

INCLUSÃO E ENSINO NA PÓS-MODERNIDADE

ONDE ESTÃO AS INFÂNCIAS?

VOLUME I

JACQUELINE DE FARIA BARROS RAMOS
MARIANA DA SILVA FONSECA
RUTH MARIA MARIANI BRAZ
ALESSANDRA FURTADO DE OLIVEIRA
HILMA RIBEIRO DE MENDONÇA FERREIRA
NEUZA REJANE WILLE LIMA
ILMA RODRIGUES DE SOUZA FAUSTO
(ORGANIZADORES)



EDITORA
SCHREIBEN

JACQUELINE DE FARIA BARROS RAMOS
MARIANA DA SILVA FONSECA
RUTH MARIA MARIANI BRAZ
ALESSANDRA FURTADO DE OLIVEIRA
HILMA RIBEIRO DE MENDONÇA FERREIRA
NEUZA REJANE WILLE LIMA
ILMA RODRIGUES DE SOUZA FAUSTO
(ORGANIZADORAS)

INCLUSÃO E ENSINO NA PÓS-MODERNIDADE:

ONDE ESTÃO AS INFÂNCIAS?

VOLUME I


EDITORA
SCHREIBEN

2024

© Dos Organizadores - 2024
Editoração e capa: Schreiben
Imagem da capa: Freepik
Revisão: Jacqueline de Faria Barros Ramos
Verificação de Acessibilidade: Ilma Rodrigues de Souza Fausto
Livro publicado em: 23/12/2024
Termo de publicação: TP1112024

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Cleber Duarte Coelho (UFSC)
Dr. Daniel Marcelo Loponte (CONICET – Argentina)
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)
Dr. Fábio Antônio Gabriel (SEED/PR)
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)
Dra. Marciane Kessler (URI)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Wanilton Dudek (UNESPAR)

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência das tabelas, quadros, mapas e fotografias é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiben
Linha Cordilheira - SC-163
89896-000 Itapiranga/SC
Tel: (49) 3678 7254
editoraschreiben@gmail.com
www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

I37 Inclusão e ensino na Pós-Modernidade : onde estão as infâncias? Vol. I / Organizadores: Jacqueline de Faria Barros Ramos...[et al] --Itapiranga : Schreiben, 2024.
206 p. : il. ; e-book
E-book no formato PDF.
ISBN: 978-65-5440-373-3
DOI: 10.29327/5469161
1. Educação inclusiva. 2. Formação de professores. 3. Práticas de aprendizagem.
I. Título. II. Ramos, Jacqueline de Faria Barros. III. Fonseca, Mariana da Silva.
IV. Braz, Ruth Maria Mariani. V. Oliveira, Alessandra Furtado de. VI. Mendonça
Ferreira, Hilma Ribeiro de. VII. Lima, Neuza Rejane Wille. VIII. Souza Fausto,
Ilma Rodrigues de.

CDD 371.9

AGRADECIMENTOS

Aos pesquisadores que participaram desta obra com seus artigos, relatos e ensaios, à Universidade Federal Fluminense, ao CMPDI e ao PGCETin, às demais instituições, PUC/Rio, UERJ, UNIRIO e UFRJ, pela permissão na publicação dos textos de seus alunos de pós-graduação e docentes e à Editora Schreiben.

VERIFICAÇÃO DE ACESSIBILIDADE

Para avaliar a acessibilidade do documento “*INCLUSÃO E ENSINO NA PÓS-MODERNIDADE*”, realizei uma análise detalhada dos seguintes aspectos: presença de texto alternativo nas imagens, tipo de fonte utilizada e compatibilidade com leitores de tela.

1. Texto Alternativo nas Imagens

O documento contém várias imagens, incluindo figuras e gráficos. No entanto, não há indicações de texto alternativo (alt text) para essas imagens. A ausência de texto alternativo impede que leitores de tela descrevam o conteúdo das imagens para usuários com deficiência visual, comprometendo a acessibilidade visual do documento.

2. Tipo de Fonte Utilizada

A fonte utilizada no documento é uma fonte com serifa. Fontes sem serifa (como Arial, Helvetica, Verdana) são geralmente recomendadas para textos digitais, pois são mais legíveis em telas. Fontes com serifa podem dificultar a leitura para pessoas com dislexia ou outras dificuldades de leitura.

3. Compatibilidade com Leitores de Tela

Para avaliar a compatibilidade com leitores de tela, é importante verificar se o texto do documento é reconhecível e navegável por esses programas. O documento parece ser um PDF digitalizado, o que pode dificultar a leitura por leitores de tela, especialmente se o texto não for selecionável ou se não houver uma estrutura de navegação adequada (como marcadores de título e seções).

Conclusão

O documento “*INCLUSÃO E ENSINO NA PÓS-MODERNIDADE*” apresenta algumas barreiras de acessibilidade significativas:

Imagens sem texto alternativo: Isso impede que usuários de leitores de tela compreendam o conteúdo visual.

Fonte com serifa: Pode dificultar a leitura para pessoas com dislexia.

Compatibilidade limitada com leitores de tela: Se o texto não for reconhecível ou navegável, usuários com deficiência visual terão dificuldade em acessar o conteúdo.

Para melhorar a acessibilidade do documento, recomenda-se:

Adicionar texto alternativo a todas as imagens.

Utilizar fontes sem serifa para o texto principal.

Garantir que o PDF seja compatível com leitores de tela, com texto selecionável e uma estrutura de navegação clara.

Essas melhorias ajudarão a tornar o documento mais acessível e inclusivo para todos os usuários.

Dra Ilma Rodrigues de Souza Fausto

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	7
<i>Jacqueline de Faria Barros Ramos</i>	

PROJETOS

MUSEU DO AMANHÃ: UMA EXPERIÊNCIA SOBRE A ACESSIBILIDADE DA EXPOSIÇÃO VIRTUAL PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL.....	11
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Jean Carlos Barreto Henriques Filho

Cristiane Vitorino Da Silva

Elias dos Santos Silva Junior

Thiago Corrêa Lacerda

Ruth Maria Mariani Braz

A HISTÓRIA QUE NA HISTÓRIA NÃO CONSTA: UM LIVRO DE HISTÓRIA PARA CONTAR AS TRAJETÓRIAS E AS NARRATIVAS DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS.....	23
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Alessandra Furtado de Oliveira

Jacqueline de Faria Barros Ramos

Célia Maria Adão de Oliveira Aguiar de Sousa

Ruth Maria Mariani Braz

CONSTRUÇÃO DE E-BOOK COMO ARQUITETURA PEDAGÓGICA A RESPEITO DO PROTÓTIPO <i>MATILDA</i> PARA FORMAÇÃO E ENSINO DE PROFESSORES JUNTO A ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO.....	36
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Mariana da Silva Fonseca

Jacqueline de Faria Barros Ramos

Neuza Rejane Wille Lima

IMPACTO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA ACESSIBILIDADE E NA INCLUSÃO DE PESSOAS SURDAS ATRAVÉS DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS).....	46
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Krysamon D. B. Cavalcante

Edicléa Mascarenhas Fernandes

ARTIGOS

O MOVIMENTO HIP HOP COMO UMA ANTIARTE INCLUSIVA: AS VOZES DO DADAÍSMO NA PÓS-MODERNIDADE.....	53
-----------------------------------------------------------------------------------------------	----

Pedro Odenyr D'Barros

Celso Eduardo Santos Ramos

COERÊNCIAS E INCOERÊNCIAS NO ENSINO DAS PRÁTICAS DE LEITURA EM SALA DE AULA.....	67
----------------------------------------------------------------------------------	----

Isabela Aparecida Canossa

OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA.....	84
<i>José Carlos Vieira Junior</i>	
<i>Sérgio Crespo Coelho da Silva Pinto</i>	
<i>Ruth Maria Mariani Braz</i>	

TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO PARA ALUNOS COM TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	101
<i>Fabiana Martins Ribeiro</i>	
<i>Janie Garcia da Silva</i>	

ENSAIOS

POR TRÁS DA NARRAÇÃO DOS FATOS, O SILENCIAMENTO DA MULHER NEGRA EM CAROLINA DE JESUS: O ATO DE FALA DE UM COLETIVO EMUDECIDO.....	117
<i>Hilma Ribeiro de Mendonça Ferreira</i>	

A CRIATIVIDADE COMO UM CAMINHO DE SENSIBILIDADE PARA O NÃO ANESTESIAMENTO DOS SENTIDOS.....	134
<i>Liliane Balonecker Daluz</i>	
<i>Maria Cristina Monteiro Pereira de Carvalho</i>	

MÚSICA E ENSINO NA EDUCAÇÃO: INSTAURAÇÃO DE MUNDO.....	150
<i>Celso Eduardo Santos Ramos</i>	
<i>Alicia Maria Catalano de Bonamino</i>	
<i>Thiago Leite Cabrera Pereira da Rosa</i>	

ARTE CONTEMPORÂNEA NÃO SE EXPLICA? RELATO DE EXPERIÊNCIA COM CRIANÇA EM MUSEU.....	161
<i>Sayonara Alves Leite</i>	
<i>Maria Cristina Monteiro Pereira de Carvalho</i>	

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

MIA COUTO, POESIA E PROSA NO ENSINO INCLUSIVO DE CRIANÇAS: UMA FORMAÇÃO SOBRE O PLURALISMO RELIGIOSO E A PRODUÇÃO CURRICULAR ANTIRRACISTA PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL PELA 'PEDAGOGIA DA DIFERENÇA'.....	169
<i>Jacqueline de Faria Barros Ramos</i>	

REFLEXÕES A PARTIR DA IMERSÃO EM PRÁTICAS DE MOVIMENTO COM PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	182
<i>Samuel Barreto dos Santos</i>	
<i>André Bocchetti</i>	

ORGANIZADORES.....	199
ÍNDICE REMISSIVO.....	203

PREFÁCIO

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes¹.

Começo esta coletânea com uma citação curta de Freire, fundada, por meio de sua obra *Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e outros escritos* (2000), em duas percepções. A primeira delas, revestida de esperança, porque ancorada na autêntica possibilidade de transformação. A segunda - numa adversativa com dois 'mas' - abre-se à brecha inaudita da utopia que, quando não acolhida, só pode ser sustentada por ações coerentes à transformação do mundo. Entretanto, como convertê-la ou traduzi-la em ação se “nesse mundo tão ordenado, quase não temos que pensar mais?”²

A pós-modernidade que criamos nos abrigou num labirinto de ofertas que muitas vezes nos afastam de nossas peculiaridades ('mais' humanas), transmutando-nos em seres autômatos, pouco afeitos às emoções e aos ideais utópicos sobre os quais nos fala Freire. Para mudarmos, na origem, um mundo que não mais nos permite sonhar - porque tudo parece estar dominado e em nossas mãos -, precisamos questionar o lugar das crianças. Que lugar é esse onde habitam, ou quais espaços estão a ocupar dentro deste tempo do pós? Onde estão as infâncias - suas raízes e frutos -, as infâncias de hoje e as nossas próprias que abandonamos, esquecidas num tempo que foi engolido em nome do progresso?

O tema desta obra propõe reflexões imersas no contemporâneo, onde indivíduos, com ou sem deficiência, vivem, trabalham, casam-se, compram, comunicam, sentem, vendem, interagem e interpretam o mundo por suas sensações, repertórios e sensibilidades, por canções, filmes e poesias, em línguas distintas (Português, Libras, Braille etc.) e tintas multicores. Indivíduos, a cada dia, mais imersos no digital, mas que, pela linguagem - verbal ou não verbal -, permanecem esperando do cotidiano mais do que o ordinário.

Na pós-modernidade, o saber imediato e superficial é uma conquista comum via celulares e computadores. A internet dividiu o mundo em um antes e um depois. Todos estão sob suas 'orientações', ainda que nem todos as acessem.

1 FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: Cartas Pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

2 MILOVIC, Miroslav. Banalidade do Mal. *Revista do Instituto Humanitas Unisinos ON-LINE* n° 438 - Ano XIV - 24/03/2014 ISSN 1981-8769 (impresso) ISSN 1981-8793 (online), 2024, p. 9.

Consequentemente, as salas de aula se nutrem desse ‘depósito’ que, a despeito de denunciar a desigualdade presente no planeta, enriquece as mentes e as almas, assim como também as pode esvaziar de sentido.

No mundo do “pós”, encontramos um tecido construído sob uma recriação ou uma reproposição semiótica superlativa, ou seja, há a tecnologia e os meios de comunicação e de cultura de massa que, de certo modo, prevalecem dentro da cadeia de sustentação entre sujeito/objeto, produzindo um universo mimético, pantomímico, centrado no simulacro³.

Conquanto a pós-modernidade seja um projeto intelectual “em progressão”, ou um projeto “para frente”, a verdade deixa, no espelho, seu rosto de eternidade, de postura fixa e passa a ser um reflexo em inversão por estar condicionada aos valores que, num momento específico, a sociedade lhe determinar. A verdade, deste modo, torna-se objeto de troca ou produto condicionado ao consumo rápido e fácil, cuja existência relativizada pelo contexto, pode figurar na própria dispensação de uma não-existência em essência, inclusive a da liberdade⁴. Então, qual seria a verdade que conduziria o ser humano à liberdade transformadora ou à utópica mudança de rumo?

Hoje, apostar em leitura, em estudo e pesquisa, talvez não seja, para uma maioria, o melhor caminho, ao menos aparentemente. Contudo, como pesquisadores e educadores das minorias, persistimos e resistimos na direção da construção do conhecimento. Entendemos que isso nos permite vislumbrar esse novo mundo (para além do alimento imediato ou do entretenimento lucrativo) da criatividade, da inclusão, da equidade e da diversidade, com lentes de aumento mais felizes.

Experimentar! Nessa era babilônica de feitos grandiosos e múltiplas ciências, o grupo de pesquisadores que aqui se reuniu para a feita desta obra, experimenta textualmente dessa premissa, quando apresenta - sob formatos variados - os emparedamentos e/ou desemparedamentos (que ocorrem e precisam ser observados) tanto à criança e ao adolescente como aos educadores. Este trabalho pretende, assim, atingir o coração do educador, motivando-o a experienciar, junto a seus alunos, recursos (tecnologias digitais, tecnologias assistivas e outras), naturezas, medos, culturas (inter./multiculturalidades) e relações com a *diferença*. Compartilhamos, aqui, pensamentos e ideias para motivar você, leitor, a trabalhar pela transformação do mundo, como afirma Freire.

Desse modo, o convite foi estendido a pesquisadores de diferentes instituições em um intercâmbio amplo e potente de projetos em construção

3 BARROS, Jacqueline de Faria. **Trilogia de Sombras: Saramago, Santo Agostinho e Heidegger**. Niterói: EDUFF, 2017, p. 88.

4 Ibidem, p. 111.

e de outros já construídos e em prática, com reflexões importantes e relatos bem-sucedidos, sem fórmulas mágicas ou definições fechadas. As propostas apontam, sim, para o reconhecimento, nessa pós-modernidade hiper conectada e hiper-real, de um ser humano em processo, sendo forjado em sua historicidade enquanto produz cultura, tecnologia e arte, nutrindo-se delas, mas, com urgência, necessitando ser reconhecido como um ser singular.

A virtude desse ser, a despeito da violência e do narcisismo exacerbados que imperam no contemporâneo, precisa transcender a premissa do ser natural e voltar-se à premissa do ser ético, a fim de que a possibilidade de uma vida plena em sociedade, onde as especificidades humanas são consideradas com delicadeza e seriedade, de fato, se concretize.

Neste livro, em capítulos, as discussões perpassam, portanto, a investigação e o registro do fazer pedagógico por meio de relatos de experiências, artigos científicos e ensaios, sob a face da afeição e do cuidado, como aspectos fundamentais na aproximação entre o aprendiz, seus pares e o educador/mediador, assim como a sua junção aos princípios e aos recursos (tecnológicos ou humanos) que participam dessa formação do 'ser integral' no seu desenvolvimento cognitivo, emocional e físico, abrangendo as esferas mais diversas que compõem, hoje, o humano da pós-modernidade.

Você se encontrará nos textos que, subdivididos em seções, revelam esse lugar da criança, do adolescente e do educador, em salas de aula de escolas/universidades públicas ou privadas. Textos de estudiosos que foram crianças comuns, mas que, intermediados por seus pares, coexistem com as adversidades e as alegrias uns dos outros, em espaços compartilhados, ricos de subjetividade e diferenças, textos cujas concepções estão postas sob um ensino entendido como estético e valorativo, voltado à transformação do mundo na construção de um humano integral e integrado.

Jacqueline de Faria Barros Ramos

PROJETOS

MUSEU DO AMANHÃ: UMA EXPERIÊNCIA SOBRE A ACESSIBILIDADE DA EXPOSIÇÃO VIRTUAL PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Jean Carlos Barreto Henriques Filho¹

Cristiane Vitorino Da Silva²

Elias dos Santos Silva Junior³

Thiago Corrêa Lacerda⁴

Ruth Maria Mariani Braz⁵

Esta pesquisa, parte da disciplina de Metodologia e Produção Científica no Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense, consistiu em uma visita virtual ao Museu do Amanhã, à exposição “Pratodomundo - Comida para 10 milhões”, com o objetivo de observar a acessibilidade local. A metodologia utilizada foi a observação não participante que utiliza a Tecnologia da Informação para garantir maior rigor e veracidade na coleta e na análise de dados. A pesquisa foi estruturada em quatro etapas: realização do tour virtual, captura de telas das situações observadas, pesquisa bibliográfica sobre inclusão no Museu do Amanhã e tecnologias assistivas e a descrição dos problemas, seguida da apresentação de soluções. Foram identificadas falhas significativas na acessibilidade. As conclusões sugerem

-
- 1 Mestrando em Diversidade e Inclusão (CMPDI/ UFF), Licenciatura em Ciências da Natureza, Química (IFF/ Campos), Técnico em Petróleo e Gás (IFF/São João da Barra). Bolsista no LabMaker (IFF/ São João da Barra). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8843629449615373>.
 - 2 Mestranda em Diversidade e Inclusão (CMPDI/UFF), Graduada em Psicologia, com Especialização em Psicossomática, Neuropsicoterapia e Neuropsicologia. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6657670784967147>.
 - 3 Doutoranda em Ciências, tecnologia e Inclusão (PGCTIN/UFF). Mestre em Diversidade e Inclusão e professora do Instituto Federal de São João da Barra. <http://lattes.cnpq.br/6845598390174960>.
 - 4 Doutor em Física, Professor do Mestrado em Diversidade e Inclusão e do doutorado em Ciências, tecnologia e Inclusão; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, IFRJ. <http://lattes.cnpq.br/151721445764155>.
 - 5 Pós-doutorado em Ciências, tecnologia e Inclusão (PGCETin) Professora do Curso de Mestrado em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense. <http://lattes.cnpq.br/8386383577325343>.

melhorias específicas para tornar o tour virtual mais acessível, incluindo a implementação de uma audiodescrição mais detalhada e a correção dos problemas no piso tátil.

Palavras-chave: Inclusão; Acessibilidade; Observação não participante; Museu do Amanhã.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve início como um trabalho para a disciplina de Metodologia e Produção Científica no Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão (CMPDI) da Universidade Federal Fluminense (UFF). O trabalho consistiu em uma aula passeio, onde o grupo deveria escolher um espaço não escolar para visitar, a fim de observar a sua acessibilidade para a coleta dos dados primários utilizados na elaboração deste artigo. O local escolhido para visitação foi um tour virtual pelo Museu do Amanhã, na exposição “Pratodomundo - Comida para 10 milhões”.

O Museu do Amanhã é apresentado no próprio site como um espaço de Ciências, dedicado a inspirar reflexões sobre o futuro e suas possibilidades, incentivando os visitantes a explorarem o passado, entenderem as dinâmicas do presente e imaginarem os próximos 50 anos. Utilizando tecnologias audiovisuais, jogos e instalações interativas, o museu oferece uma experiência imersiva. A acessibilidade é central, com estrutura adaptada, que inclui pisos e maquetes táteis, rampas, elevadores e sinalização universal, além de intérpretes de libras nos finais de semana. Em colaboração com instituições públicas e educacionais, o museu desenvolve programas inclusivos que promovem visitas adaptadas e atividades direcionadas a pessoas com deficiência e suas famílias, sempre valorizando a diversidade e a inclusão em suas interações (Museu do Amanhã, S/d).

A acessibilidade é um direito assegurado pela Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, onde são estabelecidas “normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências” e pela Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que “institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência” (BRASIL, 2015).

Algumas pesquisas já foram realizadas, avaliando se o museu é realmente um ambiente inclusivo: uma investigação tátil com o olhar às cegas de quem vê” (SILVA JÚNIOR et al., 2019), que avaliou uma visitação presencial, em dezembro de 2016, e “Coronaceno: reflexões em tempos de pandemia: uma análise da acessibilidade da exposição online do Museu do Amanhã” (ANDRADE, 2022).

Entendemos que existem diversas formas de tornar um ambiente inclusivo,

como piso tátil, textos em libras, audiodescrições, leitores de tela entre outros. O piso tátil, por exemplo, é uma ferramenta que auxilia pessoas com deficiência visual a se locomoverem, servindo como uma forma de direcionamento. Existem dois tipos de piso tátil, o direcional e o de alerta; o primeiro caso funciona como uma seta indicando a direção, já o segundo como um indicativo de obstáculo ou áreas perigosas. No Brasil, o piso tátil é regulado pela NBR 9050 e NBR 16 (ALENCAR, 2023).

Leitores de tela são programas usados principalmente por deficientes visuais para obter respostas em áudio no computador; o programa percorre textos e imagens lendo as informações na tela, sendo o JAWS, VIRTUAL VISION, NVDA, Orca e Voice over alguns dos programas mais comuns para essa finalidade (Portal de Acessibilidade UFSCAR s/d).

A audiodescrição é definida na Portaria nº 188, de 24 de março de 2010, como “a narração, em língua portuguesa, integrada ao som original da obra audiovisual, contendo descrições de sons e elementos visuais e quaisquer informações adicionais que sejam relevantes para possibilitar a melhor compreensão desta por pessoas com deficiência visual e intelectual” (BRASIL, 2010).

METODOLOGIA

A metodologia utilizada na pesquisa foi a observação não participante, descrita por Marietto (2018) como método com raízes do final do século XIX, que evoluiu com as transformações sociais da Revolução Industrial. Nas pesquisas organizacionais, esse método visa captar o ambiente técnico e institucional, utilizando intensivamente a Tecnologia da Informação (TI) para garantir maior rigor e veracidade na coleta e na análise de dados. Ferramentas como gravadores de áudio e vídeo, laptops e celulares são empregadas para tomar notas eficazes e revisitar eventos observados, minimizando falhas de memória e de viés interpretativo.

Entretanto, a interpretação do pesquisador pode não capturar completamente a experiência dos sujeitos observados e a transmissão do significado total dos acontecimentos para o público interessado é desafiadora, devido à dinâmica dos eventos. Mesmo assim, a TI, de acordo com a observação não participante, permite uma análise detalhada e repetitiva, identificando padrões de interação robustos e oferecendo uma base sólida para o rigor empírico. Com base nisso, a pesquisa foi estruturada em quatro etapas:

1^a- foi realizado o tour virtual no Museu do Amanhã na exposição “Pratodomundo - Comida para 10 milhões”, um museu que diz em seu site ser inclusivo.

2^a- foram realizadas capturas de telas de situações em que é possível observar

precariedade ou ausência das inclusões propostas pelo museu.

3ª- foi realizada uma pesquisa bibliográfica para identificar trabalhos que abordam a inclusão no Museu do Amanhã, além de algumas tecnologias assistivas que tornariam o tour efetivamente inclusivo.

4ª- com base nas imagens registradas da pesquisa foram descritos os problemas e, em seguida, apresentadas soluções de como melhorar a inclusão nesse ambiente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram observados diversos problemas de acessibilidade que impactam a visita, tanto no tour virtual quanto em uma possível visita presencial. Para expor esses problemas observados foram anexadas capturas de tela demonstrando os problemas observados seguidas de uma breve descrição.

Na sala “Átrio” (figura 1) foram observados diversos pontos com seguimentos faltantes no piso tátil, o que geraria uma desorientação e possíveis acidentes. Também se observa bancos muito próximos ao piso tátil, propiciando que pessoas cegas ou com baixa visão sofram com esbarrões.

Figura 1 - piso tátil danificado



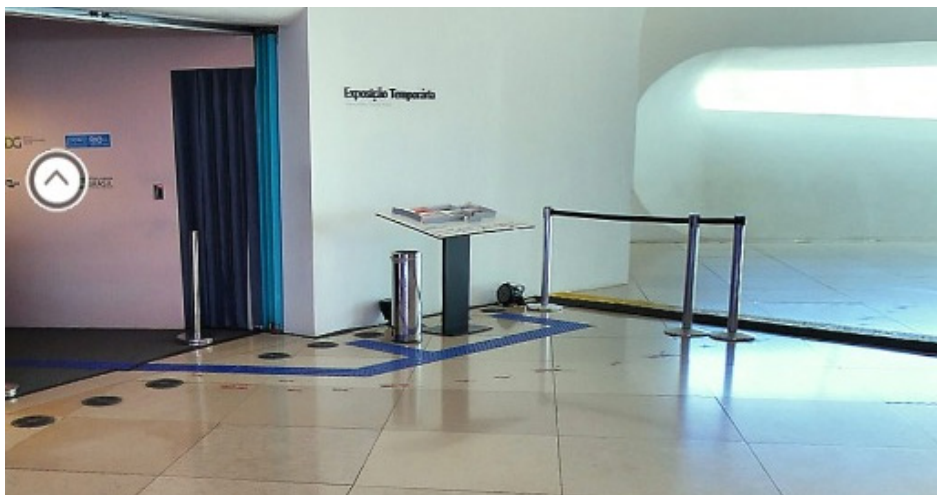
Fonte: Museu do Amanhã

Na Sala “Entrada da exposição” (figura 2) foram observadas barreiras e lixeira posicionadas próximas do piso tátil podendo ocasionar um acidente.

Para o Ibram (2011), o museu é um espaço social complexo, aberto ao público como local de conhecimentos, histórias e identidades. A instituição reflete a dinâmica social e o capital cultural de uma sociedade, portanto, deve servir, de modo acessível, a todos os cidadãos, sem discriminação. O acesso aos

bens culturais é vital e deve garantir que todos conheçam, visitem e obtenham informações a respeito do patrimônio (Bigate et al., 2017).

Figura 2- Entrada da exposição



Fonte: Museu Do Amanhã

A sala “Introdução” (figura 3) traz textos explicando o conceito da exposição, em versões em Inglês, Português e Espanhol, no entanto não possui uma versão em Braille, o que dificulta o acesso pleno às pessoas com cegueira ou baixa visão.

Figura 3- Textos não acessíveis



Fonte: Museu do Amanhã

Na visita virtual os textos estão em uma posição de difícil leitura. O ícone da caixa de exclamação amarela, que abre uma aba do texto para melhor visualização, se limita a apresentar os créditos da exposição, mas não apresenta os textos na parede. Esse problema para leitura se repete em diversas salas da exposição. Na visita virtual, o texto deveria estar completo para que o leitor de tela pudesse dar as mesmas informações e experiências como se o leitor estivesse fisicamente presente na sala.

O conceito de Desenho Universal de Aprendizagem (DUA), desenvolvido por Ronald Mace (1991), é fundamental para criar ambientes inclusivos e acessíveis a todos, independentemente de suas habilidades. Os princípios que ele estudou são essenciais para garantir que os espaços e os produtos sejam utilizáveis por todas as pessoas, promovendo a equidade na inclusão. Os sete princípios do Desenho Universal são, resumidamente:

- **Uso Equitativo:** O design é útil e comercializável para pessoas com diversas habilidades.
- **Uso Flexível:** O design acomoda uma ampla gama de preferências e habilidades individuais.
- **Uso Simples e Intuitivo:** O uso do design é fácil de entender, independentemente da experiência do usuário, conhecimento, habilidades linguísticas ou nível de concentração.
- **Informação Perceptível:** O design comunica as informações necessárias de forma eficaz ao usuário, independentemente das condições ambientais ou das habilidades sensoriais do usuário.
- **Tolerância ao Erro:** O design minimiza os riscos e as consequências adversas de ações acidentais ou não intencionais.
- **Baixo Esforço Físico:** O design pode ser usado de forma eficiente e confortável e com um mínimo de fadiga.
- **Tamanho e Espaço para Aproximação e Uso (figura 4):** O design proporciona tamanho e espaço apropriados para aproximação, alcance, manipulação e uso, independentemente do tamanho do corpo, postura ou mobilidade do usuário.

Esses princípios são aplicáveis em diversas áreas, desde a arquitetura até o design de produtos e a comunicação, ajudando a criar um mundo mais inclusivo a todos (LEITE et al., 2024).

Figura 4- barreira sobre o piso tátil

Fonte: Museu do Amanhã

Ainda na sala “Introdução” foi observado que uma barreira foi colocada sobre o piso tátil, propiciando um possível acidente.

Nesta sala, o texto contido na parede pode ser lido ao clicar no ícone amarelo com exclamação (figura 5). No entanto, nessa sessão, são apresentadas imagens que não possuem nenhuma descrição detalhada para que a pessoa com deficiência visual consiga entender o que está sendo apresentado. É dito no áudio de apresentação apenas que são tomografias de sementes.

Figura 5 - Sala de abertura

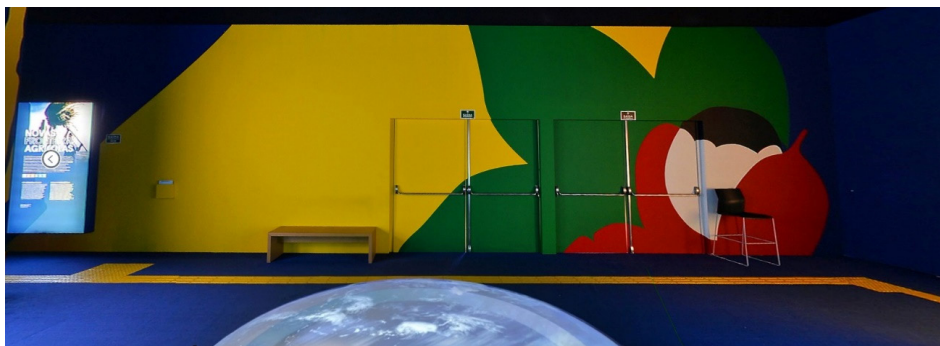


Fonte: Museu do Amanhã

A audiodescrição é uma ferramenta essencial para a inclusão social de pessoas com deficiência visual, pois permite que elas compreendam melhor o conteúdo de filmes, programas de TV, peças de teatro e outros eventos visuais, com ações, expressões faciais, cenários e outros elementos visuais importantes sendo descritos. Isso ajuda a aumentar a autonomia do indivíduo, permitindo que desfrute de conteúdos de forma independente nos diferentes espaços, formais ou não formais de ensino (PERDIGÃO, 2017).

Na figura 6, podemos novamente observar bancos posicionados próximos ao piso tátil, sem quaisquer sinalizações.

Figura 6 - Novas fronteiras agrícolas



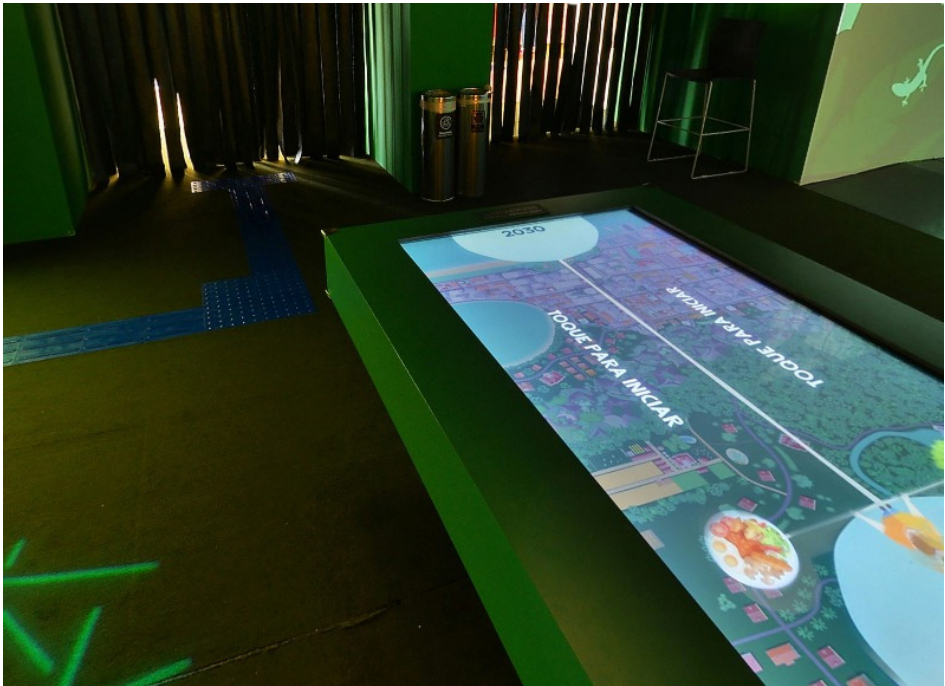
Fonte: Museu do Amanhã

Nas figuras 7a e 7b, podemos observar uma tela interativa na sala “Tecnologias”, próxima do piso tátil, sem nenhuma sinalização, fazendo com que o deficiente visual não identifique o objeto e passe direto ou esbarre nele.

Figura 7a e 7b - Sala Tecnologias, tema ‘saúde e sociedade’

Fonte: Museu do Amanhã

Na Sala “Comida para o amanhã” (figura 8), o caso é semelhante ao apresentado anteriormente. Observamos uma grande mesa com uma tela posicionada perigosamente perto do piso tátil.

Figura 8- comida para o amanhã

Fonte: Museu do Amanhã

No fim da exposição, há duas áreas externas denominadas “Horta do amanhã” e “Espelho d’água”. Em ambas, o piso tátil não está presente (figura 9).

Figura 9 - áreas externas sem sinalização



Fonte: Museu do Amanhã

Além dessas observações, a equipe utilizou dois leitores de tela no tour virtual (NVDA e JAWS). Em ambos os casos, não obtivemos sucesso, pois os dois programas não reconheceram o conteúdo do site.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Museu do Amanhã é um importante patrimônio cultural da cidade do Rio de Janeiro. Nele há diversas exposições financiadas tanto por iniciativas privadas quanto por investimentos públicos. Essas exposições recebem visitantes do mundo inteiro e possui a premissa da acessibilidade para todos.

A observação da exposição “Pratodomundo - Comida para 10 milhões”, no Tour Virtual, permitiu a observação de diversos aspectos interessantes. Algumas das salas possuem uma breve descrição em áudio do que é apresentado na sala, no entanto algumas das salas não trazem essa descrição.

No início do tour é descrito que a exposição conta com piso e mapa tátil, destacando o interesse, por parte do museu, de tornar a exposição inclusiva. Apesar da boa intenção, essa acessibilidade não foi feita de forma correta, como foi apresentado em diversos pontos deste texto. Há problemas no piso tátil, obstáculos no caminho, falta de sinalização em locais adequados, pisos danificados em alguns locais, além da sua total ausência em áreas externas.

Os textos apresentados durante a exposição possuem versões em Inglês, Português e Espanhol, mas não versão em Libras ou Braille. Na virtual, não há audiodescrição dos textos ou das imagens apresentadas. Muitos dos textos não possuíam um ícone para melhor visualização, inviabilizando a sua leitura.

Uma possível solução para tornar o tour virtual mais acessível é a implementação da opção de audiodescrição, com a descrição das características físicas do ambiente e das obras apresentadas, além da leitura dos textos. Vale ressaltar que a equipe que realizou a visita não conseguiu que dois dos principais

leitores de tela do mercado conseguissem ler as informações apresentadas.

Muitos desses resultados apresentados vão ao encontro dos resultados apresentados nas pesquisas de Silva Júnior et al. (2019) e de Andrade (2022), mostrando que não são problemas recentes, mas questões negligenciadas.

De modo geral, o tour virtual apresenta uma experiência bem precária para o público com e sem deficiência, visto que em algumas das salas não estão disponíveis os vídeos para interação, com espaços limitados para movimentação dentro das salas, tendo apenas um ponto de perspectiva em 360°.

Ao observar todas essas limitações na implementação da acessibilidade tanto no tour virtual como no presencial, é essencial mencionar a necessidade de uma equipe capacitada trabalhando em conjunto dentro do museu a fim de torná-lo verdadeiramente acessível. Ressalta-se ainda a relevância de cursos de formação, como o Mestrado em Diversidade e Inclusão (CMPDI/UFF) para se desenvolver um olhar sensível e promover uma qualificação profissional, componentes indispensáveis nesse processo, tornando a inclusão não apenas uma intenção, mas uma realidade.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, M. **Guia completo sobre piso tátil: solução de acessibilidade.** Sinal Link Acessibilidade. 2023. Disponível em: <https://shre.ink/gteN>. Acesso em: 05 nov. 2024.

ANDRADE, M, A, P. **“Coronaceno: reflexões em tempos de pandemia”:** **uma análise da acessibilidade da exposição on-line do Museu do Amanhã.** Monografia (Curso de Especialização em Divulgação e Popularização da Ciência, do Museu da Vida/Casa de Oswaldo Cruz/Fundação Oswaldo Cruz. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/61449>. Acesso em: 05 nov. 2024.

BIGATE, TF, LIMA, NR, FERREIRA, RM, e BRAZ, RM. Museu do Amanhã: Recursos De Acessibilidade para Deficientes Visuais (2017). *RevistAleph*. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/39237>. Acesso em: 11 nov. 2024.

BRASIL. Agência Nacional de Telecomunicações. **Portaria nº 188, de 24 de março de 2010.** Disponível em: <https://informacoes.anatel.gov.br/legislacao/normas-do-mc/443-portaria-188#art1>. Acesso em: 5 nov. 2024.

BRASIL. Lei N 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: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm. Acesso em: 5 nov. 2024.

BRASIL. Lei N 13.146 de 06 de Julho de 2015 que **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/L13146.htm. Acesso em: 5 nov. 2024.

MACE, Ron. *Accessible Adaptation Universal*. USA: The Center of UniversalDesign, 1991. Disponível em: https://www.ncsu.edu/ncsu/design/cud/pubs_p/docs/ACC%20Environments.pdf. Acesso em: 19 jan. 2017.

MARIETTO, M, L. Observação participante e não participante: contextualização teórica e sugestão de roteiro para aplicação dos métodos. *Revista Ibero Americana de Estratégia*, v. 17, n° 4, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3312/331259758002/html/>. Acesso em: 5 nov. 2024.

MUSEU DO AMANHÃ. **Exposição Pratodomundo - Comida para 10 bilhões.** Disponível em: <https://museudoamanha.org.br/tourvirtualpratodomundo/>. Acesso em: 5 nov. 2024.

MUSEU DO AMANHÃ. **TIRE SUAS DÚVIDAS.** Disponível em: <https://museudoamanha.org.br/pt-br/tire-suas-duvidas>. Acesso em: 5 nov. 2024.

LEITE, Elaine Alves; BRAZ, Ruth Maria Mariani; PINTO, Sérgio Coelho Crespo da Silva. DUA e tecnologias assistivas como estratégias pedagógicas inclusivas. *Debates em Educação, [S. l.]*, v. 16, n° 38, p. e15868, 2024. DOI: 10.28998/2175-6600.2024v16n38pe15868. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/15868>. Acesso em: 11 nov. 2024.

PERDIGÃO, Luciana Tavares. **Vendo com outros olhos: a audiodescrição no ensino superior à distância.** Dissertação de mestrado profissional em Diversidade e Inclusão (2017). <http://cmpdi.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/186/2018/08/Disserta%C3%A7%C3%A3o-LucianaTavaresPerdig%C3%A3o.pdf>.

PORTAL DE ACESSIBILIDADE UFSCAR. **Leitores de Tela.** Disponível em: <https://shre.ink/gteX>. Acesso em: 5 nov. 2024.

SILVA JÚNIOR, E, S, et al. Museu do Amanhã: uma investigação tátil com o olhar às cegas de quem vê. *Revista Práxis*, v. 11, n° 21, junho, 2019. Disponível em: <https://revistas.unifoa.edu.br/praxis/article/view/1584/2428>. Acesso em: 5 nov. 2024.

A HISTÓRIA QUE NA HISTÓRIA NÃO CONSTA: UM LIVRO DE HISTÓRIA PARA CONTAR AS TRAJETÓRIAS E AS NARRATIVAS DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS

*Alessandra Furtado de Oliveira*¹

*Jacqueline de Faria Barros Ramos*²

*Célia Maria Adão de Oliveira Aguiar de Sousa*³

*Ruth Maria Mariani Braz*⁴

Como premissa, este trabalho relata o surgimento da ideia de escrever um livro de literatura infantojuvenil, construído a partir de um relato de experiência de uma colega do Mestrado em Diversidade e Inclusão (CMPDI/UFF). Quem são as pessoas que estão ao nosso redor e possuem deficiências? São amigos, colegas de trabalho, vizinhos e tantos outros, habitantes dos mesmos espaços. Contudo, por que persistem as poucas referências desses sujeitos dentro da literatura, principalmente infantojuvenil? É possível perceber um processo de “apagamento”, ao longo da História, tecido em relação às pessoas com deficiência. Tal fato contribui para uma narrativa única, de invisibilidade desses sujeitos. A importância deste trabalho está em trazer, na sua tessitura, uma amostra referencial da presença do sujeito com deficiência no cenário

- 1 Doutoranda Sanduíche no Exterior (PDSE) pelo CRID, no Politécnico de Leiria (Portugal) em Ciência, Tecnologia e Inclusão (PGECETin/UFF), Docente em História e Docente na Educação Especial (FME/Niterói). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6885162252329928>.
- 2 Doutora em Literatura Comparada (Posling/UFF) com Pós-doutorado em Estudos de Linguagem – Educação e Filosofia (Posling/UFF) - e em Ciência, Tecnologia e Inclusão (PGECETin/UFF), Docente Permanente no Mestrado em Diversidade e Inclusão (CMPDI/UFF), Docente de Língua Portuguesa (SEEDUC), Docente no Curso de Pedagogia da Faculdade Lusófona do Rio de Janeiro (FL/São Gonçalo), Docente e Revisora (Cecierj/CEDERJ) e Docente na Educação Especial (FME/Niterói). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8762618535669594>.
- 3 Doutora em Formação de Professores (UNEX/Espanha), Professora de carreira da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria (Portugal). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6957631183182804>.
- 4 Doutora em Ciências e Biotecnologia, do Instituto de Biologia da Universidade Federal Fluminense e pela Universidade do Minho (Portugal), com Pós-doutorado em Ciências, Tecnologia e Inclusão (PGECETin/UFF). Docente permanente no Mestrado em Diversidade e Inclusão (CMPDI/UFF) e no Doutorado em Ciência, Tecnologia e Inclusão (PGECETin/UFF). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8386383577325343>.

da literatura infantojuvenil. Para a sua elaboração, trazemos o método de Löblich: análise do problema, coleta de informações e conceituação; produção de alternativas e aperfeiçoamento do que melhor aprover a situação na concretização do produto. Esperamos que a proposta contribua na promoção da inclusão de sujeitos com deficiência na literatura infantojuvenil, reverberando para os demais setores da sociedade.

Palavras-chave: Diversidade; Inclusão da pessoa com deficiência; Literatura Infantojuvenil.

INTRODUÇÃO

O projeto encaminhado ao Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense (CMPDI/UFF) ganhou corpo ao longo das experiências profissionais que vivenciamos e as consequentes angústias e frustrações do processo de inclusão de pessoas com deficiências.

A educação inclusiva é um desafio diário e, apesar dos esforços históricos nesse sentido, ainda há muito que se caminhar. Como educadores, quase sempre encontramos dificuldades para acessar informações da história de pessoas com deficiências, seus movimentos políticos e personalidades destacadas. A proposta se faz em direção à criação de um material paradidático, um livro que possa auxiliar o professor, possibilitando-o contemplar a história que a história não conta, com personagens com deficiências, pessoas marginalizadas durante décadas.

É importante destacar que quanto maior a amplitude de público a ser alcançada, mas efetiva é a inclusão que se pretende conceber. Para isso é importante que a obra seja acessível, em mais de um formato, assim como propõem as pesquisas de Castelin et al. (2007). Elas descrevem a proposta da seguinte forma:

os livros em multiformato e multissensoriais enquanto livros impressos, que apresentam o conteúdo utilizando a combinação de diversos recursos e formatos que tornam a leitura mais acessível como: texto aumentado, uso de braille, imagens em relevo com legenda, utilização das técnicas de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) como escrita fácil e pictogramas. A combinação desses recursos, aliados à abordagem DUA, ampliam o acesso dos leitores ao contemplar diferentes necessidades com a utilização de recursos tecnológicos de apoio (TA) e de caráter multissensorial que apelam à exploração de diferentes sentidos do corpo: tato, olfato e movimentos, favorecendo estímulos sensoriais e a interação do corpo com objetos relativos à história apresentada (DE OLIVEIRA CASTELINI, SOUSA, DA SILVA, 2020, p. 221).

Esse material pretende uma aplicabilidade multidisciplinar a fim de ampliar a sua abrangência. Muitos dos autores citados, como Cazonatto e

Tedeshi (2013, p. 36), afirmam que *a introdução da atividade artística na primeira fase da vida pode representar a aquisição do equilíbrio entre o intelecto e a emoção e tornar a criança um ser adaptado e feliz (...)*.

Desse modo, observamos que os conteúdos abordados em sala de aula são apresentados sob um viés reducionista, devido à imposição burocrática de cumprimento de grades curriculares pouco flexíveis, com uma complexa rotina pedagógica, determinada por uma série de fatores. A maior parte dos professores acaba por ensinar com ênfase nos grandes fatos políticos e/ou aos grandes nomes. Essa atitude produz certo “distanciamento” do aluno em relação ao que está sendo abordado e, conseqüentemente, um desinteresse.

É importante que os alunos se vejam representados no material que estudam. Quando os alunos se veem representados no material de estudo, eles se identificam com o conteúdo de maneira mais significativa e pessoal. Isso os ajuda a se sentirem mais engajados e motivados ao aprendizado. Dessa forma, ao se verem representados, os alunos experimentam outras perspectivas e se sentem valorizados e respeitados (DE OLIVEIRA et al., 2022).

Além de aumentar a sua autoestima e confiança, o material pode promover um ambiente mais inclusivo e diverso na sala de aula, onde a multiculturalidade é um importante recurso de incentivo às diferentes experiências que levam os alunos a se tornarem cidadãos informados e tolerantes. Sendo assim, os materiais de estudo que representam a diversidade se tornam ferramentas significativas para aumentar o engajamento e a inclusão, preparando os alunos para um mundo cada vez mais diversos (DE OLIVEIRA et al., 2022)

Para Jacques Le Goff, (2003), o ensino da História tem papel fundamental na constituição da memória coletiva e da nacionalidade, o que explica sua apropriação por grupos dominantes, cujo fim é legitimar o seu poder e as suas narrativas com o intuito de manter a estruturas sociais imutáveis. É importante saber refletir e criticar essas narrativas, buscando uma abordagem mais realista dos processos históricos que, factualmente, se aproxime dos alunos. Maria Teresa Mantoan (2003) destaca que costuma haver grande resistência do corpo docente em relação ao uso de novas abordagens de temas clássicos:

A maioria dos professores tem uma visão funcional do ensino e tudo o que ameaça romper o esquema de trabalho prático que aprenderam a aplicar em suas salas de aula é inicialmente rejeitado. Também reconhecemos que inovações educacionais como a inclusão abalam a identidade profissional e o lugar conquistado pelos professores em uma dada estrutura ou sistema de ensino, atentando contra a experiência, os conhecimentos e o esforço que fizeram para adquiri-los (MANTOAN, 2003, p. 41).

Por outro lado, destacamos a falta de boas pesquisas e de materiais didáticos que auxiliem na instrumentalização e na formação do professor, de

modo a capacitá-lo, mudando sua postura pedagógica (MARIANI BRAZ et al., 2021). Nesse sentido, Pollak (1989) destaca que os apagamentos e silenciamentos não são ocasionais, mas fazem parte de uma estrutura de poder deliberadamente esquematizada. Na contramão desses apagamentos, procuramos resgatar novos olhares e narrativas de processos voltados à inclusão de pessoas com deficiência.

Por meio deste projeto, propomos a construção de um livro para auxiliar o professor nessa apresentação de uma nova narrativa do ponto de vista dos silenciados, em meio ao conteúdo programático (DE OLIVEIRA et al., 2022). Como é possível pensar a inclusão dos alunos com deficiência em turmas regulares, sem se pensar em uma ampliação do conteúdo programático curricular? Não se trata da criação de um outro currículo ou de um currículo específico e segregado, mas da inclusão de conteúdos pertinentes às pessoas com deficiência. É evidente, portanto, que apenas mudar o currículo e instruir o professor para uma apresentação tradicional do conteúdo não será suficiente para uma inclusão curricular. Como afirma Carvalho (2004):

O direito à educação; o direito à igualdade de oportunidades, o que não significa um “modo igual” de educar a todos e sim dar a cada um o que necessita, em função de suas características e necessidades individuais; escolas responsivas e de boa qualidade; o direito de aprendizagem; e o direito à participação (CARVALHO, 2004, p. 81).

Isso posto, propomos a elaboração de um livro infantojuvenil, em multiformato, baseado no relato de experiência de uma colega de curso. O tema perpassa a descoberta do sujeito de sua própria deficiência e a sua autoaceitação, ao longo do processo.

A História do Brasil tem como característica ser uma história contada pelo ponto de vista dos vencedores, dos dominadores, das elites ou de quem exerce o poder. Foi assim desde a carta enviada ao rei de Portugal, D. Manuel I, por Pero Vaz de Caminha. Tudo o que fora escrito estava sob a ótica do conquistador que ‘descobriu o Brasil’.

A nova historiografia, a passos lentos, vem tratando de inserir nos livros didáticos o papel dessas personagens: a figura do negro, do índio e da mulher, trazendo luz ao protagonismo das pessoas com deficiência, como postula Pollak (1989, p. 4).

Temos, em nosso país, uma parcela significativa de pessoas que nasceu com deficiência ou que se tornou deficiente por razões diversas. Essa parcela se encontra na nossa vida cotidiana, como mostra o Censo de 2010 (IBGE, 2010).

Gráfico 1: População com deficiência no ano de 2010 no Brasil
**POPULAÇÃO COM DEFICIÊNCIA NO
 BRASIL - IBGE 2010**



Fonte: IBGE, 2010

O foco deste trabalho é relevante, porque foca na discussão a respeito de uma educação realmente integradora e inclusiva, cuja premissa é quebrar o paradigma da invisibilidade, observando a presença das pessoas com deficiências nas obras literárias infantojuvenis.

Desde 2016, uma equipe multidisciplinar desenvolve o projeto *Leitura para Todos/Todas* no Centro de Recursos para a Inclusão Digital (CRID). Em parceria com a comunidade local, regional e internacional, a equipe trabalha em conjunto com uma instituição de ensino superior, em Portugal, para pesquisas conduzidas na implementação de práticas de acessibilidade em espaços, serviços e produtos. Como parte dessas práticas, produzem obras literárias acessíveis, permitindo palestras sobre inclusão e diversidade em ambientes acadêmicos, científicos e sociais (VIVA, 2013).

A criação de livros em multiformato, vinculada aos recursos tecnológicos, torna mais acessível e abrangente o público que pode desfrutar de um produto que agrega conhecimento a quem o utiliza, ressignificando o papel dessa ferramenta sob uma visão inter e multidisciplinar (SOUSA et al., 2019).

Quando falamos da literatura infantojuvenil, geralmente estamos nos referindo a livros que nos remetem a finais felizes, onde são narradas histórias de amor e felicidade, até que se chegue ao seu propósito, em termos de enredo. Muitas vezes, nos envolvemos de tal modo com os temas propostos que acabamos por torcer em demasia por alguma personagem, absorvendo conselhos que são a eles destinados.

Com este trabalho literário promoveremos a inclusão dos sujeitos com deficiência de forma a difundir suas lutas políticas e sociais nas diferentes conjunturas históricas, por meio de um livro de literatura infanto-juvenil auxiliar.

CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

Desde os primórdios, percebemos que existem registros que nos permitem concluir que, de algum modo, o homem procurou deixar a sua marca. Ou seja, ele buscou formas para descrever alguma situação ou acontecimento a seus sucessores, como o que podemos observar nos desenhos feitos nas cavernas em Lascaux (figura 1), na França, e na Serra da Capivara, no estado do Piauí (figura 2).

Figura 1 – Desenhos da gruta de Lascaux (Fr)



<https://bitly.com/W1bHCP> acesso em 23/02/21

Figura 2 – Desenhos na Serra da Capivara (PI/Br)



<https://bitly.com/BQMHu2> acesso em 23/02/21

Posteriormente, outros processos inovadores, na forma de reter e repassar informações para pares, foram engendrados ao longo dos tempos, como inscrições em pedra (vide o código Hamurabi ou a Pedra da Roseta) ou em pergaminhos - como no Egito Antigo -, em couro - como na Idade Média, etc. O fato é que o homem não poupou esforços para encontrar um veículo de divulgação dos seus saberes, ideias, aspirações e anseios e a literatura nasce desses registros, junto com o surgimento da escrita, quando costumes e práticas influenciam em suas produções. Como já dizia Vygotsky (1991, p. 193):

a criança expande os limites de seu entendimento através da integração de símbolos socialmente elaborados (tais como: valores e crenças sociais, conhecimento cumulativo de sua cultura e conceitos científicos da realidade) em sua própria consciência.

Entre outras funções, a literatura auxilia na formação dos valores que as pessoas adquirem, assim como na constituição de suas identidades. Desse modo, docentes devem oferecer textos que reforcem a criticidade e a reflexão, motivando os estudantes a pensarem a respeito dos estereótipos, pois atitudes excludentes ou comportamentos que promovem a desigualdade não podem ser relativizados. A forma como são abordadas as personagens com deficiência nos livros faz toda a diferença, nesse contexto (VILELA et al., 2019).

A Educação Inclusiva, como se propõe atualmente, além de ter como propósito a integração das crianças com deficiência nos meios onde vivem, interagem e frequentam, trabalha o retrato ou a representação dessas pessoas como reconhecimento. Todos têm condições de aprender e de se desenvolver. De acordo com Velloso et al., a oferta de ferramentas acessíveis em metodologias ativas ou formatos que correspondam a uma arquitetura pedagógica, dá condições de o indivíduo com deficiência alcançar a possibilidade de uma vida plena (VELLOSO et al., 2021).

Livros com publicações voltadas ao público infantil são importantes aliados no processo de aprendizado, pois se inserem em um universo onde a fantasia e a diversão promovem a mediação rumo ao conhecimento. No entanto, trata-se de um nicho onde há pouca ofertada (VELLOSO et al., 2021), principalmente aos estudantes com deficiência, tanto pela ausência de recursos de acessibilidade como pela ausência de representatividade. Ricardo Azevedo destaca que a formação do leitor requer sintonia:

É importante deixar claro: para formar um leitor é imprescindível que entre a pessoa que lê e o texto se estabeleça uma espécie de comunhão baseada no prazer, na identificação, no interesse e na liberdade de interpretação. É necessário também que haja esforço e este se justifique e se legitime justamente através da comunhão estabelecida (AZEVEDO, 2004, p. 2).

Para alguns autores, como Leicester (2007), a falta de personagens na literatura infantojuvenil PcDs, acaba por cristalizar uma mensagem de que pessoas com deficiência são “menores”, “inferiores” ou simplesmente “não existem” na sociedade. Daí a importância de abordarmos nas salas de aulas a diversidade e a multiplicidade social e cultural, com atitudes positivas, que elevem a autoestima desses indivíduos, como partes integrantes da sociedade.

É comum encontrarmos na literatura infantojuvenil muitos estereótipos. Até meados dos anos 1990, circulavam produções que sequer mencionavam as PcDs ou tratavam a pessoa com deficiência de forma depreciativa. Suas descrições incluíam termos como: patéticas, exóticas, objeto de ridículo, dentre outras. Na atualidade, cabe uma revisão desses formatos e a ressignificação desses indivíduos, principalmente nas fases iniciais da educação, quando moldamos o caráter e estamos sujeitos a influências externas, como afirma Bettelheim

Enquanto diverte a criança, o conto de fadas esclarece sobre si mesma, e favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Oferece significado em tantos níveis diferentes, e enriquece a existência da criança, de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à multidão e diversidade de contribuições que esses contos dão à vida da criança (BETTELHEIM, 1986, p. 20).

