliados como alunos, de acordo com os depoimentos seguintes:

“Cada vez que penso em avaliar ou ser avaliada, penso que quero melhorar e ser melhorada (...) é um ato de amor, de importar-se, de querer bem” .

“A avaliação, desde o tempo em que fui aluna, não é um “bicho de sete cabeças”, pois é o momento de demonstrar o que aprendi e o que ainda preciso rever”.

“Em meus tempos de aluna, diferentemente com o que ocorre com a maioria dos estudantes, avaliação não me assustava, mas era encarada como um desafio positivo, como o momento em que eu mesma me testava”.

“As avaliações do meu tempo de estudante sempre foram muito tranquilas. Bastava estudar os conteúdos e colocar as respostas nas perguntas solicitadas”.

Os relatos acima exemplificam que sentimentos positivos como superação, tranquilidade, melhorar, estão presentes na evocação dos docentes sobre quando eram avaliados. O que certamente é fruto das forças que visam ampliar a capacidade de aprendizagem dos alunos, ou seja, as positivas.

Considerações finais

Avaliar é um ato complexo, é muito mais do que medir a aprendizagem dos alunos tendo em vista parâmetros estabelecidos. Muito embora, na área educacional esta ação tenha sido reduzida através de palavras de ordem que a classificam como: *autoritária e reprodutora do status quo capitalista ou emancipadora comprometida com a transformação da sociedade* de modo a aprisionar este conceito, em termos das forças atuantes. Porém, avaliar é um fenômeno inseparável de uma interpretação, seja qual for o modo de produção da sociedade em tela. Aquele binarismo, além de reducionista oculta a disfunção da capacidade de descarga psíquica de muitos docentes, que ao não poderem se desembaraçar das lembranças dolorosas vividas, aquelas de desprazer e dor quando foram avaliados acabam por agir de modo a perpetuá-las. Neste sentido, é possível com os filósofos como Nietzsche e Deleuze perguntar pelo sentido e valor da avaliação, ou seja, concebê-la como um campo de forças em disputa.

Embora no presente estudo, as forças negativas relacionadas ao modo como os professores foram avaliados tenham superado quatro vezes mais as positivas, com o risco de que tal situação se perpetue até os dias de hoje, ou seja, como o professor avalia seus alunos; é inegável que a avaliação da aprendizagem é um fenômeno de forças plural. Nele, estão presentes as positivas e até as consideradas como neutras, que não integraram esta análise por terem um caráter ambíguo. Porém, a expressiva incidência das forças negativas sobre as positivas, demonstra que além da tendência do docente reproduzir o modo como foi avaliado com seus alunos, ele pode estar utilizando como um fim em si mesma, a fim de promover ou reprovar e assim, manter o status quo. De modo que deixa de utilizar a avaliação na sua função diagnóstica para a mudança de rumos da sua prática pedagógica, bem como da efetiva aprendizagem dos alunos.

De qualquer forma, a avaliação não necessita ser vista como um instrumento de tortura medieval. Torna-se necessário ir se além dessa imagem clichê. O olhar avaliativo frente ao aluno e suas produções integram um jogo de forças plural – que tanto pode diagnosticar uma de terminada situação, a fim de repensar certos rumos e ampliar a possibilidade de aprendizagem dos estudantes, de modo que as forças positivas sejam afirmadas. Como pode, em caso contrário, apenas confirmar uma falta e emitir um sentença, diminuindo a capacidade de aprender dos alunos, ao expressar as forças negativas. Por fim, cabe indagar, sempre, no espaço escolar a serviço de quais forças está avaliação da aprendizagem?

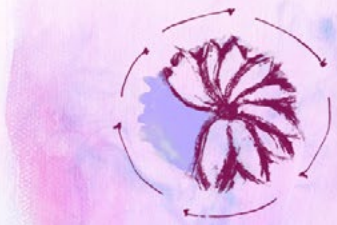
Referências

AZEVEDO, José Clóvis; REIS, Jonas Tarcísio. (Org.) *Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática*. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo, Edições 70, 1979.

CORAZZA, Sandra Mara. *Avaliação: a monstra que criamos e, agora, precisamos matar*. NH na escola. Edição 28. – Ano XII, 30/09/2000.

CORAZZA, Sandra Mara. *Currículo e política cultural da avaliação*. Porto Alegre: Educação & Realidade. 20(2): 47-59, jul/dez, 1995.



DELEUZE, Gilles. *Nietzsche y la filosofía*. Barcelona: Editorial Anagrama, 2000.

DELEUZE, Gilles. *Crítica e clínica*. São Paulo: Editora 34, 1997.

DESPRESBITERIS, Lea; TAVARES, Marialva Rossi. *Diversificar é preciso: Instrumentos e técnicas de avaliação da aprendizagem*. São Paulo: SENAI, 2017. Disponível em: <https://books.google.com.br/books>

HAYDT, Regina Cazaux. *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. São Paulo: Editora Ática, 2008.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

KOSKOSKI, M. S. *O animal de rebanho em Nietzsche e o homem das massas em Arendt*. In: Cadernos de ética e filosofia política 19, 2/2011, pp. 139-155. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cefp/article/download/55742/59157/0>

JR. Giacoia, Osvaldo. *Nietzsche como psicólogo*. São Leopoldo: Editora do UNISINOS, 2004.

LIBÂNIO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação Educacional Escolar: Para além do autoritarismo*. Brasília: Revista da Educação AEC, Ano 15, nº60:23-37, abr/jul, 1986.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *A avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo, Cortez, 2011.

NETO, Cavalcanti; AQUINO, J. *A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso que o professor pratica*. In: Educação em revista 25, 2/2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982009000200010>

NEUMANN, Denise. Dossiê Educação. *Valor Eu & Fim de semana*, 30 jan. 2015, Ano 15, n 742.

NITZSCHE, Friederich Willhem. *Genealogia da moral: uma polêmica*. (Tradução de Paulo César de Souza). São Paulo: Companhia das letras, 1998.

SANT'ANNA, Ilza Martins. *Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1995.

SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

SOUZA, Clarilza, P. de (Org.) *Avaliação do rendimento escolar*. Campinas, S.P. Papyrus, 1993.



A CONSTITUIÇÃO DO FAZER DOCENTE DENTRO DE UMA LÓGICA NEOLIBERAL

Francisco Varder Braga Junior¹

Nas últimas décadas, observou-se uma pressão sobre as instituições de ensino para adequar seus processos educativos às normas do mercado. Programas de formação continuada são incitados por meio de competições institucionais, colocando as instituições de Educação Pública reféns de parcerias público-privadas para alcançar os parâmetros estipulados nos dispositivos de segurança da matriz de interesse e com isso, os professores têm investido cada vez mais em suas carreiras.

Diante desse contexto, a direção analítica desse estudo coloca em evidência algumas ferramentas conceituais dos estudos de Michel Foucault, dispositivos de segurança e governamentalidade, como possibilidade para compreendermos como as transformações sociais das últimas décadas têm constituído sujeitos criativos e inovadores.

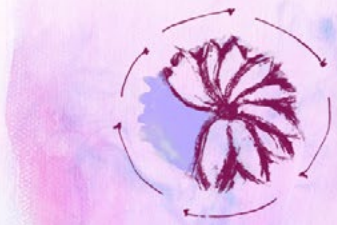
Segundo Saraiva (2010, p.128),

A governamentalidade representa uma racionalidade, um modo de dar razões a algo que se estende bem além do governo estatal. A racionalidade governamental é constituída a partir de práticas discursivas e não discursivas que circulam no tecido social, tocando o governo de um Estado e, ao mesmo tempo, retornando ao tecido social, ou seja, um modo de compreender o mundo.

Essas ferramentas analíticas propõem novas formas de problematizar o campo da Educação para ressignificar e compreender como uma racionalidade política, o neoliberalismo, se tornou uma matriz de inteligibilidade para pensarmos em práticas educativas e sociais contemporâneas voltadas para a produção dos sujeitos ao ponto de sugerir uma proposta de formação que atenda ao imperativo de inovação e criação na Educação que se instala. Diante disso, como o fazer docente se constituiu dentro de uma lógica neoliberal ao ponto de provocar mudanças nas condutas dos professores?

Dessa forma, procuramos problematizar essa conjuntura socioeconômica no âmbito da Política de Formação Continuada para professores da rede pública de ensino e sua articulação com a universidade, com o intuito de analisar possibilidades de novas práticas docentes a partir de uma valoração de uma experiência prática e uma análise reflexiva que proporcione um significado coletivo dentro de uma lógica neoliberal. Logo, o objetivo dessa pesquisa foi investigar a constituição do fazer docente dos professores da Educação Básica da rede pública a partir de índices e relatos em cursos de formação continuada fomentados pelo Ministério da Educação - MEC.

Foucault (2008a), desenvolve o conceito de governamentalidade como um conjunto de práticas de governo que têm na população seu objeto, na economia seu saber mais importante e nos dispositivos de segurança seus mecanismos básicos. Tudo isso se torna possível por meio de dispositivos de segurança e de controle da população com o uso da estatística, da comunicação, do *marketing*, ou seja, de discursos e práticas de intervenção a partir de saberes. Os dispositivos de segurança são empregados para



manutenção da vida da população em função do interesse da matriz de inteligibilidade para quem governa. Dessa forma, esses dispositivos podem ter viés, jurídico, econômico, educacional, social, etc., visando produzir sujeitos com características compatíveis com a sociedade do presente.

Para contextualizar a direção dessa discussão, apontamos o estímulo às políticas neoliberais que foi dado pelo governo de Fernando Henrique Cardoso - FHC, registrando mudanças na regulação e nas condutas dos agentes sociais. No campo da Educação, essas regulações deram origem às várias políticas curriculares, a saber: Parâmetros Curriculares Nacionais, Lei de Diretrizes e Bases e Plano Nacional de Educação.

É notório nesses documentos, como no Planejamento Político Estratégico (PPE, 1995-1998) do governo FHC, a tendência ao desejo, ao consumo e a competição, fundamentos neoliberais ancorados em experiências de outros países fomentados por agências internacionais. É nesse governo, ainda, que ocorre o enquadramento da Educação Brasileira numa governamentalidade neoliberal, produzindo *rankings* e competição entre si, com a criação dos processos de avaliação em larga escala como Prova Brasil, Provinha Brasil, Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, que, a partir de estatísticas, cria-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira - IDEB.

Na prática, essa racionalidade neoliberal se efetivou na Educação Básica a partir do governo FHC por meio desses documentos e encontrou terreno fértil no governo Lula, o qual seguiu com outras políticas públicas como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica - FUNDEB, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI e a Universidade Aberta do Brasil - UAB.

Com a efetivação dessas políticas, os investimentos na Educação começam a ganhar corpo através de ações, com o a ampliação de vagas para as instituições públicas de ensino superior e a reformulação do sistema de crédito educativo para o ensino superior privado. A primeira é feita mediante o REUNI, em 2008; a segunda se dá por meio das políticas do Programa Universidade para Todos - PROUNI e do FIES. De acordo com Pimentel (2015) o Governo Lula teve como pauta a redução das desigualdades educacionais ocasionadas por arrochos econômicos dos governos anteriores o que caracteriza investimento nos sujeitos para que possam ter condição de competir.

Nesse sentido, o segundo mandato do governo Lula continuou com a ampliação do ensino superior dando continuidade ao PROUNI, criando novos Institutos Federais - IFs, novas universidades e ampliando o número de vagas nas Universidades Federais existentes, além de aprovar a Reforma Universitária e desenvolver o Plano Nacional de Pós-Graduação e o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior - SINAES.

Nesse cenário, em 2005, ocorre o nascimento da Universidade em questão, antes Escola Superior de Agronomia, a qual ofertava apenas três cursos superiores, hoje uma universidade federal consolidada, com cerca de 42 cursos de graduação, presencial e à distância, 17 cursos de pós-graduação, mais de 10 mil estudantes, mais de 1.300 servidores, entre professores e técnico-administrativos e quatro campi, além de fazer parte da rede de formação de professores do Ministério da Educação, dentre outros. Na cena que se constrói, pautada de investimento e transformação, fazer parte da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica - RENAFOR foi a oportunidade de ofertar cursos em níveis de aperfeiçoamento e especialização, nas



modalidades presencial, semipresencial e a distância, por meio da UAB, fomentados pelo MEC.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação continuada de professores da rede pública de ensino foram definidas pelo MEC na Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015. E no seu Capítulo II, art. 5, inciso IV, e traz concepções da lógica neoliberal para a constituição de professores empreendedores quando acentua características empresariais:

às dinâmicas pedagógicas que contribuam para o exercício profissional e o desenvolvimento do profissional do magistério por meio de visão ampla do processo formativo, seus diferentes ritmos, tempos e espaços, em face das dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica, possibilitando as condições para o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia; (BRASIL, 2015).

Dessa forma, os professores são convocados a conduzir sua prática pedagógica a partir dessa lógica de mercado, vivenciando processos de objetivação e subjetivação docente como professores-empresas.

Foucault (2008b, p. 310), trata essa questão como

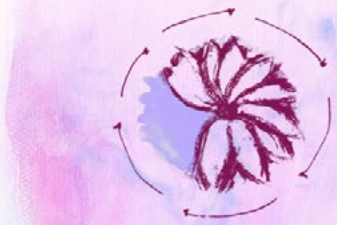
[...] uma concepção do capital-competência, que recebe, em função de variáveis diversas, certa renda que é um salário, uma renda-salário, de sorte que é o próprio trabalhador que aparece como uma espécie de empresa para si mesmo. [...] Uma economia feita de unidades-empresas, uma sociedade feita de unidades-empresa.

Segundo Gadelha Costa (2009), esses sujeitos devem constituir características como senso de responsabilidade, proatividade, polivalência e capacidade de adaptação a mudanças, além da capacidade de incentivar mudanças. Ao contextualizar a Educação na lógica do mercado, Biesta (2013) nos apresenta uma linguagem de transação econômica na qual o aluno é visto como consumidor, o professor e/ou a instituição de ensino é o provedor e a Educação se torna a mercadoria. E nessa perspectiva, o imperativo que reina é que precisamos de escola, docentes e currículos personalizados e flexíveis para suprir as necessidades de sujeitos consumidores.

Foi nesse cenário que se deu a estruturação do nosso trabalho enquanto núcleo interdisciplinar pedagógico na instituição, consolidando nossas ações na formação docente da universidade com a institucionalização do Programa de Formação Docente Permanente. Posteriormente partimos para uma empreitada maior, que era nos fazermos formadores para professores da Educação Básica da rede pública de ensino de todo o país.

Essa oportunidade de nos constituirmos formadores dentro da política de formação continuada, no âmbito de uma universidade que não dispunha de corpo docente suficiente na área pedagógica para formação, só foi possível com o incentivo do MEC, que nos disponibilizou os recursos necessários para tamanha façanha.

A caminhada foi longa e com várias etapas, a saber: conseguir fazer parte da RENAFOR, construir um projeto pedagógico do curso e ser aprovado aos crivos do MEC para conseguirmos o recurso, disponibilizar uma equipe especializada na área, prestar



formação especializada à equipe e possuir recursos suficientes de Educação a Distância para oferta do curso.

Desafios superados, acontece nossa primeira oferta, com o apoio do Sistema Nacional de bolsa-formação - SisFor 2014/2015 e com a parceria do Núcleo de Educação a Distância – NeaD/UFERSA, que estava iniciando suas atividades, com o desafio de ofertar para todo o país, na modalidade a distância, 300 vagas de aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado.

Na direção da viabilidade dessa prática, outro ponto favorável, foi o interesse da Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva, que se expandia em todo território nacional, de capacitar professores da rede pública de ensino para atuarem nas salas de recursos multifuncionais, que se instalavam nas escolas públicas com a finalidade de atender estudantes com deficiências os quais passaram a ser incluídos nas escolas a partir de dispositivos legais.

No decorrer desse processo, lançamos mão de um estudo descritivo e exploratório, numa abordagem quanti-qualitativa na qual se utilizou o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmica - SIGAA e o Ambiente Virtual de Aprendizagem, Moodle para coleta e análise de dados dos professores/cursistas dos cursos de formação. Para catalogar as escritas espontâneas desses cursistas foi criada uma categoria de análise que incluiu todos os princípios neoliberais dessas escritas.

Com isso, conseguimos matricular 292 cursistas na primeira oferta, cujos índices de aprovação chegaram a 52,9%, os de evasão, 42,1% e reprovação 5%. Sobre a taxa de evasão, esta circunda os índices apresentados e esperados da Educação a Distância atual do nosso país, e em se tratando deste curso, acreditamos que um dos possíveis fatores que contribuiu para tais índices foi o grau de escolaridade dos participantes da pesquisa, pois 54,4% dos professores/cursistas evadidos já possuíam alguma pós-graduação. Como se tratava de um curso de aperfeiçoamento, muitos relataram, ao serem consultados por telefone ou e-mail, que o curso não traria nenhuma titulação a mais, nem tão pouco agregava subsídios financeiros ao trabalho, pensamento que vai de encontro a política de formação continuada defendida pelo MEC. Segundo Braga Junior (2019, p. 48) “outros motivos apresentados pelos alunos desistentes foram: falta de tempo para se dedicar ao curso devido ao trabalho, problemas de saúde e pessoais, já fazia outro curso e não dava para conciliar”.

Ainda de acordo com o autor,

[...] dentre os aprovados, [...] 64,33% dos professores/alunos já possuíam alguma pós-graduação, constando assim, um maior índice de aprovação nesta categoria o que nos indica que já existe uma convergência do pensamento por parte dos professores da Educação Básica para com a formação continuada (BRAGA JUNIOR, 2019, p.48).

Ao corroborarmos do pensamento de Nóvoa,

[...] a formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer. É desesperante ver certos



professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como (NÓVOA, 2007, p. 14).

Diante da investigação que nos possibilitou uma reflexão da nossa prática, pudemos ressignificá-la e reinventar uma outra possibilidade do fazer pedagógico, ofertando a especialização do mesmo curso em 2016, agora com 100 vagas, pois os investimentos já não eram os mesmos. Nessa tentativa de valoração perante um juízo crítico e avaliativo para se obter um significado e conscientização maior dos envolvidos, passamos a contemplar aspectos práticos que atendessem as necessidades dos professores no tempo e no imperativo que viviam, utilizando uma interatividade maior por meio dos recursos tecnológicos. Com isso, na oferta da especialização, obtivemos 91% de aprovação.

Já em 2017/2018, ofertamos outro curso de aperfeiçoamento, em Atendimento Educacional Especializado, com 300 vagas, porém específico para o estudante com transtorno do espectro autista, conseguimos superar nossa meta de evasão que era de 30%, obtendo 92,7% de aprovação. Também não podemos deixar de registrar uma possível influência nesse resultado, o imperativo que vivemos do autismo na atualidade.

Nessa esteira do pensamento, o significado coletivo da nossa prática se deu a partir de um sonho distante, de uma prática experimentada por condições favoráveis de uma lógica de racionalidade que impera no nosso tempo e nos espaços educacionais oriundos de saberes e interesses, aliados à pesquisa que nos provocou uma reflexão, problematizando nossas formas de pensar e fazer, nos dando a possibilidade de experimentar outras vivências e reinventarmos nosso modo de fazer docente.

Esse significado coletivo e essa prática valorável não se expressaram somente em números, mas, principalmente, em forma de depoimentos espontâneos da maioria dos professores ao término do curso, no Ambiente Virtual de Aprendizagem, cujo título das mensagens foi “agradecimento”. Tais depoimentos, vêm reforçar nossa argumentação sobre a subjetivação dos atores da educação, com relação a lógica neoliberal por uma educação empreendedora na qual se registra quando os professores traz nas suas escritas questões de transformação no seu modo de fazer docente, como: “valorizar as potencialidades”, “condução do curso e dos conteúdos”, “capacidade criativa”, “reflexão da prática”, “novo fazer pedagógico”, “competências”, “flexibilidade”, “habilidades”, “acesso a outros saberes”, “experiências compartilhadas”, “aprendizagens significativas”, “novos aprendizados”, “olhar individualizado”, “transformação docente”, “desafios”, “mediação”, “facilitação”, “inovação”, “criação”, etc.

Dentro dessas falas, há a presença de nomenclaturas empresariais, observando-se também, o acontecimento da subjetivação na prática dos docentes nos quais fazem vivenciar e experimentar outras subjetivações no tocante ao imperativo do empreendedorismo no campo da Educação, o que faz com que muitos acreditem viver a sensação de uma criação. Nesse contexto, a política de formação continuada tem seu escoramento em discursos e práticas constituídas nessa lógica neoliberal para atender sujeitos contemporâneos criativos e inclui-los no jogo, o que contribui para um fazer docente também criativo e inovador.

Quando Foucault (2010, p. 357) coloca que

Não há um tempo para a crítica e um tempo para a transformação. Não há os que fazem a crítica e os que transformam, os que estão encerrados em uma radicalidade

inacessível e aqueles que são obrigados a fazer concessões necessárias ao real. Na realidade, eu acredito que o trabalho de transformação profunda pode apenas ser feito ao ar livre e sempre incitado por uma crítica permanente.

Dessa forma, a crítica se manifesta como um processo de estímulo tanto da vontade de saber como da vontade de transformar. Logo, diante da analítica traçada nesse estudo, esperamos poder pensar à docência no tempo em que vivemos, colaborando com subsídios para discussões mais profundas.

De acordo com Foucault, a prática pode ser entendida como “a racionalidade ou a regularidade que organiza o que os homens fazem [...], que têm um caráter sistemático (saber, poder e ética) e geral (recorrente) e, por isso, constituem uma ‘experiência’ ou um ‘pensamento’” (CASTRO, 2009, p.338). Nesse sentido, a teoria trabalhada nos cursos de formação continuada também é uma prática, pois nos afastando de um pensamento dicotômico e pensando em outras possibilidades de compreender as dimensões teoria e prática docente, elas se constituem indissociáveis como duas partes de um mesmo processo de conhecimento.

Portanto, nessa sugestiva virada para aprendizagem, a liberdade de aprender, interpretar e fazer sentido necessita de uma análise crítica minuciosa para não cairmos apenas, numa liberdade neoliberal de fazer o que quer fazer sem considerar as consequências das nossas escolhas e ações, sendo preciso adotarmos uma Educação democrática e crítica para não a constituir como uma mera máquina de produção específica de resultados.

REFERÊNCIAS

BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BRAGA JUNIOR, Francisco Varder. Atendimento educacional especializado: do perfil a formação dos professores. In: MACHADO, Danielle H. A.; CAZINI, Janaína (Orgs.). *Inclusão e educação 5*. Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. *Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, 25 jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 14 mai. 2020.

CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault – Um percurso sobre seus temas, conceitos e autores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, Território, População*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

_____. *O Nascimento da Biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

_____. É importante pensar? In: FOUCAULT, Michel. *Ditos & Escritos VI*. Repensar a política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010, p. 354-358.



GADELHA COSTA, Sylvio. *Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões*, a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NÒVOA, Antônio. *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. São Paulo: SINPRO, 2007. Disponível em: <www.sinprosp.org.br>. Acesso em: 14 mai.2020.

PIMENTEL, Geysa Alves. *Universidade e Políticas de Extensão no Governo Lula: Período de 2003 a 2010*. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2015. Disponível em: UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/131537>>. Acesso em: Mai, 2020.

SARAIVA, Karla. Formação de professores nas tramas da rede: uma prática de governamentalidade neoliberal. *Em aberto*, Brasília, v. 23, n. 84, p. 123-137, nov. 2010.



62. MODELO PARA ARMAR: POR UMA DOCÊNCIA FANTÁSTICA

Eduarda Ritzel¹

Máximo Daniel Lamela Adó

Em 1963 caíam algumas gotas do céu, enquanto um homem era atropelado em Paris. Segundo algumas testemunhas, era um escritor e os escritores às vezes andam distraídos. Tratava-se de um homem que vivia sozinho, com um gato e muitos livros.

Quase sessenta anos depois do ocorrido, uma mulher passa por esse mesmo lugar onde o tal escritor foi atropelado. Por um motivo inexplicável e uma sensação insólita, ela é capaz de enxergar exatamente o que aconteceu no momento do acidente, há seis décadas atrás. Sentindo essa conexão estranha toda vez que coloca a sola dos sapatos no chão, decide investigar a vida desse homem. Descobre, eventualmente e quase sem querer, que ele se chamava Morelli e que, no momento da tragédia, fantasiava um livro que havia restado apenas em notas soltas. Seu livro estava fadado a tornar-se destroços, como um torrão de açúcar derretido na água, onde certas partes se achatam e outras permanecem em pé (Barthes, 2005b). A partir desse momento, a missão dessa mulher se tornaria buscar essas notas, mesmo que não soubesse exatamente por onde procurar.

Depois de semanas sem nenhuma pista, ela consegue o endereço onde Morelli costumava morar, na Rua Madame, número 32. A casa está bagunçada e na máquina de escrever, restam algumas folhas em branco, depois de todo esse tempo, ainda esperando para serem escritas. A mulher vasculha a casa toda e encontra, em um baú embaixo da cama, alguns papéis já quase desbotados. No cabeçalho, um título: *62. Modelo para armar: por uma docência fantástica*. Fica entusiasmada com a nova descoberta e decide ler as outras notas. Certamente não consegue construir uma narrativa precisa com esses retalhos, mas consegue entender a ideia geral do livro que Morelli pretendia escrever: uma narrativa que falasse sobre a história de uma pessoa que há pouco tempo havia começado a conhecer os desafios da docência e que com isso, questionava-se constantemente sobre esse processo, sobre os incidentes e sobre a infra-ordinariedade de uma aula. Entre as notas, percebeu um padrão: juntando-as, elas formavam o desenho de um prédio.

Sua busca continuou, pois o que tinha não era suficiente. Decidiu refazer os passos de Morelli, visitar as cafeterias onde costumava fazer o desjejum, as livrarias, a mercearia onde comprava, todas as semanas, um maço de cigarros. Nessa aventura, chegou a conhecer uma das bibliotecas que Morelli costumava frequentar, praticamente todos os dias. Hoje com arquivos já automatizados, foi mais fácil encontrar os registros das retiradas de livros que o escritor fez. A mulher decidiu reler o que Morelli havia lido nos últimos anos, na tentativa de reconstruir o seu trabalho, o seu texto por vir. É claro que essa tarefa levou muito tempo, embora a sua curiosidade fosse tanta, que chegava a devorar dois ou três livros da lista por semana.

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação – PPGEDU, da Faculdade de Educação – FACED, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Linha de pesquisa: Filosofias da Diferença e Educação. Essa pesquisa foi realizada com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Email: ed.ritzel@gmail.com.

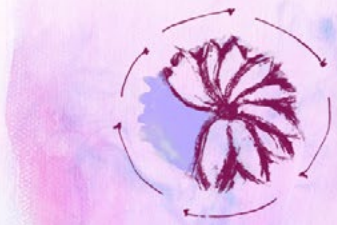
Percebeu que Morelli estava tentando criar uma teoria que unisse o que se entende por docência com o gênero literatura fantástica. Havia estudado dezenas de contos de Julio Cortázar, algumas entrevistas e livros mais técnicos sobre o assunto. Chegou até Sandra Corazza (2013) e David Roas (2014). Com Sandra Corazza, entendeu o que Morelli buscava por docência, ou seja, uma docência que acontece por uma didática tradutora, que questiona o que e quem afirma um professor Primordial (Uno, Padrão, Verdadeiro, Normal). Isso quer dizer que ele queria enfrentar a tradição pedagógica moderna, essa que insiste em desenvolver “receitas” ou “manuais”, que impõe a melhor forma de ser professor, que busca uma identidade essencialista. Para Morelli, ser educador não era só acumular, guardar ou conservar, mas também abandonar e largar, retomar e assim revitalizar, um movimento que levasse a fazer algo diferente com a sua docência – que experimentasse e inventasse, desenvolvendo artistagens de pedagogias inimagináveis. (Corazza, 2005). Morelli buscou em Sandra Corazza uma forma de abrir mão da Verdade e de interrogar tudo o que já foi dito sobre educação.

Já com a releitura de David Roas, ela sintetizou a importância da literatura fantástica para Morelli – embora ele tivesse passado também por Todorov (2017), ainda o livro de Roas aparecia muito nas anotações do escritor. O que interessará para Morelli, no fantástico, é que ele sempre dependerá do que se considera real. Embora se pense o contrário, o fantástico não está no ilógico ou no onírico, mas no cotidiano, no empírico. O fantástico faz intervir na noção que temos de normal, real; ele irrompe no cotidiano, para nos fazer questionar a linguagem, o indescritível, o impensável, as nossas referências de realidade. Importa para o fantástico esse efeito sobrenatural, que não trata de fadas ou de gnomos, mas daquilo que se aproxima e transgride as leis que organizam o mundo real, e nessa confrontação, é provocada a incerteza de um mundo ordenado e estável, da percepção da realidade e do próprio eu. O discurso fantástico é um discurso que vive uma relação intertextual constante, com outro discurso que é a realidade, enquanto construção social (Roas, 2014).

Ela vasculhou um pouco mais as anotações, e encontrou fragmentos de uma entrevista de Julio Cortázar. Havia uma pasta dedicada apenas à Cortázar, com fichamentos, *polaroids*, entrevistas, matérias de jornal. Morelli havia grifado uma passagem da referida entrevista duas vezes, uma a lápis e outra com uma caneta amarelo-fosforescente e indicava abaixo *tudo que entendo e desejo por fantástico*:

“Enfim, tudo isso é para explicar que não existe um momento no qual eu tenha definido o fantástico. Havia um mundo paralelo, misturado ao mundo de todos os dias, o mundo da escola e o mundo da casa, e eu me movia entre um e outro, flutuando.” (Prego, 1992, p. 51) [grifo de Morelli]

À medida que a mulher lia as notas e relia os livros, conseguia ter uma noção mais palpável do que Morelli estava buscando. Passou a entender que para o escritor, importava que o que se entende por docência passe por esse fantástico na medida em que deve-se questionar o Real desse lugar, dessa profissão, que deve-se pensar o impensável, que deve-se questionar a linguagem e fazer do professor uma identidade fictícia. De uma docência que se transforma e se transcria a partir de outras, a partir de uma escritura que é feita para conhecer e não que dá a ver o que já conhece – ou que pensa que conhece (Adó, 2014), que leve em conta múltiplas possibilidades, que pode ser alargada perante



o que se entende por normal, que entenda os começos e os saberes ordinários como potência para a criação.

Percebeu que todo fantástico era ficção e precisou revisitar esses textos também. Morelli havia lido Nietzsche (2009), é claro. Havia lido Nietzsche onde ele parece questionar se podemos acessar, de fato, o que as coisas são. Talvez não tenhamos a posse de nada mais que metáforas, antropomorfismos e uma soma de relações humanas. O problema de Nietzsche e conseqüentemente de Morelli, é que as verdades são ilusões e se esquece disso. A verdade, no fundo, é o que se diz ser verdade. Assim como Nietzsche, Linda Hutcheon (1991) também foi estudada por ele, e agora era por ela, passando principalmente pelas semelhanças entre história e ficção enquanto sistemas culturais de signos, onde o passado é conhecido por textualizações, em que é preciso questionar primeiro a que contexto discursivo pertencem e à quais outras textualizações anteriores se referem. Com Linda, não importa negar os vestígios empíricos do passado, mas verificar a forma a qual os conhecemos, em outras palavras, perguntar de quem é a verdade que se conta. A ficção que Morelli pretendia em seu texto era mais do que um pacto de verossimilhança entre autor e leitor, mas uma prática autoconsciente, diferente da Verdade, de assumir seu lugar enquanto sistema de signos.

Mas, embora ela compreendesse tudo isso, mesmo assim não entendia como ele fazia essa junção. Até que, algumas semanas depois de passar por uma estagnação, chegou em Haroldo de Campos (2013), especificamente em um livro chamado *Transcrições*, que Morelli retirou em outubro de 1957. Percebeu que com Haroldo, podia unir docência e literatura fantástica a partir de uma possibilidade de transcrição – apropriando-se das teorias da tradução literária enquanto processo criador para pensar a Educação. Entende, com a transcrição de Haroldo (2013) e com os escritos de Sandra (2015), que a transcrição não tende a ser fiel ao original, mas a reinventá-lo, seja na docência, seja na pesquisa, seja na aula ou na escrita. A tradução é transgressora e dessacraliza o texto, rasurando seu centro. A docência já é uma transcrição outra. Agora, transcria-se junto com o fantástico, ou seja, procura reinventar a tradição do que se pensa ser professor. Com atenção, a mulher percebe que na contracapa desse mesmo livro há uma frase, escrita em vermelho: Escrever é traduzir (Valéry, 1956). Juntando dois mais dois, percebeu que a teoria proposta por Morelli tinha a escrita como uma operação muito importante: ele era também um leitor assíduo (embora praticasse uma leitura errante) de Roland Barthes (2012), e por isso tinha a prática de escritura como possibilidade de trapacear a língua, em uma revolução permanente da linguagem. Morelli parecia abominar um discurso cientificista e positivista, onde a linguagem parece estar a serviço desse discurso. Com Barthes, ele procurava uma prática de escritura (em outra nomenclatura: literatura) que tivesse a linguagem como seu ser, seu próprio mundo, enquanto crítica de si mesma. Morelli desejava afirmar e assumir o seu texto como linguagem, essa que está sempre ligada ao poder (Barthes, 2013), mas também via na literatura (enquanto prática) uma forma, uma arma, que possibilita o suicídio da linguagem (Todorov, 2013).

Mas por que escrever? Por que a prática de escritura era tão importante para Morelli, leitor de Barthes? No fundo, ele queria ser amado? Tantas questões continuavam no ar.

De forma escondida, ela passou a habitar esse apartamento, como se fosse a sua casa. Em um dia ensolarado, encontrou uma fita K7 nos pertences de Morelli. Nessa fita, havia uma entrevista que Roland Barthes concedeu a Jacques Chancel (Calvet, 1993). Barthes dizia que no início da carreira escrevia como forma de combate, mas que com o tempo

percebeu que se escreve porque no fundo isso dá prazer, porque se ama isso. Se escreve por motivo de gozo, por desejo. E mais do que isso, se escreve porque se lê, embora não seja por conta de todo e qualquer texto, mas àqueles textos que provocam um movimento brusco de cabeça, encontros amorosos. Ele escrevia menos para materializar uma ideia e mais para esgotar uma tarefa que traz em si, sua própria felicidade. Ele era um escritor, não um escrevente. Escrevia intransitivamente por escolha e mesmo quando afirmava, interrogava ainda. Não pretendia usar a palavra como um meio, simplesmente como um fazer (Barthes, 1970). Morelli queria escrever porque havia lido todos esses textos, que agora ela relia. E embora ele não existisse mais, ela existia e o desejo dele, foi transmitido à ela, ou seja, agora existia nela o desejo de escrever também. Quanto mais revisitava as notas e leituras, mais sentia a pulsão que Morelli sentiu. Mas ele tinha um objeto específico de fantasia de escritura, que agora ela lutava para reconstruir. Para Morelli, se tratava da escritura de uma docência, e isso só poderia se dar em tom biografemático (Barthes, 2004), ou seja: uma escrita de vidas esburacadas, a experiência sob uma nova iluminação, a pulverização do sujeito. Esse sujeito que tem a linguagem como sua origem; uma escritura onde ele se desfaz. O escritor procurava incidentes (Barthes, 2005a) para compor esses biografemas: um algo que cai sobre alguma coisa, mais fraco que o acidente, que no tecido dos dias, mal pode ser notado, com o incidente, acontece nada. E esse nada, é preciso dizê-lo. Há diversas listas espalhadas pelo apartamento de Morelli, ao estilo perequiano (Perec, 2010). Ele era um adepto da constante observação do infraordinário. Importava para ele dizer o nada; interrogar o que parece natural; acordar o cotidiano de seu sono profundo, e dessa maneira, reinventar uma vida que, na escritura, já é outra. Importava ver o grão de areia como um grão de areia, a capacidade de apreciar o menor, o desnecessário – amar uma abelha como um grão de areia no ar (Cortázar, 2016).

Mas Morelli não parecia querer ser lido como autor com A maiúsculo (Autor), desejava que seu livro (ainda que fossem apenas notas soltas) fosse lido de forma desassociada de uma Voz, de uma explicação, de um significado último. Por isso, importavam as leituras de Morelli e os leitores de Morelli (que nesse caso, era apenas essa mulher). Ela se reconheceu nessa situação, pois também acreditava na força de uma leitura errada, dinâmica, dispersa (Adó; Corazza, 2014), desse modo, uma leitura distorcida, que percebe confusamente (Piglia, 2006). Ela, como Morelli (e como Pierre Menard), era uma criminosa: utilizava os livros a seu próprio benefício, fazendo atribuições errôneas, através de anacronismos deliberados (Borges, 2007). O movimento era esse: fazer da leitura, ou melhor, da releitura – traçar o caminho que foi traçado por esse escritor – condução do desejo de escrever. E se, se escreve a partir do que se lê, então isso só pode ser feito por uma prática de imitação (Barthes, 2005b). Ler denota uma participação ativa do outro, ler também significa, para os antigos, recolher, copiar, tomar, roubar. A escritura é a leitura convertida em produção (Kristeva, 2005). Por isso, ler Shakespeare para ser Shakespeare, não para dividir a glória do escritor, mas para aniquilar paternidades literárias (Monegal, 1980). Ela precisava que as notas e leituras de Morelli fossem como escritas por ela, para assim deformá-las, torná-las outra coisa, por amor.

Com o tempo, percebeu que Morelli era um copista, sem receios. Praticava uma poética da emulação (Rocha, 2013), tornando o anacronismo um objeto deliberado e não involuntário. Acumulava elementos, imitava como primeiro passo para sua criação. Em suas anotações, justificava tal ato com a descoberta de que Machado de Assis havia copiado de Shakespeare e que Shakespeare havia copiado de Thomas Kyd. A lista de cópias era enorme. Morelli argumentou à si mesmo, que a originalidade não

importava, pois a secundidade, para ele, era o primeiro passo do processo e não um obstáculo. Ele não fazia mais do que uma cópia de uma outra coisa que já era cópia, dentro de um simulacro, sem original. A escrita era um processo de colagem, citação, glosa e comentário, um cortar e colar com tesouras sem ponta (Compagnon, 1996). E foi copiando, desenvolvendo notas com base na imitação que ele chegou ao esqueleto do livro que pretendia escrever – que desejava escrever. Queria produzir novidades na tradição e possibilitar uma transformação dos ditos modelos. Morelli parecia saber, e ela também, que um texto se remete sempre a outro texto. (Kristeva, 2005), e tinha como única lei a infinitude de suas reprises (Barthes, 1992). Morelli estava em diálogo com o outro o tempo inteiro, não de forma metalinguística, mas *a partir* do outro, de outro texto, via nessa intertextualidade uma ótima oportunidade para parodiar os clássicos canônicos e se apropriar, reformulando-os. Seu eu que se aproximava dos textos, já era um infinitude de outros textos (Barthes, 1992). Tinha cadernos e cadernos de citações, fragmentos grifados, reescrevia incessantemente as citações, mudava palavras de lugar, tirava as aspas, colocava seu nome embaixo, sobrecarregava os textos com seu próprio traço. Escrevia reescrevendo, o que não era diferente de citar. Foi nesse processo que aceitou reescrever e testemunhar por àqueles que amava, essas autoras e autores já impessoalizados.

Traçando o caminho pelo qual Morelli traçou ele mesmo, a mulher conseguiu realizar o esboço de um prédio, que fora idealizado pelo escritor – e nisso, copiava Perec, e copiava Gonçalo M. Tavares ao mesmo tempo. Esse prédio era a figura, o objeto que catalisava todo o estudo de Morelli, pois ele via, nessa personagem-professora, envolta por seus vizinhos-autores, uma maneira de questionar o que se entende por docência, desamarrada de um como fazer prévio e Verdadeiro. Via, portanto, nesses personagens, nessas vidas imaginárias e nessas conversas fictícias pela lavanderia, pelo banco da praça, ou até mesmo em uma esquina qualquer, uma possibilidade perfeita para dizer que o discurso da Educação não precisa ser um discurso estático, e que por isso, ele pode ser trapaceado o tempo todo.

Ela nunca conseguiu reconstruir detalhes bem delineados dessa história. E alguns, teve de inventar por si mesma, para que alguma coisa fizesse sentido, embora o sentido não fosse uma grande preocupação do escritor. Morelli havia idealizado um prédio com 99 apartamentos, uma professora recém-formada, vizinhos e vizinhas que traçam encontros inusitados e insólitos com essa professora, que ainda pouco sabe, mas já muito questiona.

Referências

ADÓ, Máximo Daniel Lamela; CORAZZA, Sandra Mara. *Sociografia e educação da diferença com Georges Perec*. VII Jornadas de Sociologia de la UNLP. Ensenada, dezembro de 2014.

ADÓ, Máximo Daniel Lamela. *Educação da diferença: possibilidades de composição*. In: X ANPED Sul, Florianópolis, outubro de 2014.

BARTHES, Roland. *Crítica e verdade*. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, 1970.

BARTHES, Roland. *S/Z*. Trad. Léa Novaes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

BARTHES, Roland. *Sade, Fourier, Loyola*. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2004.



- BARTHES, Roland. *Incidentes*. Trad. Mario Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2005a.
- BARTHES, Roland. *A preparação do romance II: a obra como vontade*. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2005b.
- BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. Trad. Mario Laranjeira. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- BARTHES, Roland. *Aula: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada no dia 7 de janeiro de 1977*. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2013.
- BORGES, Jorge Luis. *Ficções*. Trad. Davi Arrigucci Jr. São Paulo: Cia das letras, 2007.
- CALVET, Louis-Jean. *Roland Barthes: uma biografia*. Trad. Maria Ângela Villela da Costa. São Paulo: Siciliano, 1993.
- CAMPOS, Haroldo de. *Haroldo de Campos: Transcrição*. (Org. Marcelo Tápia, Thelma Médici Nóbrega.) São Paulo: Perspectiva, 2013.
- COMPAGNON, Antoine. *O trabalho da citação*. Trad. Cleonice P. B. Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.
- CORAZZA, Sandra Mara. *Uma vida de professora*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005
- CORAZZA, Sandra Mara. *O que se transcria em educação?*. Porto Alegre: UFRGS; Doisa, 2013.
- CORTÁZAR, Julio. *Diário de Andrés Fava*. Trad. Mário Pontes. 2a.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.
- HUTCHEON, Linda. *Poética do pós-modernismo: história, teoria, ficção*. Trad. Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1991.
- KRISTEVA, Julia. *Introdução a Semanálise*. Trad. Lucia Helena França Ferraz. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- MONEGAL, Emir Rodríguez. *Borges: uma poética da leitura*. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral*. In: MARÇAL, J. (Org.). *Antologia de textos filosóficos*. Curitiba: SEED, 2009, p. 530-541.
- PEREC, Georges. *Aproximações do quê?* In: *Revista Alea*, vol. 12, número 1, janeiro-junho, 2010. Trad. Rodrigo Silva Ielpo. Pg. 178-180
- PIGLIA, Ricardo. *O último leitor*. Trad. Heloísa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- PREGO, Omar. *O fascínio das palavras: entrevistas com Julio Cortázar*. Trad. Eric Nepomuceno. Rio de Janeiro: José Olympio, 1991.
- ROAS, David. *A ameaça do fantástico: aproximações teóricas*. Trad. Julián Fuks. São Paulo: UNESP, 2014.
- ROCHA, João Cezar de Castro. *Machado de Assis: por uma poética da emulação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.



TODOROV, Tzvetan. *As estruturas narrativas*. Trad. Leyla Perrone-Moisés. 5a.ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

TODOROV, Tzvetan. *Introdução à literatura fantástica*. Trad. Maria Clara Correa Castello. 4.ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

VALÉRY, Paul. *Variations sur les Bucoliques*. Paris: Gallimard, 1956.

JUVENTUDES E GEOCURRÍCULO: CRIAÇÃO DE TERRITÓRIOS NÔMADES

Bóris Ximendes Bonfanti¹

Dulce Mari da Silva Voss²

Introdução

Neste estudo teórico-analítico, movidos pelas experimentações cotidianas, buscamos pensar sobre os currículos escolares e suas relações com as existências juvenis. Pensar os currículos enquanto dispositivos que subjetivam a categoria jovem como unidade discursiva, fixada na episteme moderna e que, reiterada pela repetição do mesmo, obscurece os diferentes modos de existir de jovens.

Subjetivar um ser jovem, permite agenciar relações de poder que governam juventudes pela ordem disciplinar. De onde provêm a gênese histórica do surgimento das instituições modernas, como as escolas, onde:

[...] multiplicidade de processos muitas vezes mínimos, de origens diferentes, de localizações esparsas, que se recordam, se repetem, ou se imitam, apoiam-se uns sobre os outros, distinguem-se segundo seu campo de aplicação, entram em convergência e esboçam aos poucos a fachada de um método geral. Encontramos em funcionamento nos colégios, muito cedo; mais tarde nas escolas primárias; investiram lentamente o espaço hospitalar; e em algumas dezenas de anos reestruturaram a organização militar. Circularam às vezes muito rápido de um ponto a outro (entre o exército e as escolas técnicas ou os colégios e liceus), às vezes lentamente e de maneira mais discreta (militarização insidiosa das grandes oficinas). A cada vez, ou quase, impuseram-se para responder a exigências da conjuntura: aqui uma inovação industrial, lá a recrudescência de certas doenças epidêmicas, acolá a invenção do fuzil ou as vitórias da Prússia. (FOUCAULT, 1987, p. 119)

Entendemos que essa configuração de escola visa formar uma subjetividade juvenil dotada de capacidades úteis à sociedade e ao sistema de produção capitalista, capacidades essas prescritas nos currículos escolares, através da/pela organização didática de conteúdos e metodologias de ensino, competências e habilidades a serem alcançadas em cada área do conhecimento nos níveis e modalidades da Educação Básica.