Segundo Beckett, Ellison, Barrett, Shah (2010) e Shurtleff (1979), em seus estudos iniciais a respeito do uso das mídias inclusivas, os autores consideram os livros como instrumentos de maior impacto na vida de crianças e adolescentes. Estudos posteriores, como os de Beckett, Ellison, Barrett, Shah (2010, apud Trepanier-Street) e Romantoski (1996), afirmam que a literatura de inclusão contribui como ferramenta significativa tanto às crianças com deficiências como às demais.

METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa documental, qualitativa, com fonte primária apresentada em forma de narrativa literária. Realizamos uma pesquisa bibliográfica para que pudéssemos encontrar os autores que atualmente pesquisam o tema. As palavras-chave foram: diversidade; inclusão da pessoa com deficiência e literatura infantojuvenil.

Histórias que a história não consta se tornará uma série de livros de literatura infantil, com diferentes personagens, a fim de discutir e apresentar histórias de pessoas com deficiências. Nesse primeiro livro, temos o tema de uma pessoa com perda auditiva. Após ouvirmos o seu relato em entrevista, o transcrevemos em versos e, em seguida, solicitamos a um artista que o ilustrasse. Optamos por fazer o livro para as crianças, porque entendemos que a formação de valores inclusivos devem ser estimulados desde cedo.

Optamos por realizar um livro digital, pois entendemos que as tecnologias digitais permitem uma arquitetura pedagógica de acessibilidade, proporcionando a navegação e o compartilhamento de conteúdos e conhecimentos de forma mais direta e imediata. Assim, vemos que o caminho dos textos em formatos digitais se mostra um caminho sem volta, pois partimos do papiro para a realidade virtual, com a atuação de sensações virtuais e da realidade aumentada, disponíveis para um futuro que já está no hoje.

RESULTADO

Esse livro busca desmistificar a pessoa com deficiência (PCD) como incapaz, mostrando ao público que as PcDs podem ter autonomia e agir com resiliência diante das dificuldades.

O e-book “A menina e o vento” (figura 3) é um livro que conta a história de uma menina que nasceu ouvinte e que se tornou uma pessoa com deficiência auditiva. A narrativa fala de como foi esse processo de negação, a posterior aceitação da sua condição e as etapas seguintes para vencer os obstáculos em sua vida pessoal. Embora o fato narrado seja de uma pessoa adulta, pensamos que seria importante contá-lo para crianças, adequando o discurso de modo que possa ser propagador de uma fala, cuja intenção é fazer com que outras pessoas compreendam a deficiência ou seu processo não como um fim, mas como uma *diferença*, comum a todos.

É importante desmistificar que a PcD é uma pessoa que pode ser um “fardo” para a família e a sociedade. É preciso exercitar a empatia, garantindo que as oportunidades dadas a toda e qualquer pessoa sejam também oferecidas aos indivíduos com deficiência. Somente por meio de uma educação com políticas públicas inclusivas, equitativas e de qualidade, garantiremos o acesso e a permanência das PcDs nos espaços, exercendo o protagonismo de suas vidas.

Figura 3 – Print de páginas do livro “A menina e o vento”.



Acervo pessoal da autora

Com esse livro de literatura infantojuvenil esperamos contribuir para um diálogo interativo na sociedade a respeito da inclusão. A pesquisa ainda ressalta que, ao longo da História do Brasil, especialmente do período colonial brasileiro até o fim do Segundo Reinado, existiram pessoas com deficiências que sofreram um processo de apagamento dentro da história oficial. Muitas personalidades com deficiência tiveram papel de protagonismo, mas foram invisibilizadas nos materiais didáticos apresentados às crianças/aos adolescentes, ao longo dos tempos.

É crucial buscarmos elencar figuras representativas, que denotem visibilidade e inclusão social a indígenas, negros e PcDs. Especificamente, aqui, PcDs podem ser personalidades da construção da História, pessoas capazes de romper com o paradigma de que suas vidas não são produtivas. PcDs trabalham, estudam, ocupam lugares na política, escrevem, são influenciadores digitais, estão em filmes, nas nossas casas, são nossos professores, colegas, amigos e, no entanto, não são presentes nos materiais didáticos que circulam nas escolas do país, como se só vivessem num nicho segregacionista.

Os livros didáticos atuais propõem muitas reflexões voltadas ao campo das leis e das inovações tecnológicas. Assim, consideramos que se abram espaços para que discussões a respeito do capacitismo estrutural vigente ocorream nos espaços institucionais, pois há muito desconhecimento desse conceito e de suas consequências. A conscientização levará à erradicação dessa prática, quando formarmos pessoas que reverberem esse resultado, colocando a inclusão como uma prática de equidade.

O material utilizado para a construção do livro foi publicado na plataforma Educapes e na ISSUU, com formato acessível, texto Alt nas imagens - com descrição para o deficiente visual – dispondo de QrCode com redirecionamento ao leitor para uma página do Youtube onde a intérprete, Vânia Berbat, realiza a transcrição em Libras e Marcela Alves faz a leitura em voz do texto, com legendas. Há um *podcast* (<http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/705218>) feito por Ana Mendes Brasil. Ela lê todo o material para leitores ainda não alfabetizados ou em processo. A obra traz ilustrações em aquarela do artista plástico português, João Paulo Majer Baptista da Silva, tornando-o ainda mais atrativo, lúdico e poético.

CONCLUSÕES

Dentro do universo da literatura infantojuvenil, percebemos que existem muitas metáforas, como as dos monstros que representam nossas angústias, nossos temores e incapacidades, ou as das fadas e animais bondosos, que personificam nossas capacidades ainda desconhecidas, mas que, diante de dificuldades enfrentadas, perigos ou medos, aparecem. Assim, entendemos que a *diferença* não é uma prerrogativa do indivíduo com deficiência, mas de todos. Muitas vezes nós somos os monstros e, em outras vezes, nós somos as fadas. Constatamos esse fato na narrativa infantojuvenil que criamos a respeito da história da colega de trabalho, colega que não nasceu surda. Ou na invisibilidade de personalidades da História, pessoas com deficiência que ajudaram a construir o Brasil, ainda que não reconhecidas nem presentes nos livros didáticos ou simplesmente não notadas como heróis/heroínas PcDs.

Com a produção do e-book infantojuvenil, “A menina e o vento”, pretendemos abrir portas às discussões sobre o papel da pessoa com deficiência, seja no bairro, na comunidade, no trabalho, na escola ou na História do Brasil. Destacamos o papel das PcDs e a necessidade de entendermos a sua representatividade na historicidade, fazendo com que sejam reconhecidas como partes integrantes do mundo, capazes de contribuir para uma sociedade inclusiva e equitativa, para além dos livros didáticos.

Acreditamos que o processo de fomento à inclusão deve ser feito desde a mais tenra idade, para que sejam abolidas de nossas práticas cotidianas quaisquer formas de expressão capacitista, rumo ao reverso do apagamento e do silenciamento das PcDs.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, Jacqueline de Faria. O reconhecimento da importância do lugar de fala por alunos de Pedagogia na disciplina “História da Educação no Brasil”. In: DE ALMEIDA, Flávio Aparecido. **História do Brasil: uma compreensão antropológica, social, filosófica e política**. Rio de Janeiro: Editora Científica Digital, cap. 14, DOI 10.37885/210202978, 2021, p.199-208.

_____. O reconhecimento da importância do lugar de fala por alunos de Pedagogia na disciplina “História da Educação no Brasil” (cap. 4). In: RIBEIRO, Hilma; BARROS, Jacqueline de Faria, et al. (org.). **Letramento Racial no CAP-UERJ**, volume 1. Rio de Janeiro: Atena Editora, 2023. Disponível em: <https://atenaeditora.com.br/catalogo/ebook/letramento-racial-no-cap-uerj-volume-1>.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Editora Paz e Terra, 2015.

CAZONATTO, Livia Riani Costa; Tedeschi, Samara Pereira,(2013). **A história da arte na educação infantil: desenvolvimento de um livro paradidático para crianças de quatro a sete anos de idade.** 13º congresso Nacional de Iniciação Científica. Faculdade de Administração e Artes de Limeira, v. 1, disponível em: <https://www.conic-semesp.org.br/anais/files/2013/trabalho-1000015481.pdf>.

DE MIRANDA Correia, Luís et al. **Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores**, 2003.

DE OLIVEIRA Castellini, Alessandra Lopes; SOUSA, Célia Maria Adão Oliveira Aguiar; DA SILVA, Denise Regina Quaresma. **Gênero e inclusão na leitura para todos e todas: histórias da/para comunidade com abordagens da tecnologia e do desenho universal para aprendizagem.** *Cadernos de Gênero e Tecnologia*, v. 13, nº 42, p. 220-242, 2020.

DE OLIVEIRA, Alessandra F.; BARROS, Jacqueline de F; MARIANI BRAZ, R. M. **Ressignificando e (in)cluindo: uma visão do colégio Cataguases sob a ótica da inclusão, a partir do desenho universal de aprendizagem.** Conference: II Encontro Acessibilidade e Inclusão na Arte e no Patrimônio, 2022. DOI: 10.13140/RG.2.2.15042.86721.

DE OLIVEIRA, A.F; Leite, E.A; Balbino, V, da S.; Barros; Mariani Braz, RM; Barros, J.F; Crespo; S. **Relato de experiência sobre o uso do desenho universal de aprendizagem como ferramenta de inclusão.** Conference: 4º SAUFF - Simpósio sobre Autismo da UFF / 2ª JOTEAZUL Jornada Sobre Autismo da Associação Caminho Azul, 2022. DOI: 10.13140/RG.2.2.36287.79527.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**, 2004.

LE GOFF, J. **Memória.** In: **História e Memória.**(2003). Campinas: UNICAMP, 2003.

LEICESTER, M., & Shrigley-Wightman, T. **Histórias especiais para conscientização da deficiência: histórias e atividades para professores, pais e profissionais.** Editora Jessica Kingsley, 2007.

LÖBACH, B. **Design Industrial.** São Paulo: Edgard Blucher, 2001, p. 206.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar. O que é? Por quê? Como se faz?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARIANI Braz, R., Portella, S., Vilela, I., Andrade da Silva, F., Pimentel dos Santos, L., Silva Junior, E., & Coelho da Silva Pinto, S. **Desenvolvimento de materiais didáticos para a educação inclusiva.** *Conhecimento & Diversidade*, 13(29), 22-36, 2021. doi:<http://dx.doi.org/10.18316/rcd.v13i29.6484>.

POLLAK, M. **Memória, esquecimento, silêncio.** *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, nº 3, p. 3-15, 1989.

SOUSA, C., Castelin, A. L., Heidrich, R., & Silva, D. Q. **Inclusão e Diversidade: Contributos do DUA no Projeto SENSEBOOK–Livros**

Multissensoriais. In: **Atas da Conferência**, 2019.

TREPANIER-Street, ML & Romatowski, JA. Atitudes de crianças pequenas em relação aos deficientes: uma intervenção em sala de aula usando literatura infantil. *Revista Educação Infantil*, 24 (1), 45-49, 1996.

VILELA, L. P., Braz, R. M. M., & de Mello, D. Caminhos percorridos pela literatura infantil: uma revisão bibliográfica. *Revista Letras Raras*, 8(4), 201-216, 2019. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/1381>.

VELLOSO, L. V., Mello, D., & Braz, R. M. M. Literatura infanto-juvenil para a valorização da Cultura Negra. *Revista Letras Raras*, 10(2), 231-251, 2021. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/2047>.

VIVA, C. A. V. **A importância do CRID para a Inclusão Digital, na população com necessidades educativas especiais** (Doctoral dissertation), 2013. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/8595>.

VYGOTSKY, Lev. S. **A formação Social da Mente**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, n° 3, p. 3-15, 1991.

CONSTRUÇÃO DE E-BOOK COMO ARQUITETURA PEDAGÓGICA A RESPEITO DO PROTÓTIPO *MATILDA* PARA FORMAÇÃO E ENSINO DE PROFESSORES JUNTO A ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO

*Mariana da Silva Fonseca*¹

*Jacqueline de Faria Barros Ramos*²

*Neuza Rejane Wille Lima*³

Esta pesquisa, realizada como projeto para o programa stricto sensu da Área de Ensino do Mestrado em Diversidade e Inclusão (CMPDI), é baseada no filme protótipo *Matilda* (1996). Ela se propõe auxiliar educadores no trabalho com o cinema para estudantes AH/SD. A proposta desenvolve a consciência social, a experiência cultural e estética e a empatia, dando acesso a um aprendizado diverso, por meio de uma Arquitetura Pedagógica específica (BEHAR, 2009), selecionando o cinema como recurso metodológico deleuzeano (DELEUZE, 1985) explicado pela narrativa fantástica de I. Bessière (BESSIÈRE, 1974). A partir do protótipo *Matilda* (1996), criaremos um e-book com estratégias aos docentes por meio de um questionário, via Google Forms. Os dados obtidos nos questionários, assim como os resultados das experiências adquiridas nos seminários e congressos (ANPAE-Rio / XIII SICEA - Seminário de Institutos, Colégios e Escolas de Aplicação das Universidades Brasileiras, em Viçosa-MG), onde o projeto foi aplicado, servirão de estrutura à análise das diferentes

1 Mestranda no Programa de Pós-graduação Mestrado em Diversidade e Inclusão/CMPDI. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1312386603056118>.

2 Doutora em Literatura Comparada (Posling/UFF) com Pós-doutorado em Estudos de Linguagem – Educação e Filosofia (Posling/UFF) - e em Ciência, Tecnologia e Inclusão (PGECÊtin/UFF), Docente Permanente no Mestrado em Diversidade e Inclusão (CMPDI/UFF), Docente de Língua Portuguesa (SEEDUC), Docente no Curso de Pedagogia da Faculdade Lusófona do Rio de Janeiro (FL/São Gonçalo), Docente e Revisora (Cecierj/CEDERJ) e Docente na Educação Especial (FME/Niterói). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8762618535669594>.

3 Doutora em Ecologia e Recursos Naturais pela Universidade Federal de São Carlos/ Center for Theoretical and Applied Genetics, Rutgers University (Programa Sanduiche CNPq / USA). Docente do Departamento de Biologia Geral do Instituto de Biologia e Docente Titular da Universidade Federal Fluminense, desde 2018, atuando na área de Ecologia. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5261670227615321>.

abordagens dos educadores nesse exercício pedagógico junto a alunos AH/SD. A justificativa se faz pela necessidade de investimentos em práticas pedagógicas inclusivas, sensíveis às necessidades específicas dos sujeitos com AH/SD. Os resultados traduzidos em e-book serão disponibilizados como estratégias pedagógicas pela plataforma Galileu Galilei (<https://projetogalileugalilei.wordpress.com/>) para uso estimulante de sujeitos com AH/SD, no processo de ensino e inclusão em espaços educacionais regulares.

Palavras-chave: Ensino; Arquitetura Pedagógica; Cinema; Altas habilidades e Superdotação; Formação de Professores.

Discutir e explorar temas de diversidade e inclusão no ambiente escolar é essencial para desenvolver a consciência social e a empatia entre alunos e professores. Esse processo não apenas amplia a compreensão dos estudantes sobre diferentes realidades, mas também contribui para um ambiente de aprendizado mais acolhedor e respeitoso. Professores têm um papel crucial nesse contexto, pois podem utilizar diversas metodologias para abordar esses tópicos de maneira lúdica.

Uma estratégia eficaz para abordar esses temas é através de uma Arquitetura Pedagógica específica, que utilize recursos audiovisuais, especialmente o cinema. O cinema, com sua capacidade de contar histórias impactantes através de narrativas visuais, torna tópicos complexos mais acessíveis e envolventes para os estudantes. Filmes podem capturar a atenção dos alunos, oferecendo insights profundos sobre questões sociais e culturais, facilitando a compreensão e promovendo discussões significativas na sala de aula (SANTOS, 2023; SANTOS; LIMA, 2024; FONSECA; LIMA, 2024).

O PODER DO CINEMA NA EDUCAÇÃO

Filmes de diferentes gêneros têm o potencial de capturar a atenção do público, oferecendo insights profundos sobre várias questões sociais e culturais em diversas áreas e níveis educacionais (MARQUES et al., 2022; MELLO et al., 2023). O poder do cinema está em sua capacidade de contar histórias que conectam emocionalmente os espectadores, facilitando a compreensão de temas complexos através de narrativas visuais, podendo ser utilizado em salas de aula, onde o engajamento dos alunos é fundamental para um aprendizado significativo.

Para que o uso do cinema seja eficaz, é essencial que os educadores adotem uma postura crítica na seleção e apresentação dos filmes. Isso inclui

não apenas a escolha criteriosa dos filmes, mas também o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que assegurem a abordagem adequada dos conteúdos relevantes (MARQUES et al., 2022; MELLO et al., 2023; SANTOS, 2023). Os professores devem estar preparados para mediar discussões e atividades que possam surgir a partir dos filmes, facilitando reflexões e debates que aprofundem o entendimento dos temas apresentados.

Além disso, o uso do cinema na educação não se limita a assistir passivamente aos filmes. A análise crítica de filmes pode ser uma ferramenta poderosa para desenvolver habilidades de pensamento crítico e empatia. Atividades como discussões em grupo, redação de resenhas e projetos baseados em temas de filmes podem enriquecer significativamente a experiência educacional. Essas atividades incentivam os alunos a pensar de forma mais crítica e reflexiva, ajudando-os a entender e analisar melhor os contextos sociais e culturais apresentados nos filmes.

CINEMA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ao integrar o cinema na prática pedagógica, os educadores não apenas diversificam os métodos de ensino, mas também criam um ambiente de aprendizado mais inclusivo e dinâmico. Isso promove a aceitação, o empoderamento e a valorização das habilidades individuais dos alunos, preparando-os para serem cidadãos mais conscientes e atentos às questões de diversidade e inclusão.

A pesquisa que está sendo realizada como projeto para o Programa stricto sensu da Área de Ensino do Mestrado em Diversidade e Inclusão (CMPDI), buscar analisar as transformações e relações significativas que se estabeleceram nos últimos anos entre a escola, os estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD) e os professores. Este trabalho reforça a importância de entender as dificuldades educacionais enfrentadas por esses estudantes e identificar práticas que atendam às suas necessidades específicas. Embora existam leis para apoiar estudantes com AH/SD, muitos ainda vivem sob o status de invisibilidade social, carecendo de reconhecimento e recursos adequados.

Dentro deste contexto, o cinema se destaca como uma ferramenta lúdica e eficaz que proporciona reflexões profundas sobre o mundo, o tempo e os territórios. Desde sua criação, o cinema utilizou uma linguagem específica e revolucionária para abordar temas complexos de maneira acessível. Análises de filmes oferecem experiências imersivas e estéticas que podem enriquecer a produção de conhecimento e o aprendizado dos alunos. A abordagem pedagógica através do cinema, nomeada Arquitetura Pedagógica Fílmica, se propõe a usar filmes não apenas como entretenimento, mas como um meio educativo poderoso.

Para tornar essa abordagem prática e acessível, está sendo desenvolvido um E-book como uma ferramenta metodológica qualitativa exploratória. Este E-book utilizará modelos de formulários online baseados no filme *Matilda* (1996), atuando como um guia para educadores. O objetivo é auxiliar os professores no uso do cinema para engajar e educar estudantes com altas habilidades e superdotação. Ao aplicar essa metodologia, espera-se promover um ambiente de aprendizado mais inclusivo e estimulante, onde os alunos possam explorar e entender melhor as diversas perspectivas que compõem a sociedade.

A união dessas duas frentes — o uso do cinema na educação e a pesquisa sobre altas habilidades/superdotação — visa não apenas melhorar a experiência educacional, mas também fortalecer o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes. Ao promover a reflexão crítica e a empatia através do cinema, os educadores podem criar uma atmosfera de aprendizagem que celebra a diversidade e promove a inclusão, preparando os alunos para se tornarem cidadãos mais conscientes e engajados.

DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

A pesquisa de cunho exploratório qualitativo está relacionada à análise filmica aplicada a sujeitos com altas habilidades/superdotação (AH/SD). Segundo Nogueira-Martins e Bógus (2004), esse tipo de pesquisa qualitativa foca-se no significado do fenômeno estudado, com a intersubjetividade como critério científico central, onde o conhecimento emerge da interação dialética entre o sujeito e o objeto. Esse enfoque é essencial, pois permite que a pesquisa produza resultados importantes a partir de problemas únicos que necessitam ser revisitados frequentemente.

Selltiz e Wrightsman Cook (1965) explicam que aqueles que buscam explorar ideias e intuições com o objetivo de compreender melhor um fenômeno específico estão engajados em um tipo de pesquisa exploratória. Neste estudo que está em desenvolvimento, essas ideias serão investigadas utilizando formulários criados no Google Forms. Após a validação, esses formulários serão publicados em um E-book disponibilizado gratuitamente na plataforma Galileu Galilei (<https://projetoGalileuGalilei.wordpress.com/>), que conterá informações técnicas e legais sobre o público-alvo.

Figura 2 – Imagens dos cabeçalhos de formulário sobre os filmes: (A) Vermelho como o Céu (SANTOS; LIMA, 2023) e (B) Família Bélier (FONSECA; LIMA, 2024).



Estudos previamente realizados apontam que, o quanto antes o aluno com altas habilidades e superdotação for identificado, mais rápido se dará o desenvolvimento das suas potencialidades. Souto et al. (2021) apontam a importância de a escola garantir, dentro do seu ambiente, um convívio sem preconceitos que considere as diversidades. E, assim, será possível promover a evolução intelectual e social dos alunos com altas habilidades e superdotação. Para identificar os sujeitos com AH/SD, seguiremos as etapas estabelecidas por Souza (2013):

1. Verificação e comparação dos alunos em relação aos demais.
2. Avaliação pedagógica para identificar a área da habilidade ou superdotação e as dificuldades encontradas pelo aluno.
3. Realização de testes padronizados para confirmar a presença de AH/SD.
4. Inserção dos alunos em programas específicos para crianças com AH/SD.

Com as análises dos formulários, observaremos o desenvolvimento das potencialidades identificadas. Isso servirá de base para a criação de um E-book com estratégias pedagógicas voltadas para a Arquitetura Pedagógica do cinema. Este E-book será desenvolvido pensando no cinema como uma narrativa fantástica (conforme Irene Bessière, 1974) e como imagem, sob a filosofia de Deleuze (1985).


A metodologia deste estudo define seus objetivos iniciais pela concepção de narrativa fantástica e imagem-afecção. A intenção é entender a experiência estética como uma experimentação interpretativa do filme a partir de uma perspectiva filosófica, levando em consideração as visões dos sujeitos sobre a arte a partir de seus próprios repertórios.

Posteriormente, a análise do filme protótipo “Matilda” (1996) será realizada, identificando trechos significativos e criando formulários baseados

nesses trechos. As estratégias desenvolvidas por Santos (2022) serão adaptadas para ir além das avaliações sistematizadas. “Matilda” será analisado com base em sentimentos como:

- Violência
- Negligência
- Violência psicológica
- Afetividade positiva

Figura 1 – Cartaz do filme *Matilda*, dados básicos da obra e sinopse. Fonte: ^{4 5 6}

	<p>Dados do Filme</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lançamento: 11 de outubro de 1996 • Duração: 1h 38min. • Gênero: Comédia, Fantasia • Classificação: Livre • Direção: Danny DeVito • Roteiro: Nicholas Kazan, Robin Swicord • Elenco: Mara Wilson, Danny DeVito, Rhea Perlman, Embeth Davidtz, Pam Ferris, Brian Levinson, • Música: David Newman • Diretor de fotografia: Stefan Czapsky
<ul style="list-style-type: none"> • Sinopse; Matilda Wormwood (Mara Wilson) é uma criança brilhante de apenas seis anos, que cresceu em meio a pais grosseiros e ignorantes. Seu pai Harry (Danny DeVito) trabalha como vendedor de carros, enquanto que sua mãe Zinnia (Rhea Perlman) é dona de casa. Ambos ignoram a filha, a ponto de esquecerem de matriculá-la na escola. Desta forma Matilda fica sempre em casa ou na livraria, onde costuma estimular sua imaginação. Após uma série de estranhos eventos ocorridos em casa, quando Matilda descobre que possui poderes mágicos, Harry resolve enviá-la à escola. O local é controlado com mão de ferro pela diretora Agatha Trunchbull (Pam Ferris), o que faz com que Matilda apenas se sinta bem ao lado da professora Honey (Embeth Davidtz), que tenta ajudá-la o máximo possível. 	

As personagens do filme também serão examinadas detalhadamente, proporcionando uma análise rica que apoie os educadores na utilização do cinema como uma ferramenta pedagógica eficaz. Este processo culminará na construção de um E-book protótipo que servirá como um guia metodológico para educadores, facilitando o trabalho com estudantes AH/SD através do cinema.

4 <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-15277/>

5 <https://img.elo7.com.br/product/685x685/4C0FD6D/quadro-decorativo-a4-filme-matilda-quadro-decorativo-filme-matilda.jpg>

6 [https://pt.wikipedia.org/wiki/Matilda_\(filme\)#::~:~:text=seu%20filme%20favorito.,Bilheteria,36%20milh%C3%B5es%20nos%20Estados%20Unidos.](https://pt.wikipedia.org/wiki/Matilda_(filme)#::~:~:text=seu%20filme%20favorito.,Bilheteria,36%20milh%C3%B5es%20nos%20Estados%20Unidos.)

RESULTADOS ESPERADOS

A pesquisa de cunho exploratório qualitativo é uma peça-chave para compreender melhor as abordagens adotadas por educadores ao lidar com estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD). A coleta de dados será realizada por meio do Google Forms, permitindo uma análise aprofundada das diferentes práticas utilizadas pelos professores. Especial atenção será dada à identificação das dificuldades enfrentadas por esses educadores, pois, como aponta Martins et al. (2020), “indivíduos superdotados têm interesse por espaços de trocas de experiências entre pares” (p. 145).

Nesse sentido, Vergara (2006) enfatiza que a coleta de dados deve ser direcionada para responder ao problema da pesquisa, utilizando técnicas interativas que reflitam a visão dos sujeitos estudados. Os dados qualitativos obtidos serão analisados através de um método reflexivo de análise e síntese, fundamentado nas obras dos autores referenciados no estudo teórico. Após a aplicação dos formulários, será realizada uma avaliação criteriosa sobre o uso de filmes em sala de aula como ferramentas reflexivas e artísticas.

Conforme Souto et al. (2021), é fundamental que a escola promova um ambiente inclusivo e sem preconceitos, que valorize as diferenças. Isso é crucial para a evolução intelectual e social dos estudantes. Filmes como *Matilda* (1996) são exemplos de uma Arquitetura Pedagógica significativa, oferecendo uma abordagem pedagógica consciente e inclusiva. Ao incorporar obras cinematográficas no ensino, os educadores proporcionam aos alunos uma experiência lúdica que aborda temas essenciais para o convívio humano e o bem-estar social, como aceitação, empoderamento e a valorização das habilidades individuais.

A experiência estética proporcionada pelo cinema vai além do mero entretenimento; ela estimula a reflexão crítica e emocional dos estudantes. Ao explorar diferentes aspectos dos filmes, os educadores podem facilitar discussões que incentivem a compreensão e a empatia. Através da ‘telona’, os alunos são imersos em narrativas que ressoam com suas experiências pessoais e sociais, tornando o aprendizado mais significativo e envolvente.

Os dados coletados dos formulários do Google Forms serão cruciais para identificar as práticas pedagógicas mais eficazes e as dificuldades enfrentadas pelos educadores ao trabalhar com estudantes AH/SD. Esses insights permitirão a elaboração de estratégias pedagógicas mais direcionadas e eficazes. A publicação do E-book na plataforma Galileu Galilei será um passo importante para disseminar essas práticas, oferecendo uma ferramenta acessível e prática para educadores em todo o país.

A análise crítica do filme *Matilda* (1996) servirá como um estudo de caso exemplar para entender como os filmes podem ser utilizados no

contexto educacional. Identificando e explorando sentimentos como violência, negligência, violência psicológica e afetividade positiva, os educadores podem desenvolver uma abordagem pedagógica que não apenas educa, mas também inspira e empodera os alunos. As personagens do filme serão estudadas de forma detalhada, permitindo uma compreensão mais profunda das dinâmicas sociais e emocionais que podem ser trazidas para o ambiente de aprendizagem.

CONCLUSÃO

Espera-se que a proposta desenvolvida ao longo deste estudo gere novos insights e conhecimentos sobre as altas habilidades e superdotação, trazendo benefícios significativos tanto para a comunidade científica quanto para os educadores. As ferramentas e métodos propostos visam promover a inclusão de estudantes com AH/SD em ambientes educacionais regulares, possibilitando o desenvolvimento de suas habilidades em contextos que sejam adequados e estimulantes.

Através da implementação dessas estratégias, pretende-se que os resultados obtidos sejam amplamente baseados nas experiências dos estudantes, refletindo situações significativas que, apesar de serem apresentadas por meio de narrativas em palavras e imagens no produto final (e-book), têm o potencial de oferecer benefícios reais e concretos para a educação. O e-book será uma contribuição valiosa para o campo educacional, funcionando como um guia metodológico equitativo que apresenta diversas possibilidades para os estudantes com AH/SD.

Ao revelar novas abordagens pedagógicas através da arte cinematográfica, espera-se promover uma educação mais inclusiva e coletiva. O uso do cinema como ferramenta educativa não só enriquece o ambiente de aprendizagem, mas também oferece uma forma inovadora de engajar os alunos, promovendo um entendimento mais profundo das diversas habilidades e talentos que eles possuem.

O desenvolvimento do e-book, fundamentado em uma Arquitetura Pedagógica Fílmica, servirá como um recurso metodológico que permitirá aos educadores adaptarem suas práticas para melhor atender às necessidades dos estudantes com AH/SD. Este recurso será crucial para facilitar a inclusão desses alunos em salas de aula regulares, fornecendo estratégias que considerem suas particularidades e promovam seu crescimento intelectual e emocional.

Além disso, a integração da análise crítica de filmes no currículo educacional contribuirá para um ambiente de aprendizado que valoriza a diversidade e a individualidade de cada estudante. Ao explorar temas como aceitação, empoderamento e a celebração das diferenças, os educadores poderão criar uma atmosfera mais acolhedora e estimulante, onde todos os alunos se sintam valorizados e motivados a alcançar seu pleno potencial.

Portanto, a proposta visa não apenas trazer avanços significativos no entendimento e apoio aos estudantes com altas habilidades e superdotação, mas também enriquecer o cenário educacional como um todo, promovendo uma educação mais justa, inclusiva e baseada na arte, que é fundamentalmente coletiva e transformadora.

REFERÊNCIAS PRINCIPAIS

- BARROS, Jacqueline de Faria. **Trilogia de sombras: Saramago, Martim Heidegger e Santo Agostinho**. Rio de Janeiro, Niterói: EDUFF, 2017.
- _____. A Literatura como um delírio necessário à formação do sujeito outro. In: Diálogos transdisciplinares – **ABRALIC** – Livro de resumos, 2021, p. 1465.
- BESSIÈRE, I. **Le récit fantastique. La poétique de l'incertaine**. Paris: Larousse, 1974, pp. 9-29. Tradução de Biagio D'Angelo. Colaboração de Maria Rosa Duarte de Oliveira.
- DELEUZE, G. **Cinema, a imagem-movimento**, São Paulo: Brasiliense, 1985.
- DOS SANTOS, M. I. A.; DE LIMA, S. R. R.; DA SILVA DUARTE, W. O filme 'Matilda' e a influência do meio na formação leitora da criança. *Ensino em Perspectivas*, v. 3, n° 1, p. 1-10, 2022.
- FONSECA, Mariana; LIMA, Neuza Rejane Wille. **O uso de ferramentas audiovisuais para a conscientização sobre a surdez através da abordagem sobre o filme A FAMÍLIA BÉLIER**. Cap. 7, In: LIMA, Neuza Rejane Wille. **LUZ, CÂMERA & INCLUSÃO ATRAVÉS DE SEIS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS**. Editora Conhecimento Livre, Piracanjuba, GO, 2024 (in press).
- GOMES, L. F. Vídeos didáticos: Uma proposta de critérios para análise. *Travessias*, v. 2, n° 3, p. 1-17, 2008.
- KOCH, B. C. et al. Análise das expressões de afetividade positiva e violência nos relacionamentos de crianças com adultos e seus impactos no desenvolvimento infantil no filme Matilda. *Revista de Pesquisa e Prática em Psicologia*, v. 1, n° 3, p. 495-519, 2021.
- MARQUES, M. G.; GOMES, S. A. O.; LIMA, N. R. W. **Vida de Insetos em aulas de Ciências: uma (re)leitura necessária**. Editora Conhecimento Livre, Piracanjuba, GO. 2021.
- MARTINS, F. R.; DELOU, C. M. C.; CARDOSO, F. S. Contribuição de atividade experimental na mudança conceitual de alunos superdotados. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, v. 16, n° 1, p. 127-148, 2020.
- MELLO, Jamaica das Graças Serri de; CABRAL, Luiz Mors; LIMA, Neuza Rejane Wille. **Você conhece as abelhas? Respostas através de questões sobre o filme Bee Movie**. Editora Conhecimento Livre, Piracanjuba, GO, 2023.
- NOGUEIRA-MARTINS, M. C. F.; BOGUS, C. M. **Considerações sobre**

a metodologia qualitativa como recurso para o estudo das ações de humanização em saúde. Saúde e Sociedade, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 44-57, set./ dez. 2004.

PEREIRA, T. A. C. **Altas habilidades/superdotação:** desafios e possibilidades para a educação inclusiva. CRV. 2017.

SANTOS, Daniele Perez da Silva dos. **E-book online para formação do professor de crianças cegas através do filme Vermelho como o Céu.** Dissertação. (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão), Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ. 2023.

SANTOS, D. P. da S., LIMA, N. R. W. L. **Formação do professor de crianças cegas através de análises filmica de Vermelho como Céu.** Editora Conhecimento Livre, Piracanjuba, GO (in press).

SOUZA, V. S. de. **Altas Habilidades e Superdotação:** uma reflexão sobre o tema. Monografia (Pós-graduação em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino), Polo UAB do Município de Goioerê, Ensino a Distância, UTFPR/ Câmpus Medianeira, 2013.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração.** 7ªed. São Paulo: Atlas, 2006.

IMPACTO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA ACESSIBILIDADE E NA INCLUSÃO DE PESSOAS SURDAS ATRAVÉS DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS)

Krysamon D. B. Cavalcante¹

Edicléa Mascarenhas Fernandes²

Este artigo explora o impacto da inteligência artificial (IA) na acessibilidade e inclusão de pessoas surdas através da Língua Brasileira de Sinais (Libras). O estudo aborda a evolução histórica da Libras, suas características linguísticas, as políticas públicas e legislações relevantes e a importância da Libras na educação de surdos. Adicionalmente, são analisadas as tecnologias de IA que potencializam a acessibilidade e inclusão, tais como sistemas de reconhecimento de sinais, aplicativos e dispositivos vestíveis. Concluindo que a IA tem proporcionado avanços significativos na comunicação e inclusão social das pessoas surdas, embora desafios e limitações ainda precisem ser superados.

Palavras-chave: Inteligência Artificial; Libras; Acessibilidade.

1. INTRODUÇÃO

É notório que a nossa sociedade está imersa em meios tecnológicos. Assim, não é possível mais imaginar o cotidiano sem o uso da tecnologia e não seria diferente nos processos inclusivos. Para isso, contamos com o uso da Inteligência Artificial.

A inteligência artificial (IA) tem se mostrado uma ferramenta poderosa para promover a acessibilidade e a inclusão de pessoas com deficiência, especialmente no caso de indivíduos surdos que utilizam a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como principal meio de comunicação.

1 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Diversidade e Inclusão (UFF/CMPDI)
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5084695314809486>.

2 Professora Associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ e Docente do Programa de Pós-Graduação, Mestrado e Doutorado da Universidade Federal Fluminense/UFF. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4769008821320295>.

Este artigo visa investigar como a IA pode contribuir para a inclusão social e a melhoria da qualidade de vida dessas pessoas, em especial da pessoa surda.

A metodologia adotada inclui uma revisão bibliográfica abrangente de estudos acadêmicos, artigos técnicos e fontes confiáveis sobre a aplicação de IA em tecnologias de acessibilidade.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 História

A história da Libras está intimamente ligada ao desenvolvimento da educação para surdos no Brasil. O marco inicial foi a fundação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) em 1857, no Rio de Janeiro, pelo professor francês Ernest Huet. Huet trouxe consigo a influência da Língua de Sinais Francesa, que, combinada com gestos utilizados pelos surdos brasileiros, deu origem à Libras.

Ao longo dos anos, a Libras evoluiu e se consolidou como a principal forma de comunicação para surdos no país. Em 2002, com a Lei n.º 10.436, a Libras foi reconhecida oficialmente como meio legal de comunicação e expressão no Brasil. A Libras, como língua visual-espacial com estrutura gramatical própria, desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão social e educacional de pessoas surdas (QUADROS & KARNOPP, 2004)

Atualmente é garantido para o surdo a utilização da Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua, o que é um marco de extrema relevância dentro dos aspectos históricos.

2.2 Características

A Libras possui uma estrutura gramatical própria, distinta da língua portuguesa, composta por sinais que representam palavras, expressões e conceitos. Esses sinais são formados por movimentos das mãos, expressões faciais e movimentos corporais, tornando a Libras uma língua visual-espacial. A gramática da Libras inclui aspectos como a configuração das mãos, ponto de articulação, movimento, orientação e expressões não-manuais. Esses elementos combinam-se para formar sentenças completas e significativas, permitindo uma comunicação rica e complexa entre os usuários, proporcionando a comunicação plena entre seus usuários.

2.3 Legislação e Políticas Públicas

O Brasil possui uma legislação robusta que garante os direitos dos surdos à educação. A Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão. Além disso, o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamenta a Lei nº 10.436 e estabelece diretrizes para a inclusão de surdos no sistema educacional, incluindo a formação de professores e a presença de intérpretes de Libras.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015) também reforça a garantia de uma educação inclusiva e de qualidade para todas as pessoas com deficiência, incluindo os surdos, garante também a utilização da Libras como primeira língua.

Estas legislações são fundamentais para assegurar que os surdos tenham acesso a uma educação de qualidade, adaptada às suas necessidades específicas.

2.4 Importância na Educação de Surdos

A educação de surdos no Brasil tem sido um desafio constante, a falta de preparo e o desconhecimento ainda são empecilhos para a plena inclusão.

Um ambiente educacional bilíngue para os surdos assim como a utilização de Libras utilizando tecnologia assistiva ou tendo suporte da inteligência artificial é necessário para cumprimento do direito à inclusão. Daí, Libras desempenha um papel fundamental no processo educacional, garantindo que alunos surdos tenham acesso ao conhecimento eficazmente. A utilização da Libras como língua de instrução e a presença de intérpretes qualificados são essenciais para a inclusão dos alunos surdos no ambiente escolar. Além disso, a formação de professores bilíngues capacitados para ensinar em Libras é crucial para a promoção de uma educação inclusiva e de qualidade. A integração da IA na educação, mediante ferramentas como tradutores automáticos e aplicativos de ensino, potencializa a inclusão e o aprendizado desses alunos, oferecendo novas possibilidades de interação e acesso ao conhecimento.

3. METODOLOGIA

Este estudo foi conduzido através de uma revisão bibliográfica, incluindo artigos acadêmicos, estudos de caso e publicações em periódicos especializados. As principais fontes de dados foram plataformas como MDPI, SpringerLink e bases de dados acadêmicas brasileiras. O objetivo foi identificar as principais tecnologias de IA aplicadas à Libras, bem como avaliar os impactos dessas tecnologias na inclusão social de pessoas surdas. Foram selecionados estudos relevantes que abordam a aplicação de redes neurais convolucionais (CNNs), redes neurais recorrentes (RNNs) e dispositivos vestíveis, como luvas sensorizadas.

4. RESULTADO

4.1 *Tecnologias de Reconhecimento de Sinais*

A aplicação da IA na tradução e interpretação da Libras tem mostrado resultados promissores. Tecnologias de visão computacional e aprendizado profundo (*deep learning*) são capazes de capturar e traduzir gestos da Libras em tempo real, inclusive do rosto (ver figura 1), facilitando a comunicação entre surdos e ouvintes. Esses sistemas utilizam câmeras e algoritmos avançados para análise de dados visuais, como redes neurais convolucionais (CNNs) e redes neurais recorrentes (RNNs), para interpretar os sinais e convertê-los em texto ou áudio, promovendo uma comunicação mais eficiente e inclusiva (Daras et al., 2021; MDPI; SpringerLink). Aplicativos como o Hand Talk utilizam IA para traduzir texto e áudio para Libras, proporcionando maior autonomia para a comunidade surda (HAND TALK, 2020). Dispositivos vestíveis, como luvas sensorizadas, aumentam a precisão da tradução ao capturar movimentos detalhados das mãos (CANALTECH, 2024; STARTSE, 2023). No entanto, desafios como a variabilidade dos sinais e a necessidade de grandes conjuntos de dados anotados ainda precisam ser superados (UNSPOKEN LANGUAGE SERVICES, 2021).

4.2 *Aplicativos e Dispositivos Vestíveis*

Aplicativos como o Hand Talk utilizam IA para traduzir texto e áudio para Libras, proporcionando maior autonomia e inclusão para a comunidade surda. Por meio de personagens virtuais, o aplicativo facilita a comunicação em diversas situações do dia a dia, desde a leitura de conteúdos online até a interação em ambientes educacionais e profissionais. Além disso, dispositivos vestíveis, como luvas sensoriais, capturam movimentos das mãos e auxiliam na interpretação dos sinais, oferecendo uma tradução mais precisa e eficiente (Hand Talk; AskJan).

4.3 *Desafios e Limitações*

Apesar dos avanços, ainda existem desafios significativos na aplicação da IA para a tradução da Libras. A variabilidade dos sinais, que podem variar de região para região e entre diferentes contextos, dificulta a criação de sistemas universais. Além disso, a necessidade de grandes conjuntos de dados anotados para treinar os algoritmos é uma barreira significativa, pois a coleta e anotação desses dados são processos demorados e custosos.

Um desafio ainda muito observado é a falta de acesso aos equipamentos disponíveis de inteligência artificial, que ainda precisa ser sanando através de mudanças de paradigmas e políticas públicas.

A pesquisa contínua e o desenvolvimento de novas técnicas são essenciais para superar essas limitações e garantir que as tecnologias de IA possam ser cada vez mais eficazes e acessíveis.

Figura 1: Tradutor simultâneo de língua de sinais da Lenovo em parceria com o CESAR



5. CONCLUSÃO

5.1 Impacto da IA na Acessibilidade e Inclusão?

A inteligência artificial tem o potencial de transformar significativamente a acessibilidade e inclusão de pessoas surdas, oferecendo novas oportunidades de comunicação e interação. As tecnologias de IA analisadas neste estudo, incluindo sistemas de reconhecimento de sinais, aplicativos e dispositivos vestíveis, demonstram avanços promissores nessa área. Tecnologias de visão computacional e aprendizado profundo têm sido desenvolvidas para capturar e traduzir gestos da Libras em tempo real, facilitando a comunicação entre surdos e ouvintes.

Aplicativos como o Hand Talk utilizam IA para traduzir texto e áudio para Libras, proporcionando maior autonomia para a comunidade surda. Dispositivos vestíveis, como luvas sensorizadas, aumentam a precisão da tradução ao capturar movimentos detalhados das mãos, contribuindo para uma comunicação mais eficiente e inclusiva. No entanto, desafios como a variabilidade dos sinais e a necessidade de grandes conjuntos de dados anotados ainda precisam ser superados.

A continuidade da pesquisa e desenvolvimento é crucial para garantir que

essas tecnologias sejam cada vez mais eficazes e acessíveis. O futuro da inclusão digital para pessoas surdas depende de um esforço contínuo para integrar a IA de maneira ética e eficiente, promovendo uma sociedade mais inclusiva e acessível para todos. Além disso, com o avanço das tecnologias de tradução de sinais é provável que no futuro haja uma língua internacional de sinais *facto*. Esse desenvolvimento proporcionará a todos os surdos acesso a uma mesma língua, facilitando ainda mais a comunicação e a inclusão global.

REFERÊNCIAS:

CANALTECH. **Projeto brasileiro traduz Libras simultaneamente com IA**. Disponível em: <https://www.canaltech.com.br> . Acesso em: 11 jul. 2024.

LIBRAS ONLINE. **Como a Inteligência Artificial está sendo usada na inclusão de pessoas surdas**. Disponível em: <https://www.librasol.com.br>. Acesso em: 11 jul. 2024.

STARTSE. **Como funciona o tradutor simultâneo de linguagem de sinais baseado em IA**. Disponível em: <https://www.startse.com> . Acesso em: 11 jul. 2024.

DARAS, Petros et al. **Artificial Intelligence Technologies for Sign Language**. Sensors, 2021. Disponível em: <https://www.mdpi.com/1424-8220/21/17/5843>](<https://www.mdpi.com/1424-8220/21/17/5843> . Acesso em: 11 jul. 2024.

GALLAUDET UNIVERSITY. **Artificial Intelligence, Accessibility and Sign Language Center**. Disponível em: <https://www.gallaudet.edu> . Acesso em: 11 jul. 2024.

HAND TALK. **Breaking Barriers: Sign Language Translation with the Power of AI**. Insights Daffodil, 2021. Disponível em: <https://insights.daffodilsw.com> . Acesso em: 11 jul. 2024.

HAND TALK. **Artificial Intelligence (AI) for Social Good through Accessibility**. Disponível em: <https://www.handtalk.me> . Acesso em: 11 jul. 2024.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de Sinais Brasileira: Estudos Linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

UNSPOKEN LANGUAGE SERVICES. **The Evolution of Sign Language Recognition: How Technology is Improving Communication for Deaf People**. Disponível em: <https://www.unspokenasl.com> . Acesso em: 11 jul. 2024.

SANTOS, R.; PEREIRA, T.; ALMEIDA, F. **Reconhecimento de Gestos em Libras Utilizando Redes Neurais Convolucionais**. Journal of Technological Innovations, 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/55791> . Acesso em: 11 jul. 2024.

ARTIGOS

O MOVIMENTO HIP HOP COMO UMA ANTIARTE INCLUSIVA: AS VOZES DO DADAÍSMO NA PÓS-MODERNIDADE¹

Pedro Odenyr D'Barros²

Celso Eduardo Santos Ramos³

Nesse trabalho - apresentado como proposta final ao Projeto TCCEbric, do Colégio Estadual Brigadeiro Castrioto (CEBRIC), hoje, Intercultural Brasil-Espanha, para obtenção do Certificado de Conclusão do Ensino Médio Integral de Referência/ Técnico em Empreendedorismo - buscamos considerar o movimento *Hip/Hop* como uma antiarte inclusiva, tendo em vista a sua relação com o contexto histórico e socioeconômico, assim como com os princípios do movimento artístico Dadaísta do século XIX. A proposta procura caracterizar a cultura marginal e popular do rap e suas manifestações como formas legítimas de produção artística da periferia para o mundo, a partir da utilização do pensamento dos autores Walter Benjamin, Alfredo Bosi e Umberto Eco, como ferramentas argumentativas. Expõe-se, ainda, os impactos permanentes da Arte de um dos nomes mais representativos da antiarte e do movimento Dadaísta, Marcel Duchamp, na Pós-Modernidade.

Palavras-chave: Arte; Inclusão; Antiarte; *Hip/Hop*

INTRODUÇÃO - O QUE É ARTE?

Diversas vezes fiz essa pergunta a mim mesmo: “Seria a Arte apenas o que eu vejo nos museus que visito ou gostaria de ter a oportunidade de visitar?” Talvez. Contudo, este trabalho parte do princípio de uma investigação a respeito exatamente dessa questão, investigar a Arte e sua essência. Quadros e esculturas, que custam milhões de dólares ou euros, em tempos específicos, podem se tornar objetos estranhos, pois, de época para época, obras que antes tiveram algum

1 *In memoriam* ao meu professor de Música, João Carlos Assis Brasil.

2 Cursando o Bacharelado em Música - Composição (UNIRIO), pianista e professor autônomo de Música. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2290105432646279>.

3 Doutorando em Ciências Humanas - Educação (PUC/Rio), Docente em Artes e Filosofia (SEEDUC/Rio). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8646968378587481>.

significado para o seu autor e para um determinado público, podem, de repente, perder seus sentidos. Esse fato é observado na História, por isso, consideramos, aqui, a necessidade de tratarmos do tema pela perspectiva artístico-filosófica de Marcel Duchamp e de alguns importantes pensadores como Walter Benjamim e Alfredo Bosi, a fim de questionarmos o que, de fato, a Arte pode ser ou quem ela representa.

Em um leilão, por exemplo, ao bater do martelo, o objeto é vendido para quem propôs a melhor oferta e, a partir daquele momento, a obra vale o que um indivíduo afortunado pagou para obtê-la. Então, a obra passa a fazer parte da coleção particular de quadros caríssimos daquele indivíduo, ocupando lugar de destaque em sua mansão ou guarda-se a pintura para que possa ser, no futuro, novamente leiloada por um valor ainda maior. Essa relação da obra como um produto de consumo pelo capital não é a mesma relação que se estabelece do artista com a obra que ele produz, dentro do processo de criação.

Como produtor de música eletrônica em início de minha carreira, procuro, de alguma forma, transmitir meus sentimentos por meio das ferramentas que tenho ao meu alcance, dentro do processo de produção, mas não vinculo o meu processo criativo ao valor comercial da minha obra, o que, muitas vezes, não se dá com os grandes artistas. No início, o que vale é o reconhecimento da obra pelo público, mas, depois, a Arte quase sempre é substituída pelo simples consumo e o artista já não consegue transmiti-la, pois o princípio da venda, a qualquer custo, fala mais alto. O valor da Arte está em quem paga mais? A Arte, então, permaneceria como Arte dentro desse contexto claramente esvaziado de sentido? Mas...onde ficaria a experiência estética do artista? E a sua missão inclusiva?

A “EXPONIBILIDADE”⁴ DA OBRA DE ARTE

No Brasil, o número de artistas que vieram das periferias e conseguiram se estabelecer financeiramente da música e da Arte aumentou. Atualmente, graças à popularização do subgênero do *Hip/Hop*, o *Trap*, a voz dos entricheirados, das favelas e dos guetos é ouvida.

No contexto social brasileiro, o *Hip/Hop* é, majoritariamente, uma cultura periférica. O lugar de fala da periferia é e, sempre, será marginal. Emicida e Mano Brown, por exemplo, são apenas alguns dos nomes mais representativos desse movimento. O interesse desse trabalho de investigação sobre o *Hip/Hop* fez com que, num dia qualquer, uma dúvida surgisse: “Talvez o *Rap* seja uma forma de antiarte”. Por que a expressão “antiarte”? Este termo não quer dizer que o gênero musical não seja uma forma de Arte, ou que, de algum modo, seja

4 “Exponibilidade” – termo criado pelo autor a fim de explicar o processo de criação substituído pela exposição.

contra a Arte, em si. Simplesmente, significa o rompimento com os padrões artísticos já pré-estabelecidos, pois a sua ideia central é ser inclusiva.

Isso posto, observamos que há uma relação entre o *Hip/Hop*, como música periférica e marginal, com o movimento Dadaísta. Por que podemos construir essa relação? Marcel Duchamp, como expressivo representante do Dadaísmo, assim como Emicida⁵, nos oferecerá algumas respostas a partir de uma de suas obras mais relevantes, **A Fonte**, exposta, à época, como antiarte, e presente, hoje, como símbolo dessa “cultura marginal”, nos livros didáticos de Educação Artística.

Ainda é difícil para algumas pessoas considerarem o *Hip/hop* como uma forma de Arte, pois, a maioria, enxerga o conceito de Arte somente por meio de uma visão eurocêntrica⁶, a mesma que Duchamp visou extinguir. Um exemplo bem contundente dessa visão está presente na seguinte fala do advogado, comentarista político, radialista e escritor norte-americano, Ben Shapiro, em uma entrevista ao *The Daily Wire*, de 2019:

Na minha visão e na visão do meu pai, músico teórico, que foi para a escola de música, existem três elementos na música. Existe a harmonia, existe a melodia e existe o ritmo. O rap contém apenas um desses elementos, o ritmo. Não há muita melodia e nem harmonia e é basicamente e efetivamente, “ritmo falado”, então não é exatamente uma forma de música, é uma forma “ritmada de falar”.

Segundo essa linha de reflexão, a Arte, de verdade, seria apenas aquela representada por uma peça clássica, reproduzida por pianistas renomados ou uma pintura que reproduz, nos mínimos detalhes, o exuberante corpo feminino, sem admitir “erros”. Além disso, o ingresso nas academias artísticas europeias era feito de modo seletivo, destinado a um grupo privilegiado da burguesia. Caso a obra não atendesse aos requisitos das academias de Arte e Música e dos museus, a obra seria desvalorizada e rejeitada, a ponto de ser insignificante. Mas se ela não é, exatamente, Música, ou seja, não é Arte, o que ela é, então?

Pode-se afirmar que o *RAP* além de ser uma forma ritmada de falar é, também, poesia acessível ao grande público, como meio através do qual, o artista, expressa pensamentos, emoções e sentimentos (assim como no Trovadorismo, quando os trovadores usavam suas liras para cantarem seus versos).

Desse modo, como acontece por intermédio de outros tantos gêneros artísticos e textuais, com o *RAP*, o ouvinte/leitor terá uma experiência artística, a chamada “experiência estética”, pois a Arte propicia ao artista compartilhar,

5 Emicida é um artista do Rap, vindo da periferia.

6 Eurocentrismo: expressão que transmite a ideia de que a Europa é um referencial, principalmente, no aspecto cultural, e todos os seus elementos são primordiais na composição da sociedade moderna.

por meio do seu objeto artístico, a sua realidade, as suas ideias e as suas emoções. Contudo, será o indivíduo espectador, aquele que interage com a obra, que gerará um sentido para essa Arte, interpretando-a a partir da sua própria subjetividade. Consequentemente, esse processo dá origem a significados múltiplos e a uma gama diversificada de interpretações e ideias (inéditas!), que o autor, talvez, sequer tenha imaginado como possível. A Arte, entre muitas funções, permite a manifestação a favor de causas importantes, permite a contestação e a discussão sobre a realidade na qual o indivíduo está inserido, permite a valorização das variações linguísticas existentes do lugar, empresta a sua potência para favorecer a Literatura e apresenta novos ritmos para o enriquecimento da cultura. Por isso, a Arte é inclusiva, é fruição, é prazer e é reflexão.

Marcel Duchamp, ícone do movimento conceitual de Arte Moderna chamado Dadaísmo, afirma que ele não acredita na Arte... mas nos artistas. Essa frase de Duchamp é extremamente marcante, pois a partir dela interpreta-se que, se o artista apenas reproduz, é mais coerente chamá-lo de reproduzidor e não de artista. O fato de que o próprio artista não transmite mensagem alguma, voluntária ou, conscientemente, com sua Arte e é aclamado, condecorado por sua obra, é no mínimo revoltante, não?

O movimento *Hip/Hop* sempre teve o intuito de ouvir a quem não possui um lugar de fala na sociedade como uma forma de inclusão das minorias étnico-raciais, oferecendo, enfim, a oportunidade e a escuta a quem nunca achou que poderia sobreviver até os 19 anos, como relata o rapper, produtor, ator, esportista, cantor e empreendedor norte-americano, *Master P*, no documentário, *Hip-Hop Evolution*, de 2016.

Eu e meu irmão Kevin, ficávamos no bairro dizendo: “quem morre primeiro?” Chegar aos 19 anos já era raridade lá. Era o número mágico. Quem vivia até os 19, tinha vencido. E ele faleceu nessa idade. Isso destruiu alguma coisa no meu coração. O mundo da minha mãe tinha virado de ponta-cabeça e pensei: “Não quero que ela passe por isso. Tenho que dar um jeito na vida”. Isso me fez entrar com tudo na música.

Desse modo, o ato de Duchamp e a cultura do *Hip/Hop*, ainda que distintos em seus propósitos e objetos artísticos, causam um impacto similar em termos de concepção a respeito da produção da Arte como antiarte.

O método pelo qual o artista “dá mais realidade ao sonho” é o de perseguir a imagem interior por meio de técnicas de adequação plástica e tonal que irão potenciando, com sucessivos toques e retoques, o efeito de verdade que almeja obter (BOSI, 1985, p. 37).

Sendo assim, o processo de evolução da Arte, nos séculos XIX e XX, se deu pelo conflito entre dois polos: o valor de culto à Arte e o seu valor de exposição (que aqui chamamos de “exponibilidade”).

Ao longo da História da Arte, constatamos que a “exponibilidade” das obras cresce com a reprodutibilidade técnica⁷ (cinema e fotografia). A vasta reprodução artística, por meio do cinema, principalmente, fez com que as artes, de um modo geral, perdessem o seu valor tradicional e adquirissem um valor totalmente comercial. Durante todo o período que vai da Idade Média ao Renascimento, testemunhou-se uma transformação no que diz respeito à função da Arte, na sociedade, uma vez que na própria sociedade ocorrem transformações que serão registradas e refletidas em outras obras, com o tempo. A partir dessas transformações, podemos compreender as manifestações modernas e contemporâneas.

Andy Warhol, um dos principais artistas do movimento artístico originado durante a década de 1950 no Reino Unido, *Pop Art*, critica fervorosamente esse aspecto da massificação artística construído pela indústria cultural. Em uma de suas obras mais famosas intitulada *Campbell's Soup* (Latas de Sopa *Campbell*), Warhol, com um processo de produção artística chamado serigrafia, estampa vários potes de comida enlatada e industrializada (<https://www.culturagenial.com/obras-andy-warhol/>), realizando uma analogia com a Arte. Sua intenção é apresentá-la como produto, como reprodução, já naquele período, em larga escala, para consumo rápido e voraz, em uma evidente referência ao processo de linha de montagem da indústria cultural.

Durante o vídeo intitulado *ASTROWORLD TRAILER (STARGAZING)*, o trailer de seu mais famoso álbum, o rapper, Travis Scott, pode ser observado dentro de um carrinho de supermercado (<https://youtu.be/V-Hw2PlyhFQ?si=XSYLb7FNyXWQ0JW9>). É explícita a semelhança que a foto apresenta em relação à primeira, pois ambas retratam o processo de capitalização da Arte e do próprio artista. Travis e seu álbum, então, deixam de ser frutos da Arte ou objetos artísticos para se tornarem produtos voltados à comercialização e, conseqüentemente, de forma implícita, reproduções, em meio ao vasto e recente mundo digital.

A REPRODUTIBILIDADE DA ARTE

A reprodutibilidade técnica das obras de Arte acontece de modo mais acentuado com o surgimento do cinema e da fotografia, ocorrido no século XIX. Tal fato advém do impacto causado pela Revolução Industrial que modificou, significativamente, o modo de produção tradicional. Em decorrência do *boom* no comércio e na economia, durante o período, a Arte, tanto a maneira como ela era produzida como o produto que era comercializado, a partir desse contexto,

⁷ Reprodutibilidade técnica é o termo dado por W.Benjamim ao processo de transformação da Arte em um objeto sem aura pela indústria cultural.

tornou-se mais acessível globalmente, devido ao avanço tecnológico empreendido.

Em sua essência, a obra de arte sempre foi reprodutível. O que os homens faziam sempre podia ser imitado por outros homens. Essa imitação era praticada por discípulos, em seus exercícios, pelos mestres, para a difusão das obras, e finalmente por terceiros, meramente interessados no lucro. Em contraste, a reprodução técnica da obra de arte representa um processo novo, que se vem desenvolvendo na história intermitentemente, através de saltos separados por longos intervalos, mas com intensidade crescente (BENJAMIM; 1994, p. 166).

Houve uma grande controvérsia entre a pintura e a fotografia no século XIX, em detrimento da reprodutibilidade técnica que só aumentou com o surgimento do Cinema. Essas formas de produção não eram consideradas artísticas à época, pois reduziam o valor de culto da real obra de Arte e aumentavam o seu valor de exposição. Desse modo, as obras eram tratadas como meras reproduções da realidade que, nesse contexto, podiam ser duplicadas como uma paisagem, uma pintura ou uma escultura e/ou outro.

Segundo Walter Benjamim, o valor de culto de uma obra pode ser entendido como o que a torna autêntica e única; a ritualística, que precisa ser “experienciada” para se viver, se construir uma experiência estética completa. Essa experiência só se dá se for por completo e a partir de quem a vê, a ouve ou a lê em processo de interpretação. Isso não pode ocorrer por partes, conforme o autor deseja transmitir. Para ajudá-los a entender melhor o que significa o valor de culto da obra, trazemos, aqui, um exemplo simples e direto: uma pessoa acorda em um dia ensolarado, com o céu bem azulado e limpo. Logo, ela decide sair para caminhar à beira da praia, após o café da manhã. Ao chegar à praia, ela sente uma brisa suave vinda do mar e respira o ar puro. Enquanto caminha sobre a areia, macia e úmida, ela observa a imensidão do céu azul, ouve pássaros e lembra de momentos bons, momentos de sua infância, quando seus pais a levavam para caminhar na praia. Todas essas memórias vêm à sua mente e nesse exato segundo suas inseguranças parecem se dissipar no mar, tamanha é a emoção sentida. Então, ela decide registrar o momento com sua câmera fotográfica. Ajeita o foco inúmeras vezes, com o objetivo de capturar uma imagem bem definida da paisagem. Ao encontrar o ângulo perfeito, ela tira a foto, com sucesso, entretanto, a imagem que ela capturou é uma reprodução da realidade que viveu, ou seja, um fragmento da real experiência. Desse modo, podemos afirmar que ela nunca será capaz de capturar a experiência estética vivida na infância.

Benjamin discorre a respeito quando trata do conceito nomeado “aura”, cujo significado é a essência que está presente em todos os elementos da realidade. Nós só poderemos conhecer, verdadeiramente, essa realidade se caminhar

com nossos próprios pés até ela, como no exemplo da praia.

Em suma, o que é aura? É uma figura singular, composta de elementos espaciais e temporais: a aparição única de uma coisa distante, por mais perto que ela esteja. Observar, em repouso, numa tarde de verão, uma cadeia de montanhas no horizonte, ou um galho, que proteja sua sombra sobre nós, significa respirar a aura dessas montanhas, desse galho. Graças a essa definição, é fácil identificar os fatores sociais específicos que condicionam o declínio atual da aura. Ele deriva de duas circunstâncias, estreitamente ligadas à crescente difusão e intensidade dos movimentos de massas. Fazer as coisas “ficarem mais próximas” é uma preocupação tão apaixonada das massas modernas como sua tendência a superar o caráter único de todos os fatos através da sua reprodutibilidade. Cada dia fica mais irresistível a necessidade de possuir o objeto, de tão perto quanto possível, na imagem, ou antes, na sua cópia, na sua reprodução (BENJAMIN, 1994, p.170).

Portanto, entende-se como experiência estética a relação do espectador, seus sentidos e sua subjetividade com o objeto artístico, ou seja, o espectador, a partir de suas próprias experiências e das informações do seu subconsciente, possui a capacidade de interpretar a obra de arte de uma forma única, como algo totalmente novo e singular. Ademais, pode-se afirmar que ninguém enxerga o mundo e a realidade a sua volta da mesma maneira. Por isso, a reprodução fotográfica e/ou cinematográfica são expressões artísticas, pois trazem percepções de uma dada realidade que só o leitor/expectador/ouvinte poderá traduzir, por si mesmo.

Marilena Chauí, no capítulo “O Universo das Artes” em *Convite À filosofia*, determina e configura a aura a partir dos critérios e das reflexões benjaminianas (...). A aura está presente na autenticidade do objeto, no momento de sua feitura e não no fato de ele – o objeto – poder ser reproduzido. O mesmo se dá com a constituição do ser do sujeito e de sua subjetividade. Para cada ser há uma univocidade (BARROS, 2017, p. 43).

A reprodução teve seus prós e contras. Por um lado, tirou empregos, mas, por outro, produziu oportunidades técnicas. Também, tornou a Arte mais acessível a todos. Por outro lado, desmistificou a Arte clássica, tradicional, trazendo prejuízo ao seu valor. Não que isso tenha sido algo totalmente ruim, porém, a indústria cultural se aproveitou dessa situação para obter lucro e difundir valores. Ela previa uma economia de mercado baseada no consumo de bens materiais, sem qualquer compromisso com a Arte de “aura” ou com o impacto que essa reprodução poderia causar na sociedade, incorporando os valores de determinados movimentos artísticos e transformando-os em produtos de consumo. A Arte, nesse período, foi tratada como produto para consumo irracional e voraz. Como escrito no livro “Reflexões Sobre a Arte”, por Alfredo Bossi:

Se a obra acabada transmite uma viva impressão de um todo, o mérito não cabe a uma presumível simplicidade do conteúdo original, mas, ao contrário, ao poder de síntese do autor que, pela ação da forma expressiva, compôs a diversidade dos particulares, explorou as suas contradições e ambiguidades, e soube, ao longo do processo, produzir aquele efeito único reclamado pelo poeta que mostrou na “Filosofia da composição” como escreveu “O corvo” (BOSI, 1985, p. 60).

Durante a Primeira Guerra Mundial, o *Cabaret Voltaire* foi o local onde se originou, por volta de 1916 (em Zurique, Suíça), um movimento cultural de Arte Moderna conhecido como Dadaísmo. Fundado pelo escritor e poeta alemão, Hugo Ball, o estabelecimento era um *Night Club*, onde vários artistas jovens se encontravam para fazer música, dançar, recitar poemas e expor seus quadros. O local permanecia sempre lotado e, com o passar do tempo, suas formas de expressão artística fizeram com que o movimento tomasse forma. Ele ficou conhecido como Dadá. Essa palavra (encontrada por engano por Ball e o pelo poeta Richard Huelsenbeck, enquanto folheavam um dicionário alemão-francês), por ser a primeira palavra dita por um bebê, transmitia, perfeitamente, o significado do movimento como algo que inaugura um processo de criação.

Dadá visou destruir as razoáveis ilusões do homem e recuperar a ordem natural e absurda. Dadá quis substituir o contrassenso lógico dos homens de hoje pelo illogicamente desprovido de sentido. É por isso que golpeamos com toda a força no grande tambor de Dadá e proclamamos as virtudes da não-razão. Dadá deu à Vênus de Milo um enema e permitiu a Laocoonte e seus filhos que se libertassem após milhares de anos de luta com a boa salsicha Python. As filosofias tem menos valor para Dadá do que uma velha escova de dente abandonada, e Dadá abandonas aos grandes líderes mundiais. Dadá denunciou os ardis infernais do vocabulário oficial da sabedoria. Dadá é a favor do não-sentido, o que não significa contrassenso. Dadá é direto como a natureza. Dadá é pelo sentido infinito e pelos meios definidos (ADES, 2000, p. 84).

A palavra Dadá está associada à forma primitiva e irracional sob a qual eram produzidas as obras de Arte. Como podemos ver, Dadá abrigava, em sua maioria, artistas que adotavam um pensamento niilista e anarquista, visto que o movimento criticava firmemente a Arte acadêmica, excludente e burguesa, que questionava os valores culturais tradicionais, valorizando a produção da chamada Arte espontânea e *nonsense* que, como o próprio nome diz, prezava pela ausência de sentido. Tal aspecto, considerado antiartístico do movimento, ganhou o nome de antiarte e foi caracterizado por rejeitar, totalmente, os padrões artísticos convencionais e criticar a estrutura de avaliadores e especialistas que determinavam o que era a Arte e o que não era, assim como a quais objetos essa denominação deveria ser concedida, a permissão para a exposição nos museus e a quais obras não seria possível conceder essa permissão.

Marcel Duchamp tinha a intenção de levar materiais à exposição, considerados pela sociedade, à época, incomuns e obscenos. Ou seja, desejava colocar, para dentro de espaços museais, justamente as obras artísticas rejeitadas. O fato era impensável, pois esses eram locais onde fora estabelecido um padrão para que as exposições só ocorressem a partir de obras artísticas julgadas por um determinado sistema, como artísticas ou não artísticas.

DUCHAMP E SEU IMPACTO NA PÓS-MODERNIDADE

Na figura 1c, a seguir, observa-se uma das obras mais famosas de Duchamp, intitulada **A Fonte**, obra que escolhemos como base para a pesquisa. Ela apresenta, como objeto artístico, um urinol assinado com o pseudônimo R. Mutt. Impedido de expor sua obra no museu, Duchamp se demitiu do júri. Com esse gesto, o artista introduziu na Arte um novo conceito, o *ready-made*. O conceito de Duchamp estabeleceu um marco na Arte Moderna e influenciou diversos artistas da contemporaneidade. Analogamente à sua atitude, o movimento cultural do *Hip/Hop* traz letras que apresentam uma linguagem informal, abordando temas considerados impróprios, obscenos e que são totalmente reprimidos pela sociedade como, por exemplos: o uso de entorpecentes, o suicídio e o sexo.

Figura 1c



Fonte: <https://www.historiadadasartes.com/sala-dos-professores/fonte-marcel-duchamp/>

Modern art presents many obstacles to the lay public. A lot of it seems absurd, or lacking skill, or designed merely to shock. Duchamp's Fountain was all of these. Understanding how it went from the garbage heap to the top of the art pile is a good way to comprehend debates surrounding contemporary art as a whole⁸

O falecido designer de moda e diretor artístico da marca Louis Vuitton, Virgil Abloh, homenageia Marcel Duchamp pelo aniversário de 100 anos em uma de suas peças de roupa produzidas para a marca de grife 'Off White'. O casaco (<https://www.nssmag.com/en/fashion/10919/off-white-celebrates-the-artist-marcel-duchamp-with-a-special-hoodie>), idealizado por Abloh, embora detentor de uma composição minimalista, encontra-se carregado de significados que levam a interpretações diversas. Abloh apropria-se do pseudônimo R.Mutt, presente em **A Fonte** de Duchamp estampando-o no moletom preto. Traçando um paralelo e pensando em termos globais, observa-se, hoje - na indústria musical ou fonográfica - o estabelecimento de um certo padrão em termos artísticos, a julgar pelos rankings de músicas mais ouvidas no momento.

A cultura do *Hip/Hop* e de seu subgênero emergente conhecido como *Trap* abrigam um cenário composto majoritariamente por artistas que traduzem, em suas letras, temas pouco abordados pela sociedade ou exclusivos de determinados grupos que, normalmente, não são tratados pelos veículos de comunicação e pela grande mídia, além de centralizar o foco de suas propostas na potência das palavras e das rimas.

Isso posto, entendemos que a cultura do *Hip/Hop* e o *Trap* detêm uma essência antiartística, pois ambas criticam o padrão musical, cujo 'canto' é harmônico, mas que segue uma melodia conflituosa.

Tendo em vista todos os avanços tecnológicos pós-Revolução Industrial, muitos "MCs" e rappers, atualmente, tentam levar essa forma diferente de cantar obtida por meio do discurso rimado e engajado (com uma abordagem de assuntos incomuns), para a corrente dominante nacional e internacional, popularmente conhecida como *mainstream*, um espaço midiático não totalmente definido para exposição artística, envolvendo, inclusive, o espaço da TV, da rádio e de outros ambientes.

Em paralelo ao gesto crítico promovido por Duchamp, esses espaços, no presente, podem ser comparados ao antigo espaço dos museus, pois eles são espaços onde são exibidas músicas que foram pré-selecionadas de forma ampla, tendo em vista critérios específicos. A influência das grandes empresas é mais

⁸ A arte moderna apresenta diversos obstáculos ao público leigo. Muito dela parece absurdo, malfeito ou produzido meramente a fim de chocar os espectadores. A Fonte de Duchamp era tudo isso. Entender como essa obra foi do lixo ao topo da coleção de obras artísticas é uma boa maneira de compreender debates acerca da arte contemporânea como um todo.

sutil, nesse caso, do que no caso dos museus, por isso as músicas selecionadas do *mainstream* são classificadas como mais tocadas, ou seja, as mais ouvidas pelo grande público, o que, de certa forma, viabiliza o acesso à Arte a uma parcela inigualavelmente maior da população do que os museus, conferindo o título de artista (restrito e glamourizado) não apenas a quem se formou na faculdade de Artes, mas, também, ao menino negro, morador de comunidade, que tenta encontrar o seu espaço na sociedade, expressando a sua realidade na música.

Na TV, por exemplo, quando uma das músicas do *mainstream* (que contém linguagem explícita) é exibida, é comum a censura e o corte de trechos específicos. Isso ocorre, porque a internet, em comparação à televisão, é um veículo midiático bem mais recente e livre do que a TV aberta, veículo de massa que compartilha uma mesma informação para milhões de pessoas ao mesmo tempo.

A partir do exposto, podemos considerar como outro exemplo músicas gravadas com poucos recursos, recursos limitados pela condição financeira dos artistas e, normalmente, de qualidade inferior que se caracterizam principalmente por serem apenas instrumentais, por conter uma sonoridade que pode ser classificada como “um pouco suja”⁹ e elementos melódicos, com bateria, gastos. Essa característica de “má qualidade” sonora deu origem a um gênero musical único conhecido como *lo-fi*, muito produzido e ouvido, hoje. As músicas mais populares desse gênero unem elementos do *Hip/Hop* com elementos do *Jazz*, por exemplo. Por esse motivo, ficaram mais conhecidas na internet, por serem canções mais relaxantes aos ouvidos, enquanto se lê algum livro. Nos dois casos, entretanto, acontece o mesmo, pois o objetivo é quebrar com os padrões musicais determinados pela sociedade e confrontar, de alguma forma, o sistema em que ambos estão inseridos.

“MAS RAP NÃO É ARTE”

A frase acima transcrita para nomear o capítulo foi dita por um policial a um dos grupos mais famosos de *RAP*, conhecido como N.W.A, enquanto o manager do coletivo, Jerry Heller, tentava explicar que eles não eram uma gangue, mas artistas:

Entrenched in the racial tumult of Los Angeles in the mid-1980's, a group of aspiring rappers banded together to revolutionize the global consumption of hip-hop and popular culture. NWA was born out of racial frustration and the disadvantaged economics of their South Central neighborhood.

9 Música suja significa “Um mínimo de ruído é inevitável, e até desejável, para dar mais contorno às notas e definição ao início do som, mas se isso domina a sonoridade, a gente descreve o som como “sujo”. In: <https://violao.org/topic/13991-som-sujo/>

F. Gary Gray directs this biopic about the rise to stardom for the act that earned the moniker of «The World's Most Dangerous Group», featuring Ice Cube's son O'Shea Jackson Jr. playing the role of his father, Corey Hawkins as Dr. Dre, and Jason Mitchell as the late Eazy-E.¹⁰

N.W.A demorou anos para ser reconhecido como um grupo de artistas do *RAP*. Em uma de suas músicas mais populares intitulada *F*ck Tha Police*, eles se manifestam contra as autoridades locais e expressam, pela música, sua revolta em relação ao racismo que se vê ainda extremamente presente nos EUA, assim como a violência dos policiais contra pessoas negras, latinas e/ou imigrantes.

A sigla R-A-P, que significa *Rhythm And Poetry* (Ritmo e Poesia), nomeia um dos gêneros musicais, sem dúvida, mais ouvidos da atualidade. Apesar do *RAP* que conhecemos hoje ter se originado no bairro do *Bronx*, em Nova York (nos Estados Unidos, durante o início dos anos 70), as primeiras manifestações do estilo aconteceram no movimento literário e artístico conhecido como Trovadorismo originário de Provença, na França, durante o período da Idade Média, por volta do século XI. Vale ressaltar que o Trovadorismo foi um importante movimento literário que influenciou o surgimento de várias outras manifestações literárias posteriores, principalmente em Portugal e no Brasil. No Trovadorismo, quem escreve as composições é conhecido como trovador e quem declama as poesias, com a lira (como anteriormente mencionado) é o jogral. A música e a poesia estavam totalmente conectadas. Eles compunham cantigas líricas ou as chamadas de cantigas de escárnio ou maldizer. As cantigas de escárnio eram composições nas quais se criticava alguém por meio da zombaria e o uso do sarcasmo, enquanto as cantigas de maldizer traziam sátiras diretas e claras a alguém ou a algo. Esses dois tipos de cantigas se assemelham bastante ao *RAP* durante o seu nascimento.

A partir dessa perspectiva, observamos os aspectos relacionados ao convívio, à interação e à integração da música com a palavra. A declamação do *RAP* pode encontrar, no Trovadorismo, uma possível origem e, pensando dessa forma, também, respondemos àqueles que não consideram o *RAP* como música. Sendo assim, além de considerarmos que o *RAP* é uma forma legítima de Arte, ainda encontramos na modalidade um espírito iconoclasta¹¹, como observado nos movimentos de Arte no início do século XIX.

10 Tradução: “Em meio ao tumulto racial de Los Angeles em meados dos anos 80, um grupo de rappers se juntou com o objetivo de revolucionar a concepção global do Hip/Hop e da cultura popular. NWA nasceu da frustração racial e desvantagem econômica de seu bairro Centro-Sul. F Gary Gray dirige o filme biográfico sobre a ascensão ao topo do coletivo que ficou conhecido como “O Mais Perigoso do Mundo”. Contando com as participações do filho de Ice Cube, O’ Shea Jackson Jr. Encenando no papel de seu pai, Corey Hawkins como Dr.Dre e Jason Mitchell como Eazy-E.

11 Iconoclasta: essa palavra significa, conceitualmente, um indivíduo que realiza o ato de “quebrar imagens” ou de se recusar à adorá-las, entretanto, nesse contexto, melhor caracteriza-se como um gesto chocante.

Assim, concluímos que a despeito da Arte permanecer Arte, seja por meio da tradição ou da antiarte (Arte marginal), com seus múltiplos sentidos e vertentes, há de se considerar o aspecto controverso imposto desde a Primeira Revolução Industrial: a perda da aura, do valor único do objeto artístico. Como vimos pelas imagens compartilhadas, artistas e objetos artísticos podem ser engolidos pela indústria cultural e se tornarem meros objetos de consumo. A despeito disso, algo permanece: a experiência estética. Ela se constrói a partir da leitura, da audição ou da experimentação daquele que “compra” o “produto”. Sempre será assim. Portanto, a Arte, para ser Arte, sempre dependerá disso.

CONCLUSÃO

Love is never a waste of time.

Jonathan Reiss

Este trabalho, portanto, parte do princípio de uma investigação a respeito da antiarte como arte marginal e inclusiva, pela perspectiva artístico-filosófica de Marcel Duchamp e de alguns importantes pensadores como Walter Benjamin e Alfredo Bosi, a fim de se questionar o que é a Arte e qual é o seu valor.

A partir da criação do termo “exponibilidade”, trouxemos a relação entre o Hip/Hop e o Dadaísmo, tendo em vista o processo de criação da obra de Arte e a transformação do objeto artístico como um produto de consumo, sob a perspectiva histórica, tanto eurocentrista como pós-moderna.

O trabalho partiu da concepção do conceito de reprodutibilidade técnica de Walter Benjamin, a fim de explicar a aura do objeto artístico e a perda dessa “aura” na Revolução Industrial. Também, observou-se a percepção de Alfredo Bosi, a respeito do conteúdo original da obra de arte, para entender a relação do Hip/Hop e do RAP (em exemplos) com a Arte de M. Duchamp para a interpretação artística como antiarte.

Em suma, compreendemos que o Hip/Hop, assim como a Arte (tida como antiarte no século XIX com M. Duchamp na Pós-Modernidade), mostra-se como Arte, de fato, a partir das experiências estéticas dos novos expectadores/ouvintes e leitores de modo inclusivo e representativo. Contudo, há de se considerar o aspecto controverso da proposta principal que sinaliza para a perda da aura e aponta para o artista e sua obra transformados em objetos da indústria cultural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BARROS, Jacqueline de Faria. *Trilogia de Sombras: Saramago, Santo Agostinho e Heidegger*. Niterói: Ed. Eduff, 2016.

BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, Arte e Política*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1994. BOSI, Alfredo. *Reflexões Sobre a Arte*. São Paulo: Ed. Ática, 1985.

ECO, Umberto. *Apocalípticos e Integrados*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1993.

Is Rap Music Real Music? 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IGb6TQY7HL8> Acesso em: 2 nov. 2021.

LANGER, Susanne K. *Ensaaios Filosóficos*. São Paulo, Ed. Cultrix, 1971.

REISS, Jonathan *Look At Me!: The XXXTentacion Story*. New York: Hachette Books, 2020. STANGOS, Nikos. *Conceitos da Arte Moderna*. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2000.

Straight Outta Compton (5/10) Movie CLIP - Police Harassment (2015) HD 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VB YiVoNwzQo> Acesso em: 10 out. 2021.

COERÊNCIAS E INCOERÊNCIAS NO ENSINO DAS PRÁTICAS DE LEITURA EM SALA DE AULA

Isabela Aparecida Canossa¹

Este artigo é parte do trabalho monográfico realizado para obtenção do título de especialista em Língua Portuguesa. Seu foco está em analisar a leitura em sala de aula, destacando as coerências e incoerências dessa prática no aprendizado da Educação Básica. O alvo da proposta é mostrar, por meio de teorias e reflexões, as incoerências mais comuns e os pensamentos coerentes que deveriam fazer parte das metodologias de ensino, analisando atividades que colaboram para o desenvolvimento da capacidade de compreensão, argumentação e humanização dos alunos. Com a finalidade de alcançar tal meta, utilizaremos uma metodologia de base reflexiva narrativa, observando como a prática de leitura é definida e analisada, segundo alguns teóricos.

Palavras-chave: Leitura; Práticas em sala de aula; Conhecimento; Humanização.

A sociedade impõe cada vez mais exigências para que uma pessoa seja considerada útil, ou seja, para ser vista como socialmente atuante, é necessário que o cumpra muitas obrigações sociais desde as simples como, por exemplo, saber o número do ônibus, assinar seu nome, até as que exigem um nível maior de letramento como ter conhecimento das leis que regem nossa sociedade, estar atento à política etc. Para, assim, ser titulada como um cidadão digno.

Devido a esse fato, a educação, sem dúvida, é uma forma indispensável de o homem estar inserido nesse contexto, pois ela o adapta em um estado civilizatório, fundamental para uma vida em sociedade; em contrapartida, pode oferecer caminhos para adquirir conhecimentos necessários que fazem o indivíduo refletir sobre sua condição, podendo, assim, libertar-se da alienação. Com tal ideia, é coerente fazer um paralelo com a teoria de Platão: ao sair da escura caverna da ignorância, o homem encontra os rumos da clareza, da luz e da razão oferecidas pela realidade (PLATÃO, 2000). Ao encontrar o prazer do conhecimento, o homem não consegue voltar a viver na escura caverna. É nesse

1 Doutoranda em Língua Portuguesa (UERJ), Docente em Língua Portuguesa e Produção Textual nos municípios de Niterói e de São Gonçalo. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6077215530048161>.

ponto que reside o mérito da educação, pois ela fornece instruções indispensáveis para o esclarecimento humano.

Uma das fontes essenciais do saber é o domínio da língua em diversas modalidades, tipos e gêneros textuais, pois é pré-requisito para exercer a cidadania, é um dos ramos essenciais para o cidadão, pois aquele que sabe a língua diante de situações divergentes possui um grau elevado de letramento e é capaz de ler, entender e se expressar claramente, sem dúvida, possui instrução suficiente para não se deixar enganar pelo sistema, ou seja, não deixará que coloquem uma “prótese” para sua “identidade” (PETIT, 2008, p.71), dando-lhe uma personalidade que não lhe cabe. Devido a isso, é necessário que o sujeito exercite a habilidade de analisar e perceber os diversos assuntos que o rodeiam para que forme sua opinião e lute pelos seus ideais, munindo-se de toda capacidade de esclarecimento. Tendo essa afirmação como apoio, analisaremos um exemplo de uma criança que ainda não domina a linguagem. Qual sua postura quando quer algo, mas ainda não sabe pedir? Ela chora ou, se for maior, chuta as pernas do adulto que a acompanha. O porquê de ela tomar essa atitude? Ainda não aprendeu completamente a linguagem para se comunicar e argumentar, por isso quando essa criança quer algo e não sabe como conseguir, age de forma, muitas vezes, agressiva. Assim como ela, há adultos que ainda continuam “chutando pernas”, sacando armas, envolvendo-se no mundo do crime pelo fato de não ter acesso à oportunidade necessária para construir a linguagem, de modo que a própria linguagem o construa como ser humano. Pelo fato de não ter tido escuta, a pessoa fica impossibilitada de aprender a utilizar a língua, pois a evolução da capacidade de argumentação só é possível por meio da interação, do contato. Esse pensamento foi divulgado por Vygotsky, defendendo a ideia de que “diferentemente dos animais, sujeitos aos mecanismos instintivos de adaptação, os seres humanos criam instrumentos e sistemas de signos cujo uso lhes permite transformar e conhecer o mundo, comunicar suas experiências e desenvolver novas funções psicológicas.” (Apud: Pino Sirgado, 2000, p.39). Com isso, o indivíduo desenvolve a linguagem por meio da interação; a comunicação assume um papel imprescindível no processo de aquisição e maturação da linguagem.

Se essa criança não tem voz, sua capacidade de argumentação é reduzida, pois não há como aperfeiçoar a língua de modo que o desenvolva como cidadão hábil para defender seus ideais. Porém, o indivíduo que consegue vencer esses obstáculos adquire o domínio da língua que é fundamental para a composição da sua capacidade de argumentação para a defesa das suas ideologias.

Convém notar que a capacidade de argumentação e de humanização é conquistada por meio da leitura. Diante disso, vale ressaltar que, segundo

Aristóteles (2000, *A República*), o homem não nasce humano em sua plenitude, mas nascemos animais racionais, por isso a questão humana é um processo, ou seja, você se torna humano no decorrer da vida. A leitura possui a habilidade de humanizar o homem.

Por que a leitura nos torna humanos? Quando obtemos o prazer de adentrar no mundo da leitura, deparamo-nos com a língua de uma forma diferente da que estamos acostumados. Entramos em contato com fatos que não percebemos no nosso dia a dia, devido à correria cotidiana. A riqueza da linguagem nas leituras permite a quebra do automatismo, pois passamos a perceber o mundo de uma forma distinta, mais sensível e detalhada. Cklovski esclarece que:

Se examinarmos as leis gerais da percepção, vemos que uma vez tornadas habituais, as ações tornam-se também automáticas. Assim, todos os nossos hábitos fogem para um meio inconsciente e automático [...]. Assim a vida desaparecia, se transformava em nada. A automatização engole os objetos, os hábitos, os móveis, a mulher e o medo à guerra (Cklovski, 1971, p. 44)

As ações corriqueiras tornam-se habituais. São os hábitos que automatizam nossa vida cuja percepção desaparece. A leitura tem a capacidade de desautomatizá-la, dando-lhe sentido e sensibilidade perante os acontecimentos antes insignificantes.

Apesar de ser uma prática de suma importância, as aulas de leitura não são realizadas nas escolas de uma forma prazerosa para os alunos. Os métodos de ensino, mesmo sendo antiquados, ainda são usados. Mesmo vivendo experiências com aulas malsucedidas, os professores caem na repetição e no comodismo, pois não inovam suas metodologias, mesmo sabendo que, se o aluno conseguir adquirir esse prazer, ele desenvolverá sua capacidade crítica. Porém, essa não é uma tarefa fácil, pois para se preparar uma boa aula de leitura é preciso um trabalho minucioso de garimpagem de textos. Infelizmente, os professores - não só de Língua Portuguesa - não têm tempo para prepararem suas aulas de forma bem elaborada, por isso, usam métodos repetitivos ou seguem piamente os livros didáticos.

É significativo frisar que a leitura é uma prática que fortalece o ser humano intelectualmente, contudo há um fato a mencionar: ela não é vista como prazerosa. A construção desse hábito é um trabalho árduo e penoso. A solidificação no indivíduo é um processo lento e gradual. Não se deve negar que a pessoa que possui esse costume o adquiriu gradativamente, por ser incentivada e instigada, já que seu ambiente foi propício. Não há estudante que aprenda a gostar de ler com apenas um clique, uma palavra, ou seja, ter a leitura como rotina não é obra do acaso, pois ler requer atenção, concentração, disposição e, principalmente, vontade de aprender com o texto em mãos. Nesse ponto reside

o desafio do professor de língua materna: despertar a curiosidade do aluno em conhecer, supostamente, o desconhecido.

Em contrapartida, a pessoa que consegue vencer os obstáculos que giram em torno desse ofício possui vantagens que a beneficia em diversos aspectos de sua vida. Segundo Bellenguer (Apud: Ângela Kleiman: 1993, p.15), a leitura possui dois pontos extremos: o desejo e o prazer. É necessário instigar, primeiramente, o desejo para ler um livro, um conto, uma crônica, um poema, ou seja, qualquer texto de um gênero textual que o professor considere importante para o contexto da sala de aula. Ao despertar no aluno o desejo, ele se sentirá incentivado a realizar tal leitura. Se o aluno gostar dessa leitura, ele buscará outras que o agrade; com isso, descobrirá gradativamente o prazer de ler, atingindo níveis cada vez mais aprofundados de compreensão.

Devido a isso, os PCNs ressaltam o verdadeiro papel do ensino de Língua Portuguesa cujo fim é fazer com que o aluno aprenda conhecimentos que serão úteis para o exercício da cidadania e outros que o fortalecerão como ser humano.

Na vida social, e não somente na sala de aula, o aluno deve ser capaz de reconhecer como a linguagem foi organizada para produzir determinados efeitos de sentido. É desejável, portanto, que saiba apreciar esteticamente a sonoridade de uma canção que ouça no rádio, os efeitos de sentido de uma frase lida em um outdoor, as entrelinhas de um texto publicitário publicado em uma revista, e assim sucessivamente (PCN, 1999, p. 65).

Assim, precisa-se reavaliar as técnicas para se construir uma nova metodologia coerente com as necessidades dos estudantes. É essencial planejar um trabalho mais consistente de leitura, pois por meio dessa ação, uma variedade de conhecimentos é adquirida, levando o aluno a dominar outra modalidade da língua: a escrita.

Diante das asseverações exibidas, a finalidade deste trabalho é analisar, por meio das pesquisas de teóricos que trabalham com a leitura, de que forma as aulas se desenvolvem para se fazer observações em relação aos métodos usados, destacando as incoerências e elevando o que pode ser considerado coerente. Proporemos, também, uma atividade de leitura que poderia ser trabalhada com alunos do Ensino Médio.

METODOLOGIA

Analisar, por meio de teorias que abordam o tema, de que forma a leitura é tratada em sala de aula, apontando o que é e o que não é coerente em relação à metodologia. A orientação metodológica deste trabalho será de base reflexiva e narrativa, uma vez que não serão quantificados dados ou resultados para sustentar minhas conclusões, porém apresentarei de que forma se desenvolveu a ideia de trabalhar com leitura.

Em um primeiro momento, houve impulso de estudar sobre esse assunto de suma relevância para a sociedade, pois acreditamos que a prática docente deva ser atrelada à pesquisa acadêmica a fim de inovar as metodologias de ensino que ainda se encontram arraigadas às antigas práticas que contribuem pouco para o desenvolvimento do aprendiz. A leitura, infelizmente, ainda se encontra incluída nesse contexto.

Posteriormente, por meio das reuniões do PIBID,² tomamos a decisão de elaborar um projeto de leitura comparativa com alunos do Colégio Estadual Joaquim Távora, em Niterói. Pelo fato de termos escolhido temas do interesse dos alunos, obtivemos alguns bons resultados. Esse fato impulsionou a vontade de dar continuidade à pesquisa sobre esse tema para compreender o que faz alguém adquirir o prazer de ler.

Devido à vontade de trabalhar mais sobre esse assunto no curso de pós-graduação, ampliamos o interesse pelo tema por meio das aulas de “Teoria do Texto”, que abordava a forma como poderiam ser trabalhados textos verbais e não verbais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

É pertinente ressaltar que apresentaremos reflexões de alguns teóricos que discutem a leitura tratada em sala de aula. Relataremos alguns exemplos corriqueiros de aulas de leitura a fim de refletirmos a respeito da base das incoerências e explicarmos o porquê de essas práticas não contribuírem para a aquisição do conhecimento. Com o apoio nessa ideia, foram colocados pensamentos de teóricos, pesquisadores da leitura, em consonância com a proposta do trabalho para apresentar um embasamento mais consistente, quando serão apresentadas reflexões classificadas como coerentes de leitura. **Quais são as práticas incoerentes nas aulas de leitura?**

Algumas ações corriqueiras, que acontecem nas aulas, parecem comuns e não apresentam motivos para julgamentos. Todavia, algo que parece inquestionável na verdade apresenta muitos pontos negativos que interferem no desenvolvimento da capacidade de compreensão e do caráter crítico do aluno. É importante destacar que o intuito não é culpar o professor dessas metodologias incoerentes, visto que elas foram construídas historicamente e repetidas até a atualidade. Essas práticas incoerentes de leitura causam o desinteresse do aluno que se sentirá desmotivado em adquirir um hábito de grande relevância para sua vida.

Deve-se frisar a demasiada importância que o docente, de modo geral, dá ao uso do livro didático. Foi a partir da ditadura que se iniciou a fabricação em grande escala desses materiais. Silva alega que:

2 PIBID: Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Fui bolsista do PIBID em 2011 e 2012.

Ainda que as cartilhas, os manuais de ensino e as coletâneas de textos tivessem presença na escola brasileira desde o início do século 19, é na segunda metade da década de 1960, depois da Revolução de 1964 e com a assinatura do acordo MEC-Usaid, em 1966, que os livros didáticos vão ganhando o estatuto de imprescindíveis e, por isso mesmo, vão sendo editados maciçamente, a fim de responder a uma demanda altamente previsível, a um mercado rendoso, lucrativo e certo (Silva, 1998, p. 44).

Essa ação altamente lucrativa uniformiza o conteúdo escolar oferece ao docente um manual pronto para ser seguido. De acordo com essa ideia, vale acentuar que é sabido entre nós, profissionais do magistério, que cada turma de qualquer escola, particular ou pública, apresenta características singulares. Por isso, cada professor encontra, ou não, uma forma de lidar com cada uma delas. A mesma postura adotada em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental não fará o mesmo efeito se adotada em uma turma do 9º ano, por exemplo. Há diferenças também, não só entre turmas, mas entre escolas e lugares diferentes; isso comprova que há uma heterogeneidade em relação ao perfil do alunado, por isso há uma necessidade de o professor se flexionar, ou seja, se adaptar à turma de acordo com suas características.

Devido a esse pensamento, devemos analisar: qual o papel do livro didático? É de conhecimento geral que o livro didático é uma ferramenta usada por alunos e professores e obtém o conteúdo mínimo e necessário para uma determinada série do Ensino Fundamental ou Médio. O que todos não sabem é que o livro didático possui uma ação unificadora do ensino, dando uma solução que parece ser uma fórmula perfeita e acabada. Contudo, se partirmos desse princípio, esqueceremos as reflexões acima apresentadas: cada turma possui seu perfil. Com isso, temos uma contradição; pois se cada turma possui suas dificuldades, um livro didático pode servir ou não para essa mesma turma. Nesse momento, entra o principal questionamento em relação à relevância desse tipo de material que deve ser analisado.

Primeiramente, deve-se destacar de que forma a maioria dos professores de Língua Portuguesa elaboram suas aulas de leitura. O ideal seria se o professor, ao observar quais são as características e dificuldades de suas turmas, escolhesse textos que tivessem consonância com o perfil das mesmas, mas se sabe que isso não é rápido e fácil. Para tal, é fundamental um trabalho de garimpagem de textos relevantes. Tudo isso exige tempo e estudo. Magda Soares afirma que:

Assim já não se remete ao professor, como anteriormente, a responsabilidade e a tarefa de formular exercícios e propor questões: o autor do livro didático assume, ele mesmo, essa responsabilidade e essa tarefa, que os próprios professores passam a esperar dele, o que surpreende, se se recordar que já então os professores tinham passado a ser profissionais formados em cursos específicos (SOARES, 2001, p.153).

Sabemos que, na verdade, há um grande aproveitamento dos textos e questões oferecidos pelo livro didático, por isso o professor não se engaja na procura de textos, na escolha e na elaboração de questões que exijam de seus alunos um esforço intelectual. A afirmação nos leva a concluir que, infelizmente, há um comodismo por parte do professor que vê no livro didático a solução mais plausível. Todavia, é essencial expor que se há esse comodismo, é devido à falta de tempo desse profissional para elaborar suas aulas. Os baixos salários exigem um acúmulo de carga horária dentro de sala, isso gera falta de tempo para o planejamento pedagógico. Sem dúvida, o docente acaba recorrendo ao livro didático como seu principal auxiliar. Com isso, segue o livro inteiro, pois ele oferece as aulas que o docente não teve tempo de preparar em casa. Soares esclarece que:

Há o papel ideal e o papel real. O papel ideal seria que o livro didático fosse apenas um apoio, mas não o roteiro do trabalho dele. Na verdade, isso dificilmente se concretiza, não por culpa do professor, mas de novo vou insistir por culpa das condições de trabalho que o professor tem hoje. Um professor hoje nesse país, para ele minimamente sobreviver, ele tem que dar aulas o dia inteiro, de manhã, de tarde e, frequentemente, até a noite. Então, é uma pessoa que não tem tempo de preparar aula, que não tem tempo de se atualizar. A consequência é que ele se apoia muito no livro didático. Idealmente, o livro didático devia ser apenas um suporte, um apoio, mas na verdade ele realmente acaba sendo a diretriz básica do professor no seu ensino (SOARES, 2002, p. 2).

Dentro desse contexto, o uso do livro passa a ser a solução mais viável. Segundo Geraldi (2003), a educação oferece a solução mais prática para o despreparo do professor: o livro texto, que é oferecido ao aluno, e o livro roteiro cujo escopo é auxiliar os professores com as respostas dos exercícios e algumas dicas de como desenvolver as aulas. Esse é um recurso simples e prático. Geraldi descreve que basta dar ao docente um livro como roteiro para que ele o siga. Tal fato reflete o automatismo das práticas pedagógicas. O que está em questão é uso exclusivo desse de um material. O professor precisa entender que nenhum livro traz todos os conteúdos perfeitos e completos; por isso, faz-se necessário uma complementação com outros materiais.

Dentre as incoerências das aulas é conveniente analisar as perguntas de interpretação feitas em relação aos textos nas aulas. O foco é analisar o porquê de as perguntas mais frequentes não contribuírem para o desenvolvimento da capacidade interpretativa dos alunos. Com o apoio teórico de Luiz Antônio Marcuschi (1996) abordaremos, de forma clara, as questões mais comuns de um texto. É comum encontrar nas atividades de interpretação questões que não exigem do aluno um esforço de análise. Segundo Marcuschi (1996), muitas questões, ao invés de apresentarem um cunho reflexivo, são meros exercícios de “copiação”:

A maioria dos exercícios dos manuais escolares resume-se a perguntas e respostas. Raramente são sugeridas atividades de reflexão. Em geral são perguntas padronizadas e repetitivas, de exercício para exercício, feitas na mesma sequência do texto. Quase sempre se restringem às conhecidas indagações objetivas: *O quê? Quem? Quando? Onde? Qual? Como? Para quê?* Ou então contém ordens do tipo: *copie, ligue, retire, complete, cite, transcreva, escreva, identifique, reescreva, assinale...* partes do texto. Às vezes, são questões meramente formais. Raramente apresentam algum desafio ou estimulam a *reflexão crítica* sobre o texto. (MARCUSCHI, 1996, PÁGINA 64).

De acordo com o que foi apresentado, pode-se dizer que esses tipos de exercícios não colocam o estudante em uma posição que o desafie a pensar de forma mais complexa. Tais perguntas exigem um simples trabalho de repetição de informações. Devido a isso, os alunos não desenvolvem a capacidade de compreender mais a fundo um texto pelo fato de não requererem isso deles. Segundo Marcuschi (1996), tipos de questões como “onde?”, “quando?”, “retire”, “ligue”, entre outras não são indispensáveis, contudo são necessárias. O grande problema envolvido reside no fato de serem rotuladas como exercícios de compreensão, o que não é verdade, pois compreender vai além de apenas identificar alguns aspectos superficiais de um texto.

Nesse momento, os alunos, também, não compreendem quando o professor exige que eles escrevam com suas palavras, pois as perguntas feitas dão respostas perfeitas e completas que são encontradas em algum parágrafo, gerando um comodismo deles por não quererem pensar em palavras novas, já que não sabem como se expressar com suas próprias, por isso esses exercícios são chamados por Marcuschi (1996) de “copiação”, pois a resposta é encontrada com facilidade que exige do aluno um trabalho mais braçal que reflexivo. **O que é coerente analisar em relação à prática da leitura?**

É comum julgar que compreensão textual é qualquer exercício relacionado a um texto. Engana-se quem pensa dessa forma, ou seja, não é qualquer um que pode obter esse rótulo. Por que é importante fazer distinções em relação aos tipos de exercícios? Para o professor perceber que muitas questões oferecem uma certa ilusão quanto à grande relevância que aparentemente possuem. Com isso, muitos professores, acomodados em suas zonas de conforto, acreditam que tais exercícios cumprem o papel de instruir plenamente os alunos com um tipo superficial do estudo de um texto.

Ingedore Villaça e Vanda Maria Elias refletem sobre a compreensão textual:

Quando adotamos, para entender o texto, a metáfora do *iceberg*, que tem uma pequena superfície à flor da água (o explícito) e uma imensa superfície subjacente, que fundamenta a interpretação (o implícito), podemos chamar de contexto o iceberg como um todo, ou seja, tudo aquilo que, de alguma forma, contribui para ou determina a construção do sentido (VILLAÇA E ELIAS, 2006, p. 58).

De acordo com as autoras, o texto apresenta duas facetas: a do explícito, que diz respeito à superfície textual, a ponta visível do *iceberg*; a do implícito, que são as entrelinhas do discurso, cuja revelação só é possível por meio de um trabalho de compreensão textual. A metáfora do *iceberg* nos faz refletir que um texto vai além do visível, pois apresenta mensagens subjacentes, sentidos percebidos quando há um minucioso trabalho de interpretação.

Primeiramente, convém notar que os manuais didáticos oferecem aulas de leitura e compreensão textual prontas, cabendo apenas ao docente reproduzi-las. Muitas dessas questões, como dissemos anteriormente, de forma alguma podem ser chamadas de exercícios de “compreensão” e sim de “repetição” de informações do texto ou são questões que exploram apenas aspectos formais. (Marcuschi, 1996).

Conforme o exposto, é imprescindível entendermos o que significa compreender um texto. Marcuschi esclarece que:

Portanto, podemos admitir que a compreensão textual se dá em boa medida como um *processo inferencial*, isto é, como uma atividade de construção de sentido em que *compreender* é mais do que extrair informações do texto: é uma atividade de produção de sentidos (Marcuschi, 1996, p. 74).

Kleiman complementa com a seguinte afirmação: “a leitura precisa permitir que o leitor apreenda o sentido do texto, não podendo transformar-se em mera decifração de signos linguísticos sem a compreensão semântica dos mesmos”. (1992, p. 52) De acordo com as ideias de Marcuschi e Kleiman, entende-se que compreender não é decodificar perfeitamente um texto e entender com exatidão quais são as acepções de cada palavra, mas vai muito além disso: compreender é o mesmo que construir sentidos para um texto, aprendendo, abstraindo mensagens e entendendo o seu verdadeiro significado.

Segundo a concepção de Marcuschi (1996, p.75), há cinco níveis de compreensão de um texto. O primeiro é a “falta de horizonte”, que é um mero exercício de cópia e falta total de reflexão; o segundo é o “horizonte mínimo” cujo fim é o método da paráfrase, não havendo criatividade, mas apenas repetições do pensamento do texto; o terceiro é o “horizonte máximo”, atividade relevante de inferências e produção de sentidos os quais dão ao leitor a habilidade de reflexão e criticidade; o quarto é o “horizonte problemático” vai além das informações do próprio texto, às vezes dando-lhe uma contribuição

equivocada; e o quinto e último “horizonte indevido”, cuja leitura possui um viés totalmente errôneo. Tal informação nos leva a concluir que o ideal é fazer o aluno atingir o horizonte máximo de compreensão textual, já que esse é imprescindível para produção de sentidos e a capacidade de reflexão e criticidade. O horizonte máximo é o foco ideal a ser atingido pelo leitor.

Diante disso, o docente precisa auxiliar o estudante para encontrar o verdadeiro entendimento de um texto, no entanto muitos exercícios não conduzem o aluno para esse caminho.

DISCUSSÕES

É fundamental ressaltar que cada contexto é um contexto, cada lugar é lugar, cada costume é um costume, ou seja, as pessoas estão inseridas em contextos socioculturais distintos que, por sua vez, geram visões de mundo também distintas. Esse fato nos leva a afirmar que há uma diversidade de saberes adquiridos no dia a dia, que são os conhecimentos pragmáticos que cada um carrega para as utilidades da vida cotidiana. Ao entrar no mundo escolar, para aprender o conhecimento científico, histórico e humano e para desenvolver sua capacidade crítica, faz-se necessário em algumas disciplinas acionar o pragmatismo de cada um para compreender alguns fenômenos.

Essa questão é correlativa à proposta deste trabalho por acreditarmos que na prática da leitura se faz necessário acionar conhecimentos prévios que, muitas vezes, adquirimos no cotidiano e outros no próprio ambiente escolar. De acordo com isso, Ângela Kleiman afirma que:

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. Esse conhecimento prévio compreende:

- 1 – o conhecimento linguístico;
- 2 – o conhecimento textual;
- 3 – o conhecimento de mundo (KLEIMAN, 2002, p. 13).

Pode-se dizer que o conhecimento linguístico está relacionado, primeiramente, com o como pronunciar as palavras, ou seja, a forma saber decodificar os códigos de um texto. Ao realizar a leitura, é necessário compreender os sentidos das palavras e ter a noção do vocabulário. Por último, o conhecimento linguístico abarca as regras linguísticas, é preciso compreender as leis que regem determinada língua para julgar se uma sentença é gramatical ou agramatical.

Já o conhecimento textual abrange a compreensão de gêneros e tipos textuais. Essa informação é importante para quem lê, pois fornece pistas do

que irá esperar da leitura que realizará. Por exemplo, o leitor ao compreender que o texto que será lido é uma receita ao invés de um romance, saberá quais as intenções dele, instruir para cozinhar uma determinada comida. Sendo assim, esse tipo de conhecimento é um importante auxiliador para compreensão, porque aquele que consegue entender o gênero do texto o qual realizará a leitura pré-definirá suas expectativas.

Por último, temos o mais essencial dos conhecimentos: o de mundo. Como dissemos anteriormente, cada contexto nos fornece diferentes conhecimentos. Um aluno da zona rural possui outra vivência diferente comparada a um aluno urbano, concluímos, pois, que ambos têm conhecimentos de mundo distintos, ou seja, não compartilham da mesma realidade social. Isso nos leva a crer que um texto será interpretado de uma determinada maneira de acordo com um determinado contexto, de uma realidade social. De acordo com a teoria do relativismo linguístico³ exposta de Edward Sapir e Benjamin Lee Whorf, a língua representa a realidade, ou seja, é ela que define e delimita o mundo. A neve, para nós, civilizados, não é a mesma, para os esquimós, há vários tipos de neve. De acordo com esse exemplo, percebe-se que essa teoria se aplica ao compararmos com a compreensão textual, visto que um texto é interpretado de diferentes maneiras dependendo do contexto em que o sujeito está inserido. Com isso, conclui-se que as interpretações do mundo apresentam um caráter heterogêneo.

Todas essas questões são essenciais nas aulas de leitura. Nesse sentido, o papel do professor é pesquisar para valorizar os conhecimentos prévios de seus alunos. Para isso, o docente precisa compreender que um texto pode ser razoavelmente compreendido por uma turma, mas não por outra, justamente por possuírem conhecimentos distintos. Segundo Kleiman (2002), as experiências possuem um papel fundamental ao compreender um texto, pois elas auxiliam ao se fazer previsões e inferências sobre ele. Sendo assim, o leitor tem como principal papel construir sentidos, procurando pistas, formulando hipóteses, tirando conclusões, tudo de acordo com os conhecimentos adquiridos em sua vivência sociocultural.

Ao realizar a leitura, o leitor mais assíduo, que já possui essa prática como integrante de sua rotina, procura o canto mais aconchegante e discreto da casa. Nesse momento, ele se desliga da sua vida real, esquecendo-se de todos os problemas que o cercam e passando a vivenciar o mundo imaginário. Nele, o leitor se delicia com a oportunidade de busca de um lugar perfeito para ele, sempre tentando encontrar a compreensão ideal.

3 Relativismo linguístico: “A diversidade das línguas não é uma diversidade de sinais e sons, mas sim uma diversidade de visões de mundo.” Tais palavras de Whorf revelam a concepção dessa corrente.

Um dia perguntei a uma aluna o porquê de ela gostar tanto de assistir a novelas, e a mesma me respondeu: “Ah, professora, gosto porque, quando assisto às novelas, esqueço que tenho dois irmãos chatos e uma mãe que não está nem aí pra gente”. Perceba essa aluna encontrou nas novelas, apesar de não serem manifestações escritas, a fuga da realidade. Essa é intenção da leitura: buscar em outro plano a vida que, muitas vezes, gostaríamos de ter.

Frisa-se que, nesse mundo, entramos sozinhos, abandonando todos os estresses e os problemas cotidianos. Pode-se afirmar, com isso, que a leitura é um ato que se faz sozinho. Sandroni e Machado explicam que a leitura é “um ato individual, voluntário e interior” (SANDRONI; MACHADO, 1998, p. 22). Kleiman alega que “A leitura é uma atividade individual e singular até na maneira de ler.” (KLEIMAN, 2000, P.29). Ou seja, o momento da leitura é uno e cada qual a realiza da forma que melhor convir. Considera-se, também, que “a leitura é uma ato individual de construção de significados” (KLEIMAN, 2000, p. 49). Por esse motivo, é imprescindível que o professor procure analisar e entender a interpretação de seu aluno, visto que ela é individual.

Devido a isso, retomo a epígrafe desta monografia: “Cada um lê com os olhos que têm e interpreta onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto.” (BOFF, 2000, p. 90) Esse pensamento reflete sobre a autonomia do sujeito ao interpretar um texto. Cada um interpreta de acordo com sua visão. Cada leitor possui suas particularidades que farão sua interpretação singular, individual. Cabe mencionar que “a leitura pressupõe a figura do autor presente no texto através de marcas formais que atuam como pistas para a reconstrução do caminho que ele percorre durante a produção do texto” (KLEIMAN, 2004, p.14). Diante disso, infere-se, primeiramente, que esse exercício é um ato interacional cuja relação é estabelecida entre o leitor e o autor. O primeiro formula conjecturas, por meio de pistas fornecidas pelo segundo, ou seja, o leitor busca a direção seguida pelo autor por meios de marcas deixadas por este. Ao tentar encontrar a perfeita comunicação com o autor do texto, o leitor também contribui para construção da história que é construída interativamente. Nesse processo, Dell’Isola (1996, p. 73) esclarece que a leitura é construída por meio do processo dual sujeito-linguagem em que o leitor se torna coprodutor do texto ao se fazer interpretação de acordo com sua realidade histórico-sociocultural. Essa concepção também é defendida por Antônio Batista (1991) por acreditar que a leitura é “uma relação de interlocução entre o texto, o autor e as práticas histórico-sociais nas quais essa relação de interlocução se constitui” (BATISTA, 1991, p. 23). Entende-se por práticas histórico-sociais como condutas adotadas por uma sociedade ou comunidade. As interlocuções se baseiam na troca que, por sua vez, é efetuada entre o autor, o leitor e os conhecimentos que ambos

possuem em comum em um determinado contexto histórico e social. Moor e Castro revelam que “um texto tem um potencial de evocar significado, mas não tem significado em si mesmo” (MOOR et al., 2001, p. 160). Por isso, o texto não é autossuficiente, visto que o seu significado só é construído por meio da interação com o leitor que é “coprodutor” do texto .

O professor precisa levar em conta essa concepção interacional da leitura para poder compreender a interpretação de seu aluno que fará inferência de acordo com sua bagagem cultural. É necessário que o docente elabore perguntas sobre um texto que instiguem o aluno adotar a posição de um agente, de um produtor de significados, ou seja, valorizar o que ele tem a declarar sobre o texto. Em relação às considerações desse e do capítulo anterior, podemos concluir que:

A leitura é uma atividade ao mesmo tempo individual e social. É individual porque nela se manifestam particularidades do leitor: suas características intelectuais, sua memória, sua história; é social porque está sujeita às convenções linguísticas, ao contexto social, à política (NUNES 1994, p.14).

EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS

A experiência com a turma, no exercício de leitura, foi muito significativa. Apresentei uma atividade de compreensão e produção textual aplicadas em aula. Essa experiência abarcou todas as considerações feitas até o momento.