No que tange as políticas curriculares, a formação dos jovens tem como premissa a preparação para trabalho e a inserção na vida social tal como vivemos, uma disciplinarização moral que promova noções de responsabilidade, de sociabilidade. Valores morais e sociais que devem ser adquiridos pelos jovens visto que são seres em formação que precisam ser direcionados, orientados para viverem em sociedade. Esta ideia parece revestir-se de

1 Universidade Federal do Pampa, Mestrado Acadêmico em Ensino, bonfantibxb2@outlook.com

2 Universidade Federal do Pampa, docente do Mestrado Acadêmico em Ensino, dulceboss@unipampa.edu.br.

boas intenções, afinal, se tomarmos como exemplo um trabalho com jovens que sofrem problemas com o crime, obviamente que o abandono do crime e a busca de um trabalho é uma opção que protege a própria integridade física deste jovem, pois bem sabemos que quem se torna criminoso tem várias possibilidades de ter um final bem triste, dependendo da situação.

A escola se torna um dos aparelhos de captura das ações dos educadores/as e educandos/as à serviço do estado que governa “os espaços lisos como um meio de comunicação a serviço de um espaço estriado” (DELEUZE, GUATTARI, 2012, p.63).

A escola surge no Brasil para uma classe mais elitizada, para um público reduzido de pessoas. A maioria das pessoas desde criança já tinham seus destinos traçados para o trabalho, por isso é fácil perceber que as gerações anteriores à década de oitenta praticamente mal terminaram o ensino fundamental, e muitas sequer entraram em uma escola.

Nos últimos trinta anos há uma mudança drástica se tratando de acesso à escola. Há uma abertura na tentativa de universalização para os jovens. Então aquele público reduzido, onde a maioria das pessoas já tinha seus objetivos claros, se torna um público cada vez maior, abrangendo desde as pessoas mais pobres até as mais ricas no ensino público.

Uma diversidade de culturas, estilos de vida, de objetivos começam a fazer parte das salas de aula. Juntando a isso, o mundo globalizado, disponibiliza informações via internet de uma maneira nunca vista antes. Várias culturas se cruzam sem que seja necessário o encontro entre as pessoas, bastando navegar pela internet confortavelmente tranquilamente dentro de nossas casas.

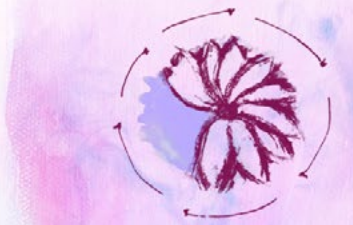
A escola deixa de ser o lugar privilegiado do acesso ao mundo letrado. O mundo se torna multifacetado, imagético, virtual. Uma gama gigante de novas possibilidades, não só de informação, mas de entretenimento e lazer para as pessoas via internet.

Em muitas escolas parece que há resistências a novas mudanças, com alunos enfileirados, disciplina dos corpos e das mentes, conteúdos transmitidos hierarquicamente pelos/as professores/as, repetição mecânica de discursos que lançam os processos de ensino e aprendizagem no jogo mercadológico de preparação para um futuro que sabemos não irá acontecer para muitos. Currículo que se torna uma maquinaria de produzir sujeitos, formas de pensamento, subjetividades, corpos docilizados e hábeis.

Processos de subjetivação que visam a formação de seres funcionais para uma sociedade mercadológica, sem levar em consideração os desejos, anseios, alegrias, sonhos de muitos jovens. Há poucos espaços para que eles criem algo, façam algo que parta de seus anseios. Há muita imposição de conteúdos que em seus momentos de vida pouco sentido tem. E se analisarmos mais precisamente, talvez nunca tenham sentido dependendo dos caminhos que cada aluno escolher em suas vidas.

Historicidades Juvenis

Em pesquisas prévias sobre a temática juventudes (BONFANTI, 2017; BONFANTI, 2019), a ideia mais acentuada sobre esse tema é que é impossível fixar um conceito para juventudes. Compreendidas como pesquisas que trabalham com uma abordagem epistemológica Pós-Estruturalista e das Filosofias da Diferença, fazemos uso do



pensamento nômade que não se fixa em sentidos, significados, mas que trabalha com a diferença além da representação, que apresenta a diferença não como negação do ser, mas sim como elemento de afirmação.

Então, percebemos diversos modos de viver juventudes sempre ligados a formações discursivas que variam de acordo com o momento histórico e o local em que são subjetivados certos modos de ser jovem a governar existências, pois como Foucault (1999) nos ensina, um modo de falar do outro é também um modo de constituir o outro, produzi-lo.

Entendemos que, discursos que estabelecem diretrizes curriculares oficiais para o ensino das juventudes estão respaldados na tradição moderna de fixação da juventude como etapa cronológica de vida e dela é possível extrair a ideia de jovem como ser em formação para inserção útil na vida econômica e social. Juventude como um tempo intermediário entre a infância e a vida adulta, marcado por instabilidades e perigos, que deve ser vigiado e controlado pela família, escola, igreja e demais instituições disciplinadoras, de modo que não se desvie da ordem social estabelecida, pois, caso não se ajustem aos padrões desejados, os jovens sofrem processos de exclusão social. Seus desejos são ignorados, tanto pela sociedade como por eles mesmos, desde o momento que se sujeitam ao esperado e aceitem que seus desejos são desvios que devem ser corrigidos quando atingem a maturidade, situação estável que constitui uma nova categoria aceitável pela moral vigente.

Muitas medidas que aparentemente buscam auxiliar os jovens, vindos de instituições e agências sociais, como ONG's, instituições de assistência, associações beneficentes e também políticas governamentais, etc, são alicerçadas num discurso de ressocialização e também capacitação para o mercado de trabalho como macropolíticas de prevenção de riscos (drogadição, contravenção, delitos, crimes, ócio) ramificadas nos recônditos da capilaridade social, que posicionam os jovens na vida social como desajustados. Daí entender-se que os jovens correm um risco real ou potencial e necessitam da intervenção adulta para não se desviarem do "destino certo": tornarem-se adultos responsáveis, honestos, conscientes, produtivos, dentre outros atributos reiteradamente repetidos nas diretrizes, documentos e discursos curriculares.

É importante salientar que há exceções que visam o protagonismo juvenil, dando importância aos desejos dos jovens, seus interesses, sonhos, vendo o jovem com criador de modos de existência, não sendo assim apenas sujeitos que sofrem ou ignoram problemas. Mas mesmo nesses casos, é importante analisar esses processos, para que não transformem o protagonismo em algo funcional e utilitário, que apenas faz o jovem se ajustar em outro modelo de sistema societário, com ativismos ou empreendedorismos, fazendo parte de outro tipo de organismo e ignorando sensibilidades importantes, a possibilidade do jovem tornar-se sujeito principal de suas ações.

Outro modo de subjetivar juventudes de grande relevância na contemporaneidade é o jovem como modelo estético. Associa-se a imagem juvenil como aquela dotada de vitalidade, disposição, beleza, entre outros atributos. Esse discurso é muito valorizado pelo mercado, fabricando várias maneiras para que as pessoas consigam manter-se jovens por mais tempo. Ser adulto não é mais objeto de desejo como foi anteriormente. Hoje o ponto de chegada almejado é a juventude. Tanto a criança, que anseia se tornar rapidamente adolescente para ter mais liberdade, quanto o adulto, capaz de realizar diversas atividades para manter seu corpo jovem, almejam a juventude como modo de vida.

As múltiplas discursividades que subjetivam juventudes estão implicadas com concepções de tempo e espaço onde as diferentes experiências de vida acontecem. Afinal, essas discursividades não são corpos organizados, mas consequências da operação de um modelo que organiza esses corpos, fazendo com que ele pareça organizado. No geral, ainda predomina uma concepção de tempo herdada da modernidade.

A dimensão temporal como elemento unificador das juventudes

O tempo é uma categoria de extrema importância para analisar os modos como se subjetivam juventudes em nossa sociedade. Somos herdeiros da modernidade e do capitalismo industrial que tratam o tempo em dois termos de referência fundamentais: o tempo da máquina e o tempo como finitude.

O tempo cronometrado por uma máquina, o relógio, acaba com a experimentação natural das pessoas. Vivemos presos a horários para cumprirmos nossos deveres, para assim sermos recompensados. Desejos são fabricados para que assim possamos ter resultados para um mercado que preenche o tempo com metas.

Importante pensar que a globalização, com a avanço tecnológico também modifica o tempo. Perde-se a noção do dia, pois não há hora para o trabalho. Junto com isso, temos uma gama gigantesca de possibilidades de entretenimento em uma quantidade nunca vista até então. Vários dispositivos de governos da conduta se destacam nesse mercado, trazendo vários modelos (corpos, riquezas, atores, etc.) a serem seguidos e obviamente se tornam desejos de grande parte da população.

Já o tempo tratado como finitude tem grande relação com o tempo cronometrado, pois também indica um objetivo, porém traz à tona uma finitude, e essa é a diferença. Enquanto no tempo cronometrado sempre terminamos um dia já pensando o que faremos no outro, no tempo como finitude destaca o encerramento de algo e de preferência com um final feliz e satisfatório. Revolução, riqueza, progresso, salvação (pensamento cristão) fazem parte da ideia do tempo como finitude. Destaca-se uma forma binária de pensar.

Mas por qual razão podemos problematizar o tempo como fator de grande relevância quando pensamos em juventudes?

Levando em conta essas concepções de tempo, o da máquina e o da finitude, considerando que todos nós temos desejo por novidades, mas em especial nas juventudes, esse desejo parece maior, exatamente por terem vivido um espaço temporal menor em relação ao que nossa cultura denomina como pessoa adulta, e também por todas as propagandas do mercado que fazem do jovem a fase da vida mais desejada, se torna interessante analisar que os jovens vivem um período histórico com excessos de possibilidades como nunca se viu e isso faz com que, sedento por novidades, tentem experimentar várias delas em um espaço de tempo cada vez mais curto.

Isso altera várias configurações de estabilidade de concepção de juventude em nossas sociedades, pois muitos jovens buscam menos experiência (no sentido de acúmulo) e mais experimentações curtas, sentindo um prazer maior no momento e dando menos importâncias para o futuro. Como diz Melucci (2007, p. 37): “Um tempo com excesso de possibilidades se torna possibilidade sem tempo”. Se o tempo da máquina ainda é o mesmo da era industrial, e a gama de possibilidades é muito maior, os jovens tendem a permanecer menos tempo em cada lugar de experiência para que possam buscar novas

experimentações. Logo, pode-se dizer que os jovens potencializam devires nômades em experimentações de maneira constante, mas perdem essa potência ativa devido a moral vigente que busca torná-los peças de uma máquina sedentária e utilitária, que busca conservar a estabilidade do próprio sistema.

No entanto, consideramos que grande parte dos jovens subvertem tal ordem. Pois, percebemos diversos modos de viver juventudes sempre ligados a formações discursivas que variam de acordo com o momento histórico e o local em que são subjetivados certos modos de ser jovem, múltiplas discursividades que subjetivam juventudes, implicadas por concepções de tempo e espaço onde as diferentes experiências de vida acontecem.

[...] as identidades e as diferenças dos sujeitos não são naturais, fixas e estáveis, esperando para serem reveladas, descobertas ou toleradas. Elas são construídas na história e na cultura por meio dos atos de “linguagem” que as nomeiam. Em outras palavras, as identidades e as diferenças não podem ser fixadas, determinadas, estabelecidas de uma vez por todas pelos sistemas discursivos e simbólicos, pois, como vimos com Derrida (2005), a “linguagem vacila (TEDESCHI; PAVAN, 2017, p.782)

Pensando o nomadismo como traço cultural das juventudes, consideramos que o tempo muda de configuração à medida que se fabricam existências singulares em meio a relações de poder e saber, pois ora a produção das subjetividades captura, ora escapa por meio de linhas de fuga, formas de resistência. A experiência como acúmulo de tempo cronometrado já não faz muito sentido, mas a variedade de experimentações sim.

Percebemos que as existências juvenis são forjadas no tempo presente, em que cada ser atravessado pelas contingências de vida, fabrica suas experiências, experimentam a vida de diferentes modos. Existências juvenis acontecem em singularidades nas escolas ou em outros espaços que envolvem educação.

É preciso analisar até que ponto os espaços/tempos onde os jovens estão inseridos propiciam a eles a criação de modos de existência que potencializam a singularização.

O Docente da Criação

Pautados nas Teorias Pós-Estruturalistas e nas Filosofias da Diferença, temos como objetivo desconstruir essa lógica. Em nossos estudos e pesquisas trazemos à discussão as existências juvenis como multiplicidades, o que nos possibilita pensar de outras formas currículos e docências.

Inspirados nos conceitos deleuzianos, pensamos os currículos como territórios nômades que envolvem ações docentes e discentes, expectativas dos estudantes, das famílias, exigências históricas, relações de poder e saber e outras múltiplas forças que constituem agenciamentos e deslocamentos ao que está posto, segmentado, estratificado nos currículos oficiais. Assim, entendemos os currículos como composição de rizomas que segundo Deleuze e Guattari:

Não existem pontos ou posições num rizoma como se encontra numa estrutura, numa árvore, numa raiz. Existem somente linhas. Quando Glenn Gould acelera a execução de uma passagem não age exclusivamente como virtuose; transforma os pontos musicais em linhas, faz proliferar o conjunto. Acontece que o número

deixou de ser um conceito universal que mede os elementos segundo seu lugar numa dimensão qualquer, para tornar-se ele próprio uma multiplicidade variável segundo consideradas (primado do domínio sobre um complexo de números ligado a este domínio). Nós não temos unidades de medida, mas somente multiplicidades ou variedades de medida (DELEUZE; GUATARI, 2000, p.16)

Trata-se de conceber as práticas e relações nos espaços/tempos escolares como acontecimentos abertos ao inesperado. Acontecimento da experiência. Experiência não como acúmulo de conhecimento, não como algo que simplesmente acontece. De acordo com Larrosa (2015) experiência não é algo que passa, acontece ou toca, mas que nos passa, nos acontece, nos toca, algo inesperado, imprevisível. Composição de territórios desterritorializantes onde docentes e discentes produzem devires em encontros diários, trocas, partilhas, diversos agenciamentos, tudo aquilo que desestabiliza maneiras de pensar, agir e sentir.

Currículos abertas à criação, um mundo diferente do que está dado, cristalizado por verdades universais. Territórios nômade (DELEUZE, 2012), potentes, em que as juventudes experimentam existências múltiplas e singulares. E, como diz Corazza (2008), criam-se também artistagens da docência, multiplicidades, singularidades movidas pelo desejo de quem se dedica a pensar a diferença como meio de vida.

Segue-se que a definição do Docente é uma operação do tipo conceitual, enquanto a individuação do docente parece, à primeira vista, ser uma operação exclusivamente perceptiva. Assim, quando queremos individuar um docente, não perguntamos – O que é um Docente? E sim: - Onde o docente está, neste momento? Operamos dessa maneira, um reconhecimento no ambiente circundante e, dentre todos os que exercem a docência, selecionamos aquele docente que se distingue dos outros, por mais de um conjunto de traços que o diferenciam (CORAZZA, 2008, p.95).

Docente da geografia deleuziana, que busca novos territórios, novas maneiras de perceber e produzir docências. Não uma geografia demarcada com espaços pré-definidos, sem fronteiras fixas, mas sim que se deslocam a cada acontecimento, ideias, trocas, interações ocasionadas em cada encontro como uma oportunidade de permitir que a diferença se faça presente, fugindo assim de representações que buscam verdades absolutas.

Para Deleuze (2000), sempre podemos nos permitir pensar diferente e cada ideia não precisa ser descartada, mas transformada, assim constitui-se o pensamento como rizoma, estratos, linhas, territórios, agenciamentos se atravessam, gerando novas conexões.

Mesmo que os currículos pareçam impostos de cima para baixo, cada sujeito passará por processos de individuação desestabilizando qualquer tentativa de cristalização. São momentos rizomáticos, frutos dos devires e repletos de multiplicidades que escapam aos extratos do currículo engessado.

Pensar um currículo nômade é perceber o acontecimento. Fugir da tradição ocidental pensado na matriz platônica que afirma o aprender como reconhecimento, um conhecimento da alma racional, que busca uma verdade por trás dos fatos. Ter um pensamento nômade, que valorize o inesperado, que se desprenda do óbvio.

Buscar espaços onde os jovens possam também criarem algo diferente baseado em seus desejos. É perceber o aprender com múltiplas dimensões, onde a diferença não é definida, mas sentida por cada um de nós.

A escola é um território atravessado de potências, de vidas, repleta de devires, de linhas de fuga. A aula é um território de lutas, por que está delimitado e demarcado por um círculo que determina o que a aula é, e mais ainda o que ele deve ser, mais ou menos distante ou próxima do ideal disso que a aula é. Múltiplos de uma aula ideal, cópias.

Perceber isso nos leva a pensar num geocurrículo, a partir da geografia de Deleuze que pensa a geofilosofia, que segundo Deleuze e Guattari (1997) é uma filosofia de constituída por desterritorializações e reterritorializações em territórios geográficos móveis. A terra oferece um plano de imanência repleto de movimentos de forças operando por conexões e desconexões, assim construindo conceitos por zonas de vizinhanças, potências, conveniências. Territórios nômades que constituem uma filosofia nômade em um espaço liso com seus devires e linhas de fuga, afinal, todo território tem sua linha de fuga, assim como o próprio currículo. Corazza(2010) nos fala do geocurrículo:

[...] o currículo é um geocurrículo. O campo curricular deixa, então, de ser mediador entre a história do e os seus modos de sabe-fazer, assumindo as fragilidades daquilo que se apresenta como evidente; afirma a irredutibilidade dos meios e a potencialidade das passagens, atuando nos limiões das ciências, da arte, da filosofia; arranca-se ao culto de suas estruturas, aventurando-se na *poiesis* da própria manufatura e na criação de outros currículos que recaem na história, mas nela não se originam. Esses movimentos são de fácil compreensão: o pensamento não tem como assumir a sua dimensão espacializante, de exterioridade, na medida em que a mundialização é correlata à urgência de integrar, num devir-revolucionário comum, vários territórios, culturas, relações, subjetividades. (CORAZZA, 2010, p.154)

A escola em seus fluxos de forças, em seus movimentos, acontecimentos, fronteiras abertas, é o que possibilita desterritorializações e reterritorializações de produção de um geocurrículo. Pois, a educação escolar acontece em cada experiência de vida que os jovens trazem. Ela perambula pela rua, pela esquina, pela cantina, pela quadra de futebol, pelas possibilidades que desconhecemos. Lá acontecem devires, nas linhas flutuantes da vida, que muitas vezes tentamos pousa-las no chão, acreditando que isso é de fato possível e sem perceber que elas sempre escapam, por meios de linhas de fuga.

Reflexões Finais

Neste estudo teórico-analítico, movidos pelas experimentações cotidianas como educadores e pesquisadores, trouxemos para discussão produções discursivas entremeadas nos currículos escolares que prescrevem verdades acerca das existências de jovens estudantes nas escolas.

Perceber os currículos como territórios desterritorializantes das prerrogativas oficiais e das práticas tradicionais que governam corpos e mentes, abertos às multiplicidades, fecundo, torna a docência mais leve, mais prazerosa, mas também requer criar novos modos de existências para viver outros encontros:

É quando o outro mostra novas possibilidades que percebemos que nosso mundo não passa de mais uma possibilidade. Que toda esta fundamentação e concretude não passam de aparências e ilusão. [...] O eu e o outro são condições de possibilidades de múltiplos mundos que se confundem, se entrelaçam, se atravessam, sem nunca se reduzirem ao mesmo, sem jamais chegar a um denominador comum. (GALLO, 2012, p.174).

Pensar a produção de currículos com espaços lisos (espaço aberto ao inesperado, à diferença) repletos de possibilidades e as escolas como territórios em deslocamento, pois só com deslocamentos há diferença, onde educadores/as e estudantes experimentam possibilidades de produzir múltiplas existências e devires singulares. Perceber as operações de individuação nos torna capazes de fugir de crenças em verdades naturalizadas. É como pensar num geocurrículo, ou seja, um currículo geograficamente orientado, como um fluxo, mas sem prescrições, caminhos sem fins pré-determinados. Fugir das estratificações, e assim enfrentar os desafios do cotidiano escolar.

É assumir o pátio, o ginásio, a biblioteca, a cantina como lugares de educação, de rizomas, espaços-menores de experimentações, possibilitando a criação de novas sensibilidades. É constituir um currículo que ultrapassa as paredes da escola e que se depara em cada novo território, desterritorializando e reterritorializando acontecimentos. Geocurrículos são zonas de acontecimentos móveis. São devires nômades, devir-vários que que não escolhem lugares para acontecerem. Mas que proporcionam novas possibilidades de existências.

Referências

- BONFANTI, Bóris X. O Grupo *Hip Hop The Manifest*: discursos que produzem identidades, governam relações entre sujeitos e corpos que transgridem através da arte da dança. *Monografia* (Especialização em Educação e Diversidade Cultural), Universidade do Federal do Pampa, Campus Bagé, 2017.
- BONFANTI, Bóris X. VOSS, Dulce Mari da S. Jovens da ONG Juntos na Prevenção: diferentes juventudes. *Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação, VIII, 2019. Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação, V, 2019*. Canoas, Anais Eletrônicos, Canoas, 2019. Disponível em: <https://www.2019.sbece.com.br/site/anais2?AREA=13#B> Acesso em: 20.08.2020.
- CORAZZA, Sandra M. O docente da diferença. *Revista Periferia*. v.1. n.1. set. 2008, p. 91-110.
- _____. Os sentidos do currículo. *Revista Teias*, v.11, n.22, maio/agosto 2010, p.149-164.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a Filosofia?* São Paulo. Editora 34, 1997.
- _____. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, v.1. Tradução de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa, São Paulo. Editora 34, 2000.
- _____. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, v.5. Tradução de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa, São Paulo. Editora 34, 2012.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 1ª ed. Organização Roberto Machado. Rio de Janeiro. Edições Graal, 1979.