É considerável mencionar que, antes de partirem para resolução das questões, fizemos uma mesa redonda para indagações aos alunos a fim de estimulá-los ao debate dos assuntos presentes no texto. Consideramos esse ato importante, pois não possui uma opinião formada sobre o tema do texto. Nesse ponto, cabe mencionar que a opinião de um aluno será formada por meio do debate com outros colegas, ou seja, a interação se faz imprescindível.

Percebe-se que o tema de ambos os textos, a música e a tirinha, desenvolvem o mesmo mote. A finalidade desse ato é analisar as relações de sentido entre eles, destacando as semelhanças e as divergências. Acredito que o confronto gera comparação que, por sua vez, gera um ou mais conceitos.

Abaixo, estão os textos que foram trabalhados. O primeiro é uma música da banda ‘O Rappa’ e o segundo, uma charge.

Texto I

Minha alma
O Rappa
“A minha alma tá armada
e apontada para a cara
do sossego
pois paz sem voz, paz sem voz
não é paz é medo
Às vezes eu falo com a vida
às vezes é ela quem diz
qual a paz que eu não quero
conservar
para tentar ser feliz (...)
(...)”

É pela paz que eu não quero seguir admitindo
É pela paz que eu não quero, seguir
É pela paz que eu não quero, seguir
É pela paz que eu não quero, seguir
Admitindo”

Fonte: <https://youtu.be/KouuCbYjnm8>

Texto II



Fonte: <https://tomataria.blogspot.com/2010/12/charge-nova-paixao-de-cristo.html>

Depois de lermos os textos, fizemos uma mesa-redonda e discutimos as questões. Deve-se destacar que os alunos responderam às perguntas no caderno, depois do debate oral. Acreditamos que essa seja uma forma inovadora de se trabalhar a compreensão e a interpretação de textos. As discussões oferecem base para a elaboração das respostas e auxiliam na construção do caráter crítico dos estudantes.

Exercícios:

1. Qual o tema presente em ambos os textos?
2. Dê exemplos da vida cotidiana sobre o assunto abordado em ambos os textos.
3. Pode-se que o eu-lírico da música e o Cristo da charge assumem uma posição de comodismo diante do problema que enfrentam?
4. Explique o sentido dos versos “paz sem voz não é paz é medo” e “as grades do condomínio/ são pra trazer proteção/ mas também trazem a dúvida/ se é você que está nessa prisão”.
5. Estabeleça uma relação de semelhança entre o tema da charge “A nova paixão de Cristo” com algum trecho da música do Rappa.
6. A charge dialoga com outro texto antigo. Qual seria?
7. Analise a linguagem verbal e não verbal e explique o porquê de a charge representar a nova paixão de Cristo.
8. Agora exerça sua criatividade: elabore uma charge cujo tema é a violência nas grandes cidades. Não se esqueça de, como toda charge, utilizar o humor.

Antes de iniciarmos nosso debate, explicamos o que é o gênero textual ‘charge’. Em relação à música, a maioria dos alunos já a conheciam. Assim, conseguimos alcançar nossa meta inicial: despertar o interesse para o tema.

Percebemos que em nenhuma questão se pediu para transcrever ou retirar, ou seja, não foi cobrada a “copiação” (MARCUSCHI, 1996). Além disso, elas estimulam o leitor a se posicionar criticamente em relação à violência nas grandes cidades.

Acreditamos que para termos uma aula bem elaborada é essencial um trabalho minucioso de procura e confecção de questões que exijam reflexão dos alunos, fazendo com que atinjam o horizonte máximo de compreensão textual (MARCUSCHI, 1996)

CONCLUSÃO

Em resumo, no decorrer deste trabalho, analisamos as incoerências e as coerências das práticas de leitura em sala de aula. Objetivou-se enumerar algumas metodologias ineficazes ainda usadas repetidamente, explicando o motivo pelos quais elas não contribuem para os alunos adquirirem o gosto pela leitura e pela construção do caráter crítico e humano. Posteriormente, realizamos observações a respeito das coerências que o professor deve levar em conta para preparar uma boa aula de leitura e apresentamos algumas experiências pedagógicas referentes à relevância de suas aplicações.

Acreditamos que todo professor deve ser um pesquisador. O magistério deve estar atrelado ao trabalho acadêmico de pesquisa, pois é a partir disso que se inovam os princípios do ensino e se criam novas estratégias adequadas e inclusivas a um determinado público.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Política**. Trad. Therezinha Monteiro Deutsch e Baby Abrão. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Sobre a leitura: notas para a construção de uma concepção de leitura de interesse pedagógico. *Em Aberto*, Brasília, v.10, n° 52, p. 21-38, 1991.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana**. 36ª ed., Petrópolis: Rio de Janeiro, Vozes, 2000.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso: modos de organização**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.

CHKLOVSKI, V. **A arte como procedimento**. In: OLIVEIRA TOLEDO, Dionísio de. (org.). *Teoria da Literatura: formalistas russos*. Porto Alegre: Editora Globo, 1971, p. 39-70.

FONSECA, Rubem. **Feliz ano novo**. Rio de Janeiro: Artenova, 1975.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 2002.

_____. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 7ª ed. Campinas: Pontes, 2000.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender os Sentidos do Texto**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.

KRIEGL, Maria de Lourdes de Souza. *Leitura: um desafio sempre atual*. *Revista PEC*, Curitiba. 2002.

- MARCUSCHI, Luis Antônio. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de língua? In: *Em Aberto*, Brasília, ano 16, n° 69, jan./mar., 1996.
- MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2008.
- MOOR, A. M.; CASTRO, R. V.; COSTA, G. P. O ensino colaborativo na formação do professor de inglês instrumental. In: LEFFA, V. (org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001.
- NUNES, José Horta. **Formação do leitor brasileiro: imaginário da leitura no Brasil colonial**. São Paulo: UNICAMP, 1994.
- OLIVEIRA, Cláudio Henrique; QUEIROZ, Cristina Maria de. **Leitura em sala de aula: a formação de leitores proficientes**. RN, 2009. Disponível em: <http://www.webartigos.com>. Acesso em: 9 jun. 2014.
- PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.
- PLATÃO. **A República**. Tradução de Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2000. Livro VII, p. 210/238.
- SANDRONI, L. C.; MACHADO, L. R.(org.). **A criança e o livro: Guia prático de estímulo à leitura**. 4ª ed. São Paulo: Ática, 1998.
- SIRGANO PINO, A. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. *Caderno Cedes*, ano XX: 38-59, 2000.
- SOARES M. B. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na Cibercultura. *Educação e Sociedade*. v. 23, n° 81, p. 141-160, 2002.

OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

José Carlos Vieira Junior¹

Sérgio Crespo Coelho da Silva Pinto²

Ruth Maria Mariani Braz³

Durante muito tempo a educação foi utilizada para exercer um tipo de controle social que contemplasse a classe dominante. Com o passar dos anos, as políticas públicas têm caminhado para uma perspectiva mais inclusiva. Este artigo tem como objetivo divulgar uma pesquisa bibliográfica que busca estabelecer um diálogo entre as palavras-chave: identidade, pertencimento, diversidade e inclusão. Como resultado afirmamos que há espaço para o desenvolvimento de pesquisas que buscam estabelecer um diálogo entre todos estes conceitos. Concluimos que o direito à igualdade de oportunidades não significa um modo igual de educar e sim oferecer o que cada um necessita em função de seus interesses e características individuais. A escola precisa melhorar para todos, sendo um espaço de alegria onde alunos e funcionários possam conviver desenvolvendo sentimentos saudáveis e aprendizagens significativas.

Palavras-chave: Identidade; Diversidade; Inclusão.

1 Mestre em Diversidade e Inclusão (UFF/CMPDI), Licenciado em Educação Física (UFF). Docente de Educação Física nos municípios do Rio de Janeiro e Magé. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2322402821590891>.

2 Doutor em Informática (PUC/Rio), Docente Adjunto (UFF) e Docente credenciado como membro permanente do Programa de Doutorado (PGCETin/UFF). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6515044727348778>.

3 Doutora em Ciências e Biotecnologia, do Instituto de Biologia da Universidade Federal Fluminense e pela Universidade do Minho (Portugal), com Pós-doutorado em Ciências, Tecnologia e Inclusão (PGCETin/UFF). Docente permanente no Mestrado em Diversidade e Inclusão (CMPDI/UFF) e no Doutorado em Ciência, Tecnologia e Inclusão (PGCETin/UFF). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8386383577325343>.

INTRODUÇÃO

O conceito de inclusão escolar não se restringe à questão das deficiências. Existe uma grande desigualdade de oportunidades que dificulta o acesso e permanência na escola. A educação inclusiva deve buscar minimizar esta dificuldade. Quando falamos em inclusão nos referimos a um processo destinado a todos. É necessário estabelecer valores e construir práticas onde todos sejam alcançados.

Atualmente há um debate em relação à meritocracia. Rawls (2002) opõe-se à ideia de meritocracia e propõe uma igualdade democrática que combina o princípio da igualdade de oportunidades com o princípio da diferença.

Assim, somos levados ao princípio da diferença, se desejamos montar o sistema social de modo que ninguém ganhe ou perca devido ao seu lugar arbitrário na distribuição de dotes naturais ou à sua posição inicial na sociedade sem dar ou receber benefícios compensatórios em troca (RAWLS, 2002, p. 113).

No que se refere ao ambiente escolar, a diversidade vai de encontro à cultura de igualdade das escolas (MANTOAN E PRIETO, 2006). A diferença propõe o conflito e a imprevisibilidade. Parte considerável das pessoas que gerem e atuam nos espaços escolares não estão preparadas e muitas vezes dispostas a mediar estes conflitos e suportar esta instabilidade.

A escola insiste em afirmar que os alunos são diferentes quando se matriculam em uma série escolar, mas o objetivo escolar, no final do período letivo, é que eles se igualem em conhecimentos a um padrão que é estabelecido para aquela série, caso contrário, serão excluídos por repetência ou passarão a frequentar os grupos de reforço e de aceleração da aprendizagem e outros programas embrutecedores da inteligência (MANTOAN e PRIETO, 2006, p. 22).

No ambiente escolar, os alunos jamais podem ser desvalorizados e inferiorizados pelas suas diferenças, mas sim reconhecidos por suas potencialidades. A educação inclusiva deve ser valorizada pelo seu apreço a diversidade.

O entusiasmo aparece manifesto em muitos educadores e pais, certos de que, na diversidade, reside a riqueza das trocas que a escola propicia. Uma turma heterogênea serve como oportunidade para os próprios educandos conviverem com a diferença e desenvolverem os saudáveis sentimentos de solidariedade orgânica (CARVALHO, 2004, p. 27).

A escola precisa melhorar para todos, sendo um espaço de alegria onde alunos e funcionários possam conviver desenvolvendo sentimentos sadios e aprendizagens significativas.

O direito à igualdade de oportunidades não significa um modo igual de educar e, sim, oferecer o que cada um necessita em função de seus interesses e características individuais. As manifestações de dificuldade não podem significar impedimento à aprendizagem (CARVALHO, 2004).

A escola precisa ressignificar suas funções políticas, sociais e pedagógicas a fim de remover as barreiras e garantir a aprendizagem e participação de todos. A inclusão deve ser entendida como um processo interminável, dirigida a todos os alunos, contemplando inúmeras ofertas educativas (CARVALHO, 2004).

Objetivo

Realizar uma pesquisa bibliográfica, que busque estabelecer um diálogo entre: identidade, pertencimento, diversidade e inclusão para que possamos estabelecer os caminhos da educação na perspectiva inclusiva.

Metodologia

Utilizamos a metodologia qualitativa e quantitativa com uma pesquisa bibliográfica, com as palavras chave: identidade, pertencimento, diversidade e inclusão; nas seguintes plataformas científicas: o Google acadêmico e o Periódico da Coordenação de aperfeiçoamento do pessoal de ensino superior (CAPES). Restringimos a nossa busca nestas duas bases de dados, visto que encontramos um quantitativo de autores com diferentes abordagens que tratam do tema. Desta forma, além de traçar um histórico sobre o objeto de estudo, a pesquisa bibliográfica também ajudou a identificar o caminho percorrido em prol da inclusão de todos e com todos.

Resultados

Os resultados deste estudo evidenciaram os princípios e as funções das escolas inclusivas, tais como, a criação de espaços de trocas de experiências entre os professores, entre os alunos, a aproximação e fortalecimento do vínculo entre escola e comunidade e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que ressignifiquem o processo de aprendizagem.

A exclusão se dá de várias formas na sociedade. Todos aqueles que não se enquadram dentro daquilo que é considerado um padrão de normalidade ou ainda socialmente aceitável são considerados diferentes, portanto, acabam sendo discriminados, marginalizados e sofrem com o preconceito.

A própria escola pública e principalmente os alunos que nela estão matriculados sofrem bastante com essa discriminação, quando suas potencialidades são deixadas de lado e a sociedade, de uma forma geral, só enxerga as carências, ao invés das potências.

Portanto, a maior exclusão se dá por meio das condições sociais, ou seja, pelo que se tem e onde mora. Quando esta exclusão se acumula com outras discriminações por conta de questões, como, a etnia, a deficiência, a sexualidade, o gênero, a situação se agrava ainda mais. Claro que o preconceito também ocorre para além da posição social e das condições financeiras, mas não podemos negar que os pobres e favelados estão numa situação muito mais vulnerável.

O levantamento nos mostra uma quantidade grandes de estudos na área, principalmente ao verificar a data dos trabalhos acadêmicos pesquisados. Entretanto, ainda há bastante espaço para o desenvolvimento de pesquisas, principalmente àquelas que buscam estabelecer um diálogo entre todos estes quatro conceitos, ou seja, identidade, pertencimento, diversidade e inclusão (quadro 1).

Os estudos apontaram que a questão da valorização da identidade local e o respeito à diversidade são fatores indispensáveis para o alcance da verdadeira inclusão e para que o sentimento de pertencimento seja cada vez mais afluído e fortalecido em diferentes ambientes, principalmente naqueles locais da educação formal.

Quando lançamos a busca por trabalhos acadêmicos com as palavras-chave de forma isolada na Plataforma Google Acadêmico, de acordo com o quadro 1, encontram-se os seguintes resultados em português (Brasil) aproximadamente:

Quadro 1: Levantamento dos trabalhos acadêmicos do Google Acadêmico.

Palavra-chave	Trabalhos acadêmicos encontrados
Identidade	1.840.000
Pertencimento	146.000
Diversidade	1.670.000
Inclusão	1.950.000

Fonte: Arquivo pessoal.

Ao juntar duas das palavras-chave, nas diferentes possíveis combinações, encontram-se os seguintes resultados (quadro 2):

Quadro 2: Strings com a junção de duas palavras encontradas no Google Acadêmico

Palavra-chave	Trabalhos acadêmicos encontrados
“Identidade” e “Pertencimento”	124.000
“Identidade” e “Diversidade”	714.000
“Identidade” e “Inclusão”	641.000
“Pertencimento” e “Diversidade”	97.300
“Pertencimento” e “Inclusão”	80.900
“Diversidade” e “Inclusão”	710.000

Fonte: Arquivo pessoal.

Quando se juntam três palavras-chave na pesquisa, encontram-se os seguintes resultados (quadro 3).

Quadro 3: Strings com a junção de três palavras encontradas no Google Acadêmico

Palavra-chave	Trabalhos acadêmicos encontrados
“Identidade”, “Pertencimento” e “Diversidade”.	80.700
“Identidade”, “Pertencimento” e “Inclusão”.	65.200
“Identidade”, “Diversidade” e “Inclusão”.	319.000
“Pertencimento”, “Diversidade” e “Inclusão”.	58.000

Fonte: Arquivo pessoal.

Para finalizar este levantamento na Plataforma Google Acadêmico (<https://scholar.google.com.br>), reunimos as quatro palavras-chave da pesquisa e encontramos o seguinte resultado (quadro 4).

Quadro 4: Strings com a junção das 4 palavras encontradas no Google Acadêmico.

Palavra-chave	Trabalhos acadêmicos encontrados
“Identidade”, “Pertencimento”, “Diversidade” e “Inclusão”.	51.800

Fonte: Arquivo pessoal.

Estendendo a pesquisa para mais uma Plataforma de trabalhos acadêmicos, Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (Capes), fazendo busca por “assunto” em “Portal de Periódicos”, foi possível encontrar aproximadamente os seguintes resultados em português (Brasil) seguindo os mesmos procedimentos (quadro 5, quadro 6, quadro 7 e quadro 8).

Quadro 5: Número de artigos encontrados no Portal dos periódicos da Capes.

Palavra-chave	Trabalhos acadêmicos encontrados
Identidade	22.570
Pertencimento	2.400
Diversidade	23.404
Inclusão	22.457

Fonte: Arquivo pessoal

Quadro 6: Strings com duas palavras encontradas nos periódicos da Capes.

Palavra-chave	Trabalhos acadêmicos encontrados
“Identidade” e “Pertencimento”	1.417
“Identidade” e “Diversidade”	4.466
“Identidade” e “Inclusão”	3.096
“Pertencimento” e “Diversidade”	844
“Pertencimento” e “Inclusão”	679
“Diversidade” e “Inclusão”	3.554

Fonte: Arquivo pessoal

Quadro 7: Strings com três palavras encontradas nos periódicos da Capes

Palavra-chave	Trabalhos acadêmicos encontrados
“Identidade”, “Pertencimento” e “Diversidade”.	635
“Identidade”, “Pertencimento” e “Inclusão”.	439
“Identidade”, “Diversidade” e “Inclusão”.	1.385
“Pertencimento”, “Diversidade” e “Inclusão”.	365

Fonte: Arquivo pessoal

Quadro 8: Strings com quatro palavras encontradas nos periódicos da Capes.

Palavra-chave	Trabalhos acadêmicos encontrados
“Identidade”, “Pertencimento”, “Diversidade” e “Inclusão”.	285

Fonte: Arquivo pessoal

Além dos estudos desenvolvidos nas Plataformas citadas acima, esta pesquisa envolveu uma série de artigos e livros de renomados autores das áreas envolvidas.

Para promover uma discussão sobre a construção de uma escola pública de qualidade, onde o aluno sinta a identidade e o pertencimento as práticas pedagógicas inclusivas que promovam o respeito à diversidade, torna-se necessária uma compreensão sobre o processo histórico que envolve o ensino público no Brasil. Cabe ressaltar que este levantamento não conseguirá dar conta de todos os acontecimentos e marcos históricos, mas permitirá uma compreensão básica da trajetória da educação pública no país.

Segundo Saviani (1975), a educação está sempre referida a uma sociedade concreta, historicamente situada. Não tem como pensar a escola como um espaço dissociado das questões sociais. Freire (1978) aponta que não é a educação sistemática que forma a sociedade, mas a sociedade que constitui a educação em função daqueles que detém o poder.

A história da educação pública no Brasil torna evidentes os processos de negação de raízes culturais e exclusão. O Estado brasileiro, em diversos momentos e com discursos diferentes, utiliza a rede de ensino com intuito de exercer um tipo de controle social para contemplar interesses de uma classe dominante. Entretanto, paradoxalmente, as escolas públicas se tornaram espaços potenciais de resistência. Conforme o processo de expansão do ensino público foi se tornando inevitável, as escolas públicas, mesmo muitas vezes sucateadas, passaram a assumir este papel de ser um caminho de dar voz aos marginalizados e alavancar possíveis transformações sociais.

Ao analisar a história da educação pública no Brasil é possível notar que, em vários momentos, predominou-se uma educação tradicional e elitista. Desde a época do Brasil colônia já foi possível constatar medidas que cerceavam

uma emancipação intelectual por parte da metrópole. Durante a educação no império, mesmo com a tentativa da implementação de uma instrução primária gratuita e criação de escolas de ensino elementar, o ensino público ainda era fortemente elitista e o índice de analfabetismo muito alto.

A primeira Constituição Republicana, em 1891, omitiu-se em relação à função da União de garantia da instrução primária, não se referindo à educação como um direito, além disso, proibiu o voto aos analfabetos.

Ao buscar compreender o que se passava no Brasil no início do século XX, torna-se necessário se referir aos ideais iluministas que inspiraram os projetos positivistas e os socialistas. Estas ideias que adentraram nas correntes teóricas da educação influenciaram um movimento denominado escolanovismo que se espalhou por muitas partes do mundo colocando o aluno como centro do processo educacional (CARVALHO, 2004).

Movimentos sociais e reformas contribuíram para impulsionar a democratização no ensino. O movimento do escolanovismo motivou a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova em 1932. Alguns ideais eram defendidos como, por exemplo, a defesa da educação pública gratuita, laica, sendo sua oferta um dever do Estado.

A Constituição de 1934 expressou algumas características liberais e democráticas, como, a garantia da educação como direito de todos e dever dos poderes públicos. Um ponto importante presente no texto refere-se à garantia de percentuais de investimentos financeiros na área da educação. Todavia, ainda estavam presentes algumas tendências conservadoras, como, por exemplo, o favorecimento do ensino religioso de frequência facultativa e apoio ao ensino privado através da isenção de tributos.

Entretanto, em 1937, veio um retrocesso em relação a algumas conquistas alcançadas há três anos. A Constituição do “Estado Novo” colocou o dever do Estado em segundo plano, sendo-lhe atribuída uma função compensatória. Além disso, não legislou sobre dotação orçamentária para a educação. Pode-se afirmar que houve uma tentativa de se conter um avanço democrático.

Art. 129 - A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais (BRASIL, 1937).

As leis orgânicas, chamadas de “Reforma Capanema” do sistema educacional brasileiro, acentuou o dualismo que distingue a educação escolar das elites daquela ofertada para as classes populares.

Foi uma reforma elitista e conservadora, e não incorporou todo o espírito da Carta de 1937 porque vingou já nos anos de liberalização do regime, no final do “Estado Novo”. Mas deu um caminho elitista para o Brasil, nos termos do seu desenvolvimento do ensino público que marcou muito a história da educação brasileira (GHIRALDELLI Jr., 2001, p. 74).

O texto da Constituição de 1946, voltou a abordar o tema da educação como direito de todos, todavia, sem um vínculo direto entre esse direito e o dever do Estado em um mesmo artigo. Neste período surgiu a primeira tentativa de formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). O projeto foi remetido ao Congresso e arquivado. O avanço da democratização do ensino era contido por interesse do empresariado da educação que enxergava isso como uma ameaça aos negócios.

Os movimentos em defesa da educação pública se acentuaram e, em 1959, veio a público o “Manifesto dos Educadores Mais Uma Vez Convocados”. Enfim, a primeira LDBEN foi aprovada em 1961. Muitos especialistas avaliaram este documento e alguns consideraram como o avanço possível naquele momento. Anísio Teixeira, no Diário de Pernambuco, disse: “meia vitória, mas vitória” (GHIRALDELLI Jr., 2001). Outros estudiosos apontaram a LDBEN, de 1961, como um retrocesso para a educação, pois afirmam que ela limitou a expansão do ensino público e fortaleceu a iniciativa privada.

No início dos anos sessenta iniciou uma série de movimentos sociais, políticos e culturais no Brasil. Neste período, um nome despontou com suas ideias e obras relacionadas à educação: Paulo Freire. Nesta mesma época, estudos na área da psicologia ganharam força e influenciaram bastante na educação.

Paulo Freire se tornou um nome universal, adotado e estudado em inúmeras universidades do mundo (GHIRALDELLI Jr., 2001).

O ideário freiriano insistia na ideia de que todo ato educativo é um ato político e que o educador “humanista revolucionário”, “ombreado com os oprimidos”, deveria colocar sua ação político-pedagógica a serviço da transformação da sociedade e da criação do “homem novo”. Essa educação, ao contrário da “educação bancária”, deveria problematizar as situações vividas pelos educandos, promovendo a passagem da “consciência ingênua” para a “consciência crítica”. A ideia básica, ao ser posta em passos pedagógico-didáticos, poderia ser formulada como segue (GHIRALDELLI Jr., 2001, p. 102).

O país voltou a vivenciar um regime autoritário após a ascensão dos militares ao poder em 1964. O Regime Militar durou até 1985.

O período ditatorial, ao longo de duas décadas que serviram de palco para o revezamento de cinco generais na Presidência da República, se pautou em termos educacionais pela repressão, privatização de ensino, exclusão de boa parcela dos setores mais pobres do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante na rede pública regular sem devida qualquer arranjo prévio para tal feito, divulgação de uma pedagogia calcada mais em técnicas do que em propósitos com fins abertos e discutíveis, tentativas variadas de desmobilização do magistério através de abundante e não raro confusa legislação educacional. Penso que só uma visão bastante condescendente com os ditadores poderia encontrar indícios de algum saldo positivo na herança deixada pela Ditadura Militar (GHIRALDELLI Jr., 2001, p. 104).

Durante esta época, as diretrizes da escola estiveram submetidas ao mercado de trabalho. Os governantes alegavam que os movimentos estudantis e seus ideais políticos só aconteciam devido à anterior falta de articulação do ensino ao mercado de trabalho. Havia um discurso de profissionalização da escola média com objetivos de contenção das aspirações ao ensino superior (GHIRALDELLI Jr., 1991).

A LDB de 1971 se referia à necessidade de “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”.

A partir de 1985, o Brasil iniciou a retomada do regime democrático. Os estudos na área da educação cresceram vertiginosamente (GHIRALDELLI Jr., 2001). Muitos autores influenciavam com suas correntes teóricas, inclusive, vários estudiosos brasileiros. Houve uma mudança no cenário político nacional com o desaparecimento e surgimento de partidos políticos e lideranças. O país ganhou uma nova Constituição em 1988 com avanços consideráveis em relação a direitos sociais.

Assim, no título sobre direitos e garantias fundamentais, a educação apareceu como um direito social, junto da saúde, do trabalho, do lazer, da segurança, da previdência social, da proteção à maternidade e à infância, da assistência aos desamparados (artigo 6º). Também no capítulo sobre a família, a criança, o adolescente e o idoso, a educação foi incluída. A Constituição determinou ser dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente o direito à educação como uma prioridade em relação aos outros direitos (GHIRALDELLI Jr., 2001, p. 169).

Em 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação Para Todos realizada em Jomtien, na Tailândia, e se assumiu o compromisso de combater a alta taxa de analfabetismo. Um marco posterior importante foi Plano Nacional da Educação.

O Plano Nacional de Educação definiu, portanto, como ele mesmo assinalou, “as diretrizes para a gestão e o financiamento da educação”, “as diretrizes e metas para cada nível e modalidade de ensino” e as “diretrizes e metas para a formação e valorização do magistério e demais profissionais da educação, nos próximos dez anos” (cf. PNE).

A LDB de 1996 foi resultado de uma intensa luta em defesa do ensino público e gratuito com a perspectiva de incluir todos. Todavia, ela acabou sendo um misto do projeto que ouviu setores da população e o projeto do Senador Darcy Ribeiro, este mais alinhado com o governo e com os interesses dos empresários do ensino, sendo a influência do segundo projeto preponderante sobre o primeiro (GHIRALDELLI Jr., 1991).

Durante o Governo do período de 1994 - 2001, houve mudanças no sistema de avaliação criando exames como, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o “Provão”. Neste período também foram instituídos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Se por um lado, os programas do Governo promoveram mudanças relevantes no sistema educacional, o programa de combate ao analfabetismo do governo recebeu muitas críticas, mas era um caminho escolhido para a exclusão escolar.

O programa do governo FHC - o Alfabetização Solidária, alfabetizou 2,4 milhões de pessoas em cinco anos. Todavia, esses números caem por terra diante do que dizem os estatísticos modernos, pois eles provaram que apenas 20% dos alunos realmente aprenderam a ler, escrever e compreender textos. Os outros unem as sílabas, repetem o que estão vendo no papel, mas não entendem o sentido das frases (GHIRALDELLI Jr., 2001, p. 235).

O Governo de 2002 - 2010, foi apontado por muitos estudiosos como: Oliveira (2009), Marques e Mendes (2007), como promotor de políticas públicas dirigidas aos setores mais vulneráveis da população (MARQUES e MENDES, 2007), permitindo assim que a diversidade estivesse num processo de inclusão, onde todos conviviam com a diversidade.

Os primeiros quatro anos de mandato de Lula podem ser caracterizados, no que se refere à educação básica, pela ausência de políticas regulares e de ação firme no sentido de contrapor-se ao movimento de reformas iniciado no governo anterior. Assim, assistimos, nesses quatro anos, ações esparsas e uma grande diversidade de programas especiais, em sua maioria dirigida a um público focalizado entre os mais vulneráveis (OLIVEIRA, 2009, p. 198).

Neste período algumas ações colaboração para o pertencimento de uma sociedade mais justa e igualitária, ocorreu então a reformulação do Programa Bolsa-Escola, por meio do Decreto nº 5.209 de 17 de setembro de 2004. A finalidade fora a transferência direta de renda do governo para famílias pobres e em extrema miséria (OLIVEIRA, 2009, p.7). Neste período teve a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), regime de colaboração

que propicie o desenvolvimento prioritário da Educação Básica. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007, tornou-se meio para servir de indicador de qualidade na educação. O Governo utilizou o slogan “Compromisso Todos pela Educação” com o intuito de atingir metas, como, referente à alfabetização de todas as crianças até, no máximo, oito anos de idade. Foi possível constatar também uma expansão do ensino superior e técnico no país, ou seja, a inclusão era pensada em todos os níveis de ensino.

Pode-se considerar que no decorrer desses dois mandatos do presidente Lula (um já concluído e o outro em curso) houve iniciativas importantes do ponto de vista de políticas regulares de educação no sentido de buscar recuperar o papel protagonista do Estado federal como promotor de políticas para o setor, bem como de tentativas de correção de distorções naturais de um país com as dimensões do Brasil e com suas diferenças regionais (OLIVEIRA, 2009, p. 207).

Outra ação importante neste período foi a criação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), criado pelo Decreto nº 7.219 (BRASIL, 2010) e fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O PIBID propôs a articulação entre as Instituições de Ensino Superior e as escolas públicas de Educação Básica com o intuito de contribuir na formação inicial de professores.

O governo do período de 2011 a 2016 buscou ampliar os programas criados anteriormente, principalmente voltando-se para a Educação Profissionalizante, pensando na qualificação necessária para o mercado de trabalho e assim entendendo que estariam promovendo a inclusão.

Um marco deste período fora a elaboração do Plano Nacional da Educação (PNE) que já continha indicativos voltados para a necessidade da elaboração de uma base nacional curricular comum⁴ em todo país. Em 2016, veio a ser efetivada através da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Com o governo de 2016 a 2018 intensificou-se o processo abertura da educação brasileira à iniciativa privada. A Proposta de Ementa à Constituição nº 55/2016, referente ao congelamento dos investimentos públicos em educação e outras políticas sociais por vinte anos, buscou satisfazer o apetite do empresariado educacional. Além disso, a proposta de reforma do ensino médio, editada pela Medida Provisória nº 746 de setembro de 2016, caracterizou-se por conter uma preocupação com a preparação ao trabalho, desconsiderando assim o papel da educação enquanto ferramenta crítica, emancipadora, de formação social e humanística.

O atual governo do período de 2019 aos dias atuais, no que se refere à educação, com uma campanha que conteve um claro discurso de ataque à

4 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) 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.

imagem dos professores, colocando-os como “doutrinadores” e afirmando ser necessário “expurgar a ideologia de Paulo Freire” e combater a “ideologia de gênero” nas escolas.

As propostas se voltaram mais para o incentivo à educação à distância e criação de colégios militares, não se referindo às políticas públicas para combater graves problemas da educação, como, por exemplo, a não alfabetização na idade correta e a evasão escolar no ensino médio.

Assistimos cenas com estudantes, professores e demais profissionais fazendo diversas manifestações contrárias aos cortes de gastos e contingenciamentos na área da educação e consequente sucateamento das universidades federais.

Quando direcionamos a relação destes conceitos de; identidade, pertencimento, inclusão e diversidade, com a questão da educação pública, principalmente se referindo às escolas situadas em periferias urbanas conflagradas pela violência e descaso das autoridades, esta pesquisa ganhou ainda mais relevância. As práticas pedagógicas inovadoras em escolas públicas situadas em favelas da cidade do Rio de Janeiro precisam ser cada vez mais valorizadas e difundidas no meio acadêmico. Existem um número grande de trabalhos de professores que estão no anonimato, apesar de existir prêmios destinados a práticas pedagógicas exitosas como: SHELL; Fundação Ayrton Senna; escola solidária da fundação EDP etc.

Em relação aos princípios e conceitos sobre inclusão, destacamos os estudos desenvolvidos pela autora Rosita Carvalho com os seus livros “Temas em educação especial” lançado no ano de 2000 e “Educação inclusiva: com os pingos nos “is” do ano de 2004. Estas obras permitiram um maior entendimento acerca dos princípios da inclusão escolar e da diversidade presente nos ambientes da educação formal. Através da leitura do primeiro livro citado fora possível ter uma compreensão básica sobre diferentes assuntos que envolvem a Educação Especial e assim adquirir uma base sólida de conhecimento para posteriormente adentrar em questões mais específicas sobre o assunto.

O segundo livro de Mantoan e Prieto, “Inclusão escolar”, (2006) possibilita a compreensão em relação aos princípios da inclusão escolar; contribuiu bastante para uma maior compreensão acerca da temática e vai ao encontro das ideias trazidas pela autora Rosita Carvalho. A pesquisa voltou-se para um princípio citado neste livro que é a questão da desconstrução de um modelo de escola que reproduz desigualdades.

Sobre a desconstrução do modelo escolar que perpetua as desigualdades sociais, como é este que temos hoje em todos os níveis de ensino, pensamos que é preciso agir o mais rápido possível para reparar desigualdades, pois não são justas e geram situações que devem ser revertidas, para o bem de todos os alunos e da sociedade em geral (MANTOAN e PRIETO, 2006).

Carvalho (2004) em seu livro *“Educação Inclusiva: com os pingos nos ‘is’* nos propõe que algumas abordagens sobre educação inclusiva têm gerado equívocos ao supor que é um assunto específico da educação especial.

- acreditar que a proposta é dirigida, apenas, a alunos portadores de deficiência ou das condutas típicas das síndromes neurológicas, psiquiátricas ou com quadros psicológicos graves;
- supor que alunos com altas habilidades/superdotados não são sujeitas da proposta de inclusão educacional escolar;
- exigir diagnóstico clínico para promover a inclusão de deficientes no ensino regular;
- afirmar que o paradigma da inclusão “supera” o da integração;
- desconsiderar as necessidades básicas para a aprendizagem de qualquer aluno, banalizando essas necessidades e/ou atribuindo-as a problemas do indivíduo;
- confundir inclusão com inserção;
- privilegiar, na inclusão, o relacionamento interpessoal (socialização) em detrimento de aspectos cognitivos;
- limitar a “leitura de mundo” à sala de aula, isto é, supor que a inclusão é um fim em si mesma quando, na verdade, é um processo contínuo e permanente que envolve a família, a escola, o bairro, a comunidade... (CARVALHO, 2004, p. 86).

A educação é um direito de todos, conforme exposto em documentos como, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, Declaração de Salamanca e Linha de Ação.

Todas as crianças, jovens e adultos, em sua condição de seres humanos, têm direito de beneficiar-se de uma educação que satisfaça às suas necessidades básicas de aprendizagem, na acepção mais nobre e plena do termo, uma educação que signifique aprender e assimilar conhecimentos, aprender a fazer, a conviver e a ser. Uma educação orientada a explorar os talentos e as capacidades de cada pessoa e desenvolver a personalidade do educando, com o objetivo de que melhore a sua vida e transforme a sociedade (WCEFA, 1990, p. 9).

Muito tem se debatido sobre diversidade. A valorização deste conceito no âmbito escolar permite o desenvolvimento de um trabalho contra os preconceitos, às violências e os estigmas tão presentes na sociedade.

Estes têm marcado muitos dos nossos alunos “pobres”, “descamisados”, “pretos”, “sem condições de sobrevivência”, “de famílias desestruturadas”, “lentos”, “doentes”, negligenciados”, “homossexuais”, “retardados”, considerados sem os pré-requisitos para a efetivação da aprendizagem na escola, devido à tradicional organização de sua prática pedagógica, predominantemente centrada no ensino e não na aprendizagem, como seria desejável (CARVALHO, 2004, p. 87).

Através deste estudo sobre os conceitos de diversidade e inclusão foi possível perceber que a educação inclusiva tem uma conotação que vai muito além do que denota estes vocábulos. Pode-se concluir que a proposta da inclusão e respeito à diversidade é muito abrangente e significativa, e dialoga muito estreitamente com a temática deste projeto pesquisa. O processo de reconstrução de unidades escolares, com uma proposta inclusiva, vem sendo implementado em diferentes regiões do Brasil, através das ações dos docentes e da direção escolar, que tem procurado trabalhar com os princípios e as funções das escolas inclusivas, citadas por Carvalho (2004):

- desenvolver culturas, políticas e práticas inclusivas, marcadas pela responsabilidade e acolhimento que oferece a todos os que participam do processo educacional escolar;
- promover todas as condições que permitam responder às necessidades educacionais especiais para a aprendizagem de todos os alunos de sua comunidade;
- criar espaços dialógicos entre os professores para que, semanalmente, possam reunir-se como grupos de estudo e da troca de experiências;
- criar vínculos mais estreitos com as famílias, levando-as a participarem dos processos decisórios em relação à instituição e seus filhos e filhas;
- estabelecer parcerias com a comunidade sem intenção de usufruir de benefícios apenas e sim para conquistar a cumplicidade de seus membros, em relação às afinidades e objetivos educativos;
- acolher todos os alunos, oferecendo-lhes as condições de aprender e participar;
- operacionalizar os quatro pilares estabelecidos pela UNESCO para a educação deste milênio: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser, tendo em conta o verbo aprender;
- respeitar as diferenças individuais e o multiculturalismo entendendo que a diversidade é uma riqueza e que o aluno é o melhor recurso de que o professor dispõe em qualquer cenário de aprendizagem;
- valorizar o trabalho educacional escolar, na diversidade;
- buscar todos os recursos humanos, materiais e financeiros para a melhoria da resposta educativa da escola;
- desenvolver estudos e pesquisas que permitam ressignificar as práticas desenvolvidas em busca de adequá-las ao mundo em que vivemos (CARVALHO, 2004, p. 115).

O artigo “Cultura de Paz: reflexões sobre o caráter restaurativo da pedagogia social” das autoras Maria e Silva, *et al.*; trouxeram uma reflexão profunda acerca das propostas de paz de Deisaku Ikeda⁵ e a busca por uma sustentabilidade social que muito dialoga com os princípios desenvolvidos nas ações em prol da inclusão e do sentimento de pertencimento à escola. Este

5 O Japonês Daisaku Ikeda foi um filósofo, ativista e pacifista, líder de uma Organização Não Governamental, a Sokka Gakkai Internacional (SGI), fundada em 1930. Seus esforços se voltaram para a promoção de uma cultura de paz tendo como pressupostos os princípios budistas que orientam uma filosofia voltada à convivência pacífica.

artigo cita a necessidade da promoção de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para combater os graves problemas sociais, como, a violência, a desigualdade, entre outros.

O papel do empoderamento feminino para a transformação social também é citado neste artigo. Esse ponto do artigo tornou possível uma reflexão acerca das questões de gênero presentes no ambiente escolar e toda a necessidade de implementar ações que valorizem os princípios de igualdade e empoderamento.

A Pedagogia Social Humanista propõe uma formação comprometida com os valores da vida, ou seja, indo muito além de um processo de aprendizagem voltado de forma restrita a uma formação profissional.

O que observamos assim que são muitas variáveis a ser pensada e analisadas durante o processo ensino e aprendizagem de todos e com todos na perspectiva inclusiva, por isso esta pesquisa não termina aqui.

A busca por uma educação Inclusiva, depende das ações macro políticas nacionais e internacionais e das ações micro, como dos atores envolvidos no processo (professores, gestores e alunos). Conhecer e transformar a realidade na educação requer a formação e transformações das subjetividades, dos conceitos e pré-conceitos que os cidadãos têm sobre os valores humanos, pensando em trazer benefícios para a coletividade; sendo assim devemos pensar em uma educação que busque um cultivo a qualidade.

CONCLUSÃO

O levantamento bibliográfico realizado nos mostra que há uma quantidade grandes de estudos na área, entretanto, ainda temos espaço para o desenvolvimento de pesquisas, com relatos de experiências exitosas, principalmente àquelas que buscam estabelecer um diálogo entre todos estes quatro conceitos, ou seja, identidade, pertencimento, diversidade e inclusão.

Concluimos que o direito à igualdade de oportunidades não significa um modo igual de educar e sim, oferecer o que cada um necessita em função de seus interesses e características individuais. A escola precisa melhorar para todos, sendo um espaço de alegria onde alunos e funcionários possam conviver desenvolvendo sentimentos saudáveis e aprendizagens significativas.

Concluimos que a educação, na perspectiva inclusiva, deve estimular no espaço escolar uma pedagogia crítica, voltada ao respeito das diferenças e ao intercâmbio contínuo entre educadores e educandos. O sentimento de pertencimento, de identidade com os projetos, depende muitas vezes de quem está gerenciando esta ação, ou seja, depende dos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Só as políticas públicas não garantem a inclusão de fato.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**: promulgada em 16 de julho de 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm.

BRASIL. **Constituição Brasileira de 1937**, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm.

BRASIL. **Constituição Brasileira de 1946**, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm.

BRASIL. **Constituição Brasileira de 1967**, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm.

BRASIL. **Constituição Brasileira de 1988**, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 5.692 de dezembro de 1971.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9.394/96. Brasília: Diário Oficial de 12 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**, nº 10.172/2001. Brasília: Diário Oficial de 10 de janeiro de 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educar na Diversidade: Material de Formação Docente**. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. FUNDEB: Manual de Orientação. Brasília, 2009.

BRASIL. **Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007** - Dispõe sobre a implementação do plano de metas “Compromisso Todos pela Educação”, pela União Federal. Brasília. 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm.

BRASIL. Ministério da Educação - 1997. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental Educação Física**. Brasília, MEC/SEF Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf> Acesso em: jan. 2019.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GHIRALDELLI, P. JR. **Educação Física Progressista: A Pedagogia Crítico Social dos conteúdos e a Educação Física Brasileira**. Coleção Espaço. Volume: 10. Editora: Loyola, São Paulo, 1991.

GHIRALDELLI, P. JR. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

IKEDA, Daisaku. **Nova Revolução Humana**. Capítulo Castelo do Debate. São Paulo: Brasil Seikyo, 2006.

IKEDA, Daisaku. **Proposta de Paz de 2005**. Disponível em: http://www.culturadepaz.org.br/media/propostas/proposta_paz2005.pdf. Acesso em: 25 mai. 2019.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, David (org). **Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006, p. 183-209.

MANTOAN, M. T. E. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: ARANTES, V. A. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, M. T. E; PIETRO, R. G. **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MARIA E SILVA, M; ANTUNES, R. C. F. S; VOSS, R. R. Cultura de Paz: reflexões sobre o caráter restaurativo da pedagogia social. *Revista Pedagogia Social*. UFF. 2019.

MARQUES, Rosa Maria; MENDES, Áquilas. Servindo a dois senhores: as políticas sociais no Governo Lula. *Revista Katál*. Florianópolis, v. 10, n° 1, p. 15-23, jan.-jun./2007.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. *RBPPE* – v. 25, n° 2, p. 197-209, mai./ago. 2009.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

RAWLS, J. **Uma teoria da justiça**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

SAVIANI, Demerval. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. São Paulo: Saraiva, 1975.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 23 dez. 2018.

WORLD CONFERENCE ON EDUCATION FOR ALL (WCEFA). Declaração Mundial sobre Educação para Todos. In: **Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Documento Eletrônico. Jomtien: mar./990. Acesso em: 1 abr. 2019.

WORLD CONFERENCE ON EDUCATION FOR ALL (WCEFA). **O marco de ação de Dakar Educação para todos: atendendo nossos compromissos coletivos**. Dakar, Senegal: Cúpula Mundial de Educação, 2000. Disponível em: www.unesco.org.br/publicacao/docinternacionais/marcodakar Acesso em: 1 abr. 2019.

TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO PARA ALUNOS COM TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM DO ENSINO FUNDAMENTAL

Fabiana Martins Ribeiro¹

Janie Garcia da Silva²

Este estudo teve como objetivo geral discutir o uso da Tecnologia de Informação e Comunicação para alunos com transtornos de aprendizagem como recurso educacional. Como objetivos específicos, buscamos levantar a literatura sobre adequações pedagógicas com o uso das TICs para discentes com Transtornos Específicos de Aprendizagem e analisar como essas TICs podem favorecer o processo de ensino-aprendizagem na perspectiva inclusiva. A pesquisa é de abordagem qualitativa, exploratória, com levantamento bibliográfico em sites de busca (Google Acadêmico, Periódicos Capes, Scielo e Educapes), pelo cruzamento dos termos: Adequações pedagógicas; Tecnologia de Informação e Comunicação; Inclusão Educacional, Transtornos de Aprendizagem e Ensino Fundamental. Procurou-se aliar a prática da tecnologia às questões apresentadas no campo educacional e Concluiu-se que o uso da Tecnologia de Informação e Comunicação está cada vez mais presente na escola, trazendo um repertório de informações que pode gerar questionamentos, conectar ideias, potencializar a aquisição de conhecimentos e contribuir para propiciar um aprendizado reflexivo, baseado na participação crítica e contextualizada, inserindo o educando numa sociedade moderna, em constante mudança.

Palavras-chave: Adequações pedagógicas; Tecnologia de Informação e Comunicação; Inclusão Educacional; Transtornos de Aprendizagem; Ensino Fundamental.

1 Fonoaudióloga, Mestranda em Diversidade e Inclusão (CMPDI/ UFF). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3316451094182667>.

2 Bióloga, Docente no Programa de Pós-graduação Mestrado em Diversidade e Inclusão (CMPDI/UFF). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0853766455572489>.

INTRODUÇÃO

Transtornos de aprendizagem são resultantes de um processo complexo do desenvolvimento infantil, influenciados por fatores genéticos e ambientais. Já nos primeiros anos, as crianças passam a demonstrar habilidades motoras como começar a andar, segurar o lápis e desenhar. A compreensão da linguagem precede a habilidade de fala. Atrasos nesse processo podem revelar necessidades de avaliação fonoaudiológica. O domínio cognitivo, referente ao amadurecimento intelectual, sofre influência das relações afetivas e educacionais que vão evoluindo ao longo do desenvolvimento infantil. Habilidades de raciocínio e compreensão mais complexas, surgem a partir dos 7 anos, em função das relações comportamentais e sociais. Estes marcos no desenvolvimento podem variar de uma criança para outra.

A alfabetização, iniciada no primeiro ano do ensino fundamental, é finalizada no segundo. A partir do terceiro ano (faixa etária 9/10 anos), já é possível identificar transtornos de aprendizagem que necessitam de intervenções pedagógicas e fonoaudiológicas. Dos 7 aos 12 anos, as crianças desenvolvem habilidades de raciocínio mais complexas, como a capacidade de considerar múltiplos pontos de vista e entender regras consensuais que fazem parte do cotidiano escolar e que podem ser usadas em outros processos de aprendizagem futuros.

Transtornos Específicos da Aprendizagem

• Transtorno Específico da Aprendizagem (TEAp) é uma condição do neurodesenvolvimento. Sua expressão é influenciada pela interação de fatores genéticos, ambientais e epigenéticos. O Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5), identifica seis sintomas que indicam dificuldades na leitura, escrita ou habilidades matemáticas (APA, 2014) e reconhece como transtornos:

• Transtorno Específico da Aprendizagem com Prejuízo na Leitura: Caracterizado por dificuldades na leitura de palavras, velocidade e compreensão. A Dislexia é um subconjunto dessa condição relacionado à linguagem, particularmente na leitura que dificulta o reconhecimento preciso e/ou fluente de palavras, decodificação e ortografia. Manifesta-se em dificuldades para soletrar, interpretar textos e ter consciência fonológica. A Associação Internacional de Dislexia, relata que:

A dislexia afeta os indivíduos ao longo de toda vida; contudo, seu impacto pode mudar em diferentes estágios do desenvolvimento. É considerada um transtorno de aprendizagem porque pode ser um obstáculo para o sucesso acadêmico do estudante em um ambiente instrucional típico e, em casos mais severos, pode qualificar o aluno para educação especial, adaptações especiais e/ou serviços de apoio extracurriculares (APA, 2017, p. 28).

•Transtorno Específico da Aprendizagem com Expressão Escrita: Envolve dificuldades na ortografia, gramática, pontuação e organização da expressão escrita. A Disortografia caracteriza-se por prejuízos na expressão escrita. a Disgrafia se relaciona a alterações no traçado motor, categorizada como transtorno motor.

•Transtorno Específico da Aprendizagem com Prejuízo na Matemática: A Discalculia se refere à dificuldade de processar informações numéricas e realizar cálculos precisos, apresentando sintomas como senso numérico fraco e dificuldade em estimar quantidades.

•Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH): É um dos principais transtornos do neurodesenvolvimento infantil, caracteriza-se por dificuldades na modulação da atenção, controle de impulsos e autogerenciamento da atividade motora. É frequentemente associado a transtornos de aprendizagem, humor, ansiedade e comportamentos. Essas categorias fornecem uma base para entender e abordar as complexidades dos Transtornos Específicos de Aprendizagem e ressaltam a importância de estratégias de apoio e intervenção personalizadas. Deve haver a presença de, ao menos 1 dos 6 sintomas manifestados por dificuldades na aquisição e no uso da leitura, escrita ou habilidades matemáticas autor, ano (APA, 2014):

- 1 - Ler palavras incorretamente ou sem fluência suficiente;
- 2 - Ter dificuldades na compreensão da leitura;
- 3 - Ter dificuldades em escrever corretamente;
- 4 - Ter dificuldades na produção escrita em termos de gramática, pontuação ou organização de ideias;
- 5 - Ter dificuldades em matemática com o senso numérico, a memorização dos fatos aritméticos ou os cálculos;
- 6 - Ter dificuldades no raciocínio matemático ou quantitativo.

Certamente, o tema dos Transtornos de Aprendizagem abrange diversas áreas, desde os aspectos neurobiológicos até as manifestações específicas em leitura, escrita e matemática. É crucial reconhecer a variedade de transtornos, como a dislexia, disortografia e discalculia, cada um com características distintas que impactam o desenvolvimento acadêmico. Além disso, a compreensão do TDAH ressalta a interconexão entre dificuldades de atenção, impulsividade e hiperatividade.

Abordar o tema envolve considerar estratégias de apoio e intervenções personalizadas para alunos com Transtornos de Aprendizagem, visando minimizar as barreiras no ambiente educacional. A sensibilização e capacitação

de educadores são essenciais para criar ambientes inclusivos e promover o sucesso acadêmico de todos os estudantes.

Atualmente, várias leis asseguram às pessoas com transtornos de aprendizagem acesso ao atendimento educacional adequado, independente de terem suas necessidades ou condições diagnosticadas. Tanto instituições públicas quanto privadas de ensino devem remover as barreiras — sejam elas arquitetônicas, tecnológicas, metodológicas ou de outra natureza — para assegurar o acesso pleno à educação de qualidade, respeitando seus ritmos de aprendizagem e proporcionando igualdade de oportunidades.

As instituições têm o dever legal de adaptar seus espaços e práticas para garantir a permanência e participação plena de alunos com necessidades educacionais especiais, temporárias ou permanentes, em conformidade com o Direito Fundamental à Educação previsto na Constituição Federal (BRASIL, 1988).

A Lei nº 14.254/2021 reforça a importância do acompanhamento integral para educandos com Dislexia, TDAH e outros transtornos de aprendizagem. O foco em um programa de acompanhamento integral é um passo significativo para garantindo a estes o suporte terapêutico especializado necessário.

A inclusão educacional integra a todos os níveis e modalidades de ensino. Essa abordagem inclusiva é essencial, pois reconhece que cada aluno é único, e suas necessidades de aprendizagem variam.. A formação contínua de professores e a colaboração entre educadores, famílias e profissionais da saúde são essenciais para o sucesso da inclusão educacional.

Tecnologia de Informação e Comunicação

As TICs podem ser definidas como o conjunto total de tecnologias que permitem a produção, o acesso e a propagação de informações, assim como tecnologias que permitem a comunicação entre pessoas. Com a evolução tecnológica, surgiram novas tecnologias, que se propagaram pelo mundo como formas de difusão de conhecimento e facilitaram a comunicação entre as pessoas, independentemente de distâncias geográficas (RODRIGUES et al., 2014). As TICs são utilizadas nas mais diversas áreas, como, por exemplo, na indústria, no comércio, no setor de investimentos e na educação. Em todas as possíveis aplicações de TICs, o principal objetivo é proporcionar o acesso à automação da informação e comunicação. No que tange ao conjunto de tecnologias emergentes em TICs, são incluídos softwares e hardwares, para garantir a operacionalização da comunicação. A grande popularização das TICs ocorreu com o surgimento e a difusão da internet (PACIEVITCH, 2014).

A comunicação é uma das principais necessidades do ser humano desde o surgimento da humanidade. No decorrer da história, existem relatos da evolução

da comunicação, na troca de informação, no registro de fatos, na apresentação de ideias e emoções. A partir desses fatores, as tecnologias de comunicação e de meios de transmissão de informação evoluíram, passando das escrituras nas cavernas até os meios digitais, hoje utilizados em larga escala pela humanidade.

Em se tratando de informação e comunicação, podemos conceituar tecnologia como tudo aquilo que leva alguém a evoluir, melhorando e simplificando a forma de o ser humano realizar suas tarefas. As TICs evoluíram de forma surpreendente com o passar dos séculos. Desde o princípio da comunicação, através de sinais, podemos notar a sua evolução tecnológica. Não devemos confundir as tecnologias com as novidades da última geração de tecnologias, pois a tecnologia se constituiu juntamente com toda a evolução da humanidade. A evolução das TICs trouxe grandes benefícios ao homem, principalmente no que diz respeito à educação.

Nessa área, foram inseridas novas tecnologias que proporcionaram o surgimento de meios e fins na criação, no compartilhamento e na busca por conhecimento. O fato marcante dos benefícios que essa evolução trouxe foram os computadores, hoje presentes na maioria das escolas brasileiras. A partir da criação dos computadores, a educação evoluiu a passos largos. Atualmente, com o advento da internet e vários dispositivos computacionais, a informação e a comunicação tornaram-se acessíveis a toda a sociedade, independentemente da localização geográfica ou da classe social. A tendência é de que a adoção de TICs ocorra largamente em todas as áreas de automatização da ação humana, indo além das fronteiras da educação. A utilização de TICs cresce a cada dia em diversas vertentes, seja na indústria, segurança, educação e comunicação social. A comunicação também é responsável por grandes avanços, devido à troca de informações e à experiência por meio da tecnologia. Podemos destacar, nesse avanço, as novas formas e metodologias que surgiram no ensino, como, por exemplo, a educação a distância, em expansão no Brasil. Em um ambiente empresarial, os objetivos são comuns para um grupo de indivíduos de uma determinada organização. Com isso, a necessidade de comunicação aumenta consideravelmente. Nas empresas, existem barreiras culturais, sociais, tecnológicas, geográficas, temporais, entre outras, que tornam a comunicação uma tarefa complexa. É nesse ambiente corporativo que a evolução tecnológica surge, a fim de amenizar, a cada dia, tais barreiras. Novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática. Tais maneiras tornam as relações entre os homens, simples e acessíveis a todos, promovendo a integração cultural e a troca de conhecimento com pessoas do mundo todo. A velocidade com que as informações percorrem o mundo era inimaginável há algumas décadas. Muitos estudiosos relatam que

a evolução da tecnologia em informação e comunicação se deve à libertação social das minorias na sociedade. Na atualidade, qualquer pessoa pode publicar ou divulgar a sua opinião sobre determinado assunto e, em questão de segundos, ganhar milhares de seguidores. Apesar dessa e de outras inúmeras vantagens, muitos conservadores discutem as tendências negativas advindas dessa evolução tecnológica, como a migração da vida social para as redes sociais.

TICs e Educação

O mundo em que vivemos está sendo inundado de novidades tecnológicas a cada dia, seja na cadeia produtiva, seja na indústria ou educação. O fato é que, a cada dia, dependemos mais da tecnologia. Em muitos casos, essa dependência fica invisível aos nossos olhos e só percebemos quando falta energia elétrica, o sistema bancário fica fora do ar, o telefone celular não executa funções básicas, os dispositivos eletrônicos em geral entram em colapso. É o nosso cotidiano sendo norteado pela tecnologia. O mesmo não acontece na educação, que ainda caminha a passos lentos na utilização dos recursos tecnológicos disponíveis para o ensino e didática em sala de aula, cenário este descrito de forma concisa por NEVES (2009). Em um mundo permeado por tecnologia, ainda convivemos com uma educação que usa as TICs como algo exótico, excepcional (NEVES, 2009). O grande marco para a educação foi a introdução dos microcomputadores em ambientes educacionais, possibilitando aos alunos mais uma alternativa na busca por conhecimento. Outro ponto importante foi a troca de informações culturais em ambientes educacionais. A introdução de computadores e internet nas escolas permitiu a comunicação e troca de informação entre estudantes do mundo inteiro.

Essa propagação de conhecimento e cultura pode ser encontrada até nos lugares mais remotos do nosso país, onde, mesmo que a internet ainda seja de má qualidade, é possível observá-la. As metodologias de ensino sofreram um grande impacto e evolução com o desenvolvimento tecnológico. Hoje, temos cursos na modalidade de Educação à Distância (EAD) e cursos presenciais fazendo uso constante de recursos e serviços on-line, para o compartilhamento de informações, assim como para a integração entre aluno e professor.

A utilização de TICs tem sido uma constante nesse novo cenário educacional. A Era de Informação ou a Sociedade do Conhecimento passou a permitir o contato rápido entre as pessoas e auxiliou significativamente o movimento de globalização.

Nesse processo, LÉVY (2000), alerta que a linguagem digital se trata de um processo de alfabetização e que a grande maioria da população ainda não tem acesso privilegiado a esta nova Era da Informação. Portanto, devemos enfatizar o papel dos educadores na criação de projetos inovadores na escola,

em todos os níveis de ensino, facilitando assim, o acesso de toda população à rede digital.

Com a evolução de TICs e a penetração de veículos de comunicação multimídias discutem-se muito sobre a dificuldade de expressar emoções e sentimentos e a perda da sensibilidade, fruto do bombardeio de imagens e sons no mundo moderno. O excesso de informações e estímulos externos dificulta a reflexão da realidade.

Nesse contexto paradoxal, os sistemas educacionais presenciais e virtuais foram desenvolvidos graças à evolução das TICs. Elas permitem transmitir conhecimento e levar a formação dos alunos, em suas casas, na escola ou até locais de trabalho. Vale ressaltar essa importante mudança de paradigma educacional, que passa de uma modalidade de interação educador-aluno em hora e local predeterminados para uma modalidade mais flexível, que permite ao aluno escolher como, quando e onde aprender.

A cibercultura é uma realidade cultural que a cada dia vivenciamos, seja como, atores ou autores incluídos no acesso e utilizando de forma criativa as tecnologias de informação e comunicação.

PCDs têm dificuldades que limitam sua capacidade de interagir com o mundo. Estas deficiências podem impedir que eles desenvolvam habilidades que formam a base do seu processo de aprendizagem.

Parte-se da compreensão de que a escola na perspectiva inclusiva tem vários desafios a serem enfrentados na sociedade contemporânea. Entre eles, buscar estratégias pedagógicas que respondam de maneira efetiva à diversidade de demandas presentes na sala de aula, como as necessidades educacionais específicas do estudante com transtornos de aprendizagem. Nesse sentido, é importante compreender como o uso de TICs aliadas aos princípios da aprendizagem colaborativa pode ser facilitador no apoio ao trabalho pedagógico no processo de ensino e de aprendizagem, favorecendo a inserção de todos os alunos, propiciando um ensino colaborativo e motivador. A aprendizagem colaborativa pressupõe a participação ativa e a interação de todos os atores escolares, alunos, professores e fonoaudiólogos. Além disso, notamos que os fonoaudiólogos necessitam de mais estudos nas áreas de aplicabilidade das TIC nos transtornos de aprendizagem.

Os desafios da Sociedade de informação são inúmeros e inserir as tecnologias de informação e comunicação no campo educacional implica em riscos e desafios: “Informação é poder, isso implica dizer que ela é fator multiplicador e medida de avaliação do poder” (SILVA, 2001, p. 5).

Isso significa dizer que sem estar ligada a algo que contribua para o crescimento, a informação não tem valor e sem que todos tenham acesso a ela, se torna elemento de dominação e alienação, sobre o qual diz ZANIRATO (2010):

Iniciativas de inclusão digital, fomentadas por meio de parcerias entre governo, empresas e sociedade civil, como implantação de terminais de acesso à internet, só serão eficientes se vierem acompanhadas de ferramentas para o combate ao analfabetismo digital (ZANIRATO, p.1, 2010).

Construir indivíduos pensantes e criativos é o grande desafio frente ao uso das TICs. As TICs desempenham um papel crucial na sociedade contemporânea, permeando diversas áreas e influenciando profundamente a forma como vivemos, trabalhamos e aprendemos.

As TICs englobam uma ampla gama de tecnologias, incluindo hardware, software, redes e sistemas de comunicação. Seu escopo vai desde computadores pessoais, servidores, smartphones até redes sociais, internet, sistemas de informação e softwares especializados.

Desde a comunicação por sinais até a era digital, as TICs passaram por uma evolução notável, moldando a maneira como nos conectamos e compartilhamos informações. A popularização da internet e o surgimento de dispositivos móveis foram marcos significativos nessa evolução.

As TICs revolucionaram a educação, proporcionando novas formas de aprendizado e colaboração. A introdução de computadores nas escolas, o acesso à internet e o desenvolvimento de plataformas de ensino online transformaram os métodos de ensino tradicionais.

A sociedade contemporânea enfrenta o desafio da inclusão digital, buscando garantir que todas as camadas tenham acesso às TICs. Iniciativas de inclusão digital visam reduzir a disparidade no acesso e na utilização dessas tecnologias.

O rápido avanço tecnológico traz desafios, como a gestão da sobrecarga de informações e a preservação da privacidade. Tendências como Inteligência Artificial, Internet das Coisas (IOT) e 5G moldam o futuro das TICs.

As TICs permitem modalidades flexíveis de ensino, como a EAD, promovendo a aprendizagem colaborativa e adaptável. Plataformas online e ferramentas colaborativas facilitam a interação entre alunos, professores e demais envolvidos no processo educacional.

A evolução das TICs traz à tona questões éticas, como a privacidade de dados, segurança cibernética e o impacto social da tecnologia.

O equilíbrio entre avanço tecnológico e preocupações éticas é essencial para uma integração saudável das TICs na sociedade.

Em resumo, as TICs são catalisadoras de mudanças significativas em diversos aspectos da vida moderna, apresentando oportunidades e desafios que exigem uma abordagem equilibrada para garantir benefícios generalizados.

Adequações pedagógicas com uso das tecnologias de informação e comunicação e tecnologias assistivas

Reconhecidamente, as adequações curriculares constituem uma possibilidade para atender às dificuldades de alunos com deficiência, ou que apresentem dificuldades de aprendizagem, favorecendo a apropriação do conhecimento escolar e contribuindo com o seu processo de aprendizagem.

As Adequações Pedagógicas são os ajustes e modificações que devem ser promovidos nas diferentes instâncias curriculares, para responder às necessidades de cada aluno, e assim favorecer as condições que lhe são necessárias para que se efetive o máximo possível de aprendizagem.

A inclusão escolar tem como objetivo efetivar a equiparação de oportunidade para todos, inclusive para os indivíduos que, devido às condições econômicas, culturais, raciais, físicas ou intelectuais, foram excluídos da sociedade. Para tanto, tal movimento pressupõe a construção de uma sociedade democrática, na qual todos possam exercer a sua cidadania e na qual exista respeito à diversidade. Tendo o Brasil reconhecido e feito uma opção política formal pela universalização de um ensino que efetivamente disponibilize, a todos, o acesso ao conhecimento historicamente produzido e sistematizado pela humanidade e, que favoreça as condições necessárias para a aprendizagem do exercício da cidadania, há que se investir em maneiras de implementar a educação inclusiva no interior das nossas escolas.

A intervenção pedagógica numa perspectiva inclusiva deverá considerar que a diversidade está presente em sala de aula e que as diferentes formas de aprender enriquecem o processo educacional. Nela o professor educador assume grande responsabilidade na superação de barreiras de atitudes discriminatórias em relação às diferenças dentro da escola. No seu estabelecimento maneiras diversificadas de organizar o tempo e o espaço pedagógicos precisam ser previstos para o sucesso escolar, respeitando os estilos e ritmos de aprendizagem e planejando estratégias e recursos utilizados, adequando-os às necessidades dos alunos.

A integração de TICs pode potencializar ainda mais as adaptações pedagógicas. Plataformas educacionais, recursos multimídia e ferramentas interativas podem ser utilizados para personalizar o ensino, oferecendo suporte individualizado aos alunos com necessidades específicas. Além disso, a comunicação entre escola, professores e pais pode ser facilitada por meio de aplicativos e plataformas online, promovendo uma colaboração mais efetiva na implementação dessas adaptações, tais como:

- Aplicativos Específicos:
 - Implementar aplicativos projetados para auxiliar alunos com transtornos específicos, oferecendo exercícios interativos e estratégias personalizadas.
 - Utilizar aplicativos que proporcionem suporte em áreas como leitura, escrita e matemática, adaptando-se às necessidades individuais.
- Softwares de Leitura e Escrita:
 - Introduzir softwares de leitura que permitam a conversão de texto em voz, auxiliando discentes com dislexia ou dificuldades de leitura.
 - Utilizar softwares de escrita preditiva para apoiar alunos com dificuldades na produção textual.
- Audiolivros e Podcasts Educacionais:
 - Disponibilizar materiais em formato de áudio para alunos com dificuldades de leitura, permitindo o acesso ao conteúdo de maneira auditiva.
 - Criar podcasts educacionais que abordem os temas do currículo de forma mais dinâmica.
- Plataformas de Aprendizado Personalizado:
 - Utilizar plataformas adaptativas que ajustem o nível de dificuldade e o ritmo de aprendizado de acordo com as necessidades individuais do aluno.
 - Integrar recursos interativos para reforçar conceitos, proporcionando um aprendizado mais prático.
- Recursos de Realidade Aumentada:
 - Explorar tecnologias de realidade aumentada para visualização tridimensional de conceitos complexos, tornando o aprendizado mais concreto.
 - Integrar elementos interativos que possam ser explorados virtualmente para melhor compreensão.
- Plataformas Colaborativas Online:
 - Estabelecer ambientes virtuais colaborativos para permitir a interação entre alunos, promovendo discussões e compartilhamento de ideias.
 - Utilizar ferramentas online para projetos em grupo, proporcionando oportunidades de aprendizado social.
- Ferramentas de Organização e Planejamento:
 - Adotar aplicativos e ferramentas online que auxiliem na organização de tarefas, horários e prazos, proporcionando suporte para alunos com dificuldades de gerenciamento.
 - Integrar calendários virtuais que forneçam lembretes e alertas para ajudar na gestão do tempo.
- Treinamento em Tecnologias Assistivas:
 - Promover treinamentos regulares para docentes e discentes sobre o uso adequado de tecnologias assistivas disponíveis.

- Incentivar a criação de tutoriais e materiais de apoio para facilitar a compreensão e utilização dessas ferramentas.
- Feedback Online Personalizado:
 - Utilizar plataformas que ofereçam feedback imediato e personalizado sobre o desempenho do aluno, destacando pontos fortes e áreas de melhoria.
 - Integrar sistemas de avaliação que se adaptem às necessidades específicas de alunos com transtornos de aprendizagem.

Em contextos escolares, professores que atuam em sala de aula nas redes educacionais brasileiras são os principais agentes da identificação de alunos com algum tipo de dificuldade escolar, emocional ou com atraso de desenvolvimento que impactam o desempenho acadêmico e o funcionamento adaptativo. O processo formal de aprendizado acadêmico demanda do aluno o desenvolvimento de diversos repertórios sociocomportamentais e habilidades cognitivas compatíveis com as exigências das atividades escolares e educativas no contexto escolar, a saber: habilidades de leitura, escrita, cálculo, repertórios de habilidades sociais de relacionamento com pares em diversos contextos, habilidades sociais assertivas de relacionamento com colegas, realização de atividades acadêmicas em grupo, solução de problemas interpessoais, entre outras (FARIAS et al., 2020, p. 43).

- Adequações no Ambiente Escolar: Implementar modificações na sala de aula, como assentos preferenciais, redução de estímulos visuais ou auditivos, para criar um ambiente mais propício à aprendizagem.
- Tecnologia Assistiva: Integrar recursos tecnológicos, como softwares de leitura, gravação de aulas e aplicativos especializados, para auxiliar nas habilidades de leitura, escrita e matemática.
- Abordagem Multissensorial: Utilizar métodos que envolvam diferentes modalidades sensoriais, beneficiando discentes com diferentes estilos de aprendizagem.
- Treinamento de Habilidades Sociais e Emocionais: Oferecer suporte no desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, promovendo a autoestima e a inclusão social.
- Formação Continuada para Educadores: Proporcionar programas de formação continuada para que os educadores compreendam melhor os transtornos de aprendizagem e adotem estratégias eficazes em sala de aula.
- Parceria com Pais e Responsáveis: Manter uma comunicação aberta com os pais para compartilhar informações sobre o progresso do aluno e envolvê-los no processo de apoio.
- Grupos de Apoio e Intervenção Psicopedagógica: Criar grupos de apoio onde os alunos possam compartilhar experiências e receber orientação especializada.

- Monitoramento Contínuo: Avaliar regularmente o progresso do aluno e ajustar as estratégias de apoio conforme necessário.
- Ao implementar essas estratégias de maneira integrada, é possível criar um ambiente educacional mais inclusivo, atendendo às necessidades específicas de cada aluno com transtornos de aprendizagem.

Diante do exposto, este trabalho tem como objetivo geral discutir sobre o uso de tecnologia de informação e comunicação para alunos com transtornos de aprendizagem. Como objetivos específicos, buscamos levantar a literatura sobre adequações pedagógicas com o uso das TICs para discentes com Transtornos Específicos de Aprendizagem e analisar como essas TICs podem favorecer o processo de ensino-aprendizagem na perspectiva inclusiva.

A pesquisa teve uma abordagem qualitativa e exploratória. Foi realizado um levantamento bibliográfico em sites de busca (Google Acadêmico, Periódicos Capes, Scielo e Educapes), pelo cruzamento dos termos (palavras-chave): Adequações pedagógicas; Tecnologia de Informação e Comunicação; Inclusão Educacional, Transtornos de Aprendizagem e Ensino Fundamental.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante o levantamento bibliográfico, foram selecionamos os artigos abaixo com temas de grande relevância:

- ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE DISLEXIA (2017).- Oferece insights valiosos sobre como os professores podem entender e apoiar alunos com dislexia em sala de aula. Traz estratégias de ensino, adaptações curriculares e maneiras de criar um ambiente de aprendizagem inclusivo.
- CAPELLINI & CIASCA (2003), abordam o diagnóstico diferencial entre distúrbio específico de leitura (dislexia) e distúrbio de aprendizagem, além de discutir as manifestações clínicas e os programas terapêuticos. Ele fornece insights valiosos para profissionais da área da saúde e educação, auxiliando no entendimento e na abordagem desses distúrbios.
- FARIAS et al. (2020), trazem uma revisão, com análise detalhada sobre o entendimento, abordagens e atitudes em relação ao TEA em contextos educacionais e de saúde. Explorar questões como conscientização, intervenções e impactos das atitudes na inclusão e no bem-estar dos indivíduos.
- GIROTO (2012), examina o papel das tecnologias na promoção da inclusão educacional e discute como elas podem ajudar a atender às necessidades individuais dos discentes, oferecendo recursos adaptativos e facilitando o acesso ao currículo para todos os educandos, independentemente de suas habilidades ou deficiências. Inclui exemplos de como as tecnologias podem

ser integradas de maneira eficaz no ambiente educacional inclusivo.

- LÉVY (2000), explora o impacto das tecnologias digitais na cultura contemporânea. Ele examina como a internet e as redes digitais estão transformando a maneira como pensamos, nos comunicamos e nos relacionamos com o conhecimento. Ele trata de questões como a emergência da inteligência coletiva, a proliferação de identidades virtuais, a criação de novas formas de expressão e participação cultural. É fundamental para compreender as mudanças culturais e sociais decorrentes da era digital.
- OHLWEILER (2015), discorre sobre os Transtornos da Aprendizagem sob uma perspectiva neurobiológica, explorando as bases biológicas e os processos cerebrais envolvidos. Ressalta a importância de uma abordagem multidisciplinar para compreender e lidar com esse tipo de dificuldade de aprendizagem.
- PACIEVITCH (2014), traz informações precisas e atualizadas sobre Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC). Artigos desse tipo são importantes para aqueles que desejam entender melhor como a TIC impacta aspectos da sociedade, como negócios, educação, comunicação e vida cotidiana.
- RABELO et al. (2011), focam a prevalência de alterações fonoaudiológicas em crianças de 1ª a 4ª série em Belo Horizonte. Examinam várias condições relacionadas à fala, linguagem e comunicação nesse segmento de ensino, relatam a prevalência de diferentes tipos de alterações fonoaudiológicas, como distúrbios de fala, linguagem, voz, audição e possíveis fatores associados a essas condições, como idade, gênero e histórico médico.
- RODRIGUES et al. (2014), traz um modelo de recomendação baseado em nuvem que permite escalabilidade e acessibilidade, tornando-o relevante para sistemas de recomendação em larga escala. Destaca também como TICs transformaram nosso mundo, facilitando a disseminação do conhecimento e encurtando as distâncias geográficas. Elas são agora fundamentais em diversos setores, desde a indústria até a educação, impulsionando o progresso e a conectividade global.
- SILVA (2001), discute a importância do acesso à educação na sociedade da informação, destacando sua relevância para o desenvolvimento da cidadania. Ela aborda como as TICs influenciam o acesso à educação e como isso pode impactar positivamente a participação dos cidadãos na sociedade
- ZANIRATTO (2010), explora o impacto da TICs na comunicação e como os avanços tecnológicos influenciam a forma das pessoas se comunicarem através de redes sociais, mensagens instantâneas e plataformas digitais. Discute também, como tais mudanças afetam aspectos da sociedade, incluindo normas culturais, relacionamentos interpessoais e práticas comerciais.

CONCLUSÕES

O uso da tecnologia de informação e comunicação está cada vez mais presente na escola. Ela traz um repertório de informações que podem gerar questionamentos, conectar ideias e potencializar a aquisição de conhecimentos e deve contribuir para propiciar um aprendizado reflexivo, baseado na participação crítica, contextualizada, inserindo o educando numa sociedade moderna, em constante mudança.

É possível utilizar as TICs como importante recurso pedagógico para ultrapassar barreiras em relação ao processo educacional. Constantes inovações e descobertas na área vem possibilitando o aprimoramento de práticas, visando a melhoria da qualidade de vida de pessoas com transtornos de aprendizagem.

Esperamos que este trabalho seja útil a profissionais da área de ensino que necessitam adequar diferentes tecnologias ao seu público e, especialmente, a comunidade escolar (discentes, docentes, pais e gestão pedagógica). Os diferentes profissionais envolvidos devem atuar de maneira integrada visando otimizar seus resultados. e em constante busca de informações, pois novas tecnologias têm surgido. A participação de um fonoaudiólogo educacional pode ser bastante relevante na equipe escolar quanto à prevenção, estimulação e tratamento das diversas desordens do desenvolvimento infanto-juvenil.

É relevante perceber que a tecnologia de informação e comunicação nunca será símbolo de dependência, mas a esperança de transcender limites, pois permite que o homem supere barreiras e, seja assim, cada dia mais livre.

BIBLIOGRAFIA

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE DISLEXIA. **Dislexia na sala de aula: o que todo professor precisa saber**. Tradução de Bruna Martins Avila, Eduarda Kammers Lins, Naomi Strange, Márcia Santos Sartori, Natália Martins Dias. Baltimore: Associação Internacional de Dislexia, 2017. Disponível em: <<https://lance.paginas.ufsc.br/files/2020/03/LANCE-Tradu%C3%A7%C3%A3o-IDA--Dislexia-na-Sala-de-Aula.pdf>> Acesso em: 12 out. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em: 20 out. 2024.

BRASIL. **Lei 14.254/2021. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem**. Disponível

em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14254.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2014.254%2C%20DE%2030,ou%20outro%20transtorno%20de%20aprendizagem>. Acesso em: 20 out. 2024.

CAPELLINI, S. A. **Desempenho de escolares com dislexia: Programas de intervenção metalinguístico e de leitura.** *Psicol. Argum.*, jan./mar., v. 31, n° 72, p. 11-22, 2013.

CAPELLINI, Simone A; CIASCA, Sylvia Maria. **Distúrbio específico de leitura e distúrbio de aprendizagem: diagnóstico diferencial, manifestações clínicas e programas terapêuticos.** *Jornal Brasileiro de Fonoaudiologia*, Curitiba- PR, v. 15, p. 133-140, 2003. 22.

GIROTO, C. R. M. POKER R. B. OMOTE S. **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas.** Marília: Cultura Acadêmica, 2012.

LÉVY, P. **Cibercultura.** 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2000.

NEVES, C. M. de C. **Educar com TICs: o caminho entre a excepcionalidade e a invisibilidade.** *Boletim Técnico do Senac*, v. 35, n° 3, set./dez 2009. Rio de Janeiro: Senac/DN/Centro de Educação a Distância, 2009.

OHLWEILER, L. RIESGO, R. S. **Transtorno da Aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar.** Porto Alegre. Artmed, 2015.

PACIEVITCH, T. **Tecnologia da Informação e Comunicação.** Info-escola, Disponível em: <<http://www.infoescola.com/informatica/tecnologia-da-informacao-e-comunicacao/>> Acesso em: 29 out. 2024.

RABELO, A.T.; CAMPOS, Fernanda Rodrigues; FRICHE, C; SILVA, Bárbara Suelen Vasconcelos da; FRICHE, AGL; ALVES, C.R.L; GOULART, L M F. **Prevalência de alterações fonoaudiológicas em crianças de 1ª à 4ª série de Belo Horizonte.** In: 19º Congresso Brasileiro de Fonoaudiologia, 2011, SP. Anais do 19º Congresso Brasileiro de Fonoaudiologia, 2011.

SILVA, A. K. A. da. **A Sociedade da Informação e o Acesso à Educação: uma interface necessária a caminho da cidadania,** 2001. Disponível em: <<http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/295>> Acesso em: 22 out. 2024.

ZANIRATTO, B. G.. **O impacto da Tecnologia das Informação na Comunicação.** 2010 Unesp – Bauru. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:cZAXLOLBkfgJ:encipecom.metodista.br/mediawiki/images/5/5c/GT6Texto005.pdf+%&cd=9&hl=pt-R&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 22 out. 2024.

ENSAIOS

**POR TRÁS DA NARRAÇÃO DOS FATOS,
O SILENCIAMENTO DA MULHER NEGRA
EM CAROLINA DE JESUS:
O ATO DE FALA DE UM COLETIVO EMUDECIDO**

Hilma Ribeiro de Mendonça Ferreira¹

Neste artigo, faço uma análise da intenção comunicativa de Carolina de Jesus no livro “Quarto de despejo: o diário de uma favelada”, dimensionando de que forma as sequências narrativas podem evidenciar a voz da mulher negra de periferia. A partir dos atos de fala, para além de uma fala singular, as questões postas por Carolina representam todo um coletivo, que está na base da pirâmide social brasileira. A luta pela sobrevivência familiar e a desilusão com a classe política são alguns dos questionamentos feitos e mostram uma autoria coadunada não apenas ao fato narrado, mas a uma voz coletiva emudecida.

Palavras-chave: Carolina de Jesus; Quarto de despejo; Pragmática; Intencionalidade; Atos de fala.

Neste artigo, pretendo mostrar a pertinência do viés pragmático na análise da fala de Carolina de Jesus, autora do best-seller “Quarto de despejo”. No livro, além da narração de fatos vividos por Carolina e seus filhos na cidade de São Paulo, acredito que há, por trás dos fatos narrados, um grande “pedido de socorro”, que extrapola a narratividade do texto. Isso porque, na fala de uma narradora que é excluída de direitos humanos básicos e que está muito desgastada em suas emoções, pode-se vislumbrar uma perspectiva injuntiva, tendo como outros locutores possíveis, a voz da grande massa das populações negras, que vem sendo, desde o início da escravidão, abandonada pelo poder público e encontra-se privada de direitos essenciais, como Carolina e seus filhos.

Nas palavras de Austin (1962), autor que origina a teoria dos Atos de fala, o “dizer” pode ser tomado como um “fazer”. Aplicando sua teoria à narração em “Quarto de despejo”, pode-se afirmar que o dizer da autora representa os negros excluídos, que persistem e resistem aos grandes problemas sociais hodiernos, e,

1 Doutora em Língua Portuguesa (UERJ), com pós-doutorado pelo Programa Nacional de Pós-doutorado (bolsista), Docente Adjunta da UERJ, onde atua na Educação Básica e na Graduação em Letras. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5984768072538361>.

para além do verbal, há ações implícitas que pretendem mudar uma condição precária e desumana. Sobre a implicitude e a intencionalidade, considero que a pragmática, como campo amplo de investigação linguística que se foca no indivíduo e suas intenções, ela pode ser instrumento de análise de discursos que não são muito aparentes, no nível textual. E, quanto ao diário de Carolina, apenas os leitores sensíveis aos interesses dos oprimidos podem compreender o que está para além do cotidiano narrado, da angústia pelo alimento e pela sobrevivência da mulher negra e mãe solteira, como tantas, nesse país.

Numa análise pragmática dos aspectos textuais, penso que a narratividade pode ser vista como materialidade, que estaria dando lugar a diferentes ações diretivas, que são aquelas que se propõem a “fazer com que o interlocutor faça o que é instruído/comandado”, conforme categorização de Searle (1985). A partir dos enunciados usados por Carolina para narrar episódios de retratação de uma realidade social precária, esses enunciados podem ser indício de um caráter injuntivo/instrucional do diário. O público leitor pretendido pela enunciativa, não seria, portanto, aquele curioso do seu cotidiano de exclusão, com todos os estresses dos habitantes das periferias das grandes cidades, que estão fora desses ambientes e, portanto, não o conhecem. Acredito que o leitor pretendido por Carolina é representado pelo poder público e pela sociedade que deseja uma sociedade que anseia pela democratização dos direitos humanos.

Quanto ao livro, que constitui marco para literatura de periferia, o cotidiano excludente de Carolina é narrado em páginas de diário que retratam a difícil tarefa da mulher negra, pobríssima e mãe solteira, de sobreviver como catadora de papéis. Além da narração dos fatos que constituem, por si só a exclusão pela cor de pele e pelo gênero, a própria materialidade usada pela narradora é elemento dessa exclusão, pois as páginas de diário foram literalmente retiradas de cadernos que a autora encontrava nos lixos da cidade. O livro foi escrito entre os anos de 1955 e 1960 e teve sua primeira publicação no final de sua produção, em 1960, quando o jornalista Audálio Dantas foi fazer uma reportagem na favela onde Carolina morava e soube, nessa visita, que ela escrevia seu diário em cadernos achados no lixo.

Meu interesse na análise da teoria dos “Atos de Fala” no livro, ele surgiu da leitura de “Quarto de despejo” com meus alunos do Ensino Básico no CAP/UERJ para posteriores tarefas propostas aos alunos. O interesse no social exposto no livro tem sido motivação para compreender o porquê da fala de Carolina. Quanto a essa fala, acredito que a pesquisa linguística pode servir para dar vazão a um anseio por dar um caráter científico à investigação da fala dos excluídos, sobretudo da mulher negra, de modo a entender hipóteses do porquê de sua forma autoral.

Como teoria pragmática, trago os pressupostos de Austin (1962) na caracterização dos planos locucionário, ilocucionário e perlocucionário e de Searle (1969, 1985), para uma configuração dos tipos de atos de fala, sobretudo pela caracterização do “ato diretivo”, aqueles que demonstram a intenção de instruir/ordenar. Ainda como pressupostos bibliográficos, na análise da autora Carolina de Jesus, recorro a Meihy e Levine (2015), pesquisadores do campo literário que documentaram sobre a vida da autora e do porquê de sua produção literária.

CAROLINA DE JESUS E AUTORIA NEGRA NA “MARGINALIDADE”

O reconhecimento de Carolina de Jesus como uma autora precursora do que é conhecido como “Literatura Marginal” já está solidificado nos estudos literários. Na sua obra, as esperanças, os sofrimentos e os desejos da mulher negra hostilizada na periferia urbana ficam registrados em forma de diário. O fazer cotidiano de catadora de papeis, que cuidou sozinha de seus três filhos sem nenhuma inserção social no “mundo civilizado branco” é transmitido sem maquiagens ou artifícios estéticos. Muito pelo contrário, o desejo de ser escritora, sair da favela e oferecer melhores condições sociais aos seus filhos são temáticas constantes que comovem o leitor.

Ao contrário dos grandes autores de seu tempo, como Jorge Amado, Clarice Lispector, Érico Veríssimo ou Graciliano (considerados por questões literárias e estilísticas), Carolina era lida por leitores que queriam “conhecer a realidade da favela”, de modo que o seu texto, ainda hoje, é desprestigiado e desconhecido do público em geral. Entretanto, além da retratação do seu cotidiano, o que chama a atenção, em Quarto de despejo é uma visão crítica de um ser humano sensível aos grandes problemas sociais. Nesse caso, tentar escrever e tentar projetar-se por meio da escrita são tarefas feitas ao mesmo tempo e que refletem grandes desejos de Carolina de Jesus. A autora pode, então, representar uma atitude de resistência às insanidades que ela sofria e de engajamento, por tentar ser escritora, mesmo com tantas dificuldades.

Sobre Carolina, à época do relato, ela era moradora da favela do Canindé, em São Paulo. Filha ilegítima, ela passou a infância sofrida em Sacramento, Minas Gerais, em uma comunidade agrária e, tentou, sem sucesso, a vida na cidade grande. Assim, grávida e sozinha, construiu com as próprias mãos um barraco na favela, onde passou a ter que sustentar a si e aos seus três filhos, João, José e Vera Eunice. A vontade de escrever como ato de resistência e de engajamento para uma formação de autoria negra e feminina é feita por Carolina, primeiramente, mas, mais adiante por Conceição Evaristo.

A história pessoal de Carolina é muito semelhante à da personagem Ponciá Vicêncio, na narrativa de Conceição Evaristo (2003), que tem como personagem principal uma mulher negra, sem perspectivas sociais mas que

sai do interior de Minas, de uma comunidade agrícola de negros para tentar a vida na cidade. Nesse caso, ambas as autoras, Carolina e Conceição, para além de construir narrativas da realidade da mulher negra, trazem para os leitores uma forma discursiva desconhecida dado reflexo de silenciamentos sofridos, ao longo dos séculos. Ser mulher, ser negra e, sobretudo, ser pobre, no Brasil, é um martírio vivido por milhões, mas que continua sendo desconhecido.

Quanto a essa ótica específica, a condição social da mulher negra, mãe solteira e moradora de favela possibilita a Carolina a leitura do mundo e da vida por uma ótica real da exclusão, o que não ocorre em autores nacionais que, por mais que tenham vivenciado a exclusão, como Jorge Amado (2008), que conviveu com meninos de rua para escrever o romance “Capitães da areia”, ou Graciliano Ramos (2003), que fala de forma tão profunda sobre a sequeidão do êxodo rural e da vida do nordestino migrante “Vidas secas”, que são autores fabulosos mas que não tiveram a real experiência de exclusão para escrever sobre ela.

Por isso, são riquíssimas, por exemplo, as muitas visões de mundo de Carolina sobre as diferenças geográficas e sociais da cidade de São Paulo, que mostram um nível de percepção da desigualdade social muito dramática e, de fato, excludente, já que a falta de habitação e a precariedade a afligiam, de fato. Ao classificar a cidade onde morava de forma tão discrepante, como na famosa frase “São Paulo assim: O Palácio, é a sala de visitas. A prefeitura é a sala de jantar e a cidade é o jardim. E a favela é o quintal onde jogam os lixos.” [...] (JESUS, 2007, p. 32), a escritora apresenta um panorama verdadeiro das diferenças impostas aos grupos humanos segmentados em castas dentro do mesmo espaço social, formando fronteiras geográficas que marcam o país, até hoje em dia.

É exemplo de singularidade de visão a grande estranheza sentida por ela ao penetrar em outros espaços e comparar os valores e os costumes da sociedade visitada. Esse estranhamento sentido por ela é sentido, tanto no «palácio» quanto na «favela», espaço degradado onde ela viveu, pois os indivíduos que nela habitavam não tinham qualquer similaridade com a autora. Nesse sentido, a escrita era a única alternativa que ela encontrava para transpor aquele universo que a aprisionava, mas que não a impedia de manter a lucidez e a verdade de seus relatos. Nas palavras da sua filha Vera Eunice, tão citada em Quarto de despejo, desde sempre, Carolina encontrou nos livros uma companhia constante.

(...) acabava tendo de ser assim: sozinha, com os livros. Acho que os livros foram os únicos companheiros constantes dela, porque eles não escolhem seu leitor. Como ela quase não tinha amigos, nem outras crianças com quem brincar, como não podia ir para a escola, ler era a solução. Até na adolescência ela dizia que os meninos ficavam longe dela porque suas famílias os proibiam de se aproximar. Proibiam os meninos até de falar com minha mãe! Por isso é que ela aprendeu tanto e acabou sendo escritora: se afogava em livros para fugir da solidão (MEIHY; LEVINE, 2015, p. 75).

Entretanto, embora fosse empenhada nos livros e no aprendizado, sua condição social a impedia de conseguir uma maior ascensão e projeção literária. Nesse contexto social, a escrita de seu diário reflete a ambição de Carolina, ao perseguir essa ascensão, a fim de se inserir no mundo e no contexto literário de sua época. E ela conseguiu, pois seu *Quarto de despejo* tornou-se um enorme sucesso de público, sendo traduzido para 13 idiomas, rompendo barreiras impostas pela cor e pela sua condição marginalizada, mostrando uma obra literária que se perpetua pela grandiosidade social de seus relatos.

Nessa perspectiva, esse artigo pretende apresentar reflexões sobre alguns usos discursivos do diário, ressaltando possíveis efeitos de sentido de elementos sintáticos e semânticos que traduzem as vivências pessoais da autora. Partindo desses pressupostos, exemplos representativos dos registros realizados em “Quarto de despejo: diário de uma favelada” analisados a partir da pragmática podem transmitir a força de uma escrita muito peculiar, tendo como suporte o componente ilocucionário da linguagem, a partir da teoria dos atos da fala.

É sabido que os elementos pragmáticos podem descrever o sentido de um enunciado a partir do componente ilocucionário, tema da seção subsequente. Como resultado de análise dos sentidos, essa teoria permite que o locutor seja descrito enquanto um ser da realidade, configurando um perfil marginalizado e uma voz silenciada pela sociedade. Nesse sentido, a força ilocucionária de determinado texto consiste em pressupor as condições e intenções do texto, considerando que «Dizer uma coisa e querer significá-la, é uma questão de dizê-la com as condições de satisfação intencionalmente impostas ao enunciado” (SEARLE, 1995, p. 236).

Assume-se, para isso, que os sentidos e as possibilidades de leitura de um enunciado possuem como escopo, majoritariamente, o componente pragmático da linguagem, extraindo-se, a partir da superfície textual, os seus elementos de configuração discursiva. A camada superficial, dentro dos escopos semântico e sintático, constitui intersecções possíveis do fator pragmático a serem analisadas como objetos de estudo no presente capítulo.

O COMPONENTE ILOCUCIONÁRIO DA LINGUAGEM E O ATO DIRETIVO

Partindo de um pressuposto filosófico, a teoria dos “atos da fala”, dentro dos estudos pragmáticos, desenvolve uma perspectiva de abordagem para o problema da referência da palavra à coisa, problema esse estudado desde Platão e Aristóteles, ao mostrarem as visões dos realistas e sofistas na aquisição dos sentidos, por meio do léxico. A pragmática é fruto desse questionamento histórico que levanta possibilidades da presença do intencional na análise do

textual. Isso ocorre tanto na compreensão. Nesse viés, esses princípios colocam a “intencionalidade” como questão determinante para a produção dos atos de fala e dos sentidos a eles subjacentes. Ao fazer conexão entre significação e intencionalidade, há um reconhecimento da importância desta última na composição dos atos da fala, na medida em que

[a]o falar tentamos comunicar certas coisas ao nosso ouvinte, fazendo com que ele reconheça a nossa intenção ao comunicar precisamente aquelas coisas. Conseguimos o efeito pretendido no ouvinte fazendo com que ele reconheça a nossa intenção de atingir aquele efeito, e, assim que o ouvinte reconhece qual é a intenção que queremos atingir, ela é geralmente atingida. Ele entende o que estamos a dizer assim que reconhece a nossa intenção ao emitir com uma intenção de dizer aquilo (SEARLE, 1984, p. 60).

Ao se fazer qualquer comunicado, todos nós pretendemos que nossas intenções sejam reconhecidas, elevando o aspecto pragmático como escopo abarcador dos demais escopos linguísticos/discursivos. Quanto ao estabelecimento das intenções, a partir das referências, estabelecidas no plano linguístico, segundo Searle, “a mesma referência e a mesma predicação podem ocorrer na realização de diferentes atos de fala completos” (SEARLE, 1981, p. 34). A linguagem, como forma de ação, engloba um fazer, que extrapola o plano superficial do texto.

Tendo em vista os pressupostos teóricos de Searle (1981, p. 34), pode-se inferir que, em grande parte, Carolina de Jesus propõe uma narrativa primeiramente de enunciados de relato, constituindo-se maciçamente de asserções. Entretanto, as constatações de sua narrativa podem, num plano mais profundo, explicitar desejos, feitos por meio de “solicitações” que refletem, a partir dessa referência superficial, desejos e intenções que precisam ser atendidos.

A partir dessa leitura, as intenções e os efeitos de sentido oriundos da escrita e das expressões utilizadas Carolina de Jesus somente poderão ser compreendidos se forem considerados os motivos que impulsionaram os registros do seu diário e a maneira como a narradora gostaria de ser compreendida, uma vez que:

O falante emite uma sentença e quer significar exata e literalmente o que diz. Há, portanto, uma intenção de produzir um certo efeito ilocucionário levando o ouvinte a reconhecer essa intenção pelo fato de o ouvinte ter conhecimento das regras que governam a emissão da sentença (SEARLE, 1995, p. 47).

Nesse sentido, para o estudo dos enunciados com força ilocucionária diretiva, por exemplo, pode-se recortar como objeto de análise os exemplos que apresentam alguns estados intencionais, isto é, crenças, desejos, medos etc. de Carolina, com a intenção de provocar no leitor uma tomada de consciência e de atitude, a partir de sua fala. Nessa perspectiva, evidencia-se o papel do fator pragmático como elemento de detecção do intencional.

Os atos da fala que constituem as intenções dos indivíduos ao tentar “relatar”, “impor”, “aferir”, “persuadir”, “descrever”, entre outras ações, inerentes às ações e desejos dos falantes, durante o proferimento das sentenças que compõem um texto. Portanto, pretende-se aliar, nesse artigo, a intenção e significação, a partir do mesmo universo de representação linguística.

Ao considerar que todo enunciado se caracteriza como um ato, um ato da fala, que tem variações de acordo com a situação social das pessoas envolvidas, Austin (1962), em sua obra *Quando dizer é fazer – palavras e ação*, defende que há planos discursivos diferentes, a partir de um único enunciado proferido. Nessa perspectiva, o autor destaca que o caráter acionista de cada enunciado é decorrente de três tipos de ações discursivas simultâneas, a saber:

- ✓ Ato locucionário – ato *de* dizer algo.
- ✓ Ato ilocucionário – ato que se realiza *no* dizer algo.
- ✓ Ato perlocucionário – ato que se realiza *com* o dizer algo.

A constatação do autor mostra que cada frase analisada – que tem em sua organização várias classes gramaticais, tais como o substantivo e o adjetivo – comunicando e realizando um propósito comunicativo, ao mesmo tempo em que se realiza um ato proposicional (que corresponde à referência e à predicação, isto é, ao conteúdo linguístico usado, em si) e um ato ilocucionário (que pressupõe as diferentes intenções que se realizam na linguagem). Enunciar uma sentença significa, portanto, executar um ato proposicional, o qual pode exprimir diversos valores ilocutórios, por exemplo, de ordem, de pedido, de conselho. Por assim dizer, por sua abrangência e representatividade, a força ilocucionária, que evidencia essas intenções é caracterizada como ponto central dos estudos sobre atos ilocucionários dentro da teoria dos atos da fala.

Os sentidos inerentes aos enunciados surgem da interdependência entre a proposição, ou ato locucionário, e o ato ilocucionário. Surge, então, a importância da “força ilocucionária” ou “força ilocucionária” como elemento importante da percepção dos sentidos do que é proferido pelo conteúdo proposicional superficial. Com base nisso, há em Searle (1981) ainda três escopos analíticos, a partir do que se faz ao “a) enunciar palavras (morfemas, frases); b) referir e predicar; c) afirmar, fazer uma pergunta, dar uma ordem, prometer, etc.” (SEARLE, 1981, p. 35). Por conseguinte, a força ilocucionária tem seu efeito diretamente ligado ao contexto, à construção semântica, a aspectos históricos, sociais e psicológicos de quem elabora um enunciado, na medida em que

o marcador de força ilocucional indica o modo pela qual é preciso considerar a proposição, isto é, qual será a força ilocucional a atribuir à enunciação; ou, ainda, qual é o ato ilocucional realizado pelo falante quando profere a frase. (...) Posso indicar o tipo de acto ilocucional que realizo, começando a frase com “Peço desculpa”, “advirto”, “afirmo”, etc. Frequentemente, nas situações concretas de discurso, é o contexto que permitirá fixar a força ilocucional da enunciação, sem que haja necessidade de recorrer ao marcador explícito apropriado (SEARLE, 1981, p. 43-44).

Uma intenção é, portanto, o elemento comunicativo mais importante, durante a comunicação, pois, a partir dela há uma tomada de consciência dos interlocutores, que irão perceber o que está sendo proferido. Retomando a conclusão de Austin (1962) de que todos os enunciados são performativos, e que por isso todo ato de fala é ao mesmo tempo locucionário, ilocucionário e perlocucionário, quando se enuncia a seguinte frase de Carolina de Jesus, em Quarto de despejo: “É preciso criar este ambiente de fantasia, para esquecer que estou na favela [...]” (JESUS, 2007, p. 61), há o ato locucionário de enunciar cada elemento linguístico que compõe a frase. Paralelamente, quando se enuncia essa frase, realiza-se o ato ilocucionário, ou seja, o ato de manifestação de uma necessidade, cuja realização se dá na linguagem. Quando se enuncia essa frase, o resultado da ação ilocucionária pode ser, portanto, de súplica, de entusiasmo ou de desânimo, entre outras intenções. Por fim, pode se tratar, também, de um ato perlocucionário, que é um ato que não se realiza na linguagem, mas pela linguagem, que poderia ser o de consideração ou de reconhecimento do estado da narradora para tomada de atitude com respeito aos problemas por ela apresentados.

No intuito de apresentar uma visão mais categorizada sobre a força ilocucionária, Searle (1981) distingue cinco grandes categorias de atos de linguagem, resumidas no quadro 1.

Quadro 1: As categorias de atos de fala

Categorias	Posicionamento do falante	Posicionamento do ouvinte
Assertivos	Compromete-se em afirmar que algo seja falso ou verdadeiro	Assumir ou não determinado conteúdo como sendo falso ou verdadeiro
Diretivos	Procura fazer com que o ouvinte realize determinada tarefa	Realiza ou não o que o falante propõe
Compromissivos	Se propõe a realizar algo	Acreditar ou não que o falante realizará algo
Expressivos	Demonstrar a emotividade derivada de algum fator externo ou interno	Compartilhar ou não dessa emotividade
Declarações	Produz um enunciado que modifica uma situação externa	Observa essa modificação

O quadro 1 resume dois aspectos fundamentais na caracterização dos atos de fala em suas categorias, concentrando-se no posicionamento dos interactantes, quando as ações são proferidas e interpretadas. No caso do texto de Carolina de Jesus, a força das palavras e a verdade de seu relato constituem, muitas vezes, pedidos de ajuda e de atenção para as denúncias feitas. Nesse contexto, ganham pesos diferenciados, dentro da narração, o uso dos substantivos e dos adjetivos que, ao formarem o conjunto de conhecimentos da autora sobre a vida e sobre si mesma, indicam ações linguísticas importantes, na produção dos sentidos textuais.

Essas considerações reforçam a importância do escopo pragmático da linguagem e, sobretudo, mostram a pertinência da consideração do ilocucionário na produção linguística, especialmente, na indicação desses planos na leitura e na escrita.

ANÁLISE DO CORPUS

A análise dos enunciados será feita a partir da leitura de um fragmento de Quarto de despejo, pelo cotejo entre os conteúdos semânticos veiculados pelas frases declarativas que pressupõem a narração dos fatos, propriamente, e de possíveis sentidos de caráter injuntivo, inferidas por esses enunciados. Ou seja, baseio-me em intenções assumíveis, a partir da narração e de sua interpretação como pertencente, também à tipologia injuntiva/instrucional. A presente análise é de caráter qualitativo, na medida em que proponho um cotejo entre a esfera textual e a pragmática, na produção discursiva.

Essa opção pode vir a ser horizonte para análise de fenômenos linguísticos em textos de diferentes gêneros pelo viés limítrofe da Linguística Textual e da Pragmática, aliando questões da textualidade em si com a intencionalidade. Quanto a esse capítulo em si, é perspectiva importante a ênfase das ações por meio da produção verbal na visualização da temática do preconceito e da exclusão na fala de uma autora que é muito representativa da questão da mulher negra. Sobre o trecho do diário que será reproduzido, em seguida, ele faz parte de um conjunto de relatos de Carolina. Ao longo de todo o livro, a exposição do cotidiano, a reflexão sobre as necessidades familiares e o questionamento social são recorrentes na visão da autora. Tanto a exclusão de gênero como a social estão relacionadas ao tipo de exclusão sofrida por milhões de brasileiras. Particularmente nos centros urbanos, o surgimento das favelas está relacionado, diretamente, com a população negra. O lugar dos fatos reproduzidos é a favela do Canindé, em São Paulo. Especialmente no sudeste, o tipo de condição urbana de degradação, infelizmente, ainda é recorrente. Leia o excerto com o relato de Carolina em seu diário do dia 21 de maio de 1959:

21 de maio²

Passei uma noite horrível. Sonhei que eu residia numa casa residível, tinha banheiro, cozinha, copa e até quarto de criada. Eu ia festejar o aniversário da minha filha Vera Eunice. Eu ia comprar-lhe umas panelinhas que há muito ela vinha me pedindo. Porque eu estava em condições de comprar. Sentei na mesa para comer. A toalha era alva ao lírio. Eu comia bife, pão com manteiga, batata frita e salada. Quando fui pegar outro bife despertei. Que realidade amarga! Estava na favela. Na lama, as margens do Tietê. Em com 9 cruzeiros apenas. Não tenho açúcar porque ontem eu saí e os meninos comeram o pouco que tinha.

... Quem deve dirigir é quem tem capacidade. Quem tem dó e amizade ao povo. Quem governa o nosso país é quem tem dinheiro, quem não sabe o que é a fome, a dor, e a aflição do pobre. Se a maioria revoltar-se, o que pode fazer a minoria? Eu estou ao lado do pobre, que é o braço. Braço desnutrido. Precisamos livrar o paiz dos políticos açambarcadores.

Eu ontem comi aquele macarrão do lixo com receio de morrer, porque em 1953 eu vendia ferro lá no Zinho. Havia um pretinho bonitinho. Ele ia vender ferro lá no Zinho. Ele era jovem e dizia que quem deve catar papel são os velhos. Um dia eu ia catar papel quando parei na Avenida Bom Jardim. No lixão, como é denominado o local. Os lixeiros haviam jogado carne no lixo. E ele escolhia uns pedaços:

Disse-me:

_ Leva, carolina. Dá pra comer.

Deu-me uns pedaços. Para não maguá-lo aceitei. Procurei convencê-lo a não comer aquela carne. Para comer os pães duros ruídos pelos ratos. Ele disse-me que não. Que há dois dias não comia. Acendeu o fogo e assou a carne. A fome era tanta que ele não pode deixar assar a carne. Esquentou-a e comeu. Para não presenciar aquele quadro, saí pensando: faz de conta que eu não presenciei esta cena. Isto não pode ser real num paiz fértil igual ao meu. Revoltei contra o tal Serviço Social que diz ter sido criado para reajustar os desajustados, mas não toma conhecimento da existência infausta dos marginais. Vendi os ferros no Zinho e voltei para o quintal de São Paulo, a favela.

No outro dia encontraram o pretinho morto. Os dedos do seu pé abriram. O espaço era de vinte centímetros. Ele parecia leque. Não trazia documentos. Foi sepultado como um Zé qualquer. Ninguém procurou saber o seu nome. Marginal não tem nome.

...De quatro em quatro anos muda-se os políticos e não soluciona a fome, quem tem a sua matriz nas favelas e as surcursaes nos lares dos operários.

...Quando eu fui buscar agua vi uma infeliz caída perto da torneira porque ontem dormiu sem jantar. É que ela está desnutrida. Os médicos que nós temos na política sabem disto.

...Agora eu vou na casa da Dona Julita trabalhar para ela. Fui catando papel. O senhor Samuel pesou. Recebi 12 cruzeiros. Subi a Avenida Tiradentes catando papel. Cheguei na rua Frei Antonio Santana de

2 O relato está transcrito da forma como impressa no livro. Infelizmente, acredito que a exposição dos erros ortográficos de Carolina de Jesus reforça a ideia do uso do livro como instrumento de exposição inadequada de um perfil desqualificado da autora, que teve sua forma de escrita mostrada sem qualquer filtro ou edição.

Galvão 17, trabalhar para a Dona Julita. Ela disse-me para eu não iludir com homens que eu posso arranjar outro filho e que os homens não contribuí para criar o filho. Sorri e pensei: em relação aos homens, eu tenho experiências amargas. Já estou na maturidade, quando que o senso já criou raízes.

...Achei um cará no lixo, uma batata doce e uma batata solsa. Cheguei na favela os meus meninos estavam roendo um pedaço de pão duro. Pensei: para comer estes pães era preciso que eles tivessem dentes elétricos.

Não tinha gordura. Pui a carne no fogo com uns tomates que eu catei lá na Fabrica de Peixe. Pui o cará e a batata. E água. Assim que ferveu eu pui o macarrão que os meninos cataram no lixo. Os favelados aos poucos estão convencendo-se que para viver precisam imitar os corvos. Eu não vejo eficiência no Serviço Social em relação ao favelado. Amanhã não vou ter pão. Vou cozinhar a batata doce (JESUS, 1996, p. 40- 42).

Nesse excerto, a situação de exclusão vivida por Carolina se expõe, tanto pela rotina difícil de catadora de lixo, como por seus desejos frustrados. Também fica aparente o sentimento desolador sobre a política e a sociedade desequilibrada em termos sociais. O sonho da casa de alvenaria e da vida digna constituem temáticas recorrentes, objetivos a serem alcançados para a narradora e sua família. Ocorre que a narração de fatos cotidianos, num primeiro plano e, num universo mais intimista, num outro nível enunciativo em que são postas as expectativas irreais sobre a própria vida e sobre um futuro mais digno. Na leitura desses possíveis patamares enunciativos podem ser construídos objetos de análise importantes para compreender o intencional que está para além do explícito, ressaltando componentes pragmáticos a partir da exclusão vivida por Carolina e sua família.

Aspecto importante diz respeito a duas falas da narradora, ao relatar os fatos pelos quais passaram naquele dia, que são: o sonhar e os demais eventos do cotidiano por ela vivenciados. Desse modo, quanto à “narração” e a “imaginação”, o próprio ato de sonhar “Passei uma noite horrível. Sonhei que eu residia numa casa residível...”, é fruto de uma exclusão, que corresponde, por conseguinte, a três grandes componentes demográficos, que são: o social, o étnico e o feminino. Essas três condições fazem com que o tipo de vida idealizada por Carolina se constitua como um horizonte impossível. A mulher negra, pobre e mãe solteira, que ainda hoje habita os grandes centros urbanos, é submetida a uma vida muito precária e sem condições de ascensão ou de melhoria social. Assim, ter um lar, alimentar-se e ter condições de sustentar sua família constituem horizonte improvável para a massa populacional negra feminina, na maioria das vezes. O relato de Carolina pode constituir a voz de muitas outras mulheres negras.

Destaco, numa primeira análise dois grandes planos: o material/textual, cuja organização seleciona frases declarativas que se propõem a expor os fatos

e os desejos da narradora; e um plano pragmático/intencional, possível pela sugestão de ideias, a partir dessa perspectiva inicial que está materializada no texto. Nesse segundo patamar, acredito que algumas leituras das declarativas usadas por Carolina expõem algo que está para além da narração/descrição. É nesse viés analítico que ressalto a importância do papel da intencionalidades do ato ilocucionário, cuja diretividade está coadunada à ação desejada pela narradora ao declarar os enunciados em seu diário. Nesse caso, o diário refletiria algo para além do cotidiano, que teria como destinatário não o indivíduo que deseja conhecer o universo periférico do indivíduo descartado (ou “despejado”, nas palavras de Carolina). O destinatário principal de seu texto seria ao poder público³, que pode (ou poderia) resolver as questões da narradora. Sugiro, então, outras variações intencionais, a partir de uma ação assertiva inicial, estipuladas pelas frases declarativas que organizam a narração.

Em uma primeira leitura, a descrição do que ocorre com Carolina, em que ela expõe o tipo de fato vivido por ela, naquele dia em que ela passara uma “noite horrível”. Para narrar o tipo de também a narração de fatos que tornam essa noite tão difícil, em que ela tinha “sonhado” com um lar digno e, por isso, idealizado por Carolina para si e para sua família “casa com banheiro, cozinha, copa e até quarto de criada”. Ocorre, a partir dessa descrição, atribuições de elementos que faziam parte de um universo negado e intangível da escritora do diário, na medida em que o relato de sua condição mostra uma exclusão ao acesso de condições a uma moradia, que é basilar para qualquer ser humano. Infelizmente, para mulher negra, miserável e mãe solteira, não.

Entretanto, aliada à narração do sonho, que está predisposto pelas frases declarativas, portanto, atos assertivos, na categorização de Searle (1985), podem-se inferir outros atos de fala, quando, em realidade, tem-se uma esfera injuntiva/diretiva quando o “pedido” de Carolina para o leitor de seu diário, que teria as condições de tirá-la daquela condições, na medida em que o seu relato pode dimensionar o tipo de exclusão pela qual ela passava, sendo, portanto, a injunção uma sobreposição à narração. Sem lar e, conseqüentemente, sem dignidade, a força ilocucionária do ato relativo aos enunciados intencionados como diretivos podem mensurar esse desejo, para além da simples assertividade, relacionada à esfera narrativa/declarativa. A diretividade, nesse plano, mensura os desejos e que são pedidos não apenas de si para si, mas para a sociedade, como um todo.

Ainda, no excerto, também aliada a essa necessidade de inserção social pessoal, a narradora expõe o tipo de necessidade negada aos seus filhos de uma

3 O diário de Carolina, em realidade, constitui fala destinada à promoção de mudanças, tendo como interlocutor o pátrio poder, capaz de promover a igualdade social, pensamento que Miranda (2013) também defende, na análise de Quarto de despejo.

infância mais feliz. Logo, essa toma para si não apenas uma exclusão vivia por si, mas, como mãe de negros marginalizados, carrega a frustração de não ter condições de tirá-los dessa condição, também. Veja: “Eu ia festejar o aniversário de minha filha Vera Eunice. Eu ia comprar-lhe umas panelinhas que há muito ela vive pedindo”. Nesse caso, outro lado terrível da exclusão da mãe pobre, negra e favelada se mostra, na medida em que lhe é negada a possibilidade de suprir as necessidades básicas de seus filhos. Assim, ainda a narração do sonho de Carolina está relacionada ao tipo de moradia em que a narradora gostaria de ter e da infância feliz que gostaria de oferecer para seus três filhos. Quanto ao papel dos níveis ilocucionários dimensionados por Austin (1962), se na narrativa as atribuições podem ser relacionadas aos enunciados assertivos, na medida em que conteúdos do universo consciente são relacionados por predicadores do plano imediato e textual, uma leitura possível para o desejo de comprar panelinhas consiste na categorização ato de fala expressivo, no nível ilocucionário. Pode-se fazer, nessa leitura, uma equiparação também coadunada ao plano dos enunciados assertivos iniciais, que usam predicadores que indicam desejos intangíveis para sua filha, assim como “a casa de alvenaria” seriam “as panelinhas” desejadas por Vera Eunice.