GALLO, Silvio. Imagens do outro na filosofia: o desafio da diferença. *Educação Temática Digital*, Campinas, v.14, n.174. jan./jun. 2012, p. 160-178.

LARROSA, Jorge. Experiência e Alteridade em Educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.19, n. 2, jul./dez. 2011, p.04-27.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. IN: FÁVERO, O.; ET AL (orgs). *Juventude e Contemporaneidade*. Coleção Educação para todos. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2007, p. 29-46.

TEDESCHI, Sirley L.; PAVAN, Ruth. A produção do conhecimento em educação: o Pós-estruturalismo como potência epistemológica. *Praxis Educativa*, Ponta Grossa, v.12, n.3, set/dez. 2017, p.772 -787.



GT Infâncias e Juventudes

JOVENS ESTUDANTES DO INSTITUTO FEDERAL: EMPREENDEDORES? INOVADORES? O DISCURSO NEOLIBERAL NAS TRAMAS DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

Dalvana Silva da Gama ¹

Rita Cristine Basso Soares Severo²

Este trabalho trata-se de um recorte de um projeto de Mestrado Profissional em Educação, em fase inicial, e faz parte dos estudos do grupo de pesquisa Juventudes em tempos e espaços educativos contemporâneos, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). O projeto de pesquisa tem como objetivo compreender o avanço dos discursos neoliberais no campo da educação e como eles se fazem presentes nos documentos oficiais do Instituto Federal Catarinense e na Base Nacional Comum Curricular (2018), nesta direção para este texto nossa intenção é refletir acerca desta temática, apresentando considerações sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018.

Dentre os trajetos metodológicos que construímos para pesquisa apresentamos para a extensão deste texto a análise documental. Analisamos de forma inicial a Base Nacional Comum Curricular (2018) no sentido de compreender os discursos neoliberais de empreendedorismo e inovação presentes no texto.

Como aporte teórico, apresentamos algumas contribuições de autores que têm focado seus estudos nas análises das políticas públicas e como elas têm sido produzidas na cultura contemporânea, dentre eles, Foucault (2008), Veiga-Neto (2004) e Bauman (2008, 2013), Sibilía (2012) e Canclini (2010, 2015).

Uma breve reflexão sobre a sociedade contemporânea



Fonte: <https://www.google.com/ingres>.

1 Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS, Mestrado Profissional em Educação, dalvana-gama@uergs.edu.br

2 Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS, Mestrado Profissional em Educação, rita-severo@uergs.edu.br

Iniciamos esta seção apresentando uma imagem que está disponível na internet que mostra um corpo tatuado com um código de barras. Esta imagem nos sensibilizou a pensar a respeito de como nossos corpos e nossas identidades são marcadas pelos discursos que circulam na sociedade.

Neste sentido, entendemos que para compreender como determinados discursos constituem as práticas escolares e se fazem presentes em seus documentos é necessário pensar a sociedade em que vivemos e compreender que as educabilidades contemporâneas se dão de diferentes modos, sendo balizadas pelos ideais de governo presentes na nossa cultura, um desses ideais é o Neoliberalismo onde a lógica do consumo se impõe.

Nesta direção Canclini (2010), em seu livro *Consumidores e Cidadãos*, apresenta uma investigação sobre como as mudanças nas maneiras de consumir alteram o exercício da cidadania, que na cultura contemporânea o consumo deve ser pensado como um espaço onde as sociedades organizam suas racionalidades, práticas políticas e interações sociais.

Em nossa percepção, na sociedade contemporânea, pautada pelo consumo o sujeito requerido é o 'sujeito empreendedor', 'criativo', 'competitivo', 'midiático' e 'motivado', aptidões que são solicitadas pela sociedade à escola. Tem a escola constituído tais sujeitos? Em quais ideais de sujeitos a escola está pautada? Como as políticas públicas tem sido constituída para dar conta do 'modelo de sujeito' que a sociedade espera?

Para responder a estas questões faz-se necessário entendermos o conceito de capital humano trazido por Foucault (2008), onde temos a concepção de capital-competência, na qual a competência do trabalhador é como uma máquina, uma máquina que produz renda, uma renda-salário ligada a um capital que se torna o capital humano.

As formas de acumulação deste capital humano passam a ser de interesse do neoliberalismo, pois, a partir do momento em que o indivíduo é visto como uma empresa "suas condições de vida são a renda de um capital" (FOUCAULT, 2008, p. 320). Assim todo esse movimento neoliberal do capital humano acaba por levar a economia a permear locais antes considerados não-econômicos, onde podemos aqui considerar a escola como um deles.

No cenário contemporâneo educação e cultura estariam, na lógica do capital, integradas à economia e ao seu crescimento:

É para esse lado, de fato, que se vê claramente que se orientam as políticas econômicas, mas também as políticas sociais, mas também as políticas culturais, as políticas educacionais, de todos os países desenvolvidos. (FOUCAULT, 2008, p. 319)

Sobre o interesse neoliberal de colocar a educação a serviço do crescimento econômico Bauman (2008) analisa um documento da União Europeia sobre educação permanente:

a necessidade de expandir a educação/aprendizagem permanente é discutida, desde o início do documento, em termos de "vantagem competitiva" que "depende cada vez mais de investimento em capital humano" e do conhecimento e das competências, tornando-se "um potente motor para o crescimento econômico" (Bauman, 2008, p. 676)

O autor alerta que questões sociais, diminuição da criminalidade, bem-estar social, participação cívica, praticamente não são discutidos no documento, espera-se apenas que sejam uma consequência natural desta melhora na força de trabalho.

Assim começamos a perceber a permeabilidade do neoliberalismo na escola, na divisão entre economia e política, onde o mercado torna-se o principal articulador das relações sociais. Sibília (2012) alerta que a escola, deixando de ser um aparelho disciplinar do estado, pode vir a tornar-se uma empresa, e questiona quanto ao declínio do estado como 'mega instituição' que controla tantas outras, inclusive a escola:

Agora que a soberania se dissolveu na liquidez do capital e dos fluxos informativos, qual terá sido a entidade que assumiu esse poder ante o declínio dessa? Uma possível resposta é quase evidente: o mercado, ou melhor, certa "ética empresarial" conjugada com o "espírito de consumismo". (SIBILIA, 2012, p. 94)

Entendemos assim que é necessário cuidado para que a educação não seja colocada a serviço do mercado, é preciso estarmos atentos quanto ao avanço da lógica neoliberal do empreendedor de si sobre nossos jovens. Os jovens que habitam nossas escolas estão formando suas subjetividades e terão que enfrentar uma realidade econômica de poucas oportunidades de emprego, onde nem mesmo o diploma de ensino superior garantirá sua subsistência.

As possíveis marcas neoliberais na Base Nacional Comum Curricular

Tomando como referência as reflexões teóricas mencionadas anteriormente, destacamos a seguir o que chamamos de possíveis marcas neoliberais na BNCC. Referência para a construção dos currículos de todas as escolas do país, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi elaborada estabelecendo como pilares 10 competências gerais que irão nortear o trabalho das escolas e dos professores em todos os anos e componentes curriculares da Educação Básica.

O documento se define como "de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica" (BNCC, 2018, p.7).

Iniciamos pelo conceito de competências, 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. (BNCC, 2018, p.8)

Das 10 competências trazidas na BNCC destacamos a sexta competência que trata da apropriação pelos sujeitos dos conhecimentos necessários para entender o mundo, resolver problemas e fundamentalmente estabelecer relações com o mundo do trabalho.

Assim, propõe o documento:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu



projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BNCC, 2018, p. 9)

A narrativa que nos parece emergir desta competência é a ideia de que o sujeito ‘sozinho’ é responsável pelas suas escolhas, principalmente em relação ao mundo do trabalho.

Deste modo, nos parece que colocar o sujeito como único responsável pelo seu futuro, difundindo o discurso do empreendedor de si, autorregulado, em uma realidade mercantil, além de gerar sofrimento e frustração em nossos jovens estudantes, corrobora para a desresponsabilização do Estado quanto a suas obrigações com o cidadão, fortalecendo o estabelecimento de um Estado Mínimo.

Responsabilizar os jovens estudantes única e exclusivamente por seu futuro, pode causar muitas frustrações em suas perspectivas de futuro, justamente em um momento importante de exercício de inserção social, onde “o indivíduo vai se descobrindo e descortinando as possibilidades em todas as instâncias de sua vida, desde a dimensão afetiva até a profissional” (DAYRELL E CARRANO, 2014, p. 112).

É sobre as perspectivas de futuro “Na sociedade atual é evidente que tanto a construção das identidades quanto a elaboração de projetos de vida, se mostram um desafio cada vez maior para os jovens”. (DAYRELL e CARRANO, 2014, p. 124)

Na mesma direção Bauman (2008) considera que:

Confiar os esforços pessoais em prol da imposição e do desenvolvimento de si mesmo a visões essencialmente imprevisíveis – e assim declaradamente pouco confiáveis – das exigências futuras do mercado mutável e caótico, faz pressagiar um grande sofrimento humano associado a frustração, esperanças vãs e vida desperdiçada (BAUMAN, 2008, p. 677)

Pautadas por esta lógica, o que vemos nas escolas é o acolhimento das ideias do ‘sucesso individual’ do ideário ‘meritocrata’, perceptíveis na BNCC, onde os sujeitos que conseguirem desenvolver individualmente as 10 competências serão ‘prósperos’ e ‘bem-sucedidos’.

Assim, busca-se construir os ‘empreendedores de si’, e nesta definição de sujeito estão presentes as lógicas da inovação constante, marcada pela lógica da obsolescência programada. Como afirma Bauman (2008) na mesma direção da obsolescência dos produtos o ser humano sofre esse constante risco de ficar obsoleto, de ficar ‘de fora’, de tornar-se ‘lixo humano’ caso não corra atrás da inovação.

Outro destaque em relação às questões de empreendedorismo e inovação na BNCC é o capítulo “As finalidades do Ensino Médio na Contemporaneidade” que traz:

a escola que acolhe as juventudes precisa se estruturar de maneira a:

- proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade; e

- prever o suporte aos jovens para que reconheçam suas potencialidades e vocações, identifiquem perspectivas e possibilidades, construam aspirações e metas de formação e inserção profissional presentes e/ou futuras, e desenvolvam uma postura empreendedora, ética e responsável para transitar no mundo do trabalho e na sociedade em geral. (BRASIL, 2018, p. 466-467)

Saindo da BNCC e analisando o Instituto Federal Catarinense vemos projetos institucionais alinhados com a propositiva da legislação como o “Empresa Júnior”, regulamentado pela Resolução 008/2015, Política Institucional de Incentivo à Inovação e demais projetos locais nos diversos campi que têm o empreendedorismo e a inovação como foco, justificados pela formação integral e preparatória para o mundo do trabalho.

São projetos institucionais que simulam a criação de empresas e estimulam a competição entre os estudantes pelo melhor desempenho em vendas e premiam os melhores resultados. Como exemplo podemos citar é o edital Nº 68/2019 para Seleção de Equipes para o Desafio de Inovação e Empreendedorismo IFC/SEBRAE, que conforme informações do website do evento é:

um evento em formato de imersão que busca despertar a criatividade e o espírito empreendedor nos participantes, através de uma competição de ideias de negócios inovadores. A dinâmica, conduzida por consultores especialistas, oferece suporte para que o estudante do IFC integre uma equipe de trabalho para colocar em prática a execução de uma ideia de negócio. (Fonte: <http://eventos.ifc.edu.br/ifchallenge/>)

Também nas mais diversas mídias encontramos campanhas de chamamento as instituições de ensino de nível tecnológico e superior, para participação de jovens e até crianças em ações de educação empreendedora. Como é o caso da “ONG Fazendo Acontecer” que se descreve como uma instituição sem fins lucrativos que tem o objetivo de desenvolver habilidades através da educação empreendedora e que oferece oficinas à crianças e jovens de 10 a 18 anos:

As oficinas permitem que as crianças e os adolescentes entendam o empreendedorismo como um conjunto de características comportamentais, que podem ser desenvolvidas e aprimoradas, auxiliando-os na busca do próprio protagonismo de seu futuro profissional. (Fonte: <https://www.fazendoacontecer.org.br/>)

Dentro deste cenário contemporâneo repleto por ações como as descritas acima a narrativa do empreendedorismo já pode ser percebida ao vermos jovens estudantes compartilhando em suas redes sociais imagens como essa:



Fonte: <https://me.me/>

Entender como estas ações nos Institutos Federais e na Base Nacional Comum Curricular podem estar constituindo as narrativas de nossos jovens estudantes é um dos objetivos do projeto de Mestrado Profissional em Educação ainda em fase inicial, procurando compreender o avanço dos discursos neoliberais no campo da educação.

Embora um dos focos dos Institutos Federais seja a formação profissional, a preparação para o trabalho, em um cenário econômico regido pelo mercado, previsões se tornam cada vez mais difíceis e tentar antecipar quais serão as demandas do mercado pode trazer muitas frustrações. Trazendo dados da América Latina, Canclini (2015) nos diz que para nossos jovens:

os riscos de exclusão no mercado de trabalho e de marginalização nas franjas massivas do consumo aumentam nos países periféricos. Convocam-se os jovens mais para ser subcontratado, empregados por tempo limitado, buscadores de oportunidades eventuais do que trabalhadores satisfeitos e seguros (CANCLINI, 2015, p. 211)

Para o autor, em uma realidade latino-americana onde o trabalho informal cresce vertiginosamente, nossos jovens têm um futuro incerto e estão inseridos em uma sociedade que tem pouco lugar para eles e que não se preocupa em ouvi-los. Além disso há uma grande disparidade nos níveis de acesso à “capacitação informática, aos saberes e entretenimentos avançados que circulam na internet” (CANCLINI, 2015, p. 212).

Entendendo este cenário latino-americano e em especial a realidade brasileira, nos parece que a escola tem o importante papel de ouvir seus jovens estudantes, sendo um lugar de escuta e de reconhecimento:

O esforço de conhecer e reconhecer os jovens estudantes pode levar à descoberta dos jovens reais e corpóreos que habitam a escola e que, em grande medida, podem se afastar das representações negativas dominantes ou das abstrações sobre o ‘jovem ideal’. (Dayrell e Carrano, 2014, p. 112)

Corroborando com Dayrell e Carrano (2014) a autora Sibilía (2012) em suas reflexões aponta a necessidade de que a escola se torne um lugar de diálogo, de encontro, de produção de pensamento, de troca de experiência para estas juventudes que a habitam. Assim essa instituição cada vez mais esvaziada do poder estatal, sendo evitado o domínio

pela lógica mercantil, pode ser “a chance de nos constituirmos, em algumas situações, num vínculo real de pensamento com os jovens, não intuído nem representado pelas instituições” (SIBILIA, 2012, p. 79).

Algumas considerações

De nossas análises entendemos que a BNCC expressa de forma enfática os interesses mercadológicos, que podem ser constatados em diversos aspectos, como destacamos nos excertos trazidos neste texto. Um deles é a ideia da eficiência relacionada à aprendizagem, o que permitiria que os estudantes aprendessem mais rapidamente os conteúdos, e da criatividade vinculada a inovação e ao empreendedorismo.

Também os projetos e ações voltados ao empreendedorismo e a inovação desenvolvidos no Instituto Federal Catarinense apresentados neste artigo demonstram a presença do discurso neoliberal nas iniciativas propostas e de certo modo adentrando os portões da escola e constituindo as identidades dos jovens estudantes.

Assim, nos parece que frente a esta forte investida neoliberal sobre a escola e seus currículos torna-se necessário estarmos atentos quanto aos interesses do mercado na educação e discutir com profundidade a formação de professores e os papéis da escola na formação dos jovens estudantes.

Enquanto o poder estatal se afasta da escola, não se pode ceder lugar ao poder do mercado que, como analisou Bauman (2008), preocupa-se apenas com a formação de força de trabalho para alimentar o capitalismo e seu apelo ao consumo, sem considerar questões sociais.

Ao contrário, entendemos que a escola precisa ser o local de acolhimento e escuta das juventudes, auxiliando-os positivamente na formação de suas subjetividades e não repassando um discurso de empreendedorismo de si e auto regulação, onde o jovem é o único responsável por seu sucesso ou insucesso, sem considerar variáveis econômicas e sociais, ainda mais sensíveis em uma realidade latino-americana de poucas oportunidades de emprego e grande crescimento da informalidade.

Referências

- BAUMAN, Zygmunt. *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2008.
- BAUMAN, Zygmunt. *Sobre educação e juventude: conversas com Riccardo Mazzeo*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013. Série-Estudos
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. [2018]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em 08 out. 2019.
- CANCLINI, Néstor García. *Consumidores e Cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.
- CANCLINI, Néstor García. *Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2015.



DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. 2014, p. 101-133 In: Juarez Dayrell; Paulo Carrano; Carla Linhares Maia (Orgs.) *Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

FOUCAULT, Michel. *O Nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979)*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo [et al.]. 2004. Michel Foucault e os Estudos Culturais. 2004, p. 37-69. In Marisa Vorraber Costa; Alfredo Veiga-Neto et al. (Orgs) *Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema*. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

SIBILIA, Paula. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA AS CRIANÇAS DO CAPSI EM CRUZ ALTA, RS: REINVENTANDO PRÁTICAS

Lia Favretto,¹

Vitória Chaves Vizzotto²

Tatiana Luiza Rech

Esse empreendimento apresenta o Projeto de Extensão “Reinventando-se: a contação de histórias para crianças do CAPSi - Cruz Alta/RS”, realizado por três alunas e uma professora do Curso de Pedagogia, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs), na Unidade em Cruz Alta, de outubro a dezembro de 2019. Nessa primeira versão, chamada de “Projeto piloto”, foram realizados encontros semanais, reunindo crianças de 04 a 10 anos acolhidas junto ao Centro de Atenção Psicossocial Infantil (CAPSi)³.

Com base nos estudos de Bauman (2008), Estanislau e Bressan (2014), Gutfreind (2010), além de outros autores e documentos oficiais, o Projeto pretendeu compreender o desenvolvimento infantil no contexto da saúde mental por meio de práticas psicopedagógicas, buscando através da contação de histórias, da Arte e da culinária, o crescimento individual de cada sujeito. Também almejou verificar como a contação de histórias e a produção artística podem intervir no tratamento singular dessas crianças.

A iniciativa partiu de uma das acadêmicas do Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura da Uergs que, por trabalhar no CAPSi, sentiu a necessidade de criar oficinas que envolvessem a contação de histórias para que as crianças pudessem reinventar suas práticas por meio da experiência literária e artística.

O reinventar-se é necessário na infância?

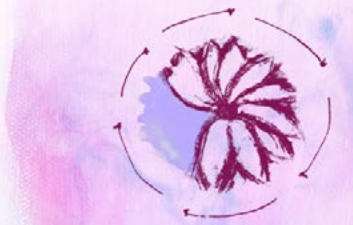
[...] A incerteza de hoje é uma poderosa força individualizante. Ela divide em vez de unir, e como não existe jeito de dizer quem sobreviverá a essa divisão, a ideia de “interesses comuns” fica ainda mais nebulosa e por fim se torna incompreensível. (BAUMAN, 2008, p. 36).

Num cotidiano, muitas vezes, turbulento e caótico, no qual adultos na pressa do dia a dia se esquecem de que podem manifestar as suas emoções, crianças aprendem com esses exemplos a não exporem os seus sentimentos. Parece que para muitos o manifesto

1 Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Curso de Pedagogia - Licenciatura, UERGS, liafavretto2015@gmail.com.

2 Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Curso de Pedagogia - Licenciatura, UERGS, vitoria-vizzotto@uergs.edu.br.

3 No ano de 1992 os Centros de Atenção Psicossociais (CAPS) foram fundados no Brasil, como substitutos dos manicômios existentes na época. Desta forma, estes Centros agem com uma equipe multidisciplinar com o objetivo de oferecer tratamento humanizado aos seus usuários, como são chamados os sujeitos que frequentam o espaço. No caso das crianças existe o CAPSi com um olhar mais efetivo na valorização da saúde mental na infância, por exemplo.



das emoções representa fraqueza, desespero, incompreensão. Ao vermos a epígrafe acima, é possível pensar que, nos dias atuais, os interesses comuns ficam mais distantes e esquecidos, pois as experiências vividas diariamente parecem incertas e se colocam, cada vez mais, solitárias.

Na sociedade que Zygmunt Bauman (2008) chama de “individualizada”, ganha espaço uma “[...] nova mentalidade de ‘curto prazo’ que veio substituir a de ‘longo prazo’” (BAUMAN, 2008, p. 35), ou seja, tudo é rápido e passageiro. E, nesta sociedade, a flexibilidade “[...] é o slogan do dia” (BAUMAN, 2008, p. 35), porém nem sempre é possível ser flexível a ponto de sobreviver às exigências impostas pelo grupo social. E nesse movimento de exercício da sobrevivência, muitos indivíduos se veem sozinhos e acabam por manifestar algum transtorno mental, inclusive.

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), a depressão, por exemplo, “é um transtorno mental frequente. Se calcula que afeta mais de 300 milhões de pessoas no mundo” (OMS, 2020, tradução nossa), incluindo crianças e jovens, infelizmente. Para a Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS):

Em todo o mundo, estima-se que 10% a 20% dos adolescentes vivenciem problemas de saúde mental, mas permanecem diagnosticados e tratados de forma inadequada. Sinais de transtornos mentais podem ser negligenciados por uma série de razões, tais como a falta de conhecimento ou conscientização sobre saúde mental entre trabalhadores de saúde ou o estigma que os impede de procurar ajuda. (OPAS, 2020).

Ao encontro da necessidade de combater o crescente aumento de diagnósticos de transtornos mentais em crianças e adolescentes a OMS criou o Plano de Ação Integral sobre Saúde Mental (2013-2020), que foi aprovado pela Assembleia Mundial da Saúde em 2013, em Genebra. Ao reconhecer que a saúde mental é um elemento essencial para o bem-estar de todas as pessoas, a Assembleia colocou como um dos objetivos “por em prática estratégias de promoção e prevenção no campo da saúde mental” (OPAS, 2020, tradução nossa), o que vai ao encontro do 3º Objetivo de Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas (ONU), que diz: “Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades” (ONU, 2020), que faz parte da Agenda 2030, um Plano de Ação Global para transformar o mundo.

Segundo Cláudia Collucci (2019), as internações de crianças devido a transtornos mentais cresceram 36% no Brasil. Isso interfere diretamente no desenvolvimento global destas crianças, bem como afeta significativamente as relações escolares. Como explica Gustavo M. Estanislau e Rodrigo A. Bressan (2014, p. 9), “Não se pode falar em aprendizagem e comportamento socioemocional como instâncias separadas”. Para eles:

De fato – se considerarmos a perspectiva das crianças e dos jovens na escola –, suas capacidades e interesses de aprendizagem, suas condutas sociais e reações emocionais, seus modos de se vincularem com as pessoas e as tarefas são indissociáveis, parte de um todo. E um todo que implica questões de saúde mental. (ESTANISLAU; BRESSAN, 2014, p. 9).