Entretanto, além do relato das necessidades básicas que um ser humano possui, que constitui a labuta de Carolina ao longo dos dias de trabalho como catadora e como mantenedora do sustento de sua família, falando do desgaste que seria ter o atendimento de seus desejos de abrigo e alimento, na escrita de “Quarto de despejo” há outros fatores excludentes que atingem a população negra, cujos representantes não estão no legislativo, no executivo e, muito menos, no judiciário⁴. Nesse caso, após a narrativa inicial do sonho impossível, a narradora passa a ser enunciativa de sequências injuntivas, propriamente, desejando o tipo de dirigente que o país deveria ter, de fato. Observe “Quem deve dirigir é quem tem capacidade”. Dessa forma, se a narração do sonho pode ser interpretada como pedido de ajuda por meio do ilocucionário diretivo, quando a locutora afirma que o tipo de dirigente que temos não olha para a população pobre, o enunciado injuntivo ocorre por meio de locuções verbais de caráter imperativo. A locução verbal “deve dirigir”, constrói injunção corroborada por sequências enunciativas argumentativas, numa gradação de frases declarativas que traçam o perfil do tipo de governante injungido pela enunciativa “Quem tem dó e amizade ao povo. Quem governa o nosso país é quem tem dinheiro, quem não sabe o que é a fome, a dor, e a aflição do pobre”.

4 A exemplo dessa falta de representatividade, o assassinato da vereadora Marielle Franco, moradora do complexo da Maré/RJ, em 14 de março de 2018, acentua a falta de representatividade da mulher negra e do pobre na política, na medida em que, quando existe alguém a favor da mulher negra, esse alguém tem sua voz silenciada.

Veja que o argumento principal está no plano ilocucionário selecionando por meio do pronome indefinido “quem” os atributos do perfil político ideal para governar o país. Nessa perspectiva, a injunção “requer” algo e a argumentação “argumenta” sobre, dissertando sobre o porquê de um desejo.

Ocorre que a narração dos fatos, ao longo diário, sempre é acompanhada de angústias coletivas que reforçam esses fatos e, por outro lado, tais angústias dizem respeito a algo que vai para além da narração em si, abordando os grandes problemas nacionais, relacionados à desigualdade. O diário pode ser considerado, portanto, tanto pelo relato e pela narração em si, quanto por outras sequências tipológicas, mostrando um intencional mais profundo de uma voz que é silenciada por falta de interlocução.

Ainda nesse mesmo dia, continuando na repercussão dos fatos vividos por Carolina, após a fala em que mostra o perfil de quem deve governar, a exposição de eventos trágicos de seu cotidiano pode confirmar essa leitura. Quando a narradora fala da falta de comida e da fome às quais ela e seu amigo “pretinho” eram submetidos, pode-se mensurar um reforço discursivo para o tipo de relato e da necessidade de mudança para esses indivíduos. Assim, comer macarrão do lixo e ver o conhecido morto, porque comeu uma carne estragada, e ver o rapaz considerado “marginal” quando achado morto, são sequências narrativas que acentuam o tipo de ato de fala desencadeado pelo desejo de uma mudança política.

Esse mesmo movimento – relato e solicitação por mudanças sociais – continua após os eventos que culminaram com o rapaz morto. Carolina fala da necessidade de trabalho, quando trabalhou para “dona Julita”, em seguida, arranhou comida do lixo, o “cará” e a “batata solsa” e terminou o dia cozinhando essa comida para seus filhos; em seguida, Carolina fala da falta de eficiência do serviço social. Esse “ir” e “vir” de fatos e de anseio é comum ao longo de todo o livro. Por isso, defendo que as sequências tipológicas narrativas podem ser consideradas como atos de fala de caráter diretivo ou de reforço de um “macroato” injuntivo/instrucional, pois o narrar, nesse caso, se propõe à mudança de uma situação de desequilíbrio social. Pode-se então relacionar os aspectos textuais aos pragmáticos, a partir da central de Austin (1962) de que a linguagem em realidade é “ação”.

Por assim dizer, quanto à “sobreposição” de tipologias, por meio da análise das frases declarativas, as diversas formas de exclusão vividas por Carolina podem ser elementos de caracterização do perfil da mãe, da mulher, da pobre e, sobretudo, da negra, moradora da periferia. Assim, Carolina é vítima de uma exclusão que é, ao mesmo tempo: 1- social, já que não se tem acesso à dignidade humana; 2- racial, pois Carolina fazia parte do grupo historicamente excluído, dado regime de trabalho escravagista e 3- de gênero, pois a mulher

e principalmente, a mãe solteira é estigmatizada de forma sistemática, numa sociedade machista e misógina.

O relato de Carolina não é, portanto, o relato do sofrimento de um indivíduo em si, mas de toda uma massa de mulheres negras (e de homens) que não tem direito a ter um lar digno, a um emprego que consiga suprir suas necessidades básicas e a oferecer condições dignas aos seus descendentes.

A análise pragmática, nesse caso, poder dimensionar possibilidades de leituras diferentes para o mesmo enunciado, me faz acreditar que a sequência narrativa presente no trecho “achei um cará no lixo (...)” que segue até “o macarrão que os meninos cataram no lixo” (JESUS, 1996, p. 42), não apenas predispõe enunciados com vistas à narração de uma sequência de fatos. Isso porque “achar comida do lixo” (cará, batata doce e batata solsa), ver os filhos literalmente “roerem pão duro” e depois, preparar os restos de comida que achou no lixo reforçam a ideia de que o relato, em realidade, é um instrumento político, usado para mostrar aos leitores a decadência humana de toda uma população. Assim, a utilização da narração, por meio do gênero diário “Quarto de despejo”, não apenas relata, mas injunge uma mudança na estrutura social, que privilegia apenas um grupo social, composto de pessoas brancas e com maior poder aquisitivo.

CONCLUSÕES PARCIAIS

O objetivo do artigo foi mostrar a associação de leituras possíveis para as intenções da narrativa de Carolina de Jesus, em “Quarto de despejo”, a partir da teoria dos atos de fala. Esse livro é marco do que se conhece como “literatura marginal” e ele pode traduzir a fala de massas populacionais negras que se encontram, ainda hoje silenciadas pela sociedade.

Em pleno século 21, o brasileiro ainda não se vê e nem se identifica como negro e, ainda que participante do processo de exclusão sofrido pelos africanos da diáspora, ainda têm problemas em compreender o seu próprio discurso de excluído. Milhares de negros e de negras, nesse país, ainda sentem desconforto com a falta de identidade de sua origem e do problema histórico da escravidão. Submetidos à migração, como a própria Carolina, que saiu do interior para procurar uma vida melhor na cidade, não tem sua voz ouvida devidamente. No caso da escritora negra em si, pois era desejo dela viver da escrita, não apenas do diário que a fez conhecida, mas por outras produções literárias que desenvolvem outras temáticas, que não o seu cotidiano, já que Carolina escreveu poemas, um romance, provérbios e letras de música⁵.

5 A obra publicada é composta de três diários (Quarto de Despejo - diário de uma favelada; Casa de Alvenaria - diário de uma ex-favelada e Diário de Bitita); um romance (Pedaços da

Quanto ao livro, ele é fruto da vida desumana a qual negros, sobretudo, nas grandes cidades, continuam sendo submetidos, vide o processo de urbanização, por exemplo, na cidade do Rio de Janeiro, que gerou incontáveis favelas, habitadas maciçamente por uma população negra.

O desejo de Carolina de sair dessa “bolha” social é, no entanto, frustrado por uma elite política que compactua com a permanência dos africanos da diáspora em condições de subsistência, sem acesso aos serviços básicos, sem acesso à habitação e/ou às necessidades humanas mais elementares, inclusive a de comunicação.

Nesse caso, o gênero diário, meio comunicativo usado por Carolina para relatar seu cotidiano na cidade de São Paulo, oferece caminhos importantes para análise do discurso de exclusão e da labuta diária dos milhares de negros, especialmente o da mulher pobre e mãe solteira nos centros urbanos. A análise dos atos de fala, presentes no texto, com a possibilidade que essa teoria proporciona - que é a de cotejar intencionalidades advindas dos enunciados narrativos - dá ao leitor sensível ao discurso de Carolina a noção do tipo de silenciamento sofrido por um indivíduo que precisa de interlocução e de interlocutores. Nessa perspectiva, a interlocução faz com que a sua escrita seja um instrumento de diálogo para mudar situações de exclusão, um ato político para perfurar uma “bolha” social. Tal leitura é possível já que a autora, em diversos momentos, para além do relato do cotidiano, fala da falta de pessoas sensíveis às necessidades do pobre, aqueles que deveriam ser os governantes da nação.

Por isso, a análise linguística de textos literários como o de Carolina de Jesus se configura como um novo olhar para a literatura de periferia e para os discursos de silenciamento provenientes dessa literatura e, no caso deste artigo, redimensionar esse novo olhar. Historicamente, os grandes autores remontam a fala de indivíduos de uma elite branca, criando um “público” leitor que deseja a degustação e o entretenimento, sem criar engajamento para mudanças.

Assim, com respeito aos *corpora* que ainda constituem campo para pesquisa de viés intencional/pragmático, também autores como Conceição Evaristo e Lima Barreto são importantes para a configuração de perfis discursivos que refletem a exclusão do negro e traduzem expressões de toda uma massa populacional silenciada.

Fome); uma coletânea de poemas (Antologia Pessoal) e uma compilação de pensamentos intitulada Provérbios.

REFERÊNCIAS

AUSTIN, J. L. **How to do things with words**. Cambridge, Massachusetts: Harvard university press, 1962.

AMADO, Jorge. **Capitães da areia**. Editora Companhia das Letras, 2008.

EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio**. Belo Horizonte: Mazza, 2003.

GRICE, Paul. Logic and conversation. In: DASCAL, M. (Org.). **Fundamentos metodológicos da linguística**, – Pragmática. vol. IV Campinas: Editora do Autor, 1982.

JESUS, Carolina Maria de. **Meu estranho diário**. Organização de José Carlos Sebe Bom Meihy e Robert M. Levine. São Paulo: Xamã, 1996.

_____. **Quarto de despejo**: o diário de uma favelada; ilustração Vinícius Rossignol Felipe. - 10ª ed. São Paulo: Ática, 2014.

LEVINSON, Stephen C. **Pragmática**. Trad. Luis Carlos Borges e Anibal Mari. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MARCONDES, Danilo. **A pragmática na filosofia contemporânea**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom, e LEVINE, Robert M. **Cinderela negra: a saga de Carolina Maria de Jesus**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2015.

MIRANDA, Fernanda Rodrigues de. **Os caminhos literários de Carolina Maria de Jesus**: experiência marginal e construção estética. 2013. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

RAMOS, Graciliano. **Vidas secas**. Editorial Norma, 2003.

SEARLE, John Rogers. **Os actos de fala**: um ensaio de filosofia da linguagem. Coimbra: Livraria Almedina, 1984.

_____. **Expressão e significação**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

A CRIATIVIDADE COMO UM CAMINHO DE SENSIBILIDADE PARA O NÃO ANESTESIAMENTO DOS SENTIDOS

Liliane Balonecker Daluz¹

Maria Cristina Monteiro Pereira de Carvalho²

*O olho vê,
a lembrança revê,
e a imaginação transvê.
É preciso transver o mundo.*

(Manoel de Barros)

Este ensaio deriva de uma tese de doutorado (DALUZ, 2019) sobre a autoria que destaca a importância do desenvolvimento de uma educação para a sensibilidade, em que se potencializem a imaginação, a criatividade, o pensamento divergente, componentes indispensáveis para um agir ético e estético que interroge a realidade de forma crítica e criativa. A criatividade é uma forma de transver o mundo, uma manifestação de *in(ter)venção* contra a reificação do homem, uma busca pelo não anestesiamento dos sentidos.

Palavras-chave: Educação; Sensibilidade; Criatividade; Sentidos; Ensino.

A ESCOLA E O SUPLANTE DO IMPULSO CRIATIVO

O Livro *O pequeno príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry (2015), publicado em 1943, uma narrativa permeada de poesia, pode ser considerado um manifesto em favor da imaginação³. O narrador expressa sua frustração ao não ser compreendido quando, na infância, aos seis anos de idade, arriscou-se com o seu primeiro desenho:

1 Doutora em Educação (PUC/Rio), atua na Secretaria Municipal de Educação de Niterói-RJ. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7998257393560627>.

2 Doutora em Educação (PUC/Rio), Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PUC/Rio). Coordena o Grupo de Pesquisa em Educação, Museu, Cultura e Infância (GPEMCI). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7155678774492000>.

3 *Le Petit Prince (O Pequeno Príncipe)*:

Uma obra do escritor, ilustrador e aviador francês Antoine de Saint-Exupéry, que escreveu e ilustrou a obra original, publicada no ano de 1943. É uma das obras literárias mais traduzidas no mundo. Uma narrativa que aborda temas como a solidão, amizade, amor e perda, um manifesto em favor da criatividade e da imaginação.

Figura 1: Ilustração do livro *O Pequeno príncipe*. Desenho número 1.



Fonte: Livro *O Pequeno príncipe* (Saint-Exupéry, 2015, p. 9).

Os adultos, hiperbolicamente racionais, ao verem o desenho, afirmaram, com convicção, tratar-se de um chapéu. Não conseguiam ver além, com os olhos da imaginação. Na verdade, de acordo com o menino, o desenho não representava um chapéu, mas uma jiboia digerindo um elefante. Para que as pessoas grandes pudessem enfim entender, já que os adultos sempre necessitam de explicações, o menino desenhou então o interior da jiboia:

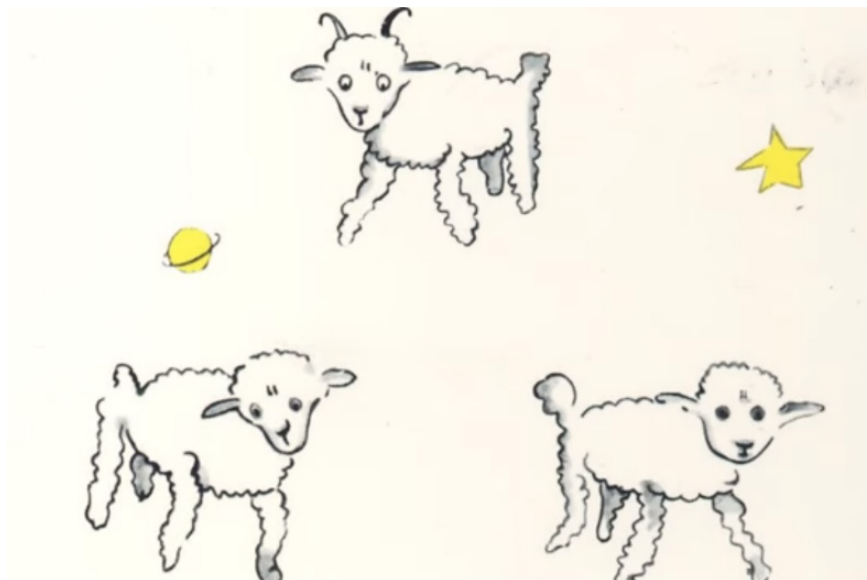
Figura 2: Ilustração do livro *O Pequeno príncipe*. Desenho número 2.



Fonte: Livro *O Pequeno príncipe* (Saint-Exupéry, 2015, p. 10).

O menino, de pronto, foi aconselhado a abandonar a arte, os desenhos, e se dedicar a matérias mais objetivas, como geografia, história, cálculo e gramática. E o narrador-personagem conta que foi assim que, aos seis anos de idade, abandonou a esplêndida carreira de pintor. Mais tarde, no entanto, já adulto, conta que se tornara um piloto e, ao se encontrar sozinho e perdido no deserto do Saara, devido a uma pane no motor de seu avião, narra seu encontro com o Pequeno Príncipe. Este pede ao homem que lhe faça o desenho de um carneiro. O processo criativo do desenho então se inverte. O menino que um dia foi capaz de desenhar jiboias devorando elefantes não era mais o mesmo. Os três primeiros desenhos apresentados pelo narrador são rejeitados pelo Pequeno Príncipe: o primeiro carneiro desenhado é recusado, por estar muito doente, na concepção do Pequeno Príncipe; o segundo, por não ser um carneiro, mas um bode, já que tinha chifres; e o terceiro, por ser muito velho.

Figura 3: Ilustração do livro *O Pequeno príncipe*. Os carneiros.



Fonte: Livro *O Pequeno príncipe* (Saint-Exupéry, 2015, p. 14).

O homem, perdendo a paciência, após ter todos os seus desenhos recusados, rabisca sua última ilustração. Para sua surpresa, foi a única prontamente aceita pelo príncipezinho. O papel exibia o desenho de uma caixa:

Figura 4: Ilustração do livro *O Pequeno príncipe*. A caixa.



Fonte: Livro *O Pequeno príncipe* (Saint-Exupéry, 2015, p. 14).

Reconhece-se a presença de uma potente mensagem sobre a imaginação nessa narrativa. O único desenho acolhido foi o da caixa, pois dentro dela havia exatamente o carneiro desejado, aquele que não podia ser visto, mas imaginado. É possível inferir, portanto, que, à medida que o homem cresce, vai perdendo seu poder imaginativo?

Sir Ken Robinson (2006), em sua célebre conferência no TED⁴ sobre a criatividade, afirma que as escolas aniquilam a criatividade das crianças com

4 Conferência TED 2006 (Fevereiro 2006). Robinson, S. K. Sir Ken Robinson: Do schools kill creativity?. TED conference. Fevereiro/2006. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aQym7WkF5ks>. Acesso em 10 nov. 2024.

o passar do tempo. Segundo o autor, a demonstração de impulsos criativos parece arrefecer com o passar dos anos, à medida que os indivíduos vão sendo submetidos ao processo de escolarização, uma vez que os sistemas de ensino supervalorizam habilidades acadêmicas em detrimento de outras importantes formas de expressão. A escola não apenas desencoraja, como também, em alguns casos, reprime e estigmatiza muitas formas de criatividade.

Robinson (2006) cita o exemplo da coreógrafa Gillian Lynne⁵ que, quando criança, fora encaminhada pela escola a um especialista por apresentar “distúrbios de aprendizagem”, por ser irrequieta e ter dificuldade de concentração. O profissional, competente, identificou o “problema” da menina: era uma bailarina nata. Lynne veio a se tornar uma renomada dançarina, coreógrafa da Broadway. No entanto, nem todas as crianças têm a “sorte” de se deparar com um olhar sensível. O que se vê, segundo o autor, é uma tendência de, na escola, haver uma certa desvalorização da arte e um corriqueiro suplante do impulso criativo.

Robinson (2006) afirma que a criatividade é fundamental na educação e defende que a inteligência é variada⁶, dinâmica e distinta, ideia esta que, se efetivamente praticada, ampliaria a visão estreita de inteligência que ainda predomina no sistema educacional e hierarquiza disciplinas, fragmenta saberes, subjuga as artes e formas múltiplas de expressão e criatividade. O autor cita o exemplo de uma garotinha que, em uma atividade de desenho, em classe, demorando mais do que as outras crianças, concentrada na tarefa, diz à sua professora que está desenhando Deus. A professora, então, irrompe, com sua racionalidade latejante: “Ora! Mas ninguém conhece Deus!” A pequena artista, então, continuando o seu trabalho, dispara: “Pois vão conhecer num minuto!” A criança não temia que seu desenho fosse reprovado. Contudo, não demora muito tempo para que as crianças sejam ensinadas sobre a estigmatização do erro e aprendam que errar é um ato condenável. Logo elas também terão aversão ao erro e, assim, com o passar do tempo, irão cada vez arriscar menos, inovar menos, criar menos.

No vídeo em que disserta sobre a necessidade de mudança de paradigmas na educação, Robinson (2010) cita a pesquisa longitudinal de George Land e Beth Jarman (1968) realizada nos Estados Unidos com um grupo de aproximadamente 1.500 crianças que foram submetidas a testes de criatividade. O teste, explicado

5 Dame Gillian Barbara Lynne (1926 – 2018) foi uma renomada bailarina, coreógrafa, atriz de teatro e apresentadora de televisão, reconhecida por dois dos maiores espetáculos de coreografia da Broadway, *Cats* e *O Fantasma da Ópera*. Faleceu aos 92 anos, em Londres.

6 Gardner, Howard. *Estruturas da Mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas*, Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. [Versão original: *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, 1983].

no vídeo de forma simples por Robinson, assemelha-se à seguinte tarefa: encontrar o maior número possível de diferentes utilidades para um clipe de papel. Segundo o autor, a maioria pensa em dez ou quinze diferentes utilidades para o objeto. Pessoas boas nessa tarefa podem encontrar até 200 tipos diferentes de utilidades para o clipe. No entanto, lembra Robinson, o público submetido ao primeiro teste era composto por crianças da educação infantil. Dependendo do número de respostas fornecidas, os sujeitos testados eram considerados gênios do pensamento divergente, pois eram capazes de enxergar múltiplas respostas para a questão. Como era um teste de natureza longitudinal, as crianças foram testadas ao longo dos anos e, para a surpresa e espanto de todos, observou-se um declínio da criatividade com o passar do tempo. Assim, com base nos resultados do teste, inferiu-se que um comportamento não criativo é desenvolvido ao longo da escolarização dos indivíduos.

O *pensamento divergente* pode ser compreendido como um processo de pensamento que tem como objetivo encontrar o maior número possível de soluções para um problema. É uma capacidade de pensamento utilizada para gerar ideias criativas e opõe-se ao *pensamento convergente* que consiste em encontrar uma solução única para determinado problema (GUILFORD, 1967).

Torrance (1962, 1965, 1966, 1967) foi outro pesquisador reconhecido mundialmente por desenvolver testes de criatividade direcionados ao público infantil. Um teste de criatividade baseado nos estudos de Torrance foi aplicado no Brasil a crianças de ensino fundamental na década de 1970 e documentado por Shively (1970). Os resultados mostraram que as crianças brasileiras tinham dificuldade em elaborar as respostas solicitadas nas instruções, sobretudo nos testes verbais. Para as crianças participantes da pesquisa, era difícil pensar em diferentes usos para caixas de papelão que não fosse a sua utilização como recipiente. Além disso, as crianças também apresentaram muita dificuldade em sugerir modificações para um pequeno brinquedo de modo a torná-lo mais interessante. Os índices de originalidade das crianças testadas foram extremamente baixos para os testes verbais.

Os dados apresentados por Shively (1970) nos levam a refletir que o sistema educacional brasileiro, de modo geral, tem enfatizado o pensamento convergente, preterindo o desenvolvimento do pensamento divergente. Na escola, o que é normalmente requerido dos estudantes? A busca por respostas unívocas, a reprodução, a réplica, a cópia, o arremedo de fatos já conhecidos? A abertura é rechaçada, pois, comumente, não há incentivo a se questionar o instituído, a “problematizar os problemas”, nem tampouco a elaborar produções criativas a partir de um tópico em aberto. É crucial que um esforço seja feito no sentido de “identificar e desenvolver os talentos divergentes”. Caso contrário,

impediremos que os indivíduos “deem uma contribuição original à sociedade” (ALENCAR, 1974, p. 66).

Glaveanu (2014) ressalta que existe uma crença no imaginário popular de que a criatividade é uma exclusividade do artista. Lima (2015, p. 18) chama a atenção para a ideia equivocada de que “cientistas não são criativos e artistas não são analíticos”. É preciso problematizar pensamentos simplistas e dicotômicos como estes, ideias que negam o papel fundamental exercido pela criatividade na pesquisa científica e que acabam reforçando uma visão pejorativa que recai sobre o trabalho do artista. A criatividade, de forma mais abrangente, exerce papel fundamental nas diversas áreas do conhecimento, como resultado das complexas relações da interação da mente com os ambientes físico, social e cultural (DAMASIO, 2001).

É importante que a escola amplie a concepção de inteligência e entenda que os indivíduos podem aprender e compreender através de todos os sentidos. O sistema educacional, ao supervalorizar o conhecimento academicista, costuma desencorajar os estudantes a seguirem suas habilidades naturais, sobretudo aqueles que demonstram apreço ou aptidão pelas artes. Como ressalta Robinson (2006, 2010, 2011, 2015), os processos estão em constante interação: a imaginação, como o processo de trazer à mente coisas que não estão presentes e não fazem aparente sentido; a criatividade, como o processo que envolve ideias originais; a inovação, como o processo de colocar novas ideias em prática. Podemos pensar também na originalidade, na capacidade do sujeito de produzir ideias raras, que se afastam do óbvio (GUILFORD, 1967) e muitas capacidades que entram em jogo nos processos de significação e produção de sentidos outros.

Robinson (2010) também faz referência às artes e à experiência estética⁷. Quando o sujeito vivencia a experiência estética, seus sentidos estão plenamente operantes. A experiência “experimentada na prática” faz com que o sujeito seja afetado e se sinta plenamente vivo, pois seus sentidos participam ativamente do acontecimento vivido. Em oposição, destaca-se o que poderíamos chamar de anestesiamento dos sentidos (DALUZ, 2019). Em vez de despertar os sentidos das crianças, muitas vezes a escola respalda práticas que conduzem ao adormecimento desses sentidos. Robinson (2010) destaca o exacerbamento da medicalização das crianças nos Estados Unidos. Mas chamo atenção para outras formas de anestesiamento, como a constante tentativa de racionalização e fechamento dos sentidos, tão comuns na escola. A arte, com sua natureza plurissignificativa, polissêmica, vem para abrir os sentidos e não os fechar, por isso que vejo na arte um caminho para o não anestesiamento dos sentidos, para o não adormecimento do sentir.

⁷ Sobre o conceito de *experiência estética* adotado nesta pesquisa, ver LOPES (2019).

Os estudos de Sir Ken Robinson (2006, 2010, 2011, 2015) preconizam, por conseguinte, uma reforma radical dos sistemas de ensino em favor da criatividade. Uma transformação só será possível se houver, antes, o sentir. Sentidos e sensibilidades respaldam qualquer processo de mudança. Alterações de sentidos (e práticas) envolvem sensibilidade e criatividade. Silva (2013, p. 28) afirma que “a criatividade é uma forma de *sentir pensando* ou de *pensar sentindo*. É uma sinapse entre os *sentimentos* e a *memória da experiência vivida*.” A autora ressalta que, para além da instituição escolar, a criatividade ganha, atualmente, uma função preponderante na educação. Destaca, ainda, o papel desempenhado pelas emoções no cerne dos processos cognitivos e, em particular, na criatividade, a qual é compreendida não como uma faculdade, mas como um processo complexo e dinâmico.

Silva (2013) disserta, então, sobre a origem do conceito de “criatividade”, salientando as alterações de sentido apresentadas pelo termo ao longo do tempo. O vocábulo, inicialmente, apresentava a mesma raiz latina de “criar” e “criação”. Entretanto, até o século XVI, o termo só era atribuído ao ente divino, afinal, somente Deus era reconhecido como Criador. À criatura não era concedido o dom de criar. Tomás de Aquino, na Suma Teológica, em 1265, referia-se à criação como “a produção [productio] de alguma coisa segundo a sua substância toda, não se pressupondo coisa alguma quer incriada, quer criada por alguém” (AQUINO, 1969, p. 127).

Avançando o conceito de criação, Aristóteles (1996) traz a ideia de que absolutamente nada é gerado a partir de um “não ser”, ou seja, a criação pressupõe um “precedente”. No entanto, apenas com o Renascimento tem-se a ampliação, de fato, da visão em torno da criação com um foco mais humanista. O homem passa a ser o centro do processo, potencializa suas ações, revela-se como um descobridor de novos mundos e passa a ter os seus sentidos valorizados. Expande-se a ideia de liberdade e livre-arbítrio, necessária à expansão do conceito de criatividade que só foi associado à arte de modo aceitável no século séc. XVIII.

Silva (2013), em sua explanação, resume as ideias de alguns pensadores. Segundo Kant, a imaginação podia ser compreendida como a capacidade de sintetizar os fenômenos transmitidos pela sensibilidade para, posteriormente, transformá-los em conceito pelo entendimento. Baudelaire acreditava que a imaginação era superior a todas as demais faculdades, uma vez que possibilitava ao homem “transcender a realidade dos fenômenos dados, criando a forma poética que envolve o objeto e o metamorfoseia, tal como a forma alexandrina em sonetos transforma em ouro a lama dos seus poemas.” (Silva, 2013, p. 26).

Graham Wallas (1926) identifica quatro etapas principais para o processo criativo, as quais denomina de: preparação, incubação, surgimento da nova combinatória analógica (ou o que chama de “iluminação”) e verificação. Posteriormente, Bruno Munari (1981, p. 98) estabelece uma distinção entre fantasia (tudo o que anteriormente era inexistente, “ainda que irrealizável”), invenção (tudo o que era anteriormente inexistente, “mas exclusivamente prático e sem problemas estéticos”) e criatividade (tudo o que era anteriormente inexistente “mas realizável de uma forma essencial e global”). Para ele, “a fantasia, a invenção, a criatividade pensam, a imaginação vê” (1981, p. 11-17).

Antônio Damásio (1994, 1999, 2001) destaca o papel das emoções no processo criativo. De acordo com o autor, são as emoções que organizam o pensamento e o conhecimento e que possibilitam que a criatividade funcione como um repertório de memórias de experiências anteriores que permitem a criação de analogias e contrastes. Para Silva (2013), a criatividade está relacionada a um “complexo emotivo” que possibilita que os “sentimentos pensem”, ou seja, que o cérebro realize operações entre representações distantes na memória, recorrendo a experiências anteriores e formando novas configurações que não seriam possíveis por meio de um pensamento lógico.

Silva (2013) destaca ainda que crianças menos inventivas apresentam muita dificuldade em lidar com a incerteza. Portanto, torna-se fundamental explorar situações que envolvem o erro, a dúvida, a valorização das diferenças e a capacidade de questionar. A inovação exige o risco, que se entre na seara do desconhecido. Requer ousadia e uma não paralisação perante o erro. Para o desenvolvimento da criatividade, é crucial que não apenas a resposta correta seja valorizada, mas também o questionamento dos problemas e, para isso, é importante que o erro seja visto como parte integrante do processo criativo.

Na concepção de Silva (2013), existem dois tipos de criatividade: a que responde a um determinado problema e outra que, de forma mais aprofundada, questiona os próprios problemas, analisando-os de modo mais abrangente, a partir de diferentes ângulos e concepções. Segundo a autora, este segundo tipo de criatividade, mais ampliado, deveria pautar o atual paradigma educacional, que passaria a redimensionar o erro e lançar um olhar questionador para os problemas e suas soluções aparentemente unívocas.

Essa mudança de paradigma implicaria ainda outras alterações fundamentais, segundo a autora. Em vez de se ensinar de forma irrefletida a produzir, isoladamente do contexto social, haveria um investimento da escola em desenvolver o olhar estético. No que se refere à arte, por exemplo, a escola não estaria focada no objetivo de formar artistas, mas em sensibilizar o olhar estético, aguçar o sentir, a sensibilidade. Nessa medida, ao se deslocar o conceito

de criatividade de um viés produtivo para um viés mais sensível, o conceito passa a caminhar na contramão da concepção utilitária do pensamento.

Contudo, a criatividade continua bastante atrelada a uma visão funcional, utilitária e pragmática, dentro e fora da escola. “A invenção traz sempre consigo, implicitamente, a interrogação das realidades. No entanto, geralmente, o tipo de criatividade que é estimulado atualmente é a criatividade que ajuda a vender.” (Silva, 2013, p. 30). Afinal, cria-se para quê? Por quê? Para quem? As respostas a essas questões muito se relacionam a concepções políticas que fundamentam os discursos e a projetos da sociedade que se almeja formar.

Silva (2013) defende que para estimular o pensamento criativo na escola, torna-se necessário desviar o foco das atitudes práticas literais, que buscam uma suposta unicidade, a resposta certa, caminhando para a atitude estética e filosófica que indague os fenômenos através do olhar sensível. É preciso, portanto, que caminhemos para uma abertura do olhar, dos sentidos, da metaforização, da multiplicidade de leituras, da sensibilidade.

Conforme já foi ressaltado, não criamos a partir do nada, do não ser, mas lançamos mão de pressupostos e repertórios, reconfiguramos experiências, emoções e pensamentos a partir dos elementos registrados, de leituras anteriores, do que foi visto e sentido, ética e esteticamente experimentado. Assim, podemos pensar, a partir das reflexões levantadas por Silva (2013, p. 31), que uma educação que realmente faça a diferença é aquela que apresente em seu cotidiano a abertura para o erro, o questionamento, “a liberdade de imaginação e o desenvolvimento da sensibilidade estética”.

A ARTE COMO INUTENSÍLIO

A jornada de *O Pequeno Príncipe* também pode ser compreendida a partir de uma reflexão sobre a fronteira entre o abstrato e o concreto. Outro personagem da história, o *homem de negócios*, passa os dias a contar estrelas, referindo-se a elas como “pequenas coisas douradas que fazem sonhar os desocupados.” (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 47). O homem de negócios, entretanto, não se permite sonhar. Sobre si mesmo, afirma: “Eu sou um sujeito sério. Não tenho tempo para divagações.” Ele vive sempre muito ocupado a contabilizar as estrelas. Gosta de exatidões. Não há tempo para a fantasia em sua vida. Percebe-se que a contemporaneidade imputa um discurso semelhante. Não há tempo a se perder com o que não é útil. O utilitarismo passa a regular a existência, a ser parâmetro de atribuição de valor. Afinal, não se deve conferir validade a “inutensílios”. O conceito de “inutensílio” é abordado na obra do poeta Paulo Leminski (2012): Os inutilensílios são elementos da vida que não têm utilidade nenhuma:

a arte, a brincadeira, a poesia. ⁸Em um documentário de Werner Schumann (1985), Leminski discorre sobre seu pensamento a respeito da poesia enquanto inutensílio:

Eu acho que a poesia é um inutensílio. A única razão de ser da poesia é que ela faz parte daquelas coisas inúteis da vida que não precisam de justificativa porque elas são a própria razão de ser da vida. Querer que a poesia tenha um porquê, querer que a poesia esteja a serviço de alguma coisa é a mesma coisa que você querer que um gol do Zico tenha uma razão de ser, tenha um porquê além da alegria da multidão. É a mesma coisa que querer, por exemplo, que o orgasmo tenha um porquê. É a mesma coisa que querer, por exemplo, que a alegria da amizade, do afeto, tenha um porquê. Eu acho que a poesia faz parte daquelas coisas que não precisam ter um porquê. Para que um porquê?”. (Leminski, 1985⁹).

Em *Ensaios e Anseios Crípticos*, o poeta levanta a seguinte reflexão a respeito do *sentido*: “O sentido, acho, é a entidade mais misteriosa do universo. Só buscar o sentido faz, realmente, sentido. Tirando isso, não tem sentido.” (LEMINSKI, 2012, p. 13). A busca por sentido é o que dá sentido à existência, no entanto, somos colocados em um emaranhado de distrações que tiram o nosso foco e passamos a nos preocupar com meras trivialidades. Somos colocados no círculo vicioso da sobrevivência.

Na contemporaneidade capitalista em que vivemos, Leminski (2012) refere-se a uma ditadura da utilidade que se baseia em uma lógica *lucrocêntrica*, em que todo gesto nasce para ser “útil”. Espalham-se ideologias do tipo “Tempo é dinheiro.” e tudo na vida passa a só fazer sentido na medida em que tem uma “utilidade”, um preço. No entanto, a vida é para ser saboreada intensamente até que “o vazamento da usina nuclear nos separe deste pedaço de carne pulsante, único bem de que temos certeza.” (2012, p. 85).

Leminski (2012, p. 41) afirma que o poema surge a partir do ócio e da rebeldia e, nessa medida, contraexiste. O poema é um “não objeto feito de antimatéria”, dotado de “sua própria importância”, sem uma função social pré-definida, uma arte contra o mundo utilitário que o cerca. O autor ainda afirma que a essência do existir foi corrompida pela cobiça, pela ganância, pela alienação, quando, na verdade, a vida é feita de “júbilo, liberdade e fulgor” (2012, p. 86).

Para Leminski (2012), a despeito de todas as dificuldades enfrentadas pela poesia na contemporaneidade, ela se basta: “As várias prosas do cotidiano e

8 Citação transcrita do vídeo “Pequeno Príncipe, grande inutensílio”, produzido pelo Canal Meteoro Brasil. Meteoro é um canal sobre cultura pop, ciência e filosofia. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=_xAL4y7sSWg> Acesso em: 10 nov. 2024.

9 Ervilha da fantasia (1985). Documentário de Werner Schumann. Trecho retirado do vídeo “Pequeno Príncipe, grande inutensílio”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=_xAL4y7sSWg> Acesso em: 10 nov. 2024.

do(s) sistema(s) tentam domar a megera. Mas ela sempre volta a incomodar” e traz o “radical incômodo de uma coisa in-útil num mundo onde tudo tem que dar lucro e ter um porquê” (LEMINSKI, 2012, p. 87). Um dos motivos pelo qual a poesia não seria valorizada no contexto mercantil e que reforça o seu caráter de inutilidade é que o destino da poesia “é ser outra coisa, além ou aquém da mercadoria e do mercado” (2012, p. 46). Nesse mundo “sordidamente mercantil que nos foi dado viver, temos um pavor instintivo de todas as coisas intransitivas”, pois não se admite que os objetos, gestos e ações tenham um fim em si mesmos e sejam desprovidos de valor. E, assim, “no universo da mercadoria, tudo tem que ter um preço. Tudo tem que dar lucro. O porquê é o lucro, no plano intelectual das coisas” (LEMINSKI, 2012, p. 132).

E, na escola, o que corresponderia a esse “lucro”? Penso que discursos que sempre tentam impor uma função utilitária para tudo que se realiza no espaço escolar retroalimentam essa concepção. Falas que reproduzem pensamentos como o de que na escola não se “brinca por brincar”, conferindo-se um viés “pedagogizante” que respalde qualquer atividade que apresente uma proposta lúdica. Chauí (1980) afirma que hoje a educação é encarada imediatamente como capital, produção e investimento que deve gerar lucro social, ou seja, além de promover a reprodução da ideologia dominante, das estruturas de classe e das relações de poder, a educação é marcada pelo aspecto econômico mais utilitário. Assim, não há espaço para brincar, é preciso conferir objetividade e seriedade às ações.

Nessa direção, a arte, marcada por seu caráter lúdico, cumpre o importante papel de contraexistir como um inutilidade, como uma forma de resistência, de não resignação:

A estática resignação nunca levou ninguém mais longe do que à porta da fábrica para bater ponto, ou ao shopping mais próximo para comprar todas as novidades da moda. A arte, por sua vez, é capaz de nos levar até o fundo mais fundo de nós mesmos, em pausas dentro das pausas que se demoram numa dimensão onde relógios não funcionam. Nesse passeio, voltamos renovados à materialidade, prontos para ressignificar as mensagens do capitalismo. Afinal, os mercados vendem de tudo, menos liberdade – o bem mais raro e precioso nesta nossa forma de viver (LIMA, 2017, p. 110).

A realidade praticada na escola, de modo geral, segue a lógica da formatação, da linearidade, da homogeneização, da hierarquização, da hegemonização assimétrica, fundamentada em “verdades”, respostas corretas, leituras verticalizadas com sentidos totalizantes e fechados. O erro sempre foi evitado e, caso cometido, devidamente corrigido e reprovado. A imaginação, incentivada na infância é gradativamente desestimulada. O brincar, podado, orientado, rechaçado com o passar dos anos.

No texto “A Educação do ser poético”, Carlos Drummond de Andrade (1974), dialogando com leitor, questiona:

Por que motivo as crianças de um modo geral são poetas e, com o tempo, deixam de sê-lo? Será a poesia um estado de infância relacionado com a necessidade do jogo, a ausência do conhecimento livresco, a despreocupação com os mandamentos práticos de viver [...] Acho que é um pouco tudo isso, e mais do que isso, [...] mas se o adulto, na maioria dos casos, perde essa comunhão com a poesia, não estará na escola, mais do que em qualquer instituição social, o elemento corrosivo do instinto poético da infância que vai fenecendo à proporção que o estudo sistemático se desenvolve, até desaparecer no homem feito e preparado supostamente para a vida? (ANDRADE, 1974, p.16).

Tavares (2007, p. 58-59) levanta uma importante discussão quando percebe a contraposição que se estabelece entre a brincadeira e as atividades consideradas “sérias” na escola. O ato lúdico, que deveria permear o conhecimento, contrapõe-se ao trabalho, compreendido como atividade séria e relevante. Segundo a autora, a função educativa do jogo oportuniza a aprendizagem do indivíduo, seu saber, seu conhecimento e sua compreensão de mundo, pois brincar é mais do que uma atividade sem retorno para a criança. Contudo, a escola só costuma considerar como aprendizagem o que é compreendido como *tarefa*.

Drummond (1974) enxerga na infância uma tendência natural para o poético, associando o mundo infantil à poesia, todavia, o poeta denuncia a escola de atrofiar a sensibilidade poética natural do ser humano, relacionada ao lúdico, à intuição e à criatividade. Tavares (2007, p. 61) aponta que essa tendência, na verdade, está a serviço de diversas propostas da sociedade, uma vez que os estudantes vão sendo impulsionados para um estudo mais objetivo, com função utilitária, concreta e pragmática, visto que se está formando um indivíduo para um mundo que “não comporta brincadeiras”. Assim, “as atividades lúdicas vão-se escasseando, tomando o controle de uma tendência racionalizante”, sendo substituídas pelas tarefas consideradas “sérias” e “úteis”, reservando-se o lúdico e a brincadeira “para os momentos exclusivos de recreação” (MAIA, 2001, p. 17).

A imaginação, a criação e a brincadeira são necessárias à formação integral do indivíduo. A criatividade é uma forma de resistência, afinal, criar é resistir, como bem enfatizou Gilles Deleuze (1988). Criar/criticar/ser autor/autorizar-se é uma forma de resistência contra o autoritarismo. A escola, ao enfrentar esse desafio, precisaria partir na direção de incorporar em suas práticas o discurso lúdico, caminhando para a polissemia, a abertura de sentidos, a sensibilidade, a alteridade, a autoria (DALUZ, 2019).

POR UMA EDUCAÇÃO PARA A SENSIBILIDADE

É a arte que me permite (trans)bordar e dar sentido à existência, pois não nos basta ser. Como bem recorda Ferreira Gullar (2010), “A arte existe porque a vida não basta”. A imaginação nos ensina a transver o mundo, conforme salienta o poeta Manoel de Barros (1996). A imaginação e a poesia me ensinam a olhar, a transver esteticamente o meu entorno. E creio que uma das funções da arte é exatamente essa: ensinar a rever, a olhar, a transver.

Concordamos com Mellouki & Gauthier (2004, p.537) quando afirmam que “a escola é uma instituição cultural, no sentido pleno do termo, e os professores são seus principais atores”, intelectuais, profissionais “depositários, intérpretes e críticos da cultura”. Torna-se fundamental, portanto, que haja um constante movimento de reflexão sobre as práticas que se fazem presentes na contemporaneidade e o professor é ator preponderante nesse processo. Não apenas um professor que pense, mas, sobretudo, um profissional reflexivo, crítico e criativo, que aprofunde leituras polissêmicas a respeito de concepções, práticas e discursos circulantes na sociedade, que seja autor, atento à potência da palavra que pode envolver, ao mesmo tempo, manipulação - controle - resistência - transformação.

A luta pelo não anestesiamiento dos sentidos e por uma educação para a sensibilidade, que valorize a vertente ética e estética de suas práticas, tem se apresentado como um urgente desafio para a escola. É importante que repensemos algumas práticas tão enraizadas nas salas de aula de nosso país, a fim de desnaturalizar o que já se tornou costumeiro. Identificar possibilidades de alteração de sentidos hegemônicos, considerando as relações de poder em uma sociedade capitalista que impõe seus valores e “verdades”, não constitui tarefa simples. No entanto, é importante reconhecer que, mesmo de forma não explícita, há um espaço de luta no qual são instaurados atos criativos, mediações, traduções, resistências, reinvenção de práticas que intentam modificar saberes e fazeres. Lutamos por uma escola que se configure como um espaço de resistência, que nos ajude a transver o mundo.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E. M. L. S. Um estudo de criatividade. *Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada*, v. 26, n° 2, 1974.
- ANDRADE, C. D. José. In: **Antologia Poética**. Rio de Janeiro: Record, 1998.
- _____. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 2002.
- _____. A educação do ser poético. *Arte e Educação*. Ano 3, n° 15, out. 1974.
- AQUINO, S. T. **Suma Teológica**. Madrid: Ed. Católica, 1969.
- ARISTÓTELES. **Física**. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1996.
- BARROS, M. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Record, 1996.
- CHAUÍ, M. Ideologia e educação. *Educação e Sociedade*, CEDES. Cortez Editora. Autores Associados, Ano II, n° 6, 1980.
- DALUZ, L. B. **Professores poetas: a autoria docente como ato ético-estético**. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2019.
- DAMASIO, A. R. Some notes on brain, imagination and creativity. In: K. H. Pfenninger, & V. R. Shubik (Eds.), **The origins of creativity**. New York: Oxford University Press. 2001.
- _____. **The feeling of what happens: body and emotion in the making of the consciousness**. New York; San Diego; London: Hartcourt Brace & Company. 1999.
- _____. **Descartes' error: emotion, reason, and the human brain**. New York: Grosset/Putnam book. 1994.
- DELEUZE, G. R. de Resistência. **Entrevista**. 1988. Disponível em: <https://razaoinadequada.com/2015/09/13/deleuze-r-de-resistencia/>. Acesso em: 26 jun. 2018.
- GARDNER, H. **Estruturas da Mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas**, Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- GLAVEANU, V. P. Revisiting the “art bias” in lay conceptions of creativity. *Creativity Research Journal*, 26 (1), 2014.
- GUILFORD, J. P. **The nature of human intelligence**. New York. McGraw-Hill, 1967 a.
- _____. Factors that aid and hinder creativity. In: Gowan, J. C., Demos, G. D. & Torrance, E. P. **Creativity: its educational implications**. New York, John Wiley & Sons, 1967 b.
- GULLAR, F. A arte existe porque a vida não basta. diz Ferreira Gullar. In: 8ª *Festa Literária Internacional de Paraty (FLIP)*, realizada entre os dias, v. 4, 2010.

LAND, G.; JARMAN, B. **Breaking Point and Beyond: Mastering the Future Today**. San Francisco: Leadership, 1968.

LEMINSKI, P. **Ensaio e anseios críticos**. Editora da Unicamp: São Paulo, 2012.

LIMA, C. G. **Paulo Leminski e a produção poética pós-moderna como resistência contracultural**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Curitiba, 2017.

LIMA, J. Criatividade como ferramenta de ensino. *Ei! Ensino Inovativo*, v. 2, 2015.

LOPES, T. B. **Outras formas de conhecer o mundo: Educação Infantil em Museus de Arte, Ciência e História**. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. Rio de Janeiro, 2019.

MAIA, A. M. S. **O texto poético: leitura na escola**. Maceió: EDUFAL, 2001.

MELLOUKI, M.; GAUTHIER, C. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. *Educação e Sociedade*, v. 25, n° 87, p. 537-571, 2004.

MUNARI, B. **Fantasia, criatividade e imaginação**. Lisboa: Presença, 1981.

ROBINSON, S. K. **Creative Schools: The Glassroots Revolution That's Transforming Education**. Viking Penguin. 2015.

_____. **Out of our minds** – Learning to be Creative. Chichester, UK: Capstone Publishing, 2011.

_____. **Changing Education Paradigms**. Dez/2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DA0eLEwNmAs>. Acesso em: 10 dez 2018.

_____. Sir Ken Robinson: Do schools kill creativity?. *TED conference*. Fevereiro/2006. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aQym7WkF5ks>. Acesso em: 10 dez 2018.

SAINT-EXUPÉRY, A. **O Pequeno Príncipe**. Trad. de Ferreira Gullar. Rio de Janeiro: Agir, 2015.

SHIVELY, J. E. **Evaluation of the effects of creativity training program in the elementary school**. Unpublished doctoral dissertation, Purdue University, 1970.

SILVA, A. Processos criativos: a importância do olhar. *Da Investigação às Práticas*, 3 (1), Lisboa: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, 2013.

TAVARES, D. S. S. **Da leitura de poesia à poesia da leitura: a contribuição da poesia para o Ensino Médio**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

TORRANCE, E. P. Must creativity development be left to chance? In: GOWAN, J. C., DEMOS, D. G. & TORRANCE, E. P. **CREATIVITY: It's educational implications**. New York, John Wiley & Sons, 1967.

____. **Guiding creative talent.** Englewood Cliffs, N. J., Prentice-Hall, 1962.

____. **Rewarding creative behavior.** Experiments in Classroom creativity. Englewood Cliffs, N. J., Prentice-Hall, 1965.

____. **Torrance Tests of creative thinking.** Norms-technical manual. Research ed. Princeton, Personnel Press, 1966.

WALLAS, G. **Art of thought.** London: Jonathan Cape, 1926.

MÚSICA E ENSINO NA EDUCAÇÃO: INSTAURAÇÃO DE *MUNDO*

Celso Eduardo Santos Ramos¹

Alicia Maria Catalano de Bonamino²

Thiago Leite Cabrera Pereira da Rosa³

A partir da perspectiva da Filosofia da Educação, o presente trabalho tem como objetivo refletir sobre o instante da aula como uma instância esquecida. A aula de Música como acontecimento, aqui, será o objeto de nossa atenção. Partindo da fenomenologia, conciliamos dois pensadores, a saber, o filósofo Martin Heidegger, que pensa sobre o esquecimento do ser em uma crítica à tradição filosófica ocidental, e os estudos e as reflexões do educador Paulo Freire, que entende a Educação como uma alternativa de autonomia para o sujeito, valorizando a cotidianidade. Abordaremos aspectos que podem favorecer a uma subversão do tempo ordinário no momento do fazer musical: o que entendemos como instauração de mundo. Esse tempo ordinário passa a ser entendido como o tempo do estar-com-outro quando, de fato, um aprendizado mais significativo se realiza.

Palavras-chave: Educação; Música; Filosofia; Temporalidade; Instauração de mundo.

INTRODUÇÃO

Na arte, segundo Hegel, a aparência sensível está sempre penetrada pelo espírito. Para não permanecer abstrata, a essência precisa aparecer: por isso, a aparência, em si mesma, não é inessencial; ao contrário, ela constitui um momento decisivo, ineliminável, do momento da essência. O que aparece na arte não é mera ilusão superficial; é a manifestação de uma verdade profunda (KONDER, 1991, p. 70).

1 Doutorando em Educação (PUC/Rio), Docente em Artes e Filosofia (SEEDUC/Rio). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8646968378587481>.

2 Doutora em Ciências Humanas Educação (PUC/Rio), Docente Associada (PUC/Rio). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8170349662210452>.

3 Doutor em Filosofia (PPGF-UFRJ), com estadia de pesquisa na Universität Heidelberg, Docente de Filosofia da Educação no Departamento de Educação (PUC/Rio). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2550777687572420>.

A Arte, nos currículos escolares, é vista como parte contraditória e tratada como disciplina recreativa, como momento em que o estudante se encontra com o entretenimento. Este artigo tem por objetivo desmistificar essa ideia, refletindo a respeito do caráter da Arte e de sua condição de provedora na construção de conhecimentos. O esforço está em apontar aspectos relevantes para a compreensão da necessidade de concebermos a atividade artística como componente fundamental no ensino, proporcionando ao estudante uma experiência com a realidade na evidência da riqueza em realizar descobertas de novos caminhos ou de caminhos alternativos para o seu conhecimento. A Arte, assim, também possibilita uma relação do indivíduo consigo mesmo, desvelando seu princípio criador/inventivo/imaginativo.

Para tanto, dois autores fundamentam esta investigação, a saber, Martim Heidegger e Paulo Freire, ambos pensadores que consideram que, “em todo ensinar, o mestre é quem mais aprende” (HEIDEGGER apud MERTENS, 2008, p. 40). A proposição de Heidegger se assemelha às assertivas de Paulo Freire em muitos momentos de sua obra (MERTENS, 2008, p. 40 - 41). Freire propõe uma relação dialógica na Educação, entendendo que há um encontro entre uma experiência prévia do estudante com aquela informação encontrada no ambiente escolar. Ou seja, é dessa articulação Homem-Espaço-Evento que nasce o aprendizado e, conseqüentemente, o conhecimento. A proposta pedagógica freiriana nos desafia a pensar sobre uma aproximação mais comprometida com o sujeito aprendente, seja ele o discente ou o docente. Nessa perspectiva, a Arte, mais especificamente a Música, promove essa aproximação.

HOMEM-MUNDO⁴-EVENTO – A DESOCULTAÇÃO DO SER NA AULA DE MÚSICA

Martim Heidegger, no livro *A origem da obra de arte*, investiga de que modo a Arte pode revelar-se uma outra coisa, um outro caminho para a produção do que ainda não existe. “A obra é com efeito, uma coisa, uma coisa fabricada, mas ela diz ainda algo de diferente do que a simples coisa é”, ele afirma (HEIDEGGER, 1977, p. 13). A partir desse pressuposto, dedicamo-nos à tarefa de olhar, pela perspectiva da Filosofia da Educação, à aula de Música, inserida

4 “Mundo é sempre inobjectual a que estamos submetidos enquanto os caminhos do nascimento e da morte, da benção e da maldição nos mantiverem lançados no Ser. Onde se jogam as decisões essenciais da nossa história, por nós são tomadas e deixadas, onde não são reconhecidas e onde de novo são interrogadas, aí o mundo mundifica. A pedra é destituída de mundo. A planta e o animal também não têm qualquer mundo, mas permanecem à aglomeração velada de uma ambiência, em que se encontram inseridos. Pelo contrário, a camponesa tem um mundo, porque se mentem na abertura do ente” (HEIDEGGER, 1977, p. 35).

no contexto escolar e levando em consideração todas as limitações impostas pelo currículo (aspecto simbólico e não-material) e pela própria unidade escolar (aspecto material), buscando entender, como já indicado, os motivos pelos quais a prática artística institucionalizada é tão desprestigiada e desconsiderada como forma de produção de conhecimento. Segundo Paulo Freire, em *Educação como Prática da Liberdade*;

A partir das relações do homem com a realidade resultantes do estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a, vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos (FREIRE, 1971, p. 43).

Temporalizar os espaços, como Freire coloca, é exatamente o que a Arte promove no momento da aula. É nesse encontro Homem-Mundo-Evento que se dá essa outra temporalidade. Com essa observação inicial, afasta-se a ideia de que a Arte é uma submatéria ou somente um momento de distração para uma turma mais agitada. A partir do pensamento de Freire, conjugado à investigação filosófica de Heidegger, é possível afirmar que a Arte, no caso específico da Música, proporciona ao sujeito a oportunidade de constituir-se, estabelecendo uma relação com um conhecimento que envolve: investigação, apreciação e experimentação.

Desde já, saliente-se a necessidade de uma permanente atitude crítica, único modo pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação, aprendendo temas e tarefas de sua época (FREIRE, 1971, p. 44).

A postura crítica adotada nesta proposta é justamente vislumbrar a Educação musical institucionalizada como espaço privilegiado para que o sujeito, estudante receptivo, viva essa ‘experiência’ na presença daquele professor - munido de instrumentos, recursos e informações necessárias ao seu ofício - a fim de que estabeleça para si, no seu fazer experimental, um aprendizado. Como afirma Freire, ele experimentará uma modificação do espaço geográfico da sala de aula. Do ponto de vista filosófico, esse estudante será lançado sobre a ação da Arte, imbricada nessa outra realidade construída ali.

A obra de arte abre à sua maneira o ser do ente. Na obra, acontece essa abertura, a saber, o desocultar, ou seja, a verdade do ente. Na obra de Arte, a verdade do ente pôs-se em obra na obra. A arte é o pôr-se-em-obra da verdade. Que é a própria verdade (HEIDEGGER, 1977, p. 30).

Essa condição da Arte nos permite refletir a respeito da aula de Música como promotora de um saber que oferece condições ao indivíduo de descobrir, criar, sentir e de refazer-se a si mesmo, dentro desse processo de investigação, apreciação e experimentação, como atestado por Heidegger, ao tratar do ‘desocultamento do ser’.

Consideramos que o ‘desocultamento’ heideggeriano pode ser aplicado a esse momento vivenciado na aula, quando se desoculta um outro tempo, modificando-se o espaço em uma outra temporalidade, porque “a tarefa da filosofia não é a objetificação teórica da espontaneidade criativa, mas de sua ativação, isto é, a facilitação do retorno criativo do si mesmo à origem” (LOPARIC, 2004, p. 48).

Apresenta-se para nós uma dificuldade que precisa ser enfrentada uma vez que a demonstração de nossa hipótese depende totalmente do ‘acontecer’. Nos debruçamos sobre o momento do fazer musical, considerando que a Música como obra de Arte, traz um aspecto que foge do planejamento burocrático, da previsibilidade instrumental e da utilização de uma metodologia. Pensamos a Música a partir de uma Educação Artística, como possibilidade de o sujeito desenvolver não só a sua imaginação, mas de ampliar a sua percepção em relação aos contextos internos e externos que o envolvem, reconhecendo-se como um sujeito incluído nos espaços que ocupa e produz. “Portanto, na obra, não é uma reprodução do ente singular que cada vez está aí presente que se trata, mas sim da reprodução da essência geral das coisas” (HEIDEGGER, 1977, p. 28).

De que modo, então, podemos supor que ocorra aquilo que Heidegger denominou ‘desocultamento’ e sobre o qual, também Freire, faz referência quando menciona a relação entre o homem e o seu fazer, ao temporalizar o espaço geográfico da sala de aula? Responder à questão envolve a reflexão a respeito da condição institucional sobre a qual a Educação Musical se encontra inserida, pois a instauração de um outro tempo no instante do acontecer da aula dependerá de dois fatores: 1. A importância dessa disciplina/conteúdo dentro da estrutura invisível da escola, do ponto de vista simbólico ou curricular e 2. A sua inserção no dia a dia escolar, como proposta material. Esses dois fatores relacionam-se a duas dimensões, que aqui nomearemos como: a) - Ontológica, ligada à invisibilidade; aspecto inaparente, não-material, mas que contribui decisivamente para a efetividade no âmbito da realidade e b) - Ôntica, ligada à dimensão de sua infraestrutura material, objetiva ou não.

Não é novidade que a ministração da matéria Arte enfrenta, há muito, o desafio de livrar-se da polivalência. Dentro das unidades de ensino, Arte pode ser Teatro, Artes Plásticas, Música ou Dança. Mesmo, hoje, esse atraso permanece como prática comum nas instituições, sejam elas públicas ou privadas, conforme delimitada pelo currículo. Desse modo, o professor, além de não ser valorizado no seu fazer, de acordo com a sua licenciatura, não vislumbra o cuidado ou mesmo a previsão institucional de que, para cada demanda, dentro da polivalência da Arte, existem meios e recursos disponíveis a esse exercício.

Podemos entender, assim, que essas dimensões da existência da disciplina Música - que habitam o cotidiano da escola, em suas matrizes e referenciais

- fazem parte das condições materiais e não-materiais sobre as quais Demerval Saviani também tece considerações:

Quando nós falamos que a Educação é uma produção não-material de outro, esta distinção está sendo feita sob o aspecto do produto, da finalidade, do resultado. Quando nós falamos que a Educação é uma produção não material isso significa que a atividade que a constitui se dirige a resultados que não são materiais, material, que é uma ação que se dirige a resultados materiais (SAVIANI, 2021, p. 90).

Observamos que o autor realiza uma crítica ao pensamento pedagógico de Paulo Freire, vinculando as suas reflexões a uma pedagogia da existência. No entanto, é possível identificarmos um ponto significativo de contato entre ambos os autores, qual seja, a importância em valorizar a informação oferecida aos estudantes da rede pública, como forma de superarem as desigualdades sociais, tão aprofundadas pelo sistema econômico vigente.

Os aspectos materiais e não-material, observados anteriormente, nos auxiliam a compreender aquilo que pode provocar um impedimento à concretização dos propósitos estudantis: a investigação, a apreciação e a experimentação. Em Música, para que ocorra a instauração desse outro mundo, ou seja, a temporalização desse espaço geográfico, cuja dimensão é não-material, mas atrelada à dimensão material, é importante que existam condições objetivas e não objetivas, assim como infraestrutura, para que essa aula aconteça.

Portanto, nosso objeto, a Música, faz parte do elemento não-material sob as dimensões ontológicas de existência. Consideramos a Arte tanto um produto como um conhecimento, pois corresponde àquilo que o estudante produzirá durante aquele momento e que ainda permanecerá com ele após a sua experimentação desse ‘acontecer’ em aula. É certo que não prestamos atenção ao momento da aula, no seu acontecer. Contudo, ao nosso ver, esse é o momento da aprendizagem efetiva, quando o tema executado permanece na alma do estudante. Mesmo depois de um tempo, meses ou anos, as percepções obtidas com a experiência, permanecem com ele, porque trata-se de uma experiência vivida. Sendo assim, essa ‘instauração de mundo’, construída a partir da experimentação, retorna à sua memória, presentificando aquele instante vivido.

Fluxograma das Dimensões da Existência



Fonte: o autor.

O conhecimento, então, não será mais utilitário. O estudante aprende e revela um saber aprofundado. Esse saber lhe permite estabelecer uma relação mais rica com o mundo circundante, pois ele celebra o encontro com o sentido do aprendizado que viveu. “Tomar a aula como acontecimento é eleger o fluxo do movimento como inspiração, rejeitando a permanência do mesmo e a fixidez mórbida do passado” (GERALDI, 2010, p. 100).

ONTOLÓGICO E ÔNTICO – TEMPORALIZAÇÃO, COTIDIANIDADE E COMUNHÃO

Isso posto, a partir de uma abordagem ontológica⁵, investigamos o que está inaparente, aquilo que pertence ao plano não-material, como produto ou resultado da atividade realizada em sala de aula, reconhecendo que “a verdade ontológica é mais originária do que a verdade ôntica” (HEIDEGGER, 2009, p. 219). O que acontece em sala de aula, todos os dias, não se repete, mas diz respeito tanto ao aspecto não-material (Ontológico) como ao aspecto material (Ôntico) do trabalho pedagógico. Portanto, quando falamos da instauração de mundo, falamos exatamente dessa ação-aula, considerando esses componentes

⁵ Na medida, porém, em que a existência determina a presença, a **analítica ontológica** desse ente necessita sempre de uma visualização prévia da existencialidade como constituição ontológica de um ente existente. Na ideia dessa constituição de ser já se encontra, pois, a ideia de ser em geral (HEIDEGGER, 1997, p. 39).

como partes de uma dimensão própria da existência daqueles que estão ali e que dela participam.

Nesse caminho, o homem defronta-se com uma tarefa árdua, pois a coisa-a-pensar escapa-lhe ao pensamento, recusa o encontro. Essa recusa, no entanto, não é menos, é mais. É nas palavras do pensador, Acontecimento (KAMPF, 2017, p. 56).

O espaço geográfico da sala de aula, que denominamos simplesmente como ‘espaço’, passa, a partir da presença dos sujeitos (educador/estudante), por uma temporalização. Nele, como entendemos, se dá o evento (a ‘instauração do mundo’). Nesse fluxo de movimento, no encontro entre Homem-Espaço-Evento, há a presença da imprevisibilidade. O professor deve estar aberto a ela, pois o imprevisto, aquilo que não se espera, é a novidade da ação da aula que motivará o estudante ao aprendizado. Isso não significa improvisado ou despreparo, mas estar aberto a novas experiências e a novos encontros durante a sua ministração. Quanto mais capacitado, munido de informações e repertório, melhores serão as descobertas que frutificarão desse encontro, tanto para ele como para o estudante (o homem) - aquele que traz consigo as suas próprias e mais diversas experiências, adquiridas por aprendizagens formais e não-formais. Como explica Freire em *Pedagogia da Autonomia*, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1997, p. 23). Dessa forma, nessas relações - entre Homem-Espaço-Evento - aciona-se essa outra temporalidade, objeto de nossa investigação, pois “a atenção ao acontecimento é (...) a atenção ao humano e a sua complexidade” (GERALDI, 2010, p. 100). Nossa relação com a aula de Música, aqui, se faz pela compreensão de que ela é um evento que deve ser experimentalmente reflexivo.

Nas relações que o homem estabelece com o mundo há, por isso mesmo, uma pluralidade na própria singularidade. E há também uma nota presente de criticidade. A captação que faz dos dados objetivos de sua realidade, como dos laços que prendem um ao outro, ou um fato a outro, é naturalmente crítica, por isso, reflexiva e não reflexa, como seria na esfera dos contatos (FREIRE, 1971, p. 40).

Sendo a atenção ao acontecimento uma atenção ao humano e à sua complexidade, será a partir desse humano que identificaremos as possibilidades para a ‘instauração de mundo’. Por meio da Música, na medida em que o estudante aprimora a sua percepção, ele transforma a realidade ordinária que o cerca (a que ele vê imediatamente dentro da perspectiva material e, também, aquela que ele ainda não vê, mas que está por vir), promovendo o acionamento do real, nessa transformação do espaço geográfico da sala de aula. Em contraste a hipótese criada, é possível identificarmos a influência que os dispositivos móveis eletrônicos

promovem no espaço escolar, impossibilitando categoricamente a ‘instauração de mundo’ por não estarem vinculados à realidade factual. A tecnologia digital se traduz nos jovens como um mundo paralelo, onde jogos, brincadeiras, dancinhas e encontros superficiais se fazem e se refazem, alheios do entorno. Cada indivíduo passa a viver apenas em sua bolha cibernética. Assim, o que podemos chamar de “comunhão” material, não encontra espaço nas rodas, pois o ambiente da virtualidade, fruto de um contexto hiper-real, suplanta nos sujeitos o desejo de estarem juntos uns com os outros no mundo real. Para eles, basta estar conectado à rede para estar vivo e feliz. A hiperconectividade os caracteriza.

Em oposição à rede, a Arte possibilita a “comunhão”, tão necessária para a saúde mental dos jovens e para a sua investigação, apreciação e experimentação, promovendo a temporalização desse novo espaço geográfico em sala de aula. A relação alienada dos estudantes com os dispositivos eletrônicos é um dos desafios mais perversos da contemporaneidade, pois a disponibilidade e o foco, antes direcionados ao aprendizado da cotidianidade da leitura e da escrita, hoje, foram captados pelas telas, gerando um novo relacionamento do sujeito com os espaços e os tempos. O real já não é tão significativo quanto o virtual.

A virtualidade, experimentada pela conexão nas redes, diferencia-se da ação proporcionada pela atividade artística na sua participação efetiva, quando da construção coletiva presencial - ainda que aconteça pelo ambiente remoto, como fora no período pandêmico da covid-19 (2020/2021). Algumas características puderam ser observadas nos estudantes a partir de então: redução da sensibilidade, indiferença para com o instante da aula, comportamento apático, dentre outros. A Arte é real e move o sujeito para a ação no instante mesmo do seu fazer.

A força propulsora da criação em Arte é a educação da visão, que adquirimos ao contemplar, ouvir ou ler obras – o desenvolvimento do olho artístico, assimila visões ordinárias (ou sons, movimentos ou eventos) à visão interior, e confere expressividade e importância emocional ao mundo (LANGER, 1962, p. 90).

A cotidianidade é um aspecto relevante da realidade sobre o qual devemos nos deter. Por que investir nossa atenção naquilo que, teoricamente, acontece todos os dias da mesma maneira? Justamente pelo fato de não acontecer sempre da mesma maneira é que devemos fazer o exercício de olhar para o que não chama a atenção. Essa ordinariedade aguça a curiosidade da investigação, pelo fato de quase ninguém a considerar. Assim como nos leva à reflexão sobre algumas falas de estudantes envolvidos no momento-aula. Em turma, a estudante E, diz: “Professor, sua aula podia ser maior...podíamos ficar aqui até a hora do almoço”. O estudante Y, reclama “Só temos aulas chatas, sem

estímulos... Vou voltar para o meu mundinho (apontando para o seu celular)". A estudante M, coloca: "Precisamos de mais aulas assim, profe. Parece que entramos em um metaverso desse tempo quando estamos na sua aula".

Muitos estudantes, então, expressam seu descontentamento em encerrar uma atividade quando envolvidos nela. Esse envolvimento não é meramente circunstancial, mas se expande para fora dos sujeitos. De fato, as preocupações docentes perpassam, normalmente, questões burocráticas, voltadas ao preenchimento de diários e tentativas de ministrar todo o conteúdo solicitado conforme a matriz curricular, denunciando que a mobilização do indivíduo para com a sua turma, ou do sujeito para com o coletivo do qual faz parte, nesse processo de desocultamento do ser, não aconteceu.

Para Heidegger, o pensamento essencial, justamente por pensar em seu tempo, não pode ser um totalizar dialético de tudo que já foi pensado, mas o despertar o interesse pelo que não foi pensado em tudo que já se pensou, um tomar consciência da diferença, como diferença (LEÃO, 1977, p. 255).

São múltiplas as razões pelas quais o docente pode se desviar do seu propósito maior, não permitindo que ele veja o estudante que ali está. O *estar-com-outro*, ou seja, aquilo que é mais importante, se perde, frente a tantos impedimentos: as redes, a burocracia e o currículo. Ficam para um segundo plano a investigação, a apreciação e a experimentação. A construção do *estar-com-outro* é condição *sine qua non* para o aprendizado, nela há o tempo propício para que as atividades sejam ações significativas que ultrapassem a porta da sala de aula e os muros da escola.

Como proporcionar um estar-com na cotidianidade? Um estar-com que envolva o indivíduo a ponto de se conseguir temporalizar o espaço geográfico da sala transformando-o em um outro espaço-tempo? Paulo Freire responde:

Da experiência do e na cotidianidade, como quase deixei explícito antes, meu corpo consciente se vai expondo aos fatos, aos feitos, sem, contudo, interrogando-se sobre eles, alcançar a sua "razão de ser". Repito que o saber - porque também o há - que resulta destas tramas é o de pura experiência feito (FREIRE, 2024, p. 183).

A experiência, proporcionada pelo momento-aula, deve ser aproveitada de modo a conciliar, em sua ação, as experiências pelas quais aquele estudante já vivenciou, pois são elas que potencializarão esse encontro, enriquecendo o *estar-com-outro*. Esse movimento nos aproxima do que Carneiro Leão afirma a respeito "de despertar o interesse pelo **que não foi pensado** em tudo que já se pensou" (LEÃO, 1977, p. 255). Ou seja, quando nos ocupamos das preocupações administrativas e conteudistas, que envolvem todo o procedimento da aula, bem como sobre em quanto tempo ministrar, esquecemos de nos deter sobre a

ideia do ambiente propício para a ministração significativa que requer o estar-com-outro. O propósito precisa vir antes de quaisquer outras preocupações na ação-aula.

O homem está sempre se relacionando com os entes, ou seja, com o ser, mas está sempre esquecendo o ser dos entes, mesmo a ele se referindo em todo o seu esquecimento e embora o ser esteja sempre se clareando para ele, sem que ele sequer atente para esse clareio e para essa clareidade (HEIDEGGER, 1988, p. 330).

Essa realidade da qual estamos tratando, se constitui na dimensão da existência ontológico-filosófica, uma dimensão formada, como já colocamos, pelo plano material (ôntico), quando nos referimos à condição do ensino da Música no dia a dia do espaço escolar: disposição do estudante com distanciamento do virtual, infraestrutura mínima, apropriada para as aulas e instrumentos musicais (comprados ou construídos pelos próprios estudantes), a fim de que realizem suas ‘experiências sonoras’. Pelo plano não-material (ontológico), há a relação do educador com o estudante e do estudante com os demais estudantes. É o plano que responde pela resultante entre estudante/professor/evento. Desse plano, o que se pode colocar em registro? Trata-se, portanto, do fazer musical, do momento em si da ação como experimentação. O acontecimento passa a ser o aparecer, o surgir da instauração de mundo, conforme o pensamento heideggeriano e, de acordo com o que Paulo Freire afirma, a respeito da temporalização do espaço geográfico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho percorrido persegue a ideia, não muito comum, de procurar refletir sobre aquilo que está no esquecimento, a saber, o tempo ordinário de uma aula de Música, quando se dá o desocultamento do ser. Entendemos que é justamente esse momento que guarda a Arte do *acontecimento*, “como verdade para o ente”, nas palavras de Heidegger (1977, p. 62).

O desafio de investigar o inaparente ou aquilo que ainda se encontra oculto, em processo, de certa forma confronta a concepção de mundo no qual vivemos, onde a técnica, a tecnologia e a Ciência ainda mensuram, em busca de determinar formas e concepções de aprendizados.

Esse percurso de reflexão pode despontar aqueles que esperam encontrar uma resposta imediata para o problema que envolve a Arte como método de aprendizagem. Pensar sobre a ideia da aula como acontecimento é, na verdade, uma provocação para resgatarmos a importância do nosso relacionamento com o momento da presença na cotidianidade: lugar cada dia mais esvaziado de sentido, que acreditamos merecer uma atenção especial.

As relações estabelecidas a partir do encontro entre Homem-Espaço-Evento são aquelas que encontram uma riqueza específica esquecida, privilegiando tantas vezes a técnica e descartando a experiência com o instante.

Ademais, há um saber no brotar que surge desse encontro. A aula de Música, portanto, não pode ser uma instância esquecida. No entanto, não há como calcular e nem mesmo padronizar esse saber, pois ele não está a serviço da mensuração e do padrão costumeiro, mas da própria experiência vivida. A atividade artística, na sala de aula, não pode ser tomada como mera reprodução, mas como um momento oportuno de encontros.

REFERÊNCIAS INICIAIS

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1971.

____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 9ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

____. **Professora, sim; TIA, NÃO. Cartas a quem ousa ensinar**. Rio de Janeiro: 2024.

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

HEIDEGGER, Martin. **A origem da Obra de Arte**. Rio de Janeiro: Edições 70, 1977

____. **Ser e tempo (Parte I)**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

____. **Introdução à Filosofia**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2009

____. **Heráclito: a origem do pensamento ocidental**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1998.

KAMPF, Vânia. **Heidegger e o outro pensar**. Rio de Janeiro: Editora PUC, 2017.

KONDER, Leandro. **Hegel: a razão quase enlouquecida**. Rio de Janeiro: Campus, 1991.

LANGER, Susanne. **Ensaio filosóficos**. São Paulo: Editora Cultrix, 1962.

LEÃO, Emmanuel Carneiro. **Aprendendo a pensar**. Rio de Janeiro: Vozes, 1977.

LOPARIC, Zeljko. **Heidegger**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

MERTENS, Roberto S. Kahlmeyer. **Heidegger e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. São Paulo: Ed. Associados, 2021.

ARTE CONTEMPORÂNEA NÃO SE EXPLICA??

RELATO DE EXPERIÊNCIA COM CRIANÇA EM MUSEU

Sayonara Alves Leite¹

Maria Cristina Monteiro Pereira de Carvalho²

O presente escrito traz reflexões acerca da relação entre o público infantil escolar e Educadores Museais. Inicialmente, oferece uma reflexão sobre a presença de crianças em espaços culturais urbanos. Em seguida, apresenta um relato detalhado de uma visita a um museu de arte contemporânea, destacando as dificuldades e expectativas das crianças em relação ao espaço visitado. Utilizando esse relato como base para reflexão, exploramos o papel da mediação em visitas a espaços culturais e a importância de considerar as experiências e os contextos das crianças. O objetivo é revisitar e analisar criticamente uma experiência prática de acompanhamento de uma turma em uma visita escolar ao museu, apoiando-se em estudos sobre infância e museus para compreensão do tema.

Palavras-chave: Educação museal; Infância; Cultura; Museus de arte contemporânea.

QUAL O LUGAR DA CRIANÇA EM NOSSA CIDADE?

Antes de falar da criança nos museus e espaços de cultura, é preciso que pensemos a criança no mundo, nos espaços cotidianos e na cidade. Podemos dizer que as crianças da cidade do Rio de Janeiro acessam livremente os espaços da cidade? Como os códigos e contextos desses espaços de adulto se relacionam com as experiências e sentimentos do mundo das crianças e, ainda, como esses espaços são traduzidos, adaptados e assimilados pelas crianças?

Farias e Müller (2017) discutem a importância da interação da criança com a cidade, partindo do princípio de que a cidade é um espaço não-formal de educação, onde a criança pode se beneficiar do contato com outros grupos geracionais.

1 Mestranda em Educação (PUC/Rio). Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação, Museu, Cultura e Infância (GEPemCI/ PUC-Rio). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1826050213094737>.

2 Doutora em Educação (PUC/Rio), Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PUC/Rio). Coordena o Grupo de Pesquisa em Educação, Museu, Cultura e Infância (GEPemCI). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7155678774492000>.

Ao pensarmos nas crianças na cidade, a primeira limitação que se apresenta é o entendimento de infância daqueles que pensam e legislam sobre estes espaços. Segundo Carvalho e Lopes (2016) “historicamente, o conceito e o olhar sobre a infância foi se modificando e influenciando diretamente as políticas públicas voltadas para o atendimento às especificidades desse segmento.” Ainda que existam notáveis avanços, a falta de entendimento coletivo de que a criança é um sujeito pleno de direitos persiste sendo um obstáculo para que ela possa exercer seu direito de cidadã na cidade e nos espaços da cidade.

Por meio deste texto, discutiremos presença das crianças nos espaços de cultura, como museus e centros culturais. Carvalho (2013) questiona em que momentos são possibilitadas às crianças visitá-los e, quando ocorre, quem as acompanha nesses espaços? Seus pais, seus professores? Além disso, Carvalho defende que, como sujeitos e cidadãs, é direito da criança visitar os espaços culturais da cidade. O pesquisador Lopes (2022), à luz dos estudos da Geografia da infância, também ressalta o direito da criança ao espaço e defende “a noção do território como direito politicamente definido”.

Dessa forma, por entendermos a importância da presença das crianças nos museus e centros culturais, nos perguntamos o que acontece quando elas chegam a estes espaços: de que forma elas são recebidas? Quais diálogos possíveis entre a equipe de educadores museais e a família ou escola? Como os museus e centros culturais se preparam para essas demandas? Pensaremos essas questões por meio de um relato de experiência da visita a um museu de arte contemporânea localizado no estado do Rio de Janeiro.

RELATO DA VISITA: DOS DESAFIOS E DESCOBERTAS NA EXPERIÊNCIA DAS CRIANÇAS NO MUSEU

Na época em que essa experiência ocorreu, em 2023, eu trabalhava no departamento de cultura da Secretaria de Educação³. Durante as férias, promovíamos passeios aos espaços de cultura e lazer da cidade e cada um desses passeios era acompanhado por uma equipe de professores da escola e um membro da secretaria, papel assumido por mim na visita relatada. A princípio, a presença do membro da secretaria nos passeios visava atender às funções burocráticas. Éramos responsáveis pelo horário de partida do ônibus, de *check-in* no espaço visitado, que era previamente agendado, e pela comunicação com os envolvidos no passeio.

No dia aqui relatado, visitamos um museu. Sabemos que é uma instituição localizada no estado fluminense e que recebe exposições de arte contemporânea.

³ Faço a opção de não identificar o município, para não identificar o museu onde a situação ocorreu.

Mesmo tendo comunicado o horário que chegaríamos previamente, houve um atraso na recepção por parte do setor educativo e ficamos esperando do lado de fora. Éramos um grupo composto por 2 professores, uma pedagoga e uma professora de português, cerca de 25 crianças, com idades entre 7 e 8 anos, e eu, uma historiadora da arte.

O dia estava bonito, azul e ensolarado. Durante a espera, as professoras tiravam *selfies* com a turma. Nesse meio tempo, enquanto esperávamos, fiz uma rodinha com as crianças e fiz algumas perguntas. Ao perguntar: “é a primeira vez que vocês vêm a este museu?”, muitas mãos levantaram como forma de sinalizar que sim. Contudo, outras crianças que já tinham ido, aproveitaram para contar experiências de visitas anteriores. Perguntei sobre outros museus e o número de crianças que já tinham visitado esses espaços aumentou, mas ainda assim, era pouco representativo diante da quantidade de crianças presentes. Muitas daquelas crianças estavam indo ao museu pela primeira vez na vida, e essa era uma informação para se levar em consideração ao continuar o diálogo. Ainda buscando conhecer as expectativas, era preciso continuar a questionar, então perguntei: “o que vocês esperam ver quando a gente entrar?” ao que uma das crianças respondeu “Já estou achando tudo lindo!”

A coordenadora do educativo e dois mediadores vieram ao nosso encontro para avisar que já estava tudo pronto para nos receber. Acompanhamos a equipe do museu e fomos entrando, um a um, com as crianças enfileiradas. Ainda enfileiradas, as crianças foram acomodadas no saguão de entrada, elas estavam em uma única fileira de assentos enquanto os dois mediadores estavam em pé. Disseram que estavam felizes em nos ter naquele espaço e em um rompante dispararam a falar sobre o espaço, datas e nomes de arquitetos envolvidos na construção, técnicas arquitetônicas e escolhas estéticas dos que construíram aquele espaço. Enquanto eles falavam, uma das crianças me perguntou baixinho “o que é arquitetura?”.

Convidei a criança a partilhar a pergunta e o educador museal respondeu, parecendo incomodado por ter seu *script* interrompido. Não conseguiu retomar a fala sobre a história do espaço, e resolveu, sem mais delongas, começar a visita.

Dividimos as crianças em dois grupos e segui acompanhando um deles, juntamente com a professora de português e o educador museal. O esforço principal ali era impedir que as crianças tocassem em alguma coisa enquanto ouvíamos a narrativa sobre as obras ali expostas. Caminhávamos pela exposição, em meio a algumas fotos da professora e as explicações do educador, até nos encontrarmos com o objeto disparador desse texto: uma caixa coberta por um tecido branco.

“O que é isso?”, perguntou um menino, que prontamente recebeu uma resposta do mediador: **“É arte contemporânea, não se pode explicar”** A

criança recuou, enquanto o profissional seguiu pelas galerias conduzindo o fio narrativo que ele propôs. Me aproximei da criança e perguntei: “o que você acha que é?” “Uma máquina de costura!”, ele vibrou. Será?! Segui provocando. “Parece, pelo formato.” Uma outra criança se aproximou e falou “é uma caixa de música”, enquanto outras duas se aproximavam e tentavam pensar em suas respostas. Uma caixa de música? Mas você está ouvindo ela tocar? “Não, porque está coberta” E por que está coberta?, perguntei. “Não sei, deve ser segredo” Então falei: “é segredo! Essa que é a graça. Pode ser qualquer coisa que vocês decidirem que é.” Seguimos percorrendo a exposição, nosso pequeno grupo de curiosos, sem fazer ideia do que a artista tinha pensado ao compor a obra, mas sabendo que para cada um de nós ali, ela tinha ganhado um significado especial.

O QUE AS CRIANÇAS LEVAM DE UM MUSEU?

Ao experienciar a visita juntamente com as crianças, muitas perguntas nos atravessam. O que as crianças esperam de uma visita ao museu? Quais as expectativas que elas têm sobre essa experiência? Os educadores museais conseguem se relacionar com esses mundos, contextos e expectativas que as crianças trazem consigo? Sobre a relação com os museus, Lopes destaca que:

Os bebês e crianças humanas nascem num mundo de linguagem, que envolvem artefatos da cultura, mas também palavras humanas. Nascem, assim, em espaços forjados pelas linguagens outras que emergem em formas de muitas paisagens, de diferenciados territórios, de múltiplos lugares, de profusos delineamentos espaciais, de onde parte seu desenvolvimento (LOPES, 2022, p. 6).

“De quem somos contemporâneos?” Esta é uma das provocações que Agamben (2008) nos faz no ensaio “O que é o contemporâneo”. Neste ensaio, o autor discorre que para falarmos de contemporaneidade, falamos também de um passado presumido, uma história comum compartilhada. O contemporâneo reside em certa dessincronia, porque ele rompe com o passado todas as vezes que se estabelece como um marco no tempo. Produzindo uma fissura instantânea. Além disso, Agamben realça que o contemporâneo não é situado somente neste tempo e no agora, mas também no ato de olhar contemporaneamente o passado. A partir disso, conclui que “a contemporaneidade, portanto, é uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distâncias” (p. 59).

Ainda pensando sobre tempo, Carvalho e Lopes (2016) destacam a importância do tempo de observação nas visitas aos museus.

Visitar exposições em museus requer tempo para observação, uma vez que se trata de um exercício constante de concentração. Nesse processo, ocorre a apropriação de sentidos e de significados que não passam apenas pela dimensão racional, mas também pelo sensível. Leite (2011) destaca a importância de oportunizar essa experiência ainda na infância como possibilidade de, desde cedo, estimular o uso dos cinco sentidos e estabelecer uma relação diferenciada com os espaços museais. Essas experiências podem permitir que as crianças criem sentidos e conexões capazes de gerar novos significados que ampliarão seu repertório, formando uma rede complexa de simetrias e contraposições (CARVALHO e LOPES, 2016, p. 914).

Ao fazermos essa relação com o tempo, podemos refletir sobre o aparente descompasso entre o tempo do educador e o tempo das crianças que visitavam a exposição. Todos temos o mesmo tempo? É evidente que um modo produtivista de pensar o tempo pode atravessar esses fazeres. O mundo contemporâneo pensa em rapidez como sinônimo de eficiência e nesse sentido, me pergunto se o ato de não parar para contextualizar, ou mesmo, para permitir que as crianças vissem a obra por mais tempo tem relação com isso, com medo de perder tempo de visita, tempo de passar mais informações. Aqui se coloca uma questão central para a discussão: a crença de que mediar uma visita educativa é o mesmo que passar informações.

Este tempo também é muito próprio dos espaços de escolarização. Na escola, a criança se relaciona com o tempo e com a rotina de acordo com os códigos deste espaço. Cada aula tem o seu tempo, a brincadeira tem um momento específico e, naturalmente, admite-se que uma visita escolar a um museu também tem um tempo próprio. O tempo de espera do ônibus, o traslado até o lugar e o tempo de permanência na exposição. É possível que o mediador que conversava com aquela turma tivesse ciência desses códigos e por isso não quis se prolongar.

Com relação à dimensão educativa do museu, Carvalho (2023) esclarece que, sendo um espaço de cultura, onde o sujeito interage com o conhecimento e com a história da humanidade, o museu apresenta uma dimensão educativa que é intrínseca à sua estrutura, aos seus objetivos, ao seu papel social. Assim, além do compromisso estético, é necessário que exista um compromisso educativo por parte do museu, entendendo este espaço como um ambiente potente em formação e produção de sentidos.

Complementando essa visão, Kastrup (2001) reflete acerca das etapas que precedem o sentido, adensando que é necessária que sejamos provocados pela diferença na arte: “quando somos tocados pelo signo, pela diferença, temos uma experiência de problematização, de invenção do problema. Só a partir daí ocorre a busca de solução e de sentido.” (p. 20) Então, mais do que uma resposta, podemos oferecer possibilidades de relação com a obra de arte.

A arte contemporânea é a arte de um contexto e um espaço-tempo do qual as crianças também fazem parte e, por essa perspectiva, é necessário que

se constituam diálogos e mediações em torno das expressões e contextos que as crianças ainda não acessam inteiramente, a partir do que elas já compreendem e formulam acerca deste mundo. A arte contemporânea acontece a partir da contextualização. Moura (2006) acrescenta que por meio das interações, as crianças vão deixando marcas de sua identidade, da cultura que produzem e da cultura em que estão inseridas. Deste modo, compreendemos a interação como uma forma de ativação da obra de arte.

Retomamos, então, a resposta do mediador: **arte contemporânea não se explica?** Comumente restringimos a arte moderna e contemporânea a um lugar de erudição e inacessibilidade, porque acreditamos que elas requisitam vasto repertório para compreensão. Segundo Tornaghi (2014), “a análise de uma obra de arte requer um repertório cultural poucas vezes encontrado entre crianças e leigos” (p. 17), neste caso, ela recomenda que a mediação leve o visitante a usar a obra e sua organização como pistas para compreender as escolhas estéticas e conceituais do artista e do curador, apontando para uma mediação que cria condições para o entendimento, mas sem entregar respostas. Além do mais, **arte contemporânea não é a arte que não se explica, e sim, uma expressão artística que não possui uma explicação única.**

Quando nos deparamos com uma obra que não nos é familiar é normal que haja um distanciamento. Isso ocorre porque em nosso dia-a-dia já estamos familiarizados com determinadas imagens e produções figurativas, que são representações claras do mundo e de coisas que existem no mundo. Às vezes, na arte contemporânea, as representações não se estabelecem de forma tão evidente, porque elas nos convidam a pensar e elaborar junto. Isso não ocorre somente com as crianças em museus, pode ocorrer com diferentes públicos, em especial os que não frequentam tantos espaços de arte.

A tentativa do mediador de estabelecer em sua resposta que não há uma correspondência exata entre a imagem vista na exposição e um único significado no mundo, acabou por negar às crianças o direito de interagir e elaborar em contato com o mundo. Há tendências da arte contemporânea que defendem a participação do espectador como forma de possibilitar o acontecimento da obra. Nesse sentido, apesar de termos elencado inúmeras possibilidades que justificam a intenção do mediador, tenha sido ela uma preocupação com o tempo da visita, ou mesmo, a de definir que não há um sentido único na obra e, portanto, uma explicação, é papel da mediação inserir a obra no contexto do espectador, para assim, criar possibilidades de interpretação juntamente com o público visitante. Mediar é articular junto, confluir, estar no meio, entre, e tecer diálogos.

No mundo contemporâneo, numa velocidade destruidora, um bombardeio de informações nos faz chegar palavras vazias de experiências significativas. São informações carregadas de explicações que muitas vezes nos são impostas, sem que tenhamos a liberdade de interpretá-las (MOURA, 2006, p. 1).

Como Moura ressalta acima, há de se ter parcimônia nas partilhas e trocas. Assim, reconhecemos que houve um cuidado do mediador em não ser coercivo ao interagir com a poética da obra, no entanto, houve ausência de alternativas para possibilitar relações entre as crianças e a obra. Entendemos o espaço da visita ao museu como um momento de partilha de experiências e não de entrega de explicações prontas. Por fim, retomamos a pergunta: **o que as crianças levam de um museu?** Elas levam experiências, trocas, aprendizados e mais do que tudo isso, as crianças levam do museu um convite para o retorno.

BIBLIOGRAFIA

- AGAMBEM, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** e outros ensaios. Chapecó, SC: Argos, 2009.
- CARVALHO, Cristina. Criança menorzinha... ninguém merece! – políticas de infância em espaços culturais. In: KRAMER, Sonia & ROCHA, Eloisa Candal (org.). **Educação infantil: enfoques em diálogo**. 2º ed. São Paulo: Papyrus, 2013.
- CARVALHO, Cristina. Educação em museus da cidade do Rio de Janeiro: algumas reflexões. In: SILVA, Rodrigo Manuel Dias da. (org.) **Pedagogicidades: educação, culturas e territórios urbanos**. São Paulo: Pedro e João, 2023.
- CARVALHO, Cristina; LOPES, Thamires. O público infantil nos museus. *Educação & Realidade*, v. 41, nº 3, p. 911-930, 2016.
- FARIAS, Rhaisa e MÜLLER, Fernanda. A Cidade como Espaço da Infância. *Educação & Realidade* [online]. 2017, v. 42, nº 1 [Acessado 13 Novembro 2024], pp. 261-282. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-623654542>>. ISSN 2175-6236. <https://doi.org/10.1590/2175-623654542>.
- KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, arte e invenção. *Psicologia em estudo*, Maringá, v.6, nº1, p.17-27. Jan/jun, 2001.
- LOPES, Jader Janer Moreira. Geografia da infância, justiça existencial e amorosidade espacial. *R. Educ. Públ.* [online]. 2022, v. 31, e12405.
- MOURA, Maria Teresa Jaguaribe de. A brincadeira como encontro de todas as artes. In: **O cotidiano na Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, Boletim Salto para o Futuro, 2006.
- TORNAGHI, Maria. Credo incrível. In: PÁDULA; TORNAGHI e QUEIROZ (org.). **O mundo é mais do que isso**. Mediação e a complexa rede de significações da arte e do mundo. Rio de Janeiro, 2014.

FORMAÇÃO
DE PROFESSORES

**MIA COUTO, POESIA E PROSA NO ENSINO
INCLUSIVO DE CRIANÇAS:
UMA FORMAÇÃO SOBRE O
PLURALISMO RELIGIOSO E A
PRODUÇÃO CURRICULAR ANTIRRACISTA
PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL
PELA ‘PEDAGOGIA DA DIFERENÇA’.**

Jacqueline de Faria Barros Ramos¹

Este artigo apresenta a pesquisa, transformada em proposta de formação, “Mia Couto, prosa e poesia na educação das crianças”, oferecida à Coordenação de Educação na Diferença (CEDIF), em 2022/2023, e aplicada aos docentes do Programa Criança na Creche, integrando um conjunto de temas referenciados ao Pluralismo Religioso e à Produção Curricular Antirracista na Educação Infantil. Sob o aporte teórico de Jacques Derrida e Paulo Freire, a pesquisa se tornou empírica em forma de encontro numa roda de leitura, considerando a Literatura Moçambicana de Mia Couto, poeta e prosador, como uma proposição afetiva e antirracista pela ‘Pedagogia da Diferença’ - à formação continuada de docentes para o exercício inclusivo na Educação Infantil - representada pela territorialidade da oralitura e da oratura e tecida sob a diáspora africana regional, exposta por meio das suas influências, retratos da pluralidade cultural moçambicana e portuguesa que, em certa medida, também caracterizam a pluralidade cultural brasileira.

Palavras-chave: Formação de Professores; Pedagogia da Diferença; Antirracismo; Ensino Inclusivo; Afeto.

1 Doutora em Literatura Comparada (Posling/UFF) com Pós-doutorado em Estudos de Linguagem – Educação e Filosofia (Posling/UFF) - e em Ciência, Tecnologia e Inclusão (PGECETin/UFF), Docente Permanente no Mestrado em Diversidade e Inclusão (CMPDI/UFF), Docente de Língua Portuguesa (SEEDUC), Docente no Curso de Pedagogia da Faculdade Lusófona do Rio de Janeiro (FL/São Gonçalo), Docente e Revisora (Cecierj/CEDERJ) e Docente na Educação Especial (FME/Niterói). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8762618535669594>.

PREFÁCIO

Quando nos reconhecermos um Brasil preto, seremos uma nação livre.
Jacqueline Barros.

Por que uma formação sobre crianças com poesia adulta? Porque, na verdade, a formação aqui delineada atravessa as crianças, mas seu foco está em uma anterioridade, na possibilidade de afetar o coração dos educadores nas razões para se conceber um projeto de vida mais sensível, emancipatório e antirracista, pois sem um projeto de existência voltado ao bem comum, não se fazem educadores. E só se constrói um projeto de vida, quando a história do presente e do passado se encontram reconciliadas em nós e quando, nos espaços de nossas nostalgias, há sempre um tempo para renascimentos em meio à saudade do que fomos, como poetisa Couto.

Que saudade
tenho de nascer.

Nostalgia
de esperar por um nome
como quem volta
à casa que nunca ninguém habitou.
Não precisas da vida, poeta.
Assim falava a avó.
Deus vive por nós, sentenciava.
E regressava às orações.
A casa voltava
ao ventre do silêncio
e dava vontade de nascer.

Que saudade
tenho de Deus
(COUTO, 2011).

INTRODUÇÃO

Educar para quê? Com que mundo sonhamos? Como educar para um outro mundo possível? (...) é consequência de um longo processo de compreensão/realização do que é essencial, do que é permanente, e do que é transitório para que um cidadão exerça criticamente a sua cidadania e construa um projeto de vida, considerando as dimensões individual e coletiva, para viver bem em sociedade (GADOTTI, 2007, p. 14).

A Educação Infantil é o espaço do recomeço, onde há o abrigo em celeiro de sementes em estágio embrionário. Há de se ter água, terra e sol para que germinem. Água-abraços em colo, terra-palavras em afeto e Sol, muito Sol-atitude em segurança e brincadeiras. Trabalhar com crianças pequenas requer do

educador que ele aprecie estar vivo em resistência à barbárie, disponível à *diferença* e à inclusão, por equidade, dentro do espaço que ocupa e que é o seu território do fazer. Muitas vezes, por estarmos condicionados à violência ou a quem “fala mais alto”, trabalhamos com crianças também sob esse mesmo signo, desconsiderando que ser educação é exercitar o que chamamos aqui de ‘Pedagogia da Diferença’, vindicando reconhecimento de si e do outro, trazendo, ao corpo ali formado e ao Outro em desenvolvimento, motivo para não promover o seu interdito, *não gritar, não prender, não desmotivar, não coibir, não rotular, não castigar, não roubar* a vontade do aprendiz e *não chantagear* com recompensas ou trocas emocionais. Desse modo, os motivos para um educador permanecer na educação devem se vincular ao nascimento de tudo o que preserva e exalta a vida, aos meios para se forjar a boa autoestima, o autocuidado e a alteridade, a fim de vislumbrar seres humanos preparados para tecerem, juntos, a teia do amanhecer, como nos convida a fazer, João Cabral de Melo Neto, em “Tecendo a manhã”:

Um galo sozinho não tece uma manhã:
 ele precisará sempre de outros galos (...)
 que com muitos outros galos se cruzem
 os fios de sol de seus gritos de galo,
 para que a manhã, desde uma teia tênue,
 se vá tecendo, entre todos os galos
 (MELO NETO, 1966/1990, p. 345).

Nessa sociedade capitalista e neoliberal, o macrocosmo social se nutre da fera antipática da ameaça por medo, porque o Outro será sempre, de acordo com Lacan, um ser fundamental; “o bebê vem ao mundo marcado por um discurso no qual se inscreve a fantasia dos progenitores, a cultura, a classe social, a língua (...) tudo isso constitui o campo do Outro, lugar onde se forma o sujeito” (JORGE, 2005, p. 44). Assim, para a inserção da criança no mundo, o Outro se apresenta simbólico como o próprio inconsciente; ele é o estranho que me espelha, o meu desconcerto. Por outro lado, o microcosmo da sala de aula precisa subverter as regras desse Outro, engendrando novas formas de olhar, de ver, de querer e de sentir. A sala de aula pensa em prospecção num ideal de ser humano e de infâncias que se perfazem em um “vir a ser”, pois “o devir-criança é o encontro entre um adulto e uma criança (...) como expressão minoritária do ser humano (...). O devir-criança é uma forma de encontro que marca uma linha de fuga a transitar (...)” (KOHAN, 2005). Contudo, como transitar, pela via das infâncias, sem um encontro? Para que ele, o encontro aconteça, as regras de uma sala de aula devem ser diferentes das regras de ‘fora’, ou seja, precisam supor a flexibilidade, prescrevendo uma imprevisibilidade, porque quem rege a ordem das coisas dentro desse espaço ocupado pela coexistência e convivência, ao qual chamamos ENSINO, é o bendito e ansiado fruto: o Amor.

MIA COUTO: A *DIFERENÇA* DO PROFESSOR-CRIANÇA (QUEM APRENDE E QUEM ENSINA)

A criança precisa ser criança e para que se respeite esse fato inequívoco, nada mais enfático e subversivo do que se observar junto dela, inserindo-se no processo, pelo reflexo da criança que já fomos um dia. Sem este pré-requisito, não se tem seara. As sementes vão endurecer de raiva e solidão, se tornando cópias umas das outras, buscando somente o conforto e a adaptação ao esquema imposto. A *diferença* nesse sentido não é bem-vinda. Adoecida, a semente colaborará para a manutenção do *status quo* da negação já posta, propagando o grito surdo, o desprezo, o preconceito, o racismo, a violência, a indiferença e/ou a dissimulação.

à ternura pouca
me vou acostumando
enquanto me adio
servente de danos e enganoso

vou perdendo morada
na súbita lentidão
de um destino
que me vai sendo escasso

conheço a minha morte
seu lugar esquivo
seu acontecer disperso

agora
que mais
me poderei vencer?
(COUTO, 1983).

Portanto, é urgente vencer a “besta fera”, como satirizou Gregório de Matos em “Aos vícios”, “De que pode servir calar quem cala? (...)/Sempre se há de sentir o que se fala/A ignorância dos homens destas eras/Sisudos faz ser uns, (...)/Que a mudez canoniza bestas feras”, porque o ódio destrói o que está a frente, como um câncer terminal. O ódio, quando fortalecido, se transfigura e se faz monstro, assim como no filme “Não, não olhe!”, de Jordan Peele (2022), solapando tudo o que é vivo.

Desse modo, esse nosso registro evoca a canção de Adriana Partimpim em “Saiba” (2004), “todo mundo teve infância/Maomé já foi criança/Arquimedes, Buda, Galileu/e também você e eu”, pois falaremos de uma formação sobre infâncias na qual Mia Couto (que também teve infância) será o norte desse lugar do recomeço, do recomeço de todos nós, adultos infantes.

Dentre seus feitos e por não caber dentro dessa criança, pois “o escritor é um ser que deve estar aberto a viajar por outras experiências, outras culturas, outras vidas (...). E é isso que um escritor é – um viajante de identidades”, Mia

assinala ter começado a criar e a contar as suas próprias histórias, “porque não tinha a competência para viver, para ser feliz, e tinha de inventar um mundo outro” (COUTO In ZUPO, 2018). Assim, pelos princípios narrativos da efabulação e da fantasia, ele se torna um educador, quase médico - se a literatura não lhe fosse comida e remédio. Na formalidade, tornou-se Biólogo (depois de abandonar a faculdade de Medicina) e na informalidade, escritor... porque quem escreve sempre educa (seja com o bem, seja com o mal, sempre educa). Mia escolheu educar com o bem², porque assim como o gato da Alice (em analogia, Mia sempre amou gatos e o seu codinome é uma homenagem a eles), procurou trilhar a lida de um escritor-educador, levantando hipóteses e questionando. O “gato” crítico se tornou a voz de uma nação. Contudo, raras são as respostas aos que escolhem seguir pelo caminho do ensino! Mesmo sem as respostas, o autor ousou permanecer no espaço de sua conquista, não só como Mia Couto, artista renomado, mas como o representante literário de uma coletividade, de uma nação preta de africanos moçambicanos, a despeito de sua pele branca de português.

Em tempo, Mia Couto, pseudônimo de Antônio Emílio Leite Couto (1955), publicou seus primeiros poemas aos 14 anos (o primeiro, dedicado ao pai) e foi um educador reformado no pleno significado do termo, um ser político e politizado por caminhos novos de contornos revolucionários. Fez parte da FRELIMO, partido detentor do poder pós-independência de Moçambique. A guerra da independência findou-se com a assinatura dos “Acordos de Lusaka” (nome da capital da Zâmbia, onde o acordo foi assinado) em 7 de setembro de 1974, quando Moçambique ainda tinha uma população com 90% de analfabetos. Nesse período foi estabelecido um governo provisório composto por representantes da FRELIMO e do governo português. Após a independência, a FRELIMO entrou em combate interno, causando a desestabilização da economia do país que já estava fragilizada. Nesse período, os escritores moçambicanos contemporâneos ambientam suas obras em interlocução com uma terra destruída por guerras, mas profundamente rica e plural. Esse combate perdurou até 2002, após várias tentativas de acordos de paz. Mia fez parte da FRELIMO até o final da década de 80, talvez pegando em armas, mas sua arma mais poderosa e revolucionária veio a ser a palavra, a escritura dos “homens separados” (DERRIDA, 1995, p. 59).

Contrariando a Psicanálise, o menino português de Moçambique, um tímido entre muitos irmãos, membro de uma família onde o verbo-palavra sempre foi carne e sangue, marcou *diferença* na terra sonâmbula de sua infância. Por

2 O sentido de bem aqui é aquele empregado por Aristóteles, voltado às convicções do ser humano sobre um fim último para suas ações. Esse fim seria o “Sumo Bem”, traduzido como a felicidade. Aristóteles fundamenta a felicidade como a Ciência superior às demais ciências e afirma ser ela a vida contemplativa (baseada na razão). Assim, entendemos que há a falta, mas que a felicidade pode ser conquistada no exercício racional, quando em coletividade (ARISTÓTELES, 1973).

isso, Mia Couto é o objeto dessa formação docente, nosso “fio de Ariadne”³ que conecta educadores à a educadores e a infâncias, também, à criança das fronteiras do presente e do passado, à criança à margem - violentada pelos que ama -, à criança das ruas - dolorida pelas circunstâncias da vida -, à criança preta, mestiça e brasileira, à criança com ou sem deficiência, sem rótulos, fora da caixinha, como diz o próprio Mia, em constante deslocamento por sobrevivência. A mesma criança que, quando adulta, pode responder como a personagem do escritor:

Inquirido sobre a raça, respondeu:

_ A minha raça sou eu, João Passarinheiro. Convidado a explicar-se, acrescentou:

_ Minha raça sou eu mesmo. A pessoa é uma humanidade individual. Cada homem é uma raça (...)” (COUTO, 1994).

Portanto, esta formação para a *diferença* é uma proposta para pensar na *diferença* como um princípio derridiano, condutor e vetor de retas que direcionam e orientam para que pensemos a respeito dessa nossa natureza perversa, de bestas feras, mas também de natureza mutante, de seres humanos em constante *devenir*, seres feitos de renascimentos. É preciso, também, que nos reconheçamos nas reminiscências de um tempo que ainda nos habita, mas que se encontra abafado, esquecido dentro do peito... na “(des)memória”.

MEDIADORES DA PALAVRA PROMETIDA EM DIÁLOGO AFETIVO: A EXPERIÊNCIA DE UMA FORMAÇÃO COMO ‘PEDAGOGIA DA DIFERENÇA’

Este caminho, que nenhuma verdade precede para lhe prescrever a direitura, é o caminho no Deserto. A escritura é o momento do deserto como momento da Separação. O seu nome o indica — em arameu —: (...) homens “separados”. Deus não nos fala mais, calou-se: é preciso arcar com as palavras. É preciso separar-se da vida e das comunidades, e confiar-se aos traços, tornar-se homem de olhar porque se deixou de ouvir a voz na imediata proximidade do jardim. “Sara, Sara, com que coisa começa o mundo? — Com a palavra? — Com o olhar? A escritura desloca-se numa linha quebrada entre a palavra perdida e a palavra prometida. A *diferença* entre a palavra e a escritura, é a falta, a cólera de Deus que sai de si, a imediatidade perdida e o trabalho fora do jardim. “O jardim é palavra, o deserto escritura. Em cada grão de areia, um sinal surpreende”. (...) O livro desértico é de areia, “de areia louca”, de areia infinita, inumerável e vã. “Apanha um pouco de areia, escrevia Reb Ivri... tu conhecerás então a vaidade do verbo” (DERRIDA, 1995, p. 58 e 59).

3 Termo que descreve o mito de Teseu, quando “a jovem Ihe deu, então, uma espada para enfrentar o Minotauro e um novelo de linha, graças ao qual poderia encontrar o caminho. Teseu foi bem-sucedido, matando o Minotauro e saindo do labirinto” (BULFINCH, 1999, p. 188). O conceito de divindade como aquele que porta a felicidade como “crer no divino e não aspirar alcançá-lo” (AGAMBEN, 2007, p. 24).

O que temos feito depois que a porta da sala de aula se fecha? Nossas grandes sementes, pequeninas crianças, precisam de gente bem resolvida e amorosa para desabrochar do jardim de suas existências para o jardim do mundo. Mia traduz bem essa missão em forma de linguagem-discurso-texto, missão que torna o sujeito capaz de dizer e narrar sobre si, em dilaceramentos permanentes, enunciando maravilhas e lamentos e apontando travessias possíveis por meio de narrativas e versos quase teológicos, mesmo quando antropocêntricos. Quando a criança ainda está construindo o seu aprendizado, aprendendo a se constituir como sujeito, há uma gama de processos (lógicos, cognitivos, sociais, afetivos, dentre outros) que ainda precisam acontecer para que, pelo discurso que enuncia, a criança seja um sujeito em sua integralidade. A ‘Pedagogia da Diferença’ se constitui por meio de educadores que medeiam esses movimentos de tempo e espaço, “entre a palavra perdida e a palavra prometida”, até a falta (DERRIDA, 1995, p. 59).

A proposta de formação “Mia Couto - prosa e poesia na educação das crianças”, ocorrida no dia 17/08/2022, no Auditório Amauri Pereira, foi ministrada sob as bases da Literatura Moçambicana e tutelada pela vertente do *griot* contemporâneo, procurando trazer leveza e liberdade em momentos significativos de uma conversa sobre a necessidade do ser humano, desde a infância até a velhice, dizer-se pelos bons afetos e questionar-se pela desconstrução do “quem eu sou”. Por isso, nos propomos com essa formação, instrumentalizar as sensibilidades do educador a fim de que seus recursos interiores se expandam e, assim, ele consiga oferecer à criança, seu aluno e sua aluna, outro território, um território seguro e múltiplo, conjugado ao seu, já existente e próprio de filiação, cidadania e moradia, pertencente ao corpo de uma escola.

Nessa conversa, o aprender é dialógico e movido pelo fio que nos liga uns aos outros como cidadãos da Terra, aquele fio mítico e invisível (como já mencionado), mas real, que se interpõe como as querelas das rodas e das cirandas coloridas, como as muitas brincadeiras vividas por cada adulto ali presente. Ele, o fio, reclama, à existência, que nos lembremos de nós para não nos esquecermos de que amanhã pode ser tarde demais, pois a morte é iminente e definitiva.

Preciso ser um outro para ser eu mesmo
 Sou grão de rocha
 Sou o vento que a desgasta
 Sou pólen sem inseto
 Sou areia sustentando o sexo das árvores
 Existo onde me desconheço
 aguardando pelo meu passado
 ansiando a esperança do futuro
 No mundo que combato morro
 no mundo porque luto, nasço
 (COUTO, 1999, p. 13).

Explorando suas histórias de vida e viajando por alguns poemas e pelas personagens do prosador-poeta, os professores - participantes da formação - chegaram em África, na África de Língua Portuguesa e, a partir desse caminho percorrido pela tessitura de suas memórias, reescreveram, imagetivamente, suas reminiscências e memórias afetivas, produzidas ao longo do processo interativo, mas em discurso interlocutivo, por meio de questões e intervenções, rumando ao reconhecimento de contextos brasileiros, trajetórias pessoais, comunidades próximas e realidades identitárias. Mesmo que a ficção não se comprometa com a verdade do mundo real, a *realia*⁴ da fantasia nos traz de volta a nós mesmos e nos apresenta às nossas peculiaridades, às nossas diferenças. Adentramos na casa do luto que nos ensina tanto quanto a casa da alegria. Pela verossimilhança, elaboramos as tragédias e realizamos a catarse das dores que não conseguimos administrar no recôndito e desconhecido espaço de nossas almas. Pela palavra-escritura-emoção, então, “convulsionamos” o silenciamento de nossas vozes. Todos nós podemos dizer, enfim! Quando nos é dada essa possibilidade de uma escuta ativa, traduzimos encontros ancestrais e sagrados, intermediados pela potência do coletivo. Nesse instante, capturamos a graça e a felicidade, porque nos encontramos imersos na inclusão, e a equidade torna-se a máxima que aprendemos por meio de nossas subjetividades.

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele (FREIRE, 1997, p. 128).

A felicidade aristotélica se faz presente, pois o Outro é invariavelmente uma porta de acesso ao novo (seja esse novo “feio” ou “bonito”, não importa a concepção que cada um terá desse novo); ele será sempre um aprendizado produtivo, com possibilidades várias quando experimentado em comunhão.

4 “O fantástico instaura a desrazão na medida em que ultrapassa a ordem e a desordem e que o homem percebe a natureza e a sobrenatureza como marcas de uma racionalidade formal. Assim ele se alimenta inevitavelmente das *realia*, do cotidiano, do qual releva os desatinos, e conduz a descrição até o absurdo, ao ponto em que os próprios limites, que o homem e a cultura atribuem tradicionalmente ao universo, já não circunscrevem nenhum domínio natural ou sobrenatural, porque, invenções do homem, eles são relativos e arbitrários” (BESSIÈRE, 2012).

SABOREANDO O TEXTO, CONCLUÍMOS NA ORATURA E NA ORALITURA

Quando é verdadeira, quando nasce da necessidade de dizer, a voz humana não encontra quem a detenha. Se lhe negam a boca, ela fala pelas mãos, ou pelos olhos, ou pelos poros, ou por onde for. Porque todos, todos, temos algo a dizer aos outros, alguma coisa, alguma palavra que merece ser celebrada ou perdoada pelos demais (GALEANO, 2002).