Nesse sentido, a escola se configura, atualmente, como um espaço cada vez mais importante, tendo em vista que as crianças passam, muitas vezes, mais tempo convivendo



com os professores e colegas do que com as suas próprias famílias. Assim, muitos dos casos envolvendo o diagnóstico de transtornos mentais na infância têm partido do olhar atento dos profissionais da educação que, embora não façam diagnósticos, pois não possuem competência para isso, encaminham as crianças com suspeitas aos profissionais das áreas da Assistência Social, Psicologia e Saúde. Estas áreas, em conjunto, dão continuidade à busca pelo diagnóstico e, posteriormente, tratamento quando necessário. Cabe ressaltar que:

A literatura em saúde mental tem identificado o sistema escolar como um espaço estratégico e privilegiado na implementação de políticas de saúde pública para jovens, passando a destacá-lo como principal núcleo de promoção e prevenção de saúde mental para crianças e adolescentes, atuando no desenvolvimento de fatores de proteção e na redução de riscos ligados à saúde mental. (VIEIRA et. al., 2014, p. 13).

Os transtornos mentais, que podem ser “[...] (psiquiátricos ou psicológicos) incluem as alterações de pensamento, emoções e/ou comportamento” (FIRTS, 2017). Na lista, transtornos como: Depressão, Esquizofrenia, Transtornos de humor, Transtornos alimentares, Transtorno Bipolar, Ansiedade e, inclusive, comportamento suicida assustam famílias e educadores e provocam a necessidade de problematizarmos esses assuntos na comunidade escolar.

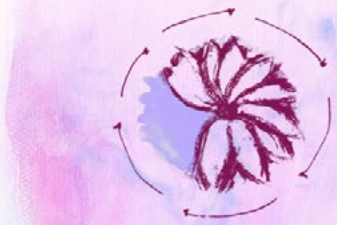
Pensando nisso, ou seja, na necessidade de trazer essas questões para os (as) acadêmicos (as) do Curso de Pedagogia, já que trabalharão com alunos que apresentarão diagnósticos de transtornos mentais, cabem ações em prol da prevenção e diminuição dos riscos ligados à saúde das crianças e adolescentes nos espaços educacionais. Isso, porque no contexto atual, “[...] um professor bem informado e sensível pode tanto promover saúde mental quanto atuar na prevenção de transtornos, por exemplo, identificando sinais que demandem encaminhamento para avaliação de equipe de saúde mental [...]” (VIEIRA et. al., 2014, p. 13). Tais ações contribuem para a intervenção precoce que faz toda a diferença no desenvolvimento global dos sujeitos.

As intervenções ajudam com que cada um possa se conhecer melhor, trabalhar com a aceitação de si e do outro para, depois, conseguir se reinventar. A criança também se reinventa a cada experiência nova, a cada provocação, a cada desafio que surge. Ela justamente precisa deste exercício de reinvenção para elaborar seus conflitos e transcender as dificuldades diárias, a fim de superá-las no seu próprio ritmo e tempo.

O “Projeto Piloto” colocado em prática

A importância do desenvolvimento do Projeto “Reinventando-se: a contação de histórias para crianças do CAPSi – Cruz Alta/RS” se justifica⁴, pois ele contribui significativamente com as ações já realizadas pelos profissionais que trabalham no CAPSi, bem como auxilia na organização de novas experiências pedagógicas às crianças, sendo que estas experiências poderão auxiliar também nos espaços escolares. É importante destacar que o Centro de Atenção Psicossocial Infantil de Cruz Alta é responsável por manter um grupo terapêutico com enfoque em crianças e adolescentes com transtornos

4 Essa versão “Piloto” organizada em 2019 deu subsídios para que o Projeto de Extensão tivesse continuidade no presente ano, inclusive com auxílio de uma bolsista financiada pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.



mentais graves (autismo, retardo mental, depressão, distúrbios da atividade e da atenção, transtorno obsessivo compulsivo, esquizofrenia), sendo que o trabalho realizado no grupo é de segunda a sexta-feira em período integral sem fechar ao meio dia.

No que diz respeito à “versão piloto”, se faz necessário salientar que esta ação de extensão pretendeu atender de forma lúdica e dinâmica, sendo que as oficinas foram organizadas com a ideia de unir atividades pedagógicas, juntamente com as atividades realizadas no grupo terapêutico, o que possibilitou aos participantes entrar em contato com sentimentos e fantasias, através da projeção e da construção de uma narrativa própria. Todas as quartas-feiras, pela manhã, as crianças eram convidadas a participarem do Projeto, sendo que foi organizado um local específico para ele dentro da unidade do CAPSi. A garagem da casa deu lugar a esse espaço cheio de significados, com recursos variados, tais como: livros, jogos, brinquedos, instrumentos musicais, almofadas, mesas e móveis coloridos.

Metodologicamente o Projeto foi organizado para promover o encontro presencial dos sujeitos envolvidos, numa perspectiva que valorizou o viés qualitativo, sendo que os planejamentos foram feitos em conjunto pela equipe e repensados de acordo com as necessidades que iam surgindo. Ao todo foram (5) cinco crianças que participaram dos encontros, pois como as atividades foram organizadas nos últimos meses do ano, a participação foi reduzida, já que as famílias não costumam levar tanto as crianças aos atendimentos quando chega esse período do ano.

Livros como “A bruxinha medrosa” e “Flora a menina do cabelo de mola” foram alguns dos escolhidos para compor o grupo de histórias que seriam trabalhadas com as crianças. Para cada história, uma lista de atividades foi pensada, sendo que as mesmas priorizaram a participação das crianças na confecção de jogos, ilustração de desenhos, teatralização com fantoches, por exemplo. Percebeu-se que os contos são mediadores para a própria criança enfrentar seus medos e conflitos internos (BETTLELHEIM, 1976 apud GUTFREIND, 2010, p. 33). Desta forma foi possível abordar inúmeros gêneros literários para realizar as oficinas de contações de histórias e praticar com os sujeitos atividades que propiciem o avanço do enfrentamento dos seus medos e desafios. Após a contação de histórias, cada grupo produzirá suas obras, realizará dinâmicas, meditação, atividades manuais, jogos pedagógicos, oficinas culinárias, entre outras atividades.

Ao utilizar-se de diferentes histórias, incluindo os contos de fadas, foi possível perceber o que está mais presente em cada sujeito, afinal “as pessoas escolhem os contos que trazem enredos semelhantes aos seus conflitos, porém, preferem aqueles que não o fazem de forma direta. Exemplo a mãe má como uma bruxa, na branca de neve” (MORAES; BARACAT, 2015, p. 4). Assim, por meio de contações de histórias é possível verificar a possibilidade de compreensão das necessidades de cada criança, para posteriormente, realizar-se com o passar do tempo, atividades que possam englobar a todos, cada qual da sua maneira.

Segundo Moraes e Baracat (2015, p. 6) “Os contos de fadas funcionam como válvula de escape e possibilita que a criança vivencie seus problemas psíquicos de modo simbólico, saindo mais preparado dessa experiência”. Sendo assim, acredita-se que com a sequência das oficinas elaboradas e realizadas os sujeitos conseguirão desenvolver-se melhor através das histórias juntamente com as atividades artísticas e, por fim, esta deverá fazer com que a criança supere de maneira mais eficaz seus problemas psíquicos, auxiliando-a a uma melhor convivência consigo mesmo e com os outros, ou seja, a reinventar-se.



Considerações finais

Com o Projeto Reinventando-se, a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), mais especificamente a Unidade em Cruz Alta e o CAPSi iniciaram uma parceria que visa a construção de práticas que priorizam o enfoque pedagógico dentro das ações realizadas para os grupos de crianças que são atendidas nas oficinas de contação de histórias.

Como dito, anteriormente, os procedimentos metodológicos do projeto abrangeram encontros que ocorreram semanalmente, sendo que neles foi possível coletar dados iniciais para uma futura pesquisa de campo, de viés qualitativo. Como resultados, percebeu-se que as oficinas com atividades pedagógicas, possibilitaram aos participantes, que possuem diagnóstico de transtornos mentais graves, a entrar em contato com as histórias. Algumas crianças apresentaram mais engajamento e interação social demonstrando interesse em relação as histórias, fazendo perguntas, gestos e caretas.

Durante os encontros a participação das crianças não foi a esperada pela equipe, pois o número de crianças esteve abaixo do proposto inicialmente. Mesmo assim, sentimos que as ações foram bastante necessárias e estiveram de acordo com o contexto social no qual elas estavam inseridas. Durante os encontros foi necessário modificar o planejamento algumas vezes, pois as crianças que compareciam não eram sempre as mesmas e não frequentavam a oficina semanalmente. Desta forma, muitas vezes a própria criança escolheu a história e o que faria com ela como, por exemplo, uma quis desenhar enquanto outra que estava se alfabetizando sentiu-se confortável ao copiar as falas da história.

Através do lúdico, da possibilidade de fantasiar e explorar a imaginação por meio das histórias e das ações resultantes delas, as crianças puderam entrar em contato com diferentes experiências e elaborar alguns dos seus conflitos. Através das histórias as crianças adquiriram novas perspectivas referentes a si mesmas ou ao seu cotidiano. No momento da interação do real com o imaginário os pequenos sentem-se livres para criar e explorar seus sentimentos, sendo que, muitas vezes através de desenhos é relatado seus medos e inseguranças, juntamente com sonhos e alegrias.

Ao realizar esse Projeto pretendeu-se auxiliar as crianças a vencerem os desafios cotidianos que as mesmas enfrentam e colaborar significativamente com o desenvolvimento da comunidade local. A ideia foi tão interessante que estará sendo aprimorada no decorrer do ano de 2020.

Referências

BAUMAN, **A sociedade individualizada**: vidas contadas e histórias vividas. Tradução de José Gradel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

COLLUCCI, Cláudia. **Internações de crianças devido a transtornos mentais crescem 36%**. Folha de São Paulo. 27 out 2019. Disponível: <<https://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2019/10/internacoes-de-criancas-devido-a-transtornos-mentais-crescem-36.shtml>>.

ESTANISLAU, Gustavo M.; BRESSAN, Rodrigo A. (org.). **Saúde mental na escola**: o que os educadores devem saber. Porto Alegre: Artmed, 2014.



FIRST, Michael B. **Classificação e diagnóstico das doenças mentais**. 2017. Disponível em: <<https://www.msmanuals.com/pt-br/casa/dist%C3%BArbios-de-sa%C3%BAde-mental/considera%C3%A7%C3%B5es-gerais-sobre-cuidados-com-a-sa%C3%BAde-mental/classifica%C3%A7%C3%A3o-e-diagn%C3%B3stico-das-doen%C3%A7as-mentais>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

GUTFREIND, Celso. **O terapeuta e o lobo**: a utilização do conto na psicoterapia da criança. Rio de Janeiro: Artes e Ofícios, 2010.

MORAES, A. M.; BARACAT, J. O conto de fadas e seu uso na clínica psicanalítica com crianças. **Revista Científica Eletrônico de Psicologia**. [S.l.]: v. 24, n. 1, p. 1-11, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Site oficial**. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/ods3/>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Site oficial**. Disponível em: <<https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-disorders>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE (OPAS). **Site oficial**. Disponível em: <<https://www.paho.org/bra/>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

PLATAFORMA AGENDA 2030. **Conheça a agenda 2030**. 2020. Disponível em: <http://www.agenda2030.com.br/sobre/>. Acesso em: 10 jul. 2020.

VIEIRA, Marlene A. *et. al.* Saúde mental na escola. In: ESTANISLAU, Gustavo M.; BRESSAN, Rodrigo A. (org.). **Saúde mental na escola**: o que os educadores devem saber. Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 13-23.

NARRATIVAS DAS JOVENS NORMALISTAS: O MUNDO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Autor: Marinez Mauer¹

Autor: Luciana Michele Martins Alves²

Orientador: Rita Cristine Basso Soares Severo³

Texto Completo

As constantes mudanças apresentadas pela sociedade e pelos alunos fazem com que diferentes metodologias de ensino sejam pesquisadas e utilizadas em nossas salas de aulas, sendo assim, destaco a importância de entender o que pensam as jovens futuras professoras, que cursam o Ensino na modalidade do Curso Normal, especificamente sobre a disciplina de Matemática, bem como o que ela representa neste período de formação e na busca deste mercado de trabalho docente.

Nesta perspectiva, a importância de desenvolver estudos sobre as juventudes, na intenção de reconhecer o jovem como sujeito de direito em diferentes modos de ser jovem juntamente com as mudanças sociais e históricas que vêm ocorrendo em uma velocidade acelerada na sociedade. E neste contexto social, como pensar nesta jovem futura professora que se encontra em formação para um dia “vir a ser” uma docente? É uma jovem que se encontra em desenvolvimento, que está todos os dias nos espaços/tempo da escola repletos de significações e atravessamentos, buscando, neste contexto social e cultural, um dia ser uma docente para atuar profissionalmente mediando aprendizagens de crianças, e neste mesmo espaço, em uma sociedade em constantes transformações, e assim não sendo mais possível pensar em um currículo pronto e acabado ou até mesmo moldar os jovens em uma formação na esperança de “vir a ser”.

- 1 Mestranda do curso de Mestrado Profissional em Educação da UERGS, participante do projeto de pesquisa Desafios do Ensino Médio: por uma Pedagogia das Juventudes, coordenado pela professora doutora Rita Cristine Basso Soares Severo. O projeto está vinculado ao grupo de estudo e pesquisa em educação integral e currículo: dispositivos e configurações dos tempos e espaços escolares – gpeic (registrado no cnpq) – área das ciências humanas – educação. Especialização em Gestão e Supervisão Escolar pela Faculdade Cenecista de Osório (FACOS), e graduada em Ciências Contábeis pela Universidade Regional Integrada (URI), Campus Erechim, Técnico em Contabilidade pela escola estadual João XXIII de Campinas do Sul. E-mail: marinez.mauer@osorio.ifrs.edu.br
- 2 Mestranda do curso de Mestrado Profissional em Educação da UERGS, participante do projeto de pesquisa Desafios do Ensino Médio: por uma Pedagogia das Juventudes, coordenado pela professora doutora Rita Cristine Basso Soares Severo. O projeto está vinculado ao grupo de estudo e pesquisa em educação integral e currículo: dispositivos e configurações dos tempos e espaços escolares – gpeic (registrado no cnpq) – área das ciências humanas – educação. Especialização em Psicopedagogia Institucional pelo Centro Universitário Barão de Mauá, Licenciada em Matemática pelas Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT), Curso Normal pelo Colégio Santa Teresinha. E-mail: luciana-alves@uergs.edu.br
- 3 Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Especialização em psicopedagogia pela Universidade da Região da Campanha (URCAMP), Graduação em Pedagogia - Licenciatura Plena pela Universidade da Região da Campanha (URCAMP). E-mail: rita-severo@uergs.edu.br.

É visto que as escolas de nível médio que formam técnicos, bem como, as escolas que formam normalistas, estão difundidas no cenário brasileiro e contribuem na formação dos jovens. O mundo do trabalho está rigoroso e cada vez mais seletivo ao escolher os seus profissionais, os jovens precisam estar preparados para serem inseridos neste espaço, e as escolas têm este papel de preparar os jovens para este mundo.

A sociedade contemporânea apresenta mudanças constantemente, e o mundo do trabalho é desafiador, pois além da concorrência, exige progresso e melhora constantemente. Assim, as juventudes que se caracterizam pela volatilidade e pela agilidade em lidar com o novo, precisam capacitar-se e qualificar-se para este mundo. Logo, pesquisar as juventudes é ter a oportunidade de dialogar com sujeitos e conhecer seus anseios e expectativas em relação a este indefinido mundo contemporâneo.

O estudo em questão é baseado em uma análise qualitativa ancorando-se nas abordagens etnográficas. Para esta inserção construímos um documentário com depoimentos das jovens que estão matriculadas e frequentando a modalidade do Curso Normal de uma escola pública estadual da cidade de Igrejinha/RS, foram convidadas para participar através do consentimento livre de participação na pesquisa contribuindo com suas narrativas sobre a sua relação com a disciplina de Matemática neste percurso de busca de ser professor, assim através de seus depoimentos oportunizou o espaço para a singularidade de diferentes narrativas.

Através da produção de um documentário de pesquisa com as narrativas das jovens alunas do Curso Normal, possibilitou para as pesquisadoras uma primeira inserção a campo, desta forma, foram analisados e discutidos os dados coletados através do instrumento escolhido, o documentário.

Contextualizando o estudo

Para esta contextualização abordaremos neste capítulo os estudos de alguns autores no Campo dos Estudos Culturais que tematizam as juventudes, faremos portanto a relação das juventudes com a preparação para este mundo do trabalho docente e esta visão da disciplina de Matemática nesta preparação docente.

Apresentaremos diversos modos de ser jovens na sociedade tomando como referência para essas análises a autora Rossana Reguillo (2003) que em seus estudos afirma que há uma enorme diversidade de identidades jovens, estas definidas em diferentes categorias, então por isso utilizamos a palavra juventudes no plural por possuírem mais de um modo de ser jovem, dessa forma com diferentes marcadores identitários da classe social, gênero, orientação sexual, raça, etnicidade, idade, geração, território entre outros indicadores sociais.

Assim Dayrell (2007), aborda os jovens como uma condição juvenil, onde explica que é um modo de como a sociedade dá significado a este momento do ciclo de vida, mas também levando em conta as diferenças sociais como gênero, classe, etnia... No entanto, temos que considerar que é uma construção em um contexto de grandes transformações históricas-culturais fruto de ressignificações do tempo, espaço e reflexividade assim gerando uma nova arquitetura do social.

Neste contexto, a sociedade tenciona este jovem a ser cobrado a um dia “vir a ser” alguém na vida, se preparando para a vida adulta, porém Dayrell (2007), traz que o

aluno é considerado pela sociedade/escola como uma categoria dada e constituída, como um período que está se preparando para a vida adulta, independente se é criança ou jovem. Porém, o aluno é uma construção histórica, em constante construção oriunda de uma forma escolar, uma ordem social, interferindo a condição juvenil, as relações intergeracionais. Assim, gerando os conflitos, pois colocando em questões os velhos modelos, com as novas tensões e conflitos. Assim, o autor reflete e analisa esta concepção social de “como pensar neste jovem um dia “vir a ser” alguém?

Nesta perspectiva, tomamos como referência as jovens futuras professoras que cursam a modalidade do Curso Normal, que são jovens que possuem diferentes identidades em diferentes espaços e tempos, que são atravessadas culturalmente, assim Basso (2008), contribui através de suas pesquisas que as jovens futuras professoras são jovens com múltiplas identidades, e que ainda a formação docente é retratada pela sociedade como uma profissão considerada como vocação ou tencionada pelo gênero, e este ligado pela figura da mulher, fazendo a menção a maternidade, bem como a sociedade e a escola em um senso comum exige um modelo de “boa professora” pela conduta adequada (sendo inadequado os modos de estilos, linguagens, gestos, atitudes). Desta forma podemos perceber que há diferentes identidades e que as futuras professoras são jovens, filhas, alunas, amigas, namoradas e ..., e assim em diferentes condições de ser jovens em uma sociedade em constante transformação. Conforme, Dayrell (2007), traz para a reflexão de que precisamos se questionar em que medida a escola constitui uma juventude no cotidiano escolar, se ao constituir não leva em conta sua condição juvenil. deste modo, como pensar em um modelo, uma preparação, um jeito certo de “vir a ser” docente? E de como se encontram as condições para estes jovens no mercado de trabalho?

Segundo Novaes (2006), a questão sobre onde o sujeito jovem vive e sua classe social, interferem no acesso ao mercado de trabalho, e muitas vezes acabam sendo um parâmetro de seleção, podendo tanto favorecer e abrir portas como desfavorecer e fechar portas, tudo pelo fato do jovem morar em um lugar ou outro, sendo desvalorizado pelo território em que vive. Muitos jovens reconhecem que a escola é o espaço que pode lhes proporcionar condições para buscar o emprego, mas também, entendem, que o emprego não está garantido somente pelo fato de estarem estudando, por vezes, a introdução no mercado de trabalho não está ajustada a escolaridade do sujeito.

Para os autores, Leão & Nonato (2014), a desigualdade social é um fato presente entre os jovens e o mundo do trabalho, enquanto para uns, o trabalho é considerado um aprendizado, para outros, o percurso é assinalado por dificuldades de colocação profissional, desemprego, e pelo trabalho deficiente. Quando o trabalho que está sendo realizado é algo escolhido, ele gera satisfação no seu fazer, trazendo reconhecimento e aproximação entre as juventudes, desta forma, pode-se apresentar, “o trabalho, como atividade humana, é um processo de criatividade e transformação da natureza, por meio do qual o homem produz a si mesmo e à sociedade”(LEÃO & NONATO, 2014, p. 13).

Dayrell (2007, p. 1122) relata que “a tensão entre ser aluno e ser jovem se manifesta também na relação com o conhecimento e os processos de ensino-aprendizagem”. Alunos trazem a crítica de que o currículo praticado não se aproxima da sua realidade, pois não entendem certas demandas repassadas, necessitando de uma explicação do fato daquele conteúdo ser lhes transmitido e qual relação com a suas realidades cotidianas. Por outro lado, o envolvimento com as disciplinas de cada aluno é diferenciado, dependendo de como ele se constitui como aluno e a capacidade que possui de atribuir sentido ao que

lhe é ensinado, dessa forma, essas manifestações se concretizam em diferentes e diversos percursos escolares, acentuados pela participação ou pela resistência, dependendo da tensão que cada um elabora o ser jovem e o ser aluno.

Diante das colocações de Bauman (2009), entende-se que o currículo das escolas passa a ser um assunto relevante nos dias atuais. Porque pela volatilidade do mundo em que as juventudes se encontram, o currículo necessita ser revisto. Porque grande parte dos nossos jovens ao obter a formação do Ensino Médio parte para o mercado de trabalho, o mundo contemporâneo do lado de fora das escolas. Sales (2014) também fala em sua obra que as juventudes não se sentem atraídas por um currículo estruturado que se usa desde os tempos passados e que o mundo contemporâneo, as tecnologias digitais, estão aí para serem levadas em consideração para compor o currículo atual.

Nesta maneira entre ser jovem e ser aluno, Dayrell (2007), destaca esta crítica dos alunos com relação ao currículo, por ser distante da realidade, e muitas vezes os jovens questionando os professores para situar no conteúdo com relação à realidade, ou seja, com a vida cotidiana. É claro, temos que levar em conta que há diferentes interesses constituído em cada jovem, pois depende da forma que cada jovem elabora sua condição de aluno e a sua capacidade de atribuir sentido no que é ensinado.

Bauman (2009), relata que nos tempos passados a pedagogia escolar já sofreu mudanças e foi capaz de se adaptar a elas. Mesmo como o próprio autor coloca, as mudanças atuais são diferentes das passadas, porque atualmente está ocorrendo uma reviravolta, onde as culturas praticadas são consideradas ultrapassadas e a arte de ensinar precisa passar por constantes reavaliações. Hall (1997) faz referência de como a cultura sofreu mudanças e que as mesmas não foram uniformes, bem como, ela interfere na educação das juventudes e que a mesma não pode ser ignorada, porque o acesso às informações, sejam elas através das mídias, redes sociais ou outros meios, acaba deixando as pessoas informadas do que acontece no mundo.

Discussão dos resultados

Apresentar-se-ão parcialmente a análise dos dados coletados através das diferentes narrativas gravadas acerca destas jovens, em formação para o mercado de trabalho docente. Pois a intenção aqui neste artigo com a pesquisa, não é aprofundar as discussões com diferentes autores a cada tematização encontrada, mas sim pontuar de forma que possamos perceber um campo de pesquisa e através das narrativas das jovens futuras professoras, tensionar essas diferentes visões a partir das suas vivências e dar algumas relevâncias de possíveis discussões para um futuro amplo campo de pesquisas.

Portanto, nota-se, através da pesquisa, que envolveu alunas desde o 1º ano até o último ano do Curso Normal, que as discentes investigadas mostram que possuem um conhecimento expressivo com relação à disciplina de Matemática deixando claro em seus depoimentos a importância para vida, mas, no entanto, trazem a tona a questão curricular que não vem ao encontro com a formação básica, ficando lacunas. O excerto abaixo demonstra algumas narrativas, na singularidade, sobre esta importância da Matemática na formação, mas também a lacuna curricular na comparação com o Ensino Médio durante o período em formação: “*Acho que tudo é importante em matemática, por*

que um dia vamos precisar.”(maio de 2018)⁴. “Tudo é importante, pois se um dia eu escolher outro curso talvez vou precisar.”(maio de 2018). “É importante aprender tudo, mas poucas coisas usamos no dia a dia”(maio de 2018).

“Eu acho que tudo em nossa vida é uma aprendizagem, acho que tudo em algum momento vamos precisar, talvez agora eu não veja um entendimento em quase nada né, mas eu acho que em algum momento a gente vai precisar, e eu acho importante, eu acho matemática uma matéria muito importante pra gente, há..., por que em qualquer lugar vamos precisar da matemática, só que, eu acho que é isso que a gente falta, sabe a onde, em que local, eu acho, sei lá que a matemática faz parte da ciência né, tudo é matemática, acho que é necessário, só que necessário.”(maio de 2018).

“Eu penso que o currículo, eu preciso saber determinadas matérias para fazer o ENEM, então na escola não tenho o suficiente, então tenho que correr atrás do cursinho, eu este ano vou fazer o ENEM só para ter a experiência, por que eu sei que não vou conseguir, por que eu não tive história, eu não tive geografia e eu não tive matemática o suficiente pra me sair bem no ENEM.” (maio de 2018).

Estas narrativas deixam claro diversos pontos para uma análise, onde o primeiro que podemos dar a relevância é de que a disciplina de Matemática é importante “para um dia” “talvez” na vida utilizar, percebemos esta distancia da realidade, e apontamos para este futuro, que um dia vou precisar e que preciso ir bem em Matemática para ser um bom aluno, ou seja, um currículo moldado para um dia “vir a ser” utilizado na vida ou na formação. Outra questão que analisamos foi a não significação por parte das alunas em suas narrativas com relação a disciplina, pois elas deixam claro que o conteúdo não tem associação com o cotidiano ou realidade, para que possam perceber e compreender a Matemática no agora e não em um futuro distante. E por último, destacamos e refletimos acerca das narrativas destas jovens em que este currículo é engessado, moldado para o ENEM e de que elas por estarem em um currículo diferenciado, na preparação para docência, ficam em desvantagem para poder competir por igual no ENEM com os demais alunos jovens.

Elas levantam a problematização da grande dificuldade no entendimento dos conteúdos da disciplina, assim os próximos excertos são para ilustrar estas diferentes dificuldades narradas por elas: *“Matemática é algo muito difícil!”(maio de 2018).* *“Gosto muito de matemática, mas tenho bastante dificuldade!”(maio de 2018).* *“Pra mim a matemática é fácil, mas para outros colegas é difícil, mas quando eu pego a explicação ela é fácil.”(maio de 2018).*

“Pelo menos eu tenho muita dificuldade em matemática, e sei que a maioria dos meus colegas tem, a gente precisa de ajuda, e eu acho que às vezes falta isso, compreensão que o aluno tem dificuldade, que não é preguiça, e é tipo... eu pelo menos toda a minha, meu currículo escolar eu tive dificuldade”.(maio de 2018).

4 Utilizamos a letra em Itálico e o uso de aspas nas transcrições das narrativas escritas em forma de excertos das alunas, para diferenciar das citações bibliográficas. Nos excertos das narrativas das alunas não foram feitas as correções ortográficas. Também somente datamos os excertos, sem ter a identificação.



Estes excertos contribuem para que possamos refletir como pesquisadoras e professoras em nossas práticas docentes de que o conteúdo para os alunos devem vir ao encontro com suas vivências e de que precisamos olhar para as dificuldades dos alunos, e que a disciplina de Matemática não deva ser entendida entre “eu gosto de matemática, por que entendo” ou “eu não gosto de Matemática por que tenho dificuldade e não entendo o conteúdo”, Enfim, aqui não é a questão de gostar ou não, mas sim o quanto expressa a significação da disciplina, quanto a sua valorização para aquele jovem. Pois, assim se já não gosto por que não entendo, ela deixa de ser importante em minha vida, bem como em minhas práticas, logo não estabeleço significação. Assim, os próximos excertos ilustram um pouco do pensamento de algumas alunas quanto a esta significação em forma singular, quando expressam através das suas narrativas:

“Não adianta colocar um monte de coisa, que tu sabe que nem tudo vai cair, por exemplo a gente do magistério vamos prestar um vestibular, mas que talvez a gente não vai tão bem, as que vão bem realmente é as que entendem realmente os conteúdos de matemática, mas tem gente que não tem esta facilidade que vai muito mal, eu por exemplo ano que vem vou ter que fazer um cursinho por que eu não tenho toda esta capacidade, eu sei que não vou ir tão bem este ano, tenho quase certeza, por que a gente aprende muito mais o conteúdo de ser professora, que é isso nossa grande...grande... como posso dizer... a nossa meta, por que a gente chegou aqui pra ser professora, do que os que estão no ensino médio, que estão todos os dia trabalhando, todos os dia pro ENEM, é que na verdade o Ensino Médio é só envolvido o ENEM, o terceiro ano todo é conteúdo de ENEM, eles não te dizem o que você vai seguir em sua carreira é só ENEM, ENEM, ENEM, ENEM...”(maio de 2018).

“E tu tem que ir bem, eles te planejam pro ENEM, até agora as escolas particulares estão fazendo isto com os alunos, só estão planejando eles pro ENEM, e a gente que não tem... este preparo... aí a gente tem que correr atrás, a gente tem que se dedicar, a gente tem além do ensino médio, a gente tem mais este curso, então a gente também tem que se dedicar nos dois, pra ir bem... tenho certeza que todo mundo quer fazer uma faculdade, todo mundo quer ir bem, todo mundo quer ficar num..num... num lugar bom né.”(maio de 2018).

“A gente tem muita aula dinâmica, a gente tem didática de matemática que é o ensinar a dar aula, e eu acho que é importante, eu acho que falta muito isto sabe, a minha professora do primeiro e do segundo ano sempre trouxe muita coisa diferente pra gente sabe, muito concreto sabe, e a gente sempre aprendeu que a criança precisa do concreto, mas acho que a gente também precisa disso, eu preciso saber que aquilo existe, que aquilo posso pegar, que eu posso multiplicar, que eu posso dividir, e eu acho que falta isso sabe... acho que se eu tivesse aprendido de uma forma mais concreta seria muito mais significativo, pelo menos pra mim, e eu acredito que para meus colegas também.”(maio de 2018).

“Pra mim a aula de matemática é que nem falar grego, essa é a verdade, então eu não sinto que estou aprendendo, eu estou só reproduzindo o que me falam e tentando passar para o papel, mas aprendendo mesmo, se você me perguntar agora o que você aprendeu no primeiro trimestre em matemática eu não vou saber te explicar, eu não lembro nem o nome da matéria”(maio de 2018).

Portanto ao analisar estas narrativas percebemos que as jovens se colocam como incapazes, com inferioridade na aquisição do conhecimento matemático, e auto justificam que estão sendo preparadas para ser professoras e esta é a grande meta pra elas, ou que esperam pra elas, sendo que não tem a possibilidade de oferta em uma igualdade curricular, ou seja, como se fossem programadas dentro de uma grade curricular para ser professora, ou os jovens do Ensino Médio programados para fazer o ENEM. Enfim, percebemos em suas narrativas currículos moldados, disciplinadores, com foco em reprodução do conhecimento transmitido e que os sujeitos são planejados para isto ou aquilo, e contudo, também trazem a questão da necessidade da busca constante pelo conhecimento desigual, de que para conquistar algo bom como aluno ou a conquista de estar bem como aluno, é a possibilidade de fazer uma faculdade, e por isso vão ter que lutar e correr atrás, como se fosse algo tão distante das suas capacidades. O currículo, os conteúdos e a relação do professor com o aluno são desconectados quando a aluna expressa sobre a aula de matemática “que é a mesma coisa que falar grego”, e assim trazem a questão para refletir sobre a metodologia, onde a significação e o entendimento com o real e concreto se torna significativo e assim tendo a compreensão, quando a aluna exemplifica a questão da didática de Matemática. E para finalizar as discussões, analisaremos o excerto abaixo para ilustrar a maneira de como os jovens narram suas visões e as relações existentes entre alunos e jovens no contexto da aula de Matemática:

“Nós jovens, eu não sei se os professores têm a mesma visão, mas eu vejo hoje que eles esperam que a gente seja máquinas de aprender, que a gente reproduz tudo, eles jogam mil e uma informações na nossa cabeça e a gente tem que reproduzir o que eles estão passando como copiadoras, entendi?... Se eles perguntarem tem que estar na ponta da língua, a gente tem que se atinar na hora, haaaaa 2x dividido por tal tem que ser o que? vai? E não é bem assim!”(maio de 2018).

“Então eu acho que eles deveriam focar mais em ajudar os alunos que têm dificuldade e esperar que a gente seja muito mais que reprodutores de conhecimento, muito mais que receptores de informação, eles deveriam entender que deveriam abrir um espaço com, acho que um mediador pra gente se sentir a vontade de expor nossas dúvidas em relação à matemática, onde a gente teria um material concreto, não eles darem a resposta pronta, mas eles terem um mediador que nos ajudassem de verdade, por que acho que duas ou três professoras que foram significativas para mim na área da matemática que me fizeram: entendi! (maio de 2018).

Podemos dizer que a visão das jovens é que precisam produzir para o professor no imediato para provar que sabem e que aprenderam, até a aluna se utiliza da expressão “máquinas de aprender”, isto nos remete que não há uma participação, uma construção, e que todos aprendem e produzem no mesmo formato e no mesmo tempo, na visão da mesma. Outra expressão que destacamos é de ser reprodutores e receptores de informações e conhecimentos, expressões que destacamos como fortes e cheias de significados, onde a aluna deixa claro a real necessidade da construção e participação ativa no processo de ensino e aprendizagem.

Considerações Finais

Portanto, através desta primeira inserção a campo, possibilitou a condição de reflexão sobre a fundamental importância que os educadores possuem em conciliar os conteúdos matemáticos propostos para a série, envolvendo e valorizando o contexto cultural e social no qual o aluno está inserido. É preciso tornar a disciplina de Matemática mais próxima da realidade do educando de uma forma lúdica, contextualizada e visando resultados positivos em relação ao ensino e à aprendizagem.

Desta forma, com a realização deste primeiro contato com o campo de pesquisa, nos possibilitou uma significativa reflexão acerca dos métodos de ensino e aprendizagem utilizados pelos professores nas aulas de Matemática na visão das jovens alunas do Curso Normal na singularidade, bem como a importância do entendimento de como a disciplina de Matemática é narrada através das vivências escolares destas.

O conhecimento averiguado com a pesquisa oportunizou avaliar que existe um vasto e importante campo de pesquisa acerca desta visão juvenil sob a disciplina de Matemática, enfim, conclui-se que a investigação possibilitou uma pequena reflexão sobre o pensamento das jovens do Curso Normal a respeito da disciplina da Matemática, porém definimos como um mapeamento, que deixa claro através das diferentes narrativas a compreensão de como as jovens alunas narram à Matemática a partir das suas vivências durante a formação docente e quantos significados destas diferentes visões podemos refletir, analisar e repensar. Portanto, nesta primeira inserção a campo, possibilitou avaliar que existe um vasto e importante campo de pesquisa acerca desta visão juvenil com relação à disciplina de Matemática nesta preparação para o trabalho docente, principalmente entre os jovens do Ensino Médio e Curso Normal.

Agradecimentos

Agradecemos a instituição UERGS e em nome dela a nossa orientadora Rita Basso por nos apoiar e incentivar no desenvolvimento de pesquisas dentro do campo dos Estudos Culturais sobre as juventudes, também a escola que nos abriu as portas para o espaço de pesquisa, bem como o convite a seus estudantes do Curso Normal, e claro pelas estudantes futuras professoras que aceitaram fazer suas narrativas acerca da disciplina de Matemática e nos concedendo o direito de imagem para compor o documentário produzido na pesquisa.

Referências

BASSO, Rita. Representações da Docência em Jovens Normalistas. Estudos Culturais, Juventudes, Identidades docentes Fórum especial. Fazendo Gênero 8 - Corpo, Violência e Poder Florianópolis, de 25 a 28 de agosto de 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Desafios pedagógicos e modernidade líquida**. Cadernos de pesquisa, São Luís, v. 39, n. 137, p. 661-209, maio/ago. 2009.

DAYRELL, Juarez. **A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura:** notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo.

Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

LEÃO, Geraldo; NONATO, Symaira. Juventude e Trabalho. in: CORREA,, Lycinia Maria; ALVES, Maria Zenaide; MAIA, Carla Linhares (org.). **Cadernos temáticos:** juventude brasileira e ensino médio. Belo Horizonte. editora UFMG, 2014.

NOVAES, Regina. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. in: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGÊNIO, Fernanda (org.). **Culturas Jovens.** Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2006.

REGUILLO, R. **Las Culturas Juveniles: un campo de estúdios; breve agenda para la discusión.** Revista Brasileira de Educação. V.23. Maio/jun/ago, 2003. p.103-118.

SALES, Shirlei Rezende. **Tecnologias digitais e juventudes ciborgue:** alguns desafios para o currículo do Ensino Médio. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org.). Juventude e Ensino Médio: Sujeitos e Currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

A EXPERIÊNCIA DOS COMEÇOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: QUEM COMEÇA, CRIANÇAS OU ADULTOS?

Márcia Vilma Murillo¹

Sandra Regina Simonis Richter

Há o mundo. Nessa afirmação, há no mínimo duas ideias para a compreensão de mundo, das coisas e dos humanos e não-humanos que o habitam. Uma possibilidade é a de que, quando nele chegamos, tudo já está dado e pronto a ser entregue aos que chegam sem a possibilidade de alteração. Resta aos recém-chegados acessarem informações para aprenderem e entenderem como tudo nele pode ocorrer. Outra possibilidade é considerar, com Hannah Arendt (2016, p. 220), que o mundo necessita ser constituído a partir da existência de cada um de nós, já que “o novo sempre aparece na forma de um milagre” pois o humano é capaz de agir e isso “significa que se pode esperar dele o inesperado” (ARENDR, 2016, p. 220).

Opto pela segunda possibilidade, aquela que entende o mundo não estar finalizado e que é a partir do encontro do humano com/no mundo que a imbricada relação entre sentidos e significados é constituída singularmente por cada um nas interações mundanas². Para Merleau-Ponty (1999b, p. 24), o mundo não é nem representação, nem ponto de vista e nem espaço sociocultural contingente e relativo, pois “(...) é o mesmo mundo que contém nossos corpos e nossos espíritos, desde que se entenda por mundo não apenas a soma das coisas que caem ou poderiam cair sob nossos olhos, mas também o lugar de sua compossibilidade”. Essa existência concreta e simultânea de fatos possíveis, em Merleau-Ponty (1999a), aponta o mundo não como posse ou como pensamento, mas aquilo que eu vivo, ou seja, sua inesgotabilidade. “‘Há um mundo’, ou, antes, ‘há o mundo’, dessa tese constante de minha vida não posso nunca inteiramente dar razão” – a facticidade do mundo” (MERLEAU-PONTY, 1999a, p. 14). A condição factual de estarmos situados no mundo nos torna “(...) *condenados ao sentido*, e não podemos fazer nada nem dizer nada que não adquira um nome na história” (MERLEAU-PONTY, 1999a, p. 18, grifos do autor).

Nessa compreensão, aproximo filosofia e pedagogia para pensar um modo de *com*-viver na escola de Educação Básica. Não há aqui soluções a investigar, mas uma questão a enfrentar e interrogar a partir da temática pedagógica da transição das crianças pequenas no 1º ano do Ensino Fundamental: a dos começos. O esforço de apresentar a inseparabilidade entre fazer e pensar, ou de fazer circular “teoria” e “prática”, é realizado a partir do exercício filosófico de escrita e de reescrita que reordena leituras e permite explorar outros sentidos para o já pensado ou já conhecido. É nesse esforço de “colocar alguns textos junto a outros, ou frente a outros, ou contra outros, que o pensar (em

1 Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), marciamurillo@gmail.com.

2 O termo mundano refere à concepção arendtiana de *mundo comum* como pertencente a todos pelo esforço humano de fazer coisas, de reificar ou fazer aparecer algo a partir da fabricação de coisas duráveis. A filósofa, em sua ótica da pluralidade e da mundanidade como espaço de encontro comum, não como lar de um único povo, mas como morada das multiplicidades dos povos, afirma que o mundo comum “é aquilo que adentramos ao nascer e que deixamos para trás quando morremos” (ARENDR, 2016, p.68).



educação) surge como potente experiência, um exercício ou um ensaio (do pensamento) ” (BÁRCENA, 2012, p. 38).

Com Marina Garcès (2015, p. 18), compartilho a concepção de que a filosofia “consiste, fundamentalmente, em aprender a pensar e em aprender a escrever como experiências radicais de transformação da vida pessoal e coletiva”. Para a filósofa e ensaísta espanhola, pensar e escrever não se reduzem a um conjunto de técnicas ou de procedimentos bem ou mal realizados, antes diz respeito a nossa transformação. Tanto aprender a pensar, aprender a interrogar e a escrever, quanto aprender a co-existir no mundo comum configuram a vitalidade do duplo movimento educativo de começar algo novo e renovar o mundo comum.

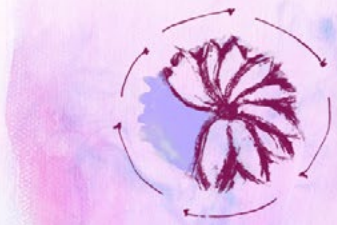
O interesse educacional por esse movimento está na possibilidade de interrogar o gesto pedagógico de educar crianças pequenas que chegam ao Ensino Fundamental a partir do encontro com a filosofia como experiência de pensamento que emerge na coexistência linguageira (MERLEAU-PONTY, 1991) com outros no mundo, ou seja, na exposição a um mundo comum. A coexistência mundana exige a presença do corpo linguageiro no mundo como experiência vital de elaboração e produção de sentidos singulares com outros. Nascer é penetrar nessa condição humana como entrada em uma história singular inscrita em uma história anterior de relações e interações mundanas.

Hans-Georg Gadamer (2000), em uma de suas últimas conferências, intitulada “La educación es educarse” (“Erziehung ist sich erziehen”), reivindica atenção para com a linguagem neste começo no mundo, já que, para ele, a linguagem da chegada no mundo não é vista sob o ponto da linguística, antes é como experiência de linguagem que requer maior atenção, já que diz respeito aos primeiros encontros da criança com/no mundo. “Quem é propriamente que educa? Quando começa propriamente a educação?” (GADAMER, 2000, p.12).

É a partir da compreensão de Gadamer (2005) de ser a experiência de linguagem a experiência existencial de mundo, na qual uma relação de sentido sempre se instaura, e do conceito arendtiano de natalidade como instauração de uma novidade no mundo que exploro a abordagem da transição das crianças entre duas etapas da educação básica: a saída da Educação Infantil e a chegada ao Ensino Fundamental como singularidade da experiência vital dos começos na convivência mundana.

Historicamente a escola ocupa um lugar de maestria. É a escola que todas as crianças devem frequentar obrigatoriamente a partir dos 4 anos de idade; é ela que valida este começo na cultura ocidental, nos dois últimos séculos, e autentica o ingresso em outros caminhos formativos. Portanto, valida uma iniciação formativa. É nesse lugar existencial e cultural que acontecem encontros intergeracionais entre crianças e adultos nos quais, juntos, estabelecem uma relação de alteridade na qual, e pela qual, ambos ensinam, aprendem e experimentam diferentes modos de imaginar e perceber o mundo comum em que vivem.

É nesse encontro que surge a presença de um adulto que em certo momento decidiu se tornar professor ou professora de crianças e que, ao encontrá-las, assume uma



responsabilidade³, a de educá-las. Para Bárcena (2020), educar implica a relação com o ato de acolher, não de ensinar a arte de viver, mas de um adulto que inicia os que chegam no mundo comum. Mundo este que já é comum antes do nosso nascimento e que sobreviverá depois da nossa morte.

Masschelein & Simons (2014), leitores de Arendt, têm sido bastante enfáticos nessa constituição acolhedora do adulto na escola ao afirmarem que

Alguém se torna uma professora ao se sentar na frente de outra pessoa, colocando alguma coisa “em cima da mesa”, e assim transformando algo em um assunto comum, transformando a si mesma em professora e a outra pessoa em um estudante. O que a pessoa faz ao colocar algo em cima da mesa e o que a transforma em professora é que ela fala: “É assim que nós fazemos isso” ou “É assim que é feito hoje em dia”. Para colocar isso em termos mais diretos, colocar um livro na mesa acompanhando de (mesmo uma frase mínima como) “Isso é interessante” transforma essa pessoa em professora (ou representante do mundo no qual o livro circulava e era usado), e colocá-lo na mesa desconecta o livro do seu uso na sociedade. E alguma coisa sendo exatamente de uso livre transforma os outros em estudantes (isto é, pessoas que podem renovar esse uso, alguém que pode fazer novo uso dele) (MASSCHELEIN & SIMONS, 2014, p. 184).

Se para o adulto-professora a tarefa pedagógica de estar e conviver com crianças constitui uma profissão, estar/ser criança constitui outro desafio nesse encontro intergeracional que acontece na escola. Para a criança, viver seus começos é o que a movimenta no mundo. Desbravar as intempéries e encontrar formas de habitar um espaço/lugar que ela ainda não conhece, se torna o que a anima todos os dias. Mas também é necessário destacar que chegar ao mundo é encontrar formas de suportar e sobreviver, de certa forma, ao caos que impera no mundo, principalmente por não compreenderem o sistema de sentidos instaurados pelos adultos. Vivem uma inexperiência própria dos recém-chegados exigidos a significarem tudo o que vivem.

Dos ritmos do adulto e dos ritmos das crianças

Spinoza demonstra na *Ética*, à maneira dos geômetras, que o corpo, por si só, “é capaz de muitas coisas que surpreendem a sua própria mente” (Spinoza, 2009, p. 167). O filósofo holandês, ao propor que “corpo e mente são ativos ou passivos juntos e por inteiro, em igualdade de condições e sem relação hierárquica entre eles” (Chauí, 2011, p. 89), contribui para a compreensão de que pouco sabemos da infinitude de possibilidades que um corpo é capaz e nos convida a considerar que “não há menos coisas no espírito que ultrapassam a nossa consciência que coisas no corpo que superam nosso conhecimento” (Deleuze, 2002, p. 24). Essa recusa, pela primeira vez na história da filosofia, da eminência do espírito sobre o corpo, ou do corpo sobre o espírito, não só desloca consensos em torno da hegemonia da linguagem e do pensamento como fenômenos incorpóreos, desencarnados, como inaugura outros modos de considerar o gesto pedagógico de educar crianças. Porém, a histórica postura ocidental pautada na hegemônica separação entre

3 “O termo ‘responsabilidade’ remete à raiz ‘responder’. Na maioria dos idiomas ocidentais encontram-se a mesma referência: *responsability*, *responsabilité* ou ‘responsabilidade’ documentam a origem latina do conceito. Em sentido literal, a responsabilidade indica a disposição de alguém de ‘responder’ à pergunta de outrem quanto aos motivos e critérios de seu agir. Responsabilidade significa, portanto, prestar conta do próprio agir” (FLICKINGER, 2014, p. 60).

imagem e razão, entre corpo e mente, insiste em desconsiderar que a experiência do corpo sensível traz consigo movimentos, sensações e imagens, marcas e memória, imaginação e sonho, constituídos temporalmente a partir de nossa experiência mundana. Um corpo que, na educação escolar, é pautado mais pela organização espacial, do que propriamente de sua natureza primeira: ser um corpo no mundo. Ser corpo, ou “ser meu corpo”, na concepção de Merleau-Ponty (1999a, p. 205), “é estar atado a um certo mundo, e nosso corpo não está primeiramente no espaço: ele é no espaço” e, por isso, “um movimento é aprendido quando o corpo o compreendeu, quer dizer, quando ele o incorporou ao seu ‘mundo’” (MERLEAU-PONTY, 1999a, p. 193).

Tal afirmação interroga meu olhar de educadora interessada em pensar que a ação educativa ultrapassa a mera comunicação de significados e dela emergem algumas questões pedagógicas relacionadas a este “ser meu corpo” e ao movimento que ele provoca, e é provocado na convivência escolar. Questões que exigem atenção pedagógica para enfrentar a dificuldade de pensar algumas obviedades do cotidiano escolar, aquelas as quais não nos detemos por estarem aí, postos, evidentes. Uma delas é o movimento do corpo no mundo. Aqui, a ação educativa com crianças pode tornar-se uma experiência de coprodução de sentido pela disponibilidade pedagógica em acolher esse movimento vital do corpo no mundo como uma das obviedades que muitas vezes não percebemos porque dificilmente se percebe o que é óbvio. Essas questões imperceptíveis do dia-a-dia da escola Bachelard (1996) define como “obstáculos pedagógicos”.

Bachelard (1996), com essa definição, destaca a exigência educacional de interrogar para pensar as obviedades estabelecidas pelos preconceitos escolares. Mais, o filósofo nos convida a considerar algo que poucos atentam na educação por ser impossível “anular de um só golpe, todos os conhecimentos habituais. Diante do real, aquilo que cremos saber com clareza ofusca o que deveríamos saber” (BACHELARD, 1996, p. 18). Nessa afirmação está a ideia de obstáculo pedagógico, aquele que “tem a idade de seus preconceitos” (BACHELARD, 1996, p. 18) por reafirmar o que está posto, ou seja, a lógica instituída como convencional nos modos de agir no cotidiano escolar. Sem interrogações ao “normatizado” instituído, sem questionar o que sempre “foi assim”, sem contradizer o passado, não há dúvidas. Porém, se não há pergunta, não pode haver transformação do pensamento pedagógico.

O grande desafio, para interrogar e pensar a escola, suas estruturas, certezas e formas de funcionamento, é realizar o esforço de atentarmos para tudo aquilo que dura, que permanece e que ninguém sequer discute ou problematiza. Isto é, prestar atenção aos obstáculos pedagógicos mais evidentes, mesmo que não nos pareçam que sejam obstáculos. Tal intenção pedagógica implica considerar que a escola, enquanto espaço e tempo de encontro geracional, não “pode basear nada na opinião: antes de tudo, é preciso destruí-la” (BACHELARD, 1996, p.18). Mas uma questão se apresenta como potência nessas reflexões: O que podemos de fato dizer está enraizado, definido, pré-determinado na instituição escola? Tudo o que dura. Um obstáculo epistemológico se incrusta no conhecimento não questionado.

Justamente por ser algo tão trivial de acontecer no cotidiano escolar, acabamos por negligenciar interrogações a partir de um olhar mais atento a esta transição entre uma etapa e outra da educação básica. Uma transição tão esperada pelas famílias e crianças quanto corriqueira na escola de Ensino Fundamental. Uma transição na qual as crianças deixam para trás uma experiência de espaço educacional bastante distinto do espaço que

encontram nas convencionais salas da nova etapa de ensino. Espaço que, muitas vezes, oferece às crianças maior restrição ao movimento de seus corpos e ao tempo de explorar e brincar no e com o mundo. Espaço que conduz tanto um modo de ser criança quanto um modo de ser professor de crianças.

Nessa passagem, nos encontramos com a obviedade da criança transformar-se em aluno. Narodowski (2001, p. 23) destaca que “a criança e o aluno correspondem existencialmente a um mesmo ser, mas epistemologicamente constituem objetos diferentes”. Ou seja, o aluno está de algum modo incluído na criança, mas a ultrapassa no âmbito constituído pela ação pedagógica. Ser aluno, ou criança escolarizada, é tão óbvio em nosso modo de conviver que ninguém se detém para interrogar esse lugar central na experiência existencial da grande maioria das pessoas. Um marco de referência introjetado e projetado como condição de existência de uma infância que discursivamente pré-determina um modo de ser criança, ou seja, que orienta determinado modo de sentir, de movimentar-se e agir, de pensar. A obviedade dessa condição é tão forte que não é preciso que ninguém ensine seu significado, pois o sabemos através de nossas próprias experiências. Significa, para o autor, que historicamente os conceitos de aluno e de infância emergiram simultaneamente e, por isso, muitas vezes criança e aluno são dados como sinônimos, ou seja, não percebemos a distinção entre um e outro. A distinção está na possibilidade de desconsiderar, nas crianças, a necessária presença de seus corpos pois compete ao aluno acessar o conhecimento e este no estudo, na escola, no professor.

Nessa compreensão, interrogo a educação de um corpo para além de aprendizagens cognitivas em suas habilidades e competências, as quais são esperadas e enaltecidas a cada avanço no percurso escolar dessa criança-aluno. A intenção é destacar a educação de um corpo que vai restringindo espaços, desconsiderando modos singulares de viver, padronizando movimentos e formas de existir no mundo. Um corpo historicamente determinado e demarcado pelo próprio território da educação e seus habitantes, o qual acaba silenciando e conduzindo crianças e adolescentes pelo caminho do conhecimento e, na maioria das vezes, negligenciando justamente o corpo que sente e pensa. Caminho escolar que privilegia experiências voltadas para a aquisição de habilidades e competências, projetadas sempre para um tempo futuro de preparação para a vida em sociedade, ou seja, em tempos de hegemônica racionalidade econômica, apenas para o mercado de trabalho. E por ser a escola⁴ um dos lugares extremamente marcante na educação das crianças, pelo menos das crianças que culturalmente pertencem às sociedades que validam esta escola como um lugar de encontro com a formação, acaba se fazendo valer de sua estrutura, seja espacial, ou organizacional. Portanto, a ideia de educação do corpo como produção

significante da atividade social de homens concretos, tem um caráter polissêmico, que permite evocar sempre a ideia de movimento, de passagem, de transformação, na constituição de pedagogias e de políticas voltadas ao corpo, em suas permanências, rupturas e continuidades. [...]. Afinal, não é sempre o corpo o objeto central dos inúmeros procedimentos, atitudes arquiteturas, mobiliários, ritmos e tempos institucionais – escolares ou não? (SOARES, 2014, p. 220-221).

4 Entende-se escola aqui como todo e qualquer espaço de encontro entre humanos, visando uma organização em prol da formação humana, responsável pela educação dos novos que chegam ao mundo. Conforme Barbier (1999, p.2), “educação significa etimologicamente, antes de tudo, “nutrir”, do latim “educare” e, em outra ação posterior, “levar para fora”, por “educere.”



Mas afinal, de que corpo Spinoza se refere, quando afirma a infinitude de possibilidades do próprio corpo? Muito provavelmente o enaltecimento de um corpo marcado por suas capacidades, constituído a partir de tudo o que já sentiu, baseado no que conseguiu expressar, no modo como realiza experiência de linguagem, enfim: um corpo em movimento, que ao se movimentar, determina sua ação no mundo. Um corpo que é potência e por isso amplifica experiências ao qualificá-las e não simplificá-las pela redução de suas possibilidades.

Não há como desviar da constatação de estarmos hoje, como professores/professoras, imbricados numa sociedade que supervaloriza resultados e rankings a partir de políticas que priorizam a rapidez, a quantidade de conteúdos, enaltecendo os ritmos e os movimentos que o tempo histórico cobra da escola: tempo é dinheiro de fato. Todos esses movimentos em prol de valores econômicos vão constituindo as crianças que estão na escola, assim como, vão dando o tom da infância que atualmente desenhamos nos projetos pedagógicos.

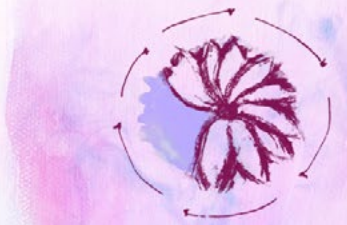
Por que e como damos forma a este fazer pedagógico como professores? Nos cabe refletir sobre nossas experiências e memórias que são parte de nós, ao já termos passado por esta existência mundana. Como não considerar este movimento na docência que acaba moldando formas de agir no mundo, em prol de modelos pré-estabelecidos para e na educação das crianças? Adultos que transmitem padrões de pensamento e de experimentação do mundo comum, no qual vivemos, a partir das repetições que exercem a cada novo ano, a cada nova turma de crianças, a cada novo encontro com as crianças que chegam.

São justamente esses modos de agir que evidenciam os padrões emocionais e comportamentais que configuram verdades e maneiras de estarmos no mundo, passando a ser um jeito, um modo, enfim, uma forma de enaltecer todo esse “jeito” de ser e estar no mundo, em especial na escola.

Este corpo que conduz e organiza esta educação, nomeado de professor/professora, reproduz e produz um modo de estar com as crianças, logo, adere a um movimento que está demasiadamente instituído e institucionalizado, como modelo de escola fundamental. Como, por exemplo, instituímos que na escola temos o “corpo docente” e “corpo discente”, entendendo-se nessa divisão a existência de atribuições distintas para cada corpo. No entanto, esta organização coloca as pessoas em situação de conflito, pois ora são institucionais, ora são quem são. Isso contrasta com o próprio corpo. O corpo vive uma colisão.

Notoriamente, o movimento que evidenciamos diariamente como docentes, nos impõe marcas de uma história e de narrativas que vão sendo contadas a cada geração. Movimento, portanto, carregado de valor, mas de um valor que talvez enalteça outras formas de concebermos a educação. Pois quando paramos para refletir a educação de crianças é outra lógica que estamos querendo referir.

Movimento então concebido como ação humana na educação. Movimento como expressão particular de cada humano no mundo, o qual acaba revelando o modo como estes imaginam e pensam, agem e concebem, neste caso específico, a educação das crianças pequenas. Movimento que tem total relação com um espaço temporalizado, espaço datado e historicamente delimitado, a partir do formato de suas salas de aulas, da



organização do tempo e do enaltecimento das áreas do conhecimento em detrimento de algo tão mais simples: a convivência entre adultos e crianças.

Tal compreensão apresenta um modo de conceber e compreender os corpos que habitam a educação escolar. Inevitavelmente, os corpos estão em relação, relação tão afetiva quanto racional com este espaço⁵, com uma ordem afetiva com o outro. Por isso, a forma como organizamos espacialmente as experiências do corpo é que vai transformando o próprio modo do corpo habitar o mundo. A partir das provocações que o corpo passa/ sofre neste viver, é que ele vai percebendo, reagindo e sempre organizando seu modo de ser e estar no mundo. Para Merleau-Ponty (1999a, p.610) “nós estamos misturados com o mundo e com os outros numa confusão inextricável”.

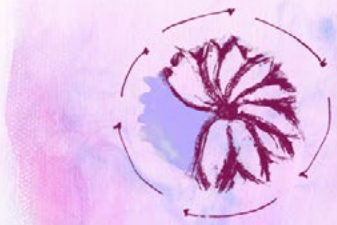
Atrelada a esta ideia de corpo histórico, está a escola que desde os seus primórdios, defende a ideia de que para aprender este corpo necessita estar parado, sentado imóvel, em atenção, preferencialmente em silêncio absoluto, como diriam muitos professores. Logo, aprender não é movimento. Segundo Merleau-Ponty (1999a, p. 497), torna-se importante considerar que “das coisas ao pensamento das coisas, reduz-se a experiência”. Ideia de experiência do corpo como um espectro criador de sentidos, portanto, o corpo como sendo a própria experiência de ser e estar no mundo, e não uma representação “mental” dessa existência.

Este corpo imóvel, pouco tem a perceber, segundo Merleau-Ponty, já que lhe falta o eixo motriz do movimento que é a intenção. Corpos que não se movimentam, ou que se movimentam apenas a partir de uma intenção, que não é a sua própria, neste caso de um professor/professora, por exemplo, dificilmente constituirá em si sentido para o seu próprio movimento. Os movimentos acompanham nossa relação com o mundo, cada objeto encontrado, cada cheiro, cada sensação é uma nova interação/interpretação que o corpo faz do mundo.

O movimento do corpo emerge então como ação no mundo. É o encontro deste corpo que pensa e age, mas que também convoca o mundo com seu movimento inesperado, encarnado de marcas e atravessamentos históricos. Merleau-Ponty (1991) nos convocaria a substituição da ideia de consciência de como “eu penso”, para o “eu posso”, passando a compreender este corpo como algo para além de apenas “mente”. Pensamento tem a ver com o corpo. Eu simplesmente faço, não penso no que exatamente faço, apenas faço. Este corpo que pode, para além apenas da lógica cognitivista. Entra num ritmo, entra no movimento, logo, faz, sem pensar, apenas faz.

Educação como alimentação, algo similar a uma transformação (digestão) de saberes, não apenas dos conteúdos ditos científicos, mas todos os que emergem na convivência entre adultos e crianças, a partir da transmissão de saberes de uma geração a outra. Transmissão esta que só pode ocorrer a partir da linguagem. É inerente à condição de ser humano que se aprenda com os que aqui já estão. E a narrativa que conduz este aprendizado a partir da transmissão pela linguagem. Não são os professores os primeiros adultos que se encontram com a criança, mas estão no *hall* dos adultos muito próximos e responsáveis por também apresentar o mundo as crianças pequenas. Um movimento que não tem um fim pré-estabelecido, já que a criança está escolarizada cada vez mais jovem, assim que acessa uma escola de Educação Infantil. Mas para pensarmos na importância

5 Para Mosé (2016, s/p) “um espaço, não é apenas um espaço. Um espaço é um lugar, de afeto. Um espaço pode ser um recorte que você faz no infinito. Tudo o que a gente vive é infinito (...) As paredes, os objetos são coisas que vão nos contornando, e a gente é, a gente se torna essas coisas que a gente vê”.



e necessidade de considerarmos os movimentos docentes enquanto arquétipos que permanecem a muito tempo em nosso meio, talvez nunca deixando de existir, já que são narrados a cada nova geração.

Um encontro, entre gerações, é “(...) é apenas em confronto com algo que foi proposto e não tratado pela geração mais velha que os jovens são colocados em uma situação em que eles próprios podem fazer um começo. (MASSCHELEIN, & SIMONS, 2013, p. 108)”. Um movimento então, enquanto o que se mantém e a possibilidade do que pode vir a emergir, “é sobre esta diferença, sobre esta descontinuidade que encontra o seu fundamento a historicidade do ser humano” (AGAMBEN, 2005, p. 64).

Educação e movimento do corpo sensível: abertura à educação possível

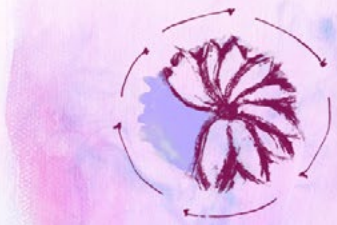
Pouco vivenciamos nossos corpos em movimento de uma forma consciente sobre os significados que cada gesto cotidiano pode carregar. A educação é imposta pelos sentidos que os corpos, seja dos estudantes, seja dos educadores, carregam de condicionamentos que ora tensionam e ora potencializam a experiência de ser no mundo.

Se a escola é lugar de encontro, de relação, de começos, podemos dizer que a escola é a possibilidade de compartilharmos um mundo comum. Carvalho (2017, p. 104), em sua leitura do pensamento educacional de Arendt, sublinha que “é precisamente na intersecção entre ‘o amor e o cuidado do mundo’ e ‘a fé e a esperança da natalidade’ que se manifesta o compromisso dos educadores com a liberdade”. Um compromisso que não diz respeito a adoção de metodologias prévias ou de procedimentos pedagógicos padronizados, antes e fundamentalmente se exerce na “atitude do educador em face do mundo e dos que a ele chegam por meio da natalidade” (CARVALHO, 2017, p. 105). Somente a escola e seu propósito intergeracional de educar o humano, é que tem um ponto de articulação entre o novo e o velho - encontro geracional - e diz respeito exclusivamente ao papel dos adultos que habitam esta escola. “Face à criança é como se ele (o educador) fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: - Isso é o nosso mundo” (ARENDDT, 2016, p. 239).

A escola pode ser concebida pela analogia de um portal. Uma passagem que, para a nossa cultura (citadina, ocidental) é tida como abertura no tempo e espaço, convocando a todos para se agregarem em suas possibilidades de caminhar em direção a novas e diversas experiências. Poderíamos conceber esta escola como um espaço/tempo ritualístico, no qual crianças são convidadas a saírem de seu lugar envolto a natureza e de sua família, para embarcarmos num mundo que privilegia algumas aprendizagens, até o momento, concebidas como estritamente necessárias e fundamentais ao humano.

Podemos então dizer que o movimento, portanto, pode ser denominado como o movimento do encontro. Movimento carregado de valor, de sentido diretamente ligado à afetividade, o que nos conecta a um estado mais profundo que a consciência cotidiana poderia observar. Mas o que pode nos causar certo espanto e mesmo sem nos darmos conta deste movimento, o corpo está sempre carregado de sentido. É neste movimento que a expressão particular de cada humano é revelada, involuntariamente.

O movimento é carregado de marcas. Traz consigo aspectos culturais, sociais, conscientes, inconscientes e afetivos, todos demarcados e bem delineados. Mudam, na medida que nossas experiências mudam. O próprio movimento se encarrega de



contar, narrar, organizar, apresentar, restringir, enfim, evidenciar concepções, modos de compreender e entender o mundo. Portanto, permitir que emergja o que há para se pensar acerca deste movimento de encontro entre adultos e crianças, é o que tensiono neste exercício de escrita, pois ao deixar de compreender a prática docente como mera repetição, a transformamos numa narrativa; movimentos adquiridos com dificuldade ficam cada vez mais impregnados no corpo; o instrumentista avança em direção a maior habilidade. (SENNET, 2009, p. 181).

Diferentemente do que muitos acreditam, a educação é para muito além de uma instituição, ou de um plano de governo, ela é atravessada, conduzida e organizada por humanos. Pessoas que optam por uma carreira - ser professor - acabam optando por algo para além de uma profissão, já que esta escolha exige sim, complexidade ao agir. Exige atenção a este humano que é um ser em complexidade. Estes atravessamentos têm a ver, diretamente com a ação humana, as quais dependem deste corpo no mundo e de sua ação.

- (...) 1. O corpo humano pode ser afetado de muitas maneiras, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, enquanto outras tantas não tornam sua potência de agir nem maior nem menor.
2. O corpo humano pode sofrer muitas mudanças, sem deixar, entretanto, de preservar as impressões ou traços dos objetos (...) e, conseqüentemente as mesmas imagens das coisas. (SPINOZA, 2009, p. 163 e 165).

Considerar, portanto, o movimento na docência enquanto possibilidade de conceber a educação das crianças que chegam ao Ensino Fundamental, como etapa primordial na formação dos humanos. Isso por que, são professores que tonalizam esta educação. São as certezas pedagógicas arraigadas pelos/nos professores, transmitidas geracionalmente aos mesmos, que acabam reproduzindo o modelo educacional, a partir de sua raiz, de suas marcas, ou das narrativas que lhes foram transmitidas. Imagens primordiais estas que estão presentes no imaginário coletivo, segundo Maffesoli (2001, p.75), “a cultura é um conjunto de elementos e de fenômenos passíveis de descrição. O imaginário tem, além disso, algo de imponderável”. É deste lugar do comum, do que nos une como classe, enquanto humanos, é que precisamos considerar e ampliar as discussões. É do que nos é comum que precisamos falar, do que nos torna unos. Movimento que tem ritmo, que dá o tom para uma nova educação, ou pelo menos para outra educação.

É deste interstício que se trata: do que está entre o movimento e a reprodução de um sistema educacional. É deste obstáculo pedagógico (BACHELARD, 1996), daquilo que pouco, ou nada se fala, daquilo que sequer consideramos relevante de ser discutido, é disto que podemos falar. Carecemos de mudanças, as crianças e professores carecem. Mudanças que perpassam outras formas de mirar para o mundo que hoje habitamos e que também nos habita. Olhar para o mesmo com outros olhos, reinventá-lo, com base na potência do corpo que age e na possibilidade deste repetir e ressignificar modelos enraizados na cultura do fazer-se escola.

Referências

ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. 12. ed. revista. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.

BACHELARD, Gaston. Os devaneios voltados para a infância. In: **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1988, p. 93-137.

BACHELARD, Gaston. A noção de obstáculo epistemológico - Plano da obra. In: **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996, p. 17-28.

BÁRCENA, Fernando. Una pedagogía de la presencia. Crítica filosófica de la impostura pedagógica. Teoría de la educación. **Revista interuniversitaria**, 24(2), 2012, pp. 25-57.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Educação, uma herança sem testamento**: diálogos com o pensamento de Hannah Arendt. São Paulo: Perspectiva : FAPESP, 2017.

CHAUÍ, Marilena. **Desejo, paixão e ação na Ética de Espinosa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

FLICKINGER, Hans-Georg. **Gadamer & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014 (Coleção Pensadores & Educação).

GADAMER, Hans-Georg. **La educación es educar-se**. Barcelona: Paidós Ibérica, 2000.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método I**. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2005.

GARCÈS, Marina. **Filosofia inacabada**. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2015.

MAFFESOLI, Michel. O imaginário é uma realidade. In: **Revista Famecos**. Porto Alegre: PUCRS, n. 15, agosto/2001.

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

MASSCHELEIN, Jan & MAARTEN, Simons. Sobre o preço da pesquisa pedagógica. In: **A pedagogia, a democracia, a escola**. 1. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. (p.53-76)

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O visível e o invisível**. São Paulo: Perspectiva, 1999b.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Signos**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MORAES, Eliane R. **O corpo impossível**. São Paulo: Iluminuras, 2012.

MOSÉ, Viviane. **Ciclo Morar** - Espaços de afetos. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=8OZGoXZQm58>>. Acesso em: ago. 2018.

QUINO. **Toda a Mafalda**. Tradutores Andréa Stahel M. da Silva et al. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e Poder**: a conformação da Pedagogia Moderna. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

SENNETT, Richard. **O artífice**. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2009.



SOARES, Carmen Lúcia. Educação do corpo (verbete). In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (Orgs). **Dicionário Crítico de Educação Física**. 3 ed. revisada e ampliada. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2014. p.219-225.

SPINOZA. Ética. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

APONTAMENTOS SOBRE QUESTÕES DE GÊNERO NA BNCC

Thais Scheuer¹

Karolaine Horback²

Rita Cristine Basso Soares Severo³

Introdução

Nas últimas décadas as produções científicas que tratam sobre gênero, sexualidade e educação básica tem crescido, muitas pesquisadoras, entre elas, Louro (2013), Felipe (2000) Vianna e Ubenhaum (2004) tais autoras tratam em seus estudos de tensionar os conceitos de corpo, gênero e sexualidade e refletir como são engendrados no espaço da escola e como vêm sendo tratados pelas políticas educacionais.

Este texto trata-se de um estudo inicial, onde realizamos a análise documental da Base Nacional Comum Curricular, tendo como aportes teóricos os estudos de Scott (1995), Louro (2013), entre outras.

No âmbito curricular, é possível perceber a necessidade de estudos e pesquisas sobre questões de gênero e sexualidade, tendo em vista que são temas que sofrem olhares preconceituosos e muitas vezes são desconsiderados por autoridades educacionais resultando no impedimento de debates, pois o currículo atua no sentido da produção dos sujeitos, assim como outras práticas culturais.

O currículo não é, assim, uma operação meramente cognitiva, em que certos conhecimentos são transmitidos a sujeitos dados e formados de antemão. O currículo tampouco pode ser entendido como uma operação destinada a extrair, a fazer emergir, uma essência humana que pré-exista à linguagem, ao discurso e à cultura. Em vez disso, o currículo pode ser visto como um discurso que, ao corporificar as narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, nos constitui como sujeitos – e sujeitos também muito particulares. (SILVA, 1995, p. 208)

Dessa forma, as narrativas contidas no currículo estabelecem conhecimentos que são considerados legítimos. Neste sentido Braga e Spirito (2010), destacam a necessidade de estudos que tratem de gênero e sexualidade na educação, com o objetivo de incluir estas temáticas no currículo escolar, as autoras justificam que

[...] no hay contenidos específicos en los cursos de la Escuela de Magisterio que trabajen sobre género y sexualidad. Si esa institución quiere formar profesores/las que trabajarán con niños/as, un estudio educado, científico, sobre la sexualidad y género, se hace necesario, en la medida en que muchos hechos ocurrirán en el espacio educativo, y el más importante es que puedan estudiar contenidos que

1 Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Gestão em Educação: Supervisão e Orientação, thais.slg@hotmail.com.

2 Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Pedagogia - Licenciatura, karolaine-horback@uergs.edu.br

3 Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Professora Adjunta do Curso de Pedagogia, rita-severo@uergs.edu.br

recojan superar los problemas que puedan encontrar sobre la educación sexual (BRAGA e SPIRITO, 2010, p.7).

À vista disso, a Educação infantil corresponde ao período de descobertas, de interações, ou seja, é o período em que a criança ingressa na escola, em um ambiente novo, com diferentes realidades socioculturais e étnicas, é também um espaço onde se dá o processo da construção da identidade de gênero, de questões sobre a sexualidade, assim Braga (2010) afirma que o âmbito escolar é um dos espaços mais favoráveis para o desenvolvimento de projetos que destacam temáticas de gênero e sexualidade, possibilitando a construção da cidadania plena.

Em contrapartida, o silenciamento destas questões favorecem a desigualdade de gênero, o preconceito, a violência infantil, pensando nestas problemáticas Braga (2010, p. 28) afirma que “a escola pode deixar de ser um espaço de opressão e repressão na questão da sexualidade, para se tornar um ambiente efetivamente seguro, livre e educativo para todas as pessoas.”

Sobre o conceito de gênero

É importante salientar que a categoria “gênero” tem passado por significativas transformações, possibilitando-lhe assim um caráter mais dinâmico. A princípio, vinculada a uma variável binária arbitrária, que reforçava dicotomias rígidas, passou a ser compreendida como uma categoria relacional e contextual, na tentativa de contemplar as complexidades e conflitos existentes na formação dos sujeitos. No entanto, ao invés de ser encarada como uma desvantagem, estas ressignificações dos conceitos, extremamente necessárias, trazem uma maior vitalidade para a compreensão das relações de gênero. (FELIPE, 200-?)

Iniciamos com este excerto para destacar que o conceito de gênero passou por significativas transformações, sendo que inicialmente considerava dicotomias binárias de acordo com o determinismo biológico. Quando o conceito de gênero surgiu entre as estudiosas feministas tinha o objetivo de contrapor o determinismo biológico, que era utilizado para afirmar e justificar comportamentos adequados e não adequados às pessoas.

O movimento feminista um importante movimento social que começou a ter visibilidade no final do século XIX, na chamada “primeira onda” do feminismo que surgiu com o movimento sufragista, onde as mulheres reivindicavam o direito pelo voto. Já a “segunda onda” do feminismo ocorre no final da década de 60, com reivindicações referente à igualdade de direitos em termos políticos e sociais.

Segundo Stuart Hall (1997) o feminismo introduziu novas temáticas em sua luta de contestação política, enfatizando

[...]como uma questão política e social, o tema da forma como somos formados e produzidos como sujeitos genereficados. Isto é, ele politizou a subjetividade, a identidade e o processo de identificação (como homens/mulheres, mães/pais, filhos/filhas) ... aquilo que começou com um movimento dirigido à contestação da posição social das mulheres expandiu-se para incluir a formação das identidades sexuais e de gênero. (Hall, 1997, p. 49-50)

Dessa forma, segundo Joan Scott (1995) o termo gênero pode nos ser útil para pensar as construções culturais sobre os papéis adequados para homens e mulheres, gênero segundo esta definição é uma “categoria imposta sobre um corpo sexuado” (p. 75) Nesse sentido, Scott (1995) considera que

[...] o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder. As mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre a mudanças nas representações do poder, mas a direção da mudança não segue necessariamente um único sentido (SCOTT, 1995, p. 86)

Sobre a Base Nacional Comum Curricular

A partir disso, esta pesquisa pretendeu analisar como a Base Nacional Comum Curricular - BNCC aborda os temas de gênero e sexualidade no âmbito da Educação Infantil, tendo em vista que a Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo para todas as escolas do Brasil, que define as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver durante a Educação Básica, assegurando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, de acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE).

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (BRASIL, 2017, p. 8)

O documento propõe a superação da fragmentação das políticas educacionais, garantindo aprendizagens comuns para todos os alunos do país. Essas aprendizagens, chamadas de essenciais, são definidas na BNCC e precisam assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais. A BNCC (2017) define competência como um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para resolver questões cotidianas, exercer a cidadania e atuar no mundo do trabalho.

Sobre a Educação Infantil

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica e foco desta pesquisa está prevista e assegurada na Constituição federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira 9394/96, sendo que a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205 estabelece que a educação é um direito de todos, sendo dever do Estado e da família no qual “será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988)

Ainda estabelece que a Educação Básica deve ser ofertada obrigatoriamente e de forma gratuita dos quatro aos dezessete anos na Educação Básica. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira define que a Educação Básica é dividida entre a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Em seu artigo 22 a LDB estabelece que “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” (BRASIL, 1996)

Desta forma, a Educação Infantil, assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB 9.394/96) como primeiro nível de ensino da Educação Básica, é também uma das etapas que nas últimas décadas obteve grandes avanços em pesquisas, que preocupavam-se em estudar a criança, sua infância, com ênfase a conhecimentos educacionais para esta faixa etária, neste sentido Oliveira (2008) destaca que

[...] no que se refere à educação da criança pequena em creches e pré-escolas, práticas educativas e conceitos básicos foram sendo construídos com base em situações sociais concretas que, por sua vez, geraram regulamentações e leis como parte de políticas públicas historicamente elaboradas. Concepções, muitas vezes antagônicas, defendidas na educação infantil têm raízes em momentos históricos diversos e são postas em prática hoje sem considerar o contexto de sua produção. (p. 57)

À vista disso, a Educação Infantil é período primordial para o desenvolvimento integral, é o tempo em que a criança aprende brincando, brincando ela usa a sua imaginação, interpreta o mundo, transita entre um faz de conta e outro, assume diferentes identidades, ou seja, a criança assume diferentes papéis sociais e gênero.

No entanto, muitos discursos preconceituosos e ideológicos permeiam o ambiente escolar, são culturas que padronizam o brincar de acordo com o gênero, restringindo a criança em viver a sua infância de forma plural. Para Seffner (2006) existem as ideologias permeadas nos diferentes discursos culturais, destacando a heterossexualidade como “protótipo”, tornando as outras identidades como desvio às “normas” estabelecidas na sociedade.

Diante destes pressupostos, vale destacar a suma importância e a urgência em trabalhar as questões como sexualidade e gênero na Educação Infantil, a fim de promover uma educação plural, significativa e transformadora na sociedade.

Enfoque metodológico

Inicialmente partimos de uma leitura da Base Nacional curricular. A análise documental refere-se a pesquisa de documentos que registram uma determinada época, de acordo com Gil (2008) está pesquisa compreende a análise de “[...] de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 2008, p. 45).

A vista disso, a análise documental deste trabalho inicia-se pela leitura avaliativa do documento, sob o olhar atento a problemática desta pesquisa, após a análise do documento, é o “[...] momento de reunir todas as partes – elementos da problemática



ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave” (CELLARD, 2008, p. 303).

Desta forma, a pesquisa documental permite “[...]produzir novos conhecimentos, cria novas formas de compreender os fenômenos e dar a conhecer a forma como estes têm sido desenvolvidos.” (SÁ-SILVA;ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 14).

Base Nacional Comum Curricular: gênero e sexualidade na Educação Infantil

Com base nos estudos de Barbosa; Silveira; Soares (2019) no qual analisam o processo de constituição da Base Nacional Comum Curricular nos aspectos políticos, culturais e econômicos e seus reflexos na educação infantil, é possível perceber que quando a BNCC tornou-se pauta do governo para a sua implantação em 2017, muitos dos pesquisadores, professores e entidades manifestaram-se contra por acreditarem que este documento tem como finalidade explicitar e manter ideologias de controle, criou-se um cenário de muitas tensões e questionamentos.

Em 2015, emergiu a versão preliminar da BNCC, construída por uma equipe de especialistas de cada área do conhecimento e aberta para professores, gestores e pesquisadores contribuírem. O ano de 2016, foi marcado por um acontecimento histórico no âmbito político brasileiro, o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, resultando no aumento de várias tentativas para a privatizar a educação e de regular a ação educativa.

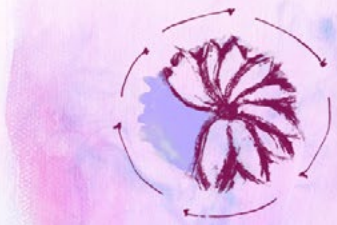
Neste mesmo ano, foi publicada uma nova versão da BNCC, a partir de então foram criados comitês estaduais, com grupos de pessoas incluindo vários especialistas e pesquisadores articulando um movimento de discussões sobre a esta versão.

Entretanto, o MEC elaborou uma terceira versão e enviou ao CNE em 2017, não atendendo as contribuições resultantes dos comitês, no decorrer do ano o conselho promoveu audiências públicas regionais, de caráter consultiva e não contributiva, ou seja, não afirmava que tais sugestões seriam aceitas. Em 15 de dezembro de 2017, a BNCC foi aprovada, na resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.

Diante deste cenário Barbosa; Silveira; Soares (2019) destacam que todo o processo de um projeto curricular se “dá em um movimento contraditório, envolvendo tensões, debates e embates de classes e grupos sociais em que se imiscuem questões políticas, ideológicas e pedagógicas” (2019, p. 7). Entretanto, em análise ao processo de implementação da BNCC, é possível destacar que nas primeiras versões, houve uma participação ativa da comunidade acadêmica no intuito de contribuir a partir de pesquisas e estudos científicos, no entanto tais contribuições foram silenciadas, desconsideradas pelos governantes.

Desta forma Barbosa; Silveira; Soares (2019), destacam que os debates acerca do processo de implementação da BNCC

acabou por privilegiar alguns grupos de especialistas, em detrimento da ampla sociedade organizada, desconhecendo acúmulos importantes de conhecimentos teórico-práticos produzidos por pesquisadores, professores, gestores e entidades sobre a questão curricular e os processos de aprendizagem e desenvolvimento. (BARBOSA; SILVEIRA; SOARES; 2019, p. 7)



A vista disso, podemos inferir que a versão final do documento resulta em mudanças nos aspectos estruturais, de conteúdos, dos direitos a serem garantidos a todas as crianças. Barbosa e Silveira (2017) criticam o código alfanumérico que identificam os objetivos de aprendizagem e os campos de experiência como indicadores de controle e de avaliação objetiva e celetista, desconsiderando os conhecimentos adquiridos através das interações.

Quanto aos direitos de aprendizagens, as autoras chamam a atenção para o fato de que os direitos de aprendizagem descritos na terceira e quarta versão da BNCC, seguem uma organização sistemática, ou seja, organizada designando a responsabilidade ao ambiente de ensino e ao trabalho do professor. Tal organização dos objetivos de aprendizagens, isto é, sistêmica reflete como um retrocesso para educação,

Diante do exposto, vale destacar que a formação dos sujeitos se constitui em diferentes dimensões: humana, social, cultural, política, precisamente em um ambiente democrático, com direitos a liberdade de expressar suas ideias, concepções, as suas necessidades entre outras. Dentro deste processo encontram-se as relações de gênero e a sexualidade, foco desta pesquisa, temática relevante nas relações sociais.

O termo sexualidade é citado três vezes no documento. A primeira vez na página 327 no texto introdutório dos conteúdos de ciências, e ainda, especificando que deve ser trabalhado nos anos finais.

Nos anos finais, são abordados também temas relacionados à reprodução e à sexualidade humana, assuntos de grande interesse e relevância social nessa faixa etária, assim como são relevantes, também, o conhecimento das condições de saúde, do saneamento básico, da qualidade do ar e das condições nutricionais da população brasileira. (BRASIL, p. 327)

A segunda vez em que o termo sexualidade é citado é na página 348, referindo-se a um objeto de conhecimento para o 8º ano. Já a terceira e última vez em que o termo aparece é na página 349, como habilidade a ser desenvolvida “(EF08CI11) Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética).” (BRASIL, p. 349)

Já o termo gênero, aparece no documento 320 vezes, sendo que o termo refere-se à gêneros textuais, literários e de música. A partir dessas análises

[...] não podemos deixar de conhecer o poder que ainda é atribuído às escolas quando se trata dessa produção de identidades. Elas ocupam um espaço significativo na vida das pessoas pelos conhecimentos que propagam, pelas condutas que ensinam, pelos padrões que estipulam, pelas vozes que silenciam, etc. (GUIZZO, BECK, FELIPE, 2013, p. 24)

A construção de identidades dá-se por meio do contexto em que as crianças estão inseridas, levando em consideração as representações proporcionadas pela sociedade, pela mídia, pela escola, etc.

Dessa forma, questionamos como garantir que as escolas de Educação Infantil incluam em seus currículos as questões de gênero e sexualidade? Se antes com as discussões avançando nessas temáticas ainda encontrávamos muitos receios e preconceitos em



relação a isto, como fazer com que isso seja incluído agora com este silenciamento nos documentos oficiais?

Relacionado à função das escolas no que diz respeito à discussão e à reflexão atreladas a gênero e sexualidade, elas têm cumprido especialmente o papel de reprodutoras de visões naturalizadas das relações sociais. (GUIZZO, BECK, FELIPE, 2013, p. 24)

Considerações iniciais

Em uma sociedade plural e democrática, os padrões de heteronormatividade não são as únicas formas de se pensar a família, a sociedade e a identidade, existem outras formas de pensar e de ser, e estas formas precisam ser incluídas, as crianças precisam se sentir incluídas.

A partir da análise dos documentos é possível inferir que no trâmite do processo de construção da Base Nacional Comum Curricular foram retirados os termos de gênero e sexualidade, não considerando as múltiplas e diversas identidades dos sujeitos presentes na sociedade, sendo que na Constituição Federal de 1988 consta que a educação é o meio de preparar os indivíduos para o exercício da cidadania, a partir disso, é necessário pensar em como garantir que as instituições de Educação Infantil trabalhem com temas tão importantes para a construção da cidadania dos indivíduos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, 292 p.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF, 2016. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

BARBOSA, Ivone Garcia. SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins. SOARES, Marcos Antônio. *A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia*. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./mai. 2019. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

BARBOSA, I. G.; SILVEIRA, T. A. T. M. *Posicionamento do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua educação em diferentes contextos (NEPIEC/ FE/UFG) sobre a 3ª versão da BNCC*. Goiânia: impresso, 2017.

BRAGA, Eliane Rose Maio; SPIRITO, Carmem Alcaide. *Una investigación sobre la importância de la educación afectivo-sexual en las escuelas*. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 2010, pp.18-36.

BRAGA, Eliane Rose Maio. *Gênero, sexualidade e educação: questões pertinentes à Pedagogia*. In: CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. FAUSTINO, Rosângela Célia. *Educação e Diversidade Cultural*. Maringá: EDUEM, 2010, pp. 205-218.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008 (Coleção Sociologia).

FELIPE, Jane. *Gênero e sexualidade nas Pedagogias Culturais: Implicações para a Educação Infantil*. Disponível em: http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_gensex/SexualidadeInfantil.pdf

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUIZZO, Bianca Salazar. BECK, Dinah Quesada. FELIPE, Jane. *Infâncias, gênero e sexualidade: articulações possíveis*. IN: FELIPE, Jane. GUIZZO, Bianca Salazar. BECK, Dinah Quesada. *Infâncias, gênero e sexualidade nas tramas da cultura e da educação*. Canoas: Ed. ULBRA, 2013. p.17-28

HALL, Stuart. *Identidades culturais na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 15ª ed. 2013

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2008, pp.57-102.

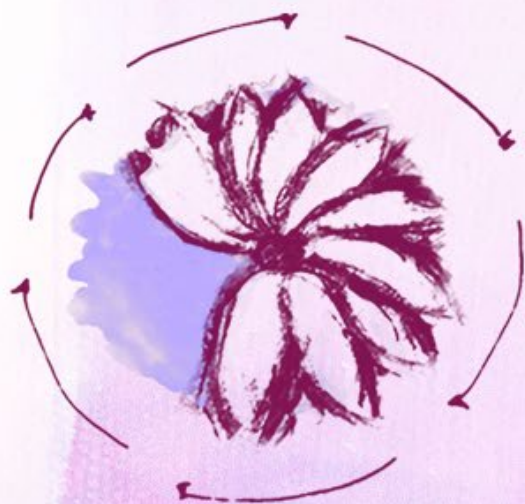
SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos, GUINDANI, Joel Felipe. *Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas*. Rev. Bras. de História & Ciências Sociais. n. I, p. 1-15, jul., 2009.

SEFFNER, Fernando. *Cruzamento entre gênero e sexualidade na ótica da construção da(s) identidade(s) e da(s) diferença(s)*. In: SOARES, Guiomar Freitas; SILVA, Meri Rosane Santos da; RIBEIRO, Paula Regina Costa (Orgs.): *Corpo, gênero e sexualidade. Problematizando práticas educativas e culturais*. Rio Grande/RS: Edit. da FURG, 2006, p.85-94.

SCOTT, Joan. *Gênero: uma Categoria Útil de Análise Histórica*. *Educação e Realidade*. 20 (2), p.71-99, 1995

SILVA, T.T. da (2008). *Currículo e Identidade Social: Territórios Contestados*. En T.T.da Silva (Org.), *Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação* (pp. 190 - 207). Petrópolis: Vozes.

VIANNA, Claudia; UNBEHAUM, Sandra. *GÊNERO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: Quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil*. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 95, p. 407-428, maio/ago. 2006 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>



R. Avelino Talini, 171 | Bairro Universitário | Lajeado | RS | Brasil
CEP 95914.014 | Cx. Postal 155 | Fone: (51) 3714.7000
www.univates.br | 0800 7 07 08 09