Isso posto, o encontro considerou percepções discursivas do autor, Mia Couto, referentes à guerra, ao nacionalismo, à religiosidade, à família e à morte, a fim de encontrarmos as nossas próprias percepções sobre esses conceitos. Pelas vias poéticas de sua obra, nascidas do trauma, da alegria, da aventura e da sua posição social, Mia Couto transpassa as vertentes da língua e renova a estética da experiência do leitor com o texto, esquadrinhando seu sistema com a “oratura” (presença de textos da tradição oral, não alterados) e com a “oralitura” (textos que trazem a recriação da palavra oral dentro da produção do texto).

Em linhas gerais, “a oralitura conserva em si seu valor de literatura. Portanto, é entendida como linguagem significante, constitutiva da alteridade dos sujeitos, das culturas e de suas representações simbólicas” (MARTINS, 2001, p. 83) e “existe trazendo à baila mitos e saberes constituintes do arcabouço cultural de um determinado coletivo” (SILVA, 2000, p. 90). Já a oratura

é um saber ancorado na experiência de corpos em relação. Todos os sentidos são convocados para este ato relacional de comunicação. Daí ser também um encontro de sentidos, na sua pluralidade, desde a audição à cinestesia. Rosto, presença, toque, escuta, ritual, tempo kairológico, são constitutivos da oratura e abrem outras experiências de vivência em comunidade, distintas das possíveis num universo apenas literário (GOMES, 2019).

Como portas de acesso a um universo de sensibilidades e sentidos, por intermédio da oratura e da oralitura pretas, Mia evoca as paixões mundanas e os medos dos entes, entendendo o seu papel trovadoresco de *aedo*, como um marco, tanto para a história moçambicana e sua política local na África de Língua Portuguesa, como para a história global das gentes de África e de seus afrodescendentes espalhados pelo planeta. A escritura de Mia nos possibilita transcender o território local, porque Mia é um clássico, um autor universal, que ultrapassa os limites da terra moçambicana e do continente africano.

Em formação, podemos correlacionar as faces da oralitura e da oratura, como faces de um mesmo milagre humano, pois somos aqueles que produzimos os resultados, o acervo cultural, material e imaterial, historicamente construído por nossas historicidades (a arte, a literatura, a música etc.), produtos que nos tornam gente e nos permitem ver, pelos conflitos, as angústias, as tecnologias

e os modos de ser, assim como as delicadezas do ato de educar como uma ontologia⁵ da esperança.

enquanto necessidade ontológica, precisa de ancorar-se na prática. Enquanto necessidade ontológica, a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã. Sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate, mas, sem o embate, a esperança, como necessidade ontológica, se desdobra e se torna desesperança que, às vezes, se alonga em trágico desespero. Daí a precisão de uma certa educação da esperança. É que ela tem uma tal importância em nossa existência, individual e social, que não devemos experimentá-la de forma errada, deixando que ela resvale para a desesperança e o desespero. Desesperança e desespero, consequência e razão de ser da inação ou do imobilismo (FREIRE, 1992, p. 10-11).

Nossa experiência, nesta formação, nasce e frutifica como experimentação do sabor desse alimento histórico. E cada verso-alimento, e cada prosa-alimento de Mia, é um alimento *diferente* para cada um de nós, pois cada olhar os interpreta de modo único, pela singularidade de seus repertórios mais íntimos. Os mitos, as fábulas, os sonhos e as narrativas das tradições literárias pretas são recuperados e revisitados pelo autor, a fim de - pela ficção e/ou pela arte poética - tocar o nosso imaginário pelo imaginário africano. Como um trovador que perscruta as sombras do tempo, o *griot* Mia Couto redimensiona a função sagrada do contador de histórias, potencializando a oralidade africana no contemporâneo e ocupando-se de registrar ou traduzir seus atravessamentos em perguntas, sem querer dar a elas explicações ou respostas factuais. Ele as nutre em seus livros, deixando ao leitor o presente da dúvida na dádiva da reflexão literária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Isso posto, fomos tocados por Mia, com “Destino” (1983), “Conheço a minha morte/seu lugar esquivo/seu acontecer disperso/agora/que mais/me poderei vencer?”, com “Saudade” (2011), “A casa voltava/ao ventre do silêncio/e dava vontade de nascer./Que saudade/tenho de Deus”, com “Identidade” (1999), “preciso ser um outro para ser eu mesmo (...)” e com “A Fogueira” (1987), “Sonhou dali para muito longe: vieram os filhos, os mortos e os vivos, a machamba encheu-se de produtos, os olhos a escorregarem no verde. O velho estava no centro, gravatado, contando as histórias, mentira quase todas. Estavam ali os todos, os filhos e os netos. Estava ali a vida a continuar-se, grávida de promessas. Naquela roda feliz, todos acreditavam na verdade dos velhos,

5 O sentido aqui denotado ao termo significa o conhecimento do ser, dos entes ou das coisas como de fato são (CHAUÍ, 2003), por entendermos que a educação não pode ser plenamente sem a esperança, conforme as convicções freirianias.

todos tinham sempre razão, nenhuma mãe abria a sua carne para a morte”. Ah... a verdade dos velhos nunca morre e na nossa roda de conversa - roda de educadores-crianças que ensinam, mas que aprendem com crianças-educadoras - fomos tocados ao descobrir a potência de nossas vozes e ações!

Sendo assim, voltemos à questão inicial deste artigo: “Por que uma formação sobre crianças com poesia adulta?” Porque o antirracismo precisa ser combatido com o Amor... não para que tenhamos pessoas não racistas. Isso só não basta! É preciso resistir ao ódio para ser Amor, mas só se é Amor quando as infâncias se reconhecem e se encontram no caminho. Mas de qual caminho se está a falar? Do caminho projetado para ser vida, a partir das instâncias educacionais cuja essência percorre todos os espaços e territórios e que surgem, inicialmente, de dentro do contexto, do lugar de onde falamos e agimos, onde crianças são sementes, mas educadores também... onde pais e mães são sementes, mas gestores também, pois para todas as coisas há um início e um fim, afinal toda árvore já foi uma semente.

Desse modo, se a força do racismo se fez presente como poder em séculos na terra brasileira, abrindo buracos infinitos e intransponíveis na cultura, na justiça, na política, na Ciência, na História e na Filosofia, há de se construir um novo poder, um poder regenerador de cura, que aponte para a novidade de uma negritude fundamental e que brote de dentro da mestiçagem dessa nossa pátria.

Conforme iniciamos este artigo, no prefácio, só seremos uma nação livre, quando nos reconhecermos um Brasil preto. Assim, quando compartilhamos de nossas falas e expressões, traduzimos a experimentação estética leitora, conquistada junto à autoria discursiva do poeta prosador, Mía Couto, assim como também conquistada a partir do que ousamos dizer sobre nós, sobre nossas crianças e sobre nossas “escrevescências”, percorrendo nossas memórias pedagógicas e nossas práxis, porque as sementes estão todas aí, em cultivo, prontas para, um dia, serem árvores frondosas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGAMBEM, Giorgio. **Profanações**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.
- ALMEIDA, Silvio. **O que é Racismo Estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- AMORIM, Cláudia. **Literaturas Africanas I**: volume 1. Cláudia Amorim, Christian Fischgold, Mayara Matos. Rio de Janeiro: Fundação Cecierj, 2015.
- ARISTÓTELES. Tópicos. Dos argumentos sofisticos. *Metafísica*: livro I e livro II. *Ética a Nicômaco*. Poética. In: **Os Pensadores**, tomo 4. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BARROS, Jacqueline de Faria. O reconhecimento da importância do lugar de fala por alunos de Pedagogia na disciplina História da Educação no Brasil. In: **História do Brasil: uma compreensão Antropológica, Social, Filosófica e Política**. São Paulo: Editora Científica Digital, 2021, DOI 10.37885/210202978.
- _____. **Trilogia de sombras: Saramago, Santo Agostinho e Heidegger**. Rio de Janeiro, Niterói: EDUFF, 2017.
- BESSIÈRE, Irène. **O relato fantástico: forma mista do caso e da adivinha**. *Revista Fronteira Z*, São Paulo, n° 9, dezembro de 2012.
- BULFINCH, Thomas. **O Livro de Ouro da Mitologia: histórias de deuses e heróis**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.
- COUTO, Mía. Destino. In: **Raiz de orvalho**. São Paulo: Companhia das Letras, 1983.
- _____. Identidade. In: **Raiz de orvalho e outros poemas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- _____. **Vozes anoitecidas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- _____. Saudade. In: **Tradutor de chuvas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- _____. **Cada homem é uma raça**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- _____. **Estórias abensonhadas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- _____. **O fio das missangas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- _____. **Terra sonâmbula**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- _____. **O último voo do flamingo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- _____. **Um rio chamado Tempo, uma casa chamada Terra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- _____. **Mulheres de cinzas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- _____. **O bebedor de horizontes**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- DERRIDA, J. **A escritura e a diferença** (Tradução: Maria Beatriz Marques Nizza da Silva). 2ª ed. São Paulo: Perspectiva S.A., 1995.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. 1ª ed. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

- GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**, Celebração da voz humana/2 [tradução de Eric Nepomuceno]. Porto Alegre: L&PM Editores, 2002. Disponível em: <https://www.revistapazes.com/celebracao-da-voz-humana-por-eduardo-galeano/>.
- GOMES, Isabel. “Oratura”. In: **Dicionário Alice**. Consultado a 12.05.23, em https://alice.ces.uc.pt/dictionary/index.php?id=&pag=23918&entry=24459&id_lingua=1. ISBN: 978-989-8847-08-9, 2019.
- JORGE, M. A. C.; FERREIRA, N. P. **Lacan, o grande freudiano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005 (Col. Passo a Passo, n° 56).
- KOHAN, Walter Omar. A infância da Educação: o conceito devir-criança. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 2, n° 1, 31 de dezembro de 2005. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/2/1/a-infancia-da-educacao-o-conceito-devir-crianca>. In: KOHAN, Walter Omar (org.). **Lugares da infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- MARTINS, Leda. Oralitura da memória. In: FONSECA, Maria Nazareth Soares (org.). **Brasil afro-brasileiro**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- MATOS, Gregório. Aos vícios. In: **Seleção de Obras Poéticas**, 1998, 186. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000119.pdf>.
- MELO NETO, João Cabral de. A educação pela pedra. In: **Obra completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1990, p. 345.
- PADILHA, Laura. **Entre voz e letra: o lugar da ancestralidade na ficção angolana do século XX**. Rio de Janeiro: Pallas, 2007.
- SANTOS, Joel Rufino. **Saber do Negro**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2015.
- SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção** – 4ª ed. 2ª reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.
- SILVA, Mário Augusto Medeiros da et al. **A descoberta do insólito: literatura negra e literatura periférica no Brasil (1960-2000)**, 2011.
- SODRÉ, Muniz. **O fascismo da cor: uma radiografia do racismo nacional**. São Paulo: Vozes, 2023.
- SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Trad.: Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- ZUPO, Entrevista de Mia Couto à Daniella Zupo, 2018. Disponível: <https://medium.com/blooks/cineblooks-entrevista-de-daniella-zupo-com-mia-couto-2018-49f7046f84f5>.

REFLEXÕES A PARTIR DA IMERSÃO EM PRÁTICAS DE MOVIMENTO COM PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Samuel Barreto dos Santos¹

André Bocchetti²

Esta pesquisa é resultado de uma cartografia realizada em quatro Unidades de Educação (UEs) da Rede Municipal de Educação de Niterói. Ela foi produzida através de um ciclo formativo com profissionais da Educação Básica, composto de práticas de movimento e jogos corporais, cujo objetivo foi evidenciar a experimentação de movimentos como produtora de processos de produção de si, que podem interferir na relação dos sujeitos consigo mesmos, com os outros e com o mundo. Como procedimento, foram realizados quatro encontros de duas horas, em cada escola, com o tema “Corpo, Movimento e Criação”. Nesses encontros, após as práticas de movimento, nos reuníamos para uma roda de conversa sobre as nossas experiências. Para o trabalho atual, propõe-se algumas reflexões sobre as narrativas dos profissionais participantes do ciclo formativo citado, que decifram afetos e sentidos que estão marcados nos corpos e foram impulsionados através de um processo de criação, evidenciando para os sujeitos, através da conexão consigo, suas subjetividades.

Palavras-chave: Corpo; Movimento; Educação Básica; Criação; Ensino.

Como resultado de uma cartografia realizada em quatro Unidades de Educação (UEs) da Rede Municipal de Educação de Niterói, a pesquisa foi produzida através de um ciclo formativo com profissionais da educação básica, composto de práticas de movimento e jogos corporais, e que teve como objetivo evidenciar a experimentação de movimentos como produtora de processos de produção de si, que podem interferir na relação dos sujeitos consigo mesmos, com os outros e com o mundo. Como procedimento, foram realizados 4 (quatro) encontros de 2 (duas) horas em cada escola, com o tema “Corpo, Movimento

1 Doutor em Educação (UFRJ), Docente de Artes na Educação Básica (Fundação Pública Municipal de Educação de Niterói-FME. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7704960597999874>.

2 Doutor em Educação (USP), Professor Adjunto da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5057082184074025>.

e Criação”. Nesses encontros, após as práticas de movimento, nos reuníamos para uma roda de conversa sobre as nossas experiências. Para o trabalho atual, propõe-se algumas reflexões sobre as narrativas dos profissionais participantes do ciclo formativo citado, que decifram afetos e sentidos que estão marcados nos corpos e foram impulsionados através de um processo de criação, evidenciando para os sujeitos, através da conexão consigo, suas subjetividades.

Foi feito o uso dos aportes metodológicos da cartografia, que propõe “estudar processos acompanhando movimentos” (PASSOS, et al., 2009, p. 9). A pesquisa cartográfica está interessada na vida dos sujeitos relacionados com a pesquisa e acompanha movimentos, pois quando o pesquisador intervém numa situação, os acontecimentos analisados são encharcados de vivências que possuem um passado histórico e um vir a ser, o que mantém a situação em que está posta em movimento. E isso faz com que ao invés de procurar respostas para as situações ou formas fechadas de análise, possamos compreender a contingencialidade das circunstâncias e a arbitrariedade das múltiplas vivências num mesmo cenário.

As práticas de movimento e os jogos corporais se caracterizam como uma pesquisa do movimento (pessoal e do outro) que é introduzida pela assimilação entre o movimento, a anatomia corporal notada através dele e a reflexão a partir dessas percepções. O corpo é experimentado, estudado, refletido e discutido. O jogo corporal, dentro de uma pesquisa cartográfica, pode ser entendido como um acionador dos processos de produção de subjetividades e de experiência de si. Nesse lugar os sujeitos têm um espaço para invenção de si e do mundo, em jogos que potencializam a criação e novas conexões consigo, com o outro e com o mundo. O acesso à dimensão de virtualidade do si é uma das potencialidades de práticas artísticas, onde pode surgir “uma experiência de potência, de criação, o que possibilita, ao mesmo tempo, uma experiência de autocriação” (PASSOS, et al., 2009, p. 87). As práticas de jogos corporais também podem se apresentar com essas potencialidades, pois podem favorecer a mudança na relação consigo mesmo e a experiência de autocriação.

Além dos jogos corporais, nos encontros com os profissionais, aconteceram as rodas de conversa, ocorrente ao final das dinâmicas dos jogos, quando formamos um círculo para conversar, dialogar, ouvir o que se pode dizer oralmente sobre as vivências experimentadas nos jogos. Para esse momento utiliza-se, também, a análise de narrativas para que possamos nos relacionar com aquilo que os sujeitos falam de si, tendo como ponto de partida os jogos experimentados. A partir de Arfuch (2010), entende-se a pesquisa narrativa como uma forma de compreender e acessar as experiências dos indivíduos imersos numa situação, num processo de colaboração entre os participantes da pesquisa. As narrativas possibilitam uma forma de expressar, oralmente, as experiências vividas e, também, uma apreciação de si mesmo em seus fazeres,

assim como a escuta do outro que experimenta a mesma situação diante de um outro movimento e das experiências pessoais que vivencia.

Aborda-se o conceito de cuidado de si de Foucault (1985), para apresentar as formas nas quais os sujeitos da pesquisa se relacionaram com os jogos corporais e como esses jogos mobilizaram os sentidos de si mesmo, provocados tanto na experimentação dos jogos quanto em suas narrativas. A escuta dos sujeitos, a partir de suas experiências de si mesmo, é o ponto principal nas ações metodológicas dessa pesquisa. O material para o desenvolvimento dessa pesquisa foi coletado por áudios das rodas de conversa, que foram gravados, transcritos e analisados.

BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS ABORDADAS

Neste texto, marcam-se três momentos principais das propostas do ciclo formativo Corpo, Movimento e Criação. O primeiro destaque da pesquisa é dado para a proposta de movimento de olhar para as mãos, que pode parecer simples, mas deu origem a muitas questões relevantes, entre elas, o que é corpo? Para todos nós, envolvidos no diálogo, uma simples pergunta (“o que é corpo?”) proporcionou vários elementos para pensar a si mesmo, pensar no outro e nas relações que se constroem no mundo.

O segundo momento que se deseja destacar, se baseou num jogo de consciência corporal, onde foram dispensados comandos de movimentação a partir dos seguintes verbos: caminhar – deitar-se – espreguiçar – mover – sentir – tocar – mapear o corpo - relacionar – jogar – criar – apoiar – respirar. Os comandos não foram liberados necessariamente nessa ordem, mas passaram por cada um desses verbos, podendo a resposta ser individual ou em duplas, dependendo da situação comandada.

O terceiro momento destacado é o encontro que teve como temática Sensibilizando o Olhar. O objetivo do encontro foi atentar para o sentido do olhar de forma mais ampla do que aquilo que o olho contempla: o olhar é mais do que a visão. No encontro, falamos sobre o corpo como a possibilidade de ser, de criar e de se relacionar no mundo, sobre a sensibilidade no olhar para si, para o outro, para a natureza e para as coisas. Algumas questões colocadas foram: você já olhou para os seus colegas hoje? É um olhar atencioso ou indiferente e desinteressado? Quantas vezes olhamos para o outro e percebemos mudanças, seja em sua expressão, na sua performatividade, na roupa, no cabelo etc.? Temos um olhar atento para nós mesmos ou até conosco, por vezes, o olhar para si é insensível e apático?

As formações foram encharcadas de experiências oriundas dos jogos corporais que propunham a experimentação dos movimentos do próprio corpo e as reflexões sobre as propriedades de um olhar sensível para os corpos e sobre a possibilidade de se proporcionar práticas corporais no espaço escolar.

MOVIMENTO E (RE)CRIAÇÃO DE SI

Nas práticas de si, o sujeito estabelece uma intensidade de relações para consigo mesmo, tomando a si como objeto de conhecimento e ação, não rejeitando seus desejos, vontades e comportamentos, mas identificando-os, capturando e refletindo nas suas singularidades e como esses processos caracterizam a si como sujeito. No cuidado de si, dois outros eventos aparecem na relação do sujeito consigo: a experiência de si e a consciência de si. O sujeito se conscientiza de si em suas experiências de afecções com o mundo e com o outro, cuidando-se e compreendendo suas singularidades, valorizando-se (FOUCAULT, 2004; 2006).

Os corpos, em estado de presença, movimentando-se, produzindo descobertas e (re)criando-se, produziram conexões, inventividade, e voltaram para si podendo permitir as implicações coletivas na movimentação do pensamento sobre o que estava sendo produzido com e a partir dos corpos. Transformamos os acontecimentos em narrativas, que se apresentam nessa pesquisa como matéria prima para as discussões nas rodas de conversa. Aqui, a prática do cuidado de si é um conceito que se relaciona com as propostas de movimento e aos jogos corporais, pois nessas experiências os sujeitos experimentam a si mesmos através dos seus movimentos e produzem compreensões sobre as suas próprias produções corporais que significam a si mesmo, podendo, através das suas reflexões, descobrir outras compreensões a partir daquilo que já conhecem de si mesmos.

Que movimentos ou mudanças os jogos corporais provocam na relação dos sujeitos consigo mesmos? E como podem ocorrer tais outras compreensões de si mesmos nos indivíduos que experimentam essas práticas de movimento e jogos corporais? Percebemos, em muitos relatos transcritos que, muitas vezes, os sujeitos criam formas de ser e estar no mundo para fugir da norma que regula seus movimentos e sobreviver a ela. Essas formas de ser são complexas e coexistem paralelamente ao corpo organizado e habilitado à convivência de uma cultura, criada para que os sujeitos se relacionem a partir de regras que organizam determinado discurso³. Em determinadas situações, espaços e tempos, é permitido a esse sujeito o escape ao regulamento, para que possa extravasar um modo de ser que está preso numa espécie de corpo que não pode aparecer na vida cotidiana. Em vários momentos, nas rodas de conversa, esses corpos aparecem, porém, são expostos de forma tímida. Muitas das vezes os

3 Laclau e Mouffe (2015) afirmam que toda ação social é significativa e produz discurso. Dessa forma, para esses autores o discurso está para além do texto e da fala. Por sua vez, os significados produzidos só se tornam inteligíveis, negociados, traduzidos, em relações contextuais. Se toda ação social é significativa, se atuamos também através da movimentação corporal, então nossos movimentos também podem ser entendidos como uma forma de significar. São um tipo de linguagem e, como tal, estão abertos a infinitas e imprevisíveis interpretações. Integram a rede textual a partir da qual nos localizamos e atuamos no mundo.

sujeitos, com medo da reprovação, quase não expõem esses corpos, mas eles estão em seus movimentos e se fazem presente nos corpos, na maioria das vezes presos e, em situações específicas, são liberados.

O professor Antônio⁴ (Roda de conversa, 30/03/2022) disse que, para ele, dançar se caracteriza como uma quebra dos seus próprios paradigmas, pois seu corpo apresenta características de um homem rígido, que não se movimenta muito, não gesticula com facilidade, tem uma expressão facial “fechada” e fala pouco. Nas ocasiões específicas em que se permite dançar, ele se coloca no lugar de negação, como se não fosse ele mesmo; cria um personagem para ter prazer num lugar onde não pode frequentar, sendo este lugar o momento em que suas tensões se diluem e há certa concessão de liberdade para os movimentos, até então, aprisionados. O exemplo citado é interessante para abordar as formas nas quais os sujeitos identificam e caracterizam seus desejos e as formas nas quais os indivíduos forjam escapes à regularidade normativa, para viver outras possibilidades de ser. O citado professor foi resistente às propostas de movimento no primeiro encontro que participou. Ficou sentado, observando o que acontecia, os comentários, os comandos de movimentos, as justificativas dadas a cada comando. No meio do desenvolvimento de um jogo (proposta em que, a cada comando dado por mim, os participantes deveriam parar e movimentar livremente a parte do corpo anunciada) o professor levantou-se e se inseriu, participando junto aos outros colegas. A partir daí, participou de algumas propostas e, em outras, ficou somente observando. Na roda de conversa, em seu relato, disse que, como professor de história, nunca tinha experimentado a importância da movimentação corporal. Para o docente, antes da percepção dos sentidos possíveis na experimentação corporal, o movimento só era importante na teoria. “Nós negamos o movimento para nós e para os nossos alunos. E que mal fazemos”. O professor se percebe em seus movimentos, mobiliza os sentidos de si e da sua prática docente e percebe que tais sentidos não são extrínsecos a si mesmo. O sujeito docente, o sujeito que dança e o homem rígido são o mesmo corpo em performatividades diversas, mas possíveis em seu modo de vida.

Nas rodas de conversa dos encontros em que a temática discutida foi o olhar, muitas vezes, falamos de nossos olhares e dos olhares dos sujeitos para os movimentos humanos. Jandira (Roda de conversa, 03/11/2021) disse que em sua casa há vários espelhos, mas, um deles, fica em cima de um aparador e, logo em frente, tem uma mesa. No aparador Jandira montou uma pequena adega e, geralmente, abre um vinho e bebe de frente para o espelho. “É diferente quando eu me olho antes e depois da bebida”. Jandira, o espelho, o vinho, a

4 Os nomes usados na pesquisa são fictícios, pois os relatos, muitas vezes, expõem a vida pessoal dos sujeitos participantes.

mesa, são elementos que estão em relação – ela se senta, bebe, se olha, observa seus movimentos. A participante deixa claro que, tanto seus movimentos como a forma de olhar para si são alteradas quando está sob o efeito da bebida. “Parece que a gente se sente mais livre, né? A gente se solta”. Esse ato de soltar, liberar algo que está preso, caracteriza a permissividade do sujeito de incorporar outra forma de ser numa situação específica que, talvez, é elaborada por nós mesmos para que possamos vivenciar (des)formas do si mesmo. Quantos movimentos não estão criados em nós e presos pelos processos de subjetivação que regulam nossas vidas?

A possibilidade de inventar-se através do movimento se apresenta como um desafio que subverte as regras de um jogo linguístico que determina a forma na qual os sujeitos podem se movimentar. Para Foucault (2010b), essa regulação dos corpos acontece desde a escolarização, através de uma ordem discursiva determinante dos movimentos. Na contramão desta ordem discursiva, temos os sujeitos que, em seus enunciados, desafiam e contrariam o que é determinado, subvertendo as regras do jogo linguístico, mas, também, correndo sérios riscos de silenciamento.

Nas rodas de conversa pudemos perceber que, tendo como disparadores as práticas de movimento e os jogos corporais, emergiu uma miríade de problematizações sobre a vida dos sujeitos que, muitas vezes, produziram um deslocamento de saberes estabelecidos e incidiram sobre territórios que quase não são expostos pelos indivíduos e são quase imperceptíveis. Esses territórios estão expressos na dimensão dos movimentos de si mesmo – ainda que eles não se transformem em experiências, não se incorporem como repertório vivido e que pode ser acessado como um saber produzido. Em muitas situações, esses territórios estão apenas no campo dos desejos. Nessa condição, as propostas de movimentos e os jogos corporais decifram afetos e sentidos que se encontram marcados nos corpos e, impulsionados através de um processo de criação, evidenciam para o sujeito, através da conexão consigo, suas subjetividades. A partir daí possibilita-se uma maior conexão do sujeito consigo mesmo, a produção de territórios que alargam as sensibilidades, abrindo poros nos corpos que se tornam vulneráveis às afetações do mundo, gerando situações que nos atravessam permanentemente. O acesso a tais afetos e desejos não se caracteriza, apenas, como um elemento positivo no momento da experimentação de propostas de movimento. Os sentidos aí produzidos podem trazer alegria e prazer, mas, também, podem causar um colapso do sujeito consigo, enrijecimento dos corpos, podendo produzir um conflito, uma relação de guerra⁵ entre o sujeito e seus desejos.

5 Para Viveiros de Castro (2015) a guerra como dispositivo de enfrentamento vai se impor sobre vidas e constituir subjetividades. Logo, a guerra não pode ser vista como uma relação simplória de combate entre distintos grupos: de um lado os amigos e do outro os inimigos. Mas é um conflito completo que envolve elementos que podem estar combatendo do mesmo

Joel (Roda de conversa, 04/05/2022), relata o que é ser um homem *gay* trabalhando com crianças da Educação Infantil. O professor, ainda em estágio probatório, diz sobre os cuidados com seus movimentos que são policiados por si mesmo para não causar estranheza, principalmente, aos pais dos alunos. Parte do grupo que participava do encontro demonstra surpresa com o desabafo de Joel. Muitos não têm consciência do sofrimento de um corpo *gay* por, em determinadas situações, ter que regular seus movimentos como uma forma de proteção do julgamento, do preconceito vivido. Ser *gay*, trabalhar na Educação Infantil e estar cumprindo estágio probatório também são elementos que produzem uma guerra, um enfrentamento de si mesmo com o espaço e com as atitudes aprováveis no sistema em que se está inserido. Joel diz que na medida em que nossos corpos acumulam diferenças, mais difícil é sobreviver a esse sistema normativo, que dita o que você pode fazer, como deve se movimentar, como deve se vestir e, até mesmo, o seu modo de falar.

Foucault (2009b) fala da constituição do indivíduo como sujeito moral, na ação deste frente aos dispositivos que prescrevem e constituem o código de ação de determinada linguagem. O indivíduo inserido no sistema condutor de ações, em conformidade ou divergência com tais condutas, se conduz moralmente de diferentes maneiras, sendo este indivíduo o sujeito moral dessas ações. Nesse contexto, marca-se a proximidade existente entre moral e ética, sendo a ética uma ação consigo mesmo em relação a moral. Toda ação moral implica numa ação sobre si e, assim, os indivíduos produzem, até mesmo, suas singularidades na relação com este código moral. Os sujeitos constituem para si certos modos de ser que valem como a realização moral de si mesmos. Essa relação entre moral, ética e constituição de si mesmo implica naquilo que chamamos de cuidado de si, pois é na tentativa de se conhecer, se controlar, pôr-se a prova, aperfeiçoar-se e controlar-se que o sujeito age sobre si, constituindo-se entre o que o código moral demanda e o que o si mesmo apresenta no desenvolver da sua identidade.

A ação moral implica uma relação com um código a que se refere. No entanto, esta ação também implica uma relação consigo mesmo, uma constituição de si enquanto sujeito moral, em que os indivíduos circunscrevem as partes de si mesmo no objeto apreendido dessa prática moral. Isso se dá numa relação entre o código geral da moral e a unidade de uma conduta que se refere à singularidade de cada sujeito e as formas nas quais cada sujeito significará de

lado. Nesse discurso beligerante observa-se uma atitude de negação, quando determinados corpos têm suas especificidades questionadas. Consequentemente esse corpo, mesmo que se posicione identificando-se com este discurso do domínio, no interior do qual ele se submete, não é reconhecido. Para o autor, existe um certo modo de constituição de sujeitos legítimos, que tem a autorização da pronúncia sobre certas condições de poder e aqueles que são excluídos pelo fato de seus modos de vida não darem conta de um arcabouço de potência que os caracterizem como um “igual”.

forma única a si mesmo como sujeito ético de uma constituição moral. Nessa constituição de si, na relação entre moral e ética, o sujeito se constitui apoiado em modos de subjetivação e nas práticas de si (FOUCAULT, 2009b).

Para Foucault (2009b) o sujeito, em meio a suas práticas de cuidado de si, pode constituir-se como matéria principal de sua conduta moral, estabelecendo seus modos de sujeição às regras e reconhecendo-se na obrigação de colocá-las em prática. A elaboração do trabalho ético efetua-se sobre si mesmo na direção de transformar-se em sujeito moral de sua própria conduta, ocupando o seu lugar singular no conjunto de uma conduta, apresentando uma subjetividade almejada ou próximo a ela, na relação com os elementos da cultura em que se está inserido. Essa constituição de si mesmo, numa atitude ética diante do código moral, é uma ação complexa, já que essas regras circulam de forma discursiva por meio de instituições (escolas, instituições religiosas, família). A constituição dos sujeitos se dá numa relação de sujeição e resistência a tais códigos. Desse modo, a relação com a moral também é atravessada pela orientação ética, tendo como elemento de dinamização as formas de subjetivação e as práticas de si. Nessa constituição do sujeito são elaborados exercícios de conversão do olhar para si mesmo e práticas que permitam a modificação de si.

Foucault (1985) aborda o si como o mesmo, ou seja, a identidade que construímos ao longo de nossas vidas. Vale destacar que essa identidade não é algo acabado, mas um processo que nunca termina. São identificações que ocorrem conosco ao longo da vida e que vão (trans)formando o que somos no presente. Compreender a si mesmo como um processo permanente em nossas vidas é um cuidado por aquilo que somos, pensamos, sentimos e como transformamos isso dia a dia. Ao procurar compreender a si mesmo sem recorrer a regras universais, somos levados a nos (re)criar. O eu não está dado e, no entanto, essa busca pelo si é uma constante criação, uma constante busca; é se deparar com os processos de identificação através de situações ou coisas que experimentamos ao longo da vida. Ao se relacionar consigo mesmo através do potencial criativo que já é existente em nós humanos, podemos “criar nossa vida dando-lhe um estilo através de uma longa prática e de um trabalho diário” (FOUCAULT, 1986).

Nas práticas de jogos corporais, percebemos que os participantes se descobrem em seus movimentos. Os movimentos se apresentam como parte do processo de identificação desses sujeitos. Expressar-se verbalmente sobre si, pensar sobre nossas ações no mundo, entender nossas diferenças, se movimentar – tudo isso faz parte da identificação de si no mundo. O movimento faz parte dessa (re)criação de si e, portanto, as práticas de movimento e jogos corporais podem ser caracterizadas como práticas de si, sendo que a partir delas é possibilitado que os sujeitos entendam suas particularidades, seus contornos,

suas (des)formas, nuances e tudo isso entra na dança do que somos, do que nos tornamos e retornamos, no complexo dos movimentos que nos fazem viver e experimentar o mundo, a nós mesmos e as relações que estabelecemos. Nos jogos corporais propostos no ciclo de formação de professores ao qual esta pesquisa debruça, é interessante a emersão de questões que proporcionam aos sujeitos participantes a reflexão sobre os cuidados que eles possibilitam a si mesmos e se eles são suficientes para a vida diária.

A professora Evelyn (Roda de conversa, 01/09/2021) trouxe para o diálogo uma discussão sobre a nossa tendência em separar corpo e espírito. Disse que “parece que a todo momento a gente busca uma fuga espiritual, dizendo que isso aqui é uma passagem, temos algo muito mais profundo, mais importante, que não é essa morada, esse invólucro”. Diante disso, pontuou que pôde ter outras percepções a partir das propostas de movimento produzidas em nosso primeiro encontro, que a levam a pensar que o cuidado com a dimensão carnal do corpo é extremamente necessário até mesmo para a condução de uma vida mais significativa ligada a dimensão espiritual. Quando cita a tendência de separação de corpo e espírito, ela pontua que, por vezes, não dispensamos cuidados para o corpo físico (que é o corpo de sentimentos também), apostando que há outras dimensões que precisam de cuidados maiores (como é o caso de um suposto corpo espiritual). Uma crença que induz o sujeito a praticar o imperativo do “conhece-te a ti mesmo” em detrimento do cuidado de si⁶. No diálogo, trouxemos o trecho “tudo que move é sagrado” da música Amor de Índio de Milton Nascimento. Através dessa frase discutimos que, se conseguirmos refletir de forma mais ampliada, podemos perceber que o corpo físico e seus movimentos possuem dimensões paradoxais, de forma que através dele alcançamos uma dimensão espiritual, que existe não existindo. A questão que nos foi colocada foi: sem o corpo, sem o movimento, é possível que haja sacração da vida?

Na noção de cisão entre corpo e espírito, Evelyn (Roda de conversa, 01/09/2021) faz uma leitura de dois modos de cuidado e produz problematizações acerca disso. Podemos observar, nesse momento, um modo de pensar o cuidado consigo mesmo, no entrelaçamento dos significados de corpo, alma, espírito e a percepção da relação e atenção que se necessita atribuir a eles (corpo, alma e espírito).

6 Para Foucault (1986), há uma grande diferença entre cuidar de si e o princípio délfico conhece-te a ti mesmo. Enquanto cuidar de si se apresenta como uma prática abstrata acerca da vida, conhecer a si mesmo é um conselho técnico que se apresentava como regra para consulta ao oráculo e ganhou notoriedade nos textos gregos e romanos. Para Foucault (1986), há um grande equívoco no apagamento do cuidado de si quando a obrigação de conhecer a si mesmo ganhou notoriedade como um grande princípio filosófico.

O cuidado de si é uma prática que perdura pela vida, sugerindo-se como algo que deve acompanhar o sujeito ao longo de sua existência. No movimento de conscientizar-se de si mesmo, o sujeito volta-se constantemente a si, realizando sempre esse movimento de si para si mesmo. Retornar a si é reconhecer-se como alguém que precisa ser cuidado por si próprio (mesmo que a partir da colaboração de especialistas), com um olhar sobre o corpo, com atitudes constantes sobre o seu próprio ser e mantendo a atenção para tudo o que se passa consigo e a sua volta. “O fim principal a ser proposto para si próprio deve ser buscado no próprio sujeito, na relação de si para consigo” (Foucault, 1986, p.69).

O corpo, no processo de cuidado de si, é um arcabouço para os processos de subjetivação, o lugar das experiências que favorecerão as experimentações e onde a consciência de si acontece. O ser se constitui como sujeito, subjetivando-se, por via do corpo. Sendo assim, a constituição do sujeito perpassa pelas possibilidades de vivenciar o mundo que só é possível pelo corpo, e este se constitui pelas experiências desenvolvidas por cada ser em si próprio. Através das práticas de si, os indivíduos tornam-se sujeitos em processos e modos de subjetivação que os fazem criar suas formas de se relacionar com o mundo, identificando-se com as coisas que lhe são interessantes. Essa subjetividade acontece no corpo e nas relações que se estabelecem por via dele. Destaca-se que tais processos nunca são acabados e os resultados são sempre provisórios, podendo as compreensões de si mudar a qualquer momento.

Sobre as formas dos sujeitos criarem suas formas de se relacionar com o mundo, é interessante retornar num dos jogos propostos no encontro Sensibilizando o Olhar, que foi o de se olhar no espelho. Usamos um espelho médio, de 1 (um) metro quadrado, que passava pelas mãos de cada participante e lhes possibilitava que se olhassem. Sobre esse jogo, Danuza (Roda de conversa, 01/09/2021) trouxe uma questão que foi retomada pela professora Fabiane (Roda de conversa, 01/09/2021) sobre o momento quando nos olhamos no espelho e o que queremos observar: o que para nós é belo ou como queremos aparecer belos ao mundo? Observamos o nosso corpo ou a imagem que queremos apresentar dele aos outros? Ambas as professoras destacaram em suas falas o quão é difícil, numa sociedade normativa e que dita regras de beleza, principalmente para a mulher, se olhar no espelho com o intuito de enxergar apenas o que nos deixa satisfeito. Muitas das vezes, estamos condicionados a ver nossa imagem no espelho com um olhar de tentativa de molde aos parâmetros de uma sociedade que convencionou discriminadamente o corpo que é “bonito”. Dialogamos sobre a necessidade de desconstrução dessa imagem e, também, das dificuldades encontradas para tal.

O “corpo como objeto”, analisado por Foucault, evidencia um corpo que se modifica, que se modela, que se torna hábil, se treina e se obedece, ou em

suas palavras: “corpo útil, corpo inteligível. [...] É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (Foucault, 2010b, p. 132).

Essas compreensões a partir de uma ideia de corpo, colocadas em muitos momentos nas rodas de conversa, vão produzindo uma cadeia de significados que, ao se conectarem formam uma rede de pensamento, que produzem concepções sempre abertas a novas significações. Nas propostas de jogos corporais, é interessante a forma em que os sujeitos encontram suas singularidades nas diferentes figurações de corpos e movimentos colocadas. Em muitos momentos os jogos propostos produzem uma reverberação no movimento de si. O cuidado de si possui essa perspectiva de ocupar-se consigo mesmo, de preocupar-se consigo próprio, de como cada um pode cuidar de si mesmo. Para o cuidado de si constituir o sujeito é preciso que se estabeleça uma intensidade de relações de si para consigo, onde o sujeito possa tomar a si mesmo como objeto de conhecimento e ações e, através da relação de si possa transformar-se. O sujeito encontra sua singularidade através da valorização de si próprio e do conhecimento de si realizado através do cuidado de si mesmo (FOUCAULT, 2010a; 2010b).

Vânia diz que ao olhar para as suas mãos rememora muitas situações da sua trajetória de vida, pois há mais de 30 anos trabalha na mesma escola e se desloca diariamente por 20 quilômetros da sua casa até a UMEI onde trabalha. “Trabalho aqui desde 1989 e não tenho carro. Pego dois ônibus para vir e para voltar. Lembrei de tantos anos que viajo segurando os apoios dos ônibus, subindo e descendo. Agora vou me aposentar, mas essas marcas ficam”. Através das suas marcas, que são as encontradas nas palmas das suas mãos e nas vivências da trajetória docente e da sua vida, Vânia diz que sempre cozinhou a sua comida e a do esposo, diz que não teve filhos, que todos os dias chega em casa após o trabalho, cozinha, vê novelas, dorme e acorda para viver tudo novamente. “É uma rotina que eu gosto. Não sei como vai ser depois que eu me aposentar”. Através da proposta de olhar para as próprias mãos, Vânia foi conduzida à reflexão de que seu modo de vida que se constitui de uma rotina de muitos anos está prestes a mudar, o que a leva a pensar no que viveu, no que está vivendo e como pode ser sua vida após a aposentadoria. Um movimento que pode ser visto como um simples olhar para as mãos, pode produzir uma reflexão sobre si e sobre as mudanças indicadas pela vida, pela trajetória de Vânia, que interferem em seus movimentos. Quem Vânia está sendo agora e como está se imaginando? Vânia diz que é feliz e suas palavras nos emocionam, pois podemos nos identificar em instantes de sua trajetória, afinal, somos trabalhadores da mesma carreira.

A vida de Vânia exemplifica que suas práticas de cuidado de si, que pode ser a forma na qual desenvolve seu trabalho, o preparo da sua alimentação, o momento de lazer ao ver suas novelas, a hidroginástica duas vezes na semana, as idas na igreja, caracterizam uma estética da sua própria existência, a constituição de um modo de ser e de se conduzir que se completa na dimensão de suas ações cotidianas, através das práticas de si. Essas práticas de si não são inventadas pelos sujeitos, mas são esquemas que as pessoas encontram em seus cotidianos, sua cultura, seus grupos sociais. Esses esquemas podem ser exemplificados como a ida de Vânia para a igreja, a produção de sua alimentação diária e seus grupos sociais como os colegas do trabalho, a família, os vizinhos ou a própria comunidade cristã. Os jogos corporais, até então, poderiam não fazer parte das suas práticas de si, mas possibilitaram a rememoração desses cuidados, através do seu olhar para as mãos.

O espaço onde os jogos e propostas de movimentos eram desenvolvidos já se apresentam como espaços de experiências estéticas, pois são espaços educativos que compõem as Unidades de Educação. Trazer os jogos para esse espaço aponta possibilidades de transformação de cada ambiente da escola em lugar de experiência estética formativa. Nos encontros, nos reunimos em ambientes que se transformavam à medida em que a proposta mudava. No primeiro encontro, por exemplo, iniciamos com uma abordagem expositiva sobre ideias e conceituações em torno do significado do corpo; no segundo momento afastamos as cadeiras para experimentação dos jogos corporais; no terceiro momento nos sentamos em círculo para a roda de conversa. As várias transformações do espaço favoreceram várias experiências, uma expedição em si mesmo, a descoberta do inaudito, devires plurais e criativos e propostas que favorecem que todas as experiências sejam devidamente valorizadas. Cleide (Roda de conversa, 01/12/2021) compara sua experiência nesse espaço de criação com as experiências que desenvolve com as crianças em sua prática pedagógica. “Eu danço, pulo, brinco com as crianças, mas é somente nas aulas que me permito fazer essas coisas”. O espaço pode definir as regras, mas o movimento pode transgredi-lo. Cleide também dançou e se movimentou no mesmo espaço, mas com seus colegas de profissão. Uma ação que, segundo a professora, não desenvolveria em qualquer contexto. Mas, ao permitir experimentar-se diante de outra configuração no mesmo espaço, elabora um modo de cuidado de si em que não mantém a preocupação de desempenhar uma função para o outro (de docente para os discentes), mas de corresponder a sua própria vontade de se movimentar, de descobrir-se nos seus movimentos.

Tanto os jogos corporais e práticas de movimento como as rodas de conversa são circunstâncias em que se possibilita a vivência de acontecimentos que movem

as disposições pessoais e a coletividade, tendo como ponto considerável as diferenças, sugerindo uma aventura rumo ao desconhecido e infinitas produções de sentidos, deixando abertas as possibilidades de pensamento sobre uma mesma proposta de movimento. Muitas outras possibilidades são deixadas em aberto nesse espaço educativo como as salas de aula, o pátio, a quadra de esportes e, até mesmo, o refeitório. Em 3 (três) das 4 (quatro) Unidades de Educação onde a pesquisa aconteceu, produzimos práticas de movimento no refeitório, pois o espaço favorecia o desenvolvimento dos jogos corporais quando afastamos as mesas e bancos. Jandira, bibliotecária (Roda de conversa, 24/11/2021) apontou que, muitas vezes, fixamos a utilidade dos espaços da escola, entendendo-os apenas com a função especificada para ele, como por exemplo, a biblioteca para atividades literárias, o refeitório como um local para alimentação. Quantas outras experiências podemos proporcionar aos sujeitos quando os espaços são potencializados com outras utilidades, como por exemplo, uma roda de conversa na biblioteca ou uma prática de movimento no refeitório? O espaço também promove experiências que podem se caracterizar como cuidado de si e isso pode nos chamar a atenção para conhecer outras perspectivas da experiência entre corpo e espaço. Ao abrir possibilidades de ressignificação de um espaço para outras experiências que estão além do definido para ele, podemos sugerir, também, a abertura ao desvio, ao desconhecido, possibilitando e inspirando a metamorfose dos sujeitos e seus movimentos.

Jamile (Roda de conversa, 03/11/2021) aborda sua experiência diária com a janela da sala de aula onde leciona para o 4º ano, que fica ao lado da quadra de esportes da escola. Separados por uma grade, mais parecida com uma tela, muitas vezes ela percebe os alunos olhando para o lado de fora, observando as aulas de educação física ou qualquer outro movimento que ocorre nesse espaço. “Por diversas vezes chamei a atenção dos alunos para que não ficassem na janela, para que prestassem atenção na aula. Mas eu mesmo me pegava olhando para fora”. Diante do exposto Jamile fala que o espaço interfere na nossa atenção e as informações apresentadas no nosso campo sensível, principalmente na visão e audição, interferem na nossa experiência em determinados momentos nesse espaço. Nessa reflexão abordamos o assunto sobre as possibilidades que os espaços oferecem na produção das experiências dos sujeitos.

Jamile, aproveitando o assunto sobre os espaços que habitamos, falou sobre as casas que morou durante sua vida, da sua trajetória desde os tempos de extrema pobreza na infância. Fez uma pergunta: Quem já sentiu fome? A pergunta não era destinada para quem sentia fome para comer, mas a fome por falta de comida. Os sentidos mobilizados pela questão colocada afetaram alguns participantes que, provavelmente, já tinham passado pela situação colocada. Essa fome se afasta muito do sentido de uma fome que se sente pela

falta – é uma fome dolorosa. Jorgina disse que esse tipo de fome só entende quem realmente passa por ela. Estávamos ali, atraídos e ligados por um sentido que nos afetava. Alguns outros participantes entenderam que estávamos falando de uma fome sofrida, e começaram a ouvir as nossas trocas. Nos encontramos com uma narrativa parecida, de vivências em periferias e de pobreza. A nossa sensibilidade é ativada quando temos contato com alunos que passam pelo que já passamos, comentou Jorgina. “A gente entende pelo movimento deles o que eles estão sentindo, se estão com fome ou carentes” (Jamile, Roda de conversa, 03/11/2021). “Somos humanos e somos mais sensíveis a dor do outro, quando essa dor doeu na gente” (Samuel, Roda de conversa, 03/11/2021).

Através da descrição das narrativas, podemos perceber a intensidade das experiências, nos jogos e nas rodas de conversa, e as relações estabelecidas. Tais experiências trazem a história de vida das pessoas e, por vezes, colocam essa experiência em relação com o presente, demonstrando as profundidades que são reveladas nas narrativas de si desses sujeitos. É um exercício de cultivo que vai além desse período em que ocorre o ciclo de formações, trazendo um passado, articulando com o presente e, por vezes, sinalizando um devir, implicando a constituição da própria vida. As conversas sobre corpo e movimento, bem como as experimentações dos jogos corporais e propostas de movimentos podem constituir para os sujeitos a propagação infinita e indefinida da narrativa de si, o que caracteriza os acontecimentos no ciclo de formação como uma prática de cuidado de si para os indivíduos.

CONCLUSÃO

Pode-se perceber que, a medida que experimentávamos as atividades propostas nos encontros, eles (os encontros) se constituíram como uma oportunidade para saber mais de si, produzindo novas descobertas e, até mesmo, mudando compreensões sobre si mesmos e seus movimentos pelos participantes. As propostas encaminhavam a promoção de possibilidades de encontro consigo, com os outros e com elementos que incrementavam as propostas, e tudo isso possibilitou muitos acontecimentos, como podem ser observados em todas as partes dessa pesquisa.

Os participantes foram convidados indiretamente, a cada encontro, a investirem nas suas afetividades através dos seus movimentos, mergulhando no desconhecido, por mais que esse mergulho pudesse causar estranheza e medo aos participantes. A produção dos acontecimentos emergentes nas propostas de movimentos se realizava com uma força maior, quando os participantes inventavam seus modos de criar, de se movimentar, de se comunicar e construir seus corpos.

Em muitos momentos percebemos a intensidade das sensações nos movimentos dos participantes. Tais intensidades ficam marcadas, de modo que na roda de conversa, quando alguns participantes não encontram espaços para compartilharem suas experiências, encontram outro modo de dizê-las. Alguns participantes compartilharam textos sobre suas reflexões, que puderam compor o material da pesquisa, com ricas informações sobre as experiências e as sensações marcadas por esses sujeitos nas experimentações dos movimentos. Percebe-se, nesse material, a expressão de sujeitos desejantes, que se decifram nos jogos corporais e nas práticas de movimento, se reconhecem e confessam-se como sujeitos de desejos, estabelecendo uma relação de si para consigo que lhes permite, através das diversas descobertas efetuadas, enxergar no desejo a verdade de si mesmo (FOUCAULT, 1985).

Quanto aos jogos corporais e práticas de movimento, eles possibilitaram um caminho de reconhecimento dos sujeitos em seus movimentos, que fazem parte das suas características pessoais. E essa identificação pôde gerar nos indivíduos uma afirmação de si através do reconhecimento pessoal e da satisfação da sua personalidade. Sendo as práticas de cuidado de si uma forma de se constituir como sujeito mestre da própria conduta, os jogos corporais cooperam para um modo de vida com esse fim.

O que se pode destacar nesta pesquisa, através das análises das ocorrências nos jogos e nos movimentos dos sujeitos participantes é que, através do ciclo formativo emergiram muitas possibilidades de os sujeitos falarem sobre si e essas narrativas, muitas das vezes, se constituíam das suas personalidades, individualidades, seus modos de ser e, até mesmo, de segredos sobre si ou situações que os mesmos descobriam através dos seus movimentos no momento dos jogos. Entre as muitas narrativas verbalizadas, percebeu-se uma descoberta das figurações do próprio corpo que levaram os sujeitos a atentarem para si mesmos e produzirem reflexões a partir de si, podendo compartilhar as reflexões com o grupo, produzindo falas sobre si, que liberaram situações que, em alguns casos, estavam presas. Quando os jogos de corporais são propostos e os sujeitos encontram espaço para falarem sobre si, as suas concepções sobre si mesmo podem ser alteradas, provocando uma (re)criação do seu modo de viver e experimentar o mundo.

Através das experiências vividas, os sujeitos narradores de si teceram diversos sentidos, mesmo que contingentes, possibilitando um fluxo de reflexões que significam o que foi vivenciado. Nos encontros ocorridos, ao convidar os participantes da pesquisa após a prática dos jogos corporais para uma roda de conversa, mesmo diante de certa tensão ou ansiedade, eles se lançam na aventura de expressar oralmente sentidos que se cruzam entre o que aconteceu nos jogos,

o que acontece na vida cotidiana, o que acontece na vida profissional e na relação com seus alunos. Ou seja, na narrativa é possibilitado que múltiplos sentimentos sejam expressos, podendo-se realizar um cruzamento entre passado e presente, que dão sentido aos acontecimentos vivenciados tanto no jogo proposto quanto na vida.

As experiências vividas nos jogos corporais, serviu como um aparato para que os participantes falassem de si e de suas formas de vida através das suas narrativas. E assim as histórias de vida desses sujeitos foram disparadoras da constituição de outros discursos de si. Nesse lugar, os jogos corporais funcionam como ativadores de memórias, que possibilitam os sujeitos a investigarem a si mesmo enquanto narram suas experiências e histórias (CINTRA, et al, 2020). Assim, produziu-se uma experiência formativa que foi perspectivada a partir do que cada sujeito vivenciou em sua trajetória.

REFERÊNCIAS

- ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico**: dilemas da subjetividade contemporânea. Trad. Paloma Vidal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.
- CINTRA, Sones Lei; CORREIA, Léia; TENO, Neide. Pesquisa narrativa: Uma metodologia para compreender experiências formativas. *Brazilian Journal of Development*. Curitiba, v. 6, nº 9, p. 66451-66463, sep. 2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/16333/13359>.
- FOUCAULT, M. **História da Sexualidade**: o cuidado de si. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 2009a. v. 1.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade**: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 2009b. v. 2.
- FOUCAULT, Michel. Prefácio (Folie et déraison)”. In: **Ditos & escritos I**. Problematização do sujeito: psicologia, psiquiatria y psicanálise; tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.
- FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática de liberdade. In: MOTTA, M. B. da (org.). Ética, Sexualidade e Política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. Coleção Ditos & Escritos, v. 5, p. 264-287.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **Hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, M. **O governo de si e dos outros**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010a.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 2010b.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**: aula inaugural no Collège de France pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Martins Fontes: São Paulo, 2016.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista**: por uma política democrática radical. São Paulo: Intermeios, 2015.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Metafísicas Canibais**. São Paulo, Editora Cosac Naify, 2015.

ORGANIZADORES

Jacqueline de Faria Barros Ramos

Pós-doutorado em Estudos de Linguagem - Filosofia e Educação (Posling) e em Ciência, Tecnologia e Inclusão (PGCEtin), ambos pela Universidade Federal Fluminense. Doutora em Literatura Comparada (Poslit/UFF), Mestre em Literaturas Portuguesa e Africanas (Poslit/UFF), Especialista em Neuropsicopedagogia, Graduada em Letras (UFF), Pedagoga e Psicanalista (SEPAI). Docente permanente na Universidade Federal Fluminense no Mestrado em Diversidade e Inclusão (CMPDI), Docente de Língua Portuguesa da SEEDUC, Docente em Educação Especial na FME/Secretaria Municipal de Educação de Niterói, Docente/Tutora do Cederj/Cecierj, Docente em História da Educação Brasileira e Literaturas na Faculdade Lusófona (Rio de Janeiro/FL), Revisora do periódico Revista Educação Pública (Cecierj/RJ) e Avaliadora do periódico Revista Educação em Foco (Cecierj/RJ), pesquisadora do Núcleo de Educação Inclusiva Galileu Galilei (<https://projetogalileugalilei.wordpress.com/>)
<http://lattes.cnpq.br/1285407435165636>
jacefadu@gmail.com

Mariana da Silva Fonseca

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (2021) em História pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2017). Possui especialização em Ensino de Língua Inglesa pela Universidade Estácio de Sá com Certificação Internacional pela Bridge (2021) e em Práticas da Educação Bilíngue pelo Centro Universitário UniDomBosco (2024). Atualmente cursa o Mestrado em Diversidade e Inclusão (CMPDI/UFF). Atua na área de educação como professora do Ensino Fundamental I, ministrando as matérias de inglês, matemática e ciências em uma escola canadense da rede privada com currículo bilíngue em Niterói. Já atuou como professora e como coordenadora pedagógica em cursos de inglês em Niterói e no Rio de Janeiro.
<http://lattes.cnpq.br/1312386603056118>
mfonseca@id.uff.br

Ruth Maria Mariani Braz

Pós-doc no programa de pós- graduação em Ciências, Tecnologia e Inclusão da Universidade Federal Fluminense. Doutora em Ciências e Biotecnologia, do Instituto de Biologia da Universidade Federal Fluminense; Reconhecido o nível pela Universidade do Minho do doutoramento em ciências da Educação e realizei o doutoramento sanduiche na Universidade do Porto. Especialista Lato Sensu em Educação Física Especial (Universidade Castelo Branco). Tenho a graduação em Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) . Sou professor docente I - Secretária de Educação do Estado do Rio de Janeiro e professor do Curso de mestrado profissional em Diversidade e Inclusão da UFF. Atuei como coordenadora executiva do projeto Internacional Spread The Sign no Brasil e coordeno o núcleo de Inclusão Galileu Galilei e participo do grupo de pesquisa TeCEADI+: Tecnologias Computacionais no ensino e aprendizagem na ótica da Diversidade, Inclusão e Inovação Sou orientadora de alunos do curso de Mestrado Profissional de Diversidade e Inclusão do Instituto de Biologia da UFF. Desenvolvo pesquisas ligada aos temas: Educação Inclusiva, Educação de Surdos, Tecnologia Assistiva, gêneros; confecção de materiais didáticos adaptado, didática com o intuito de auxiliar os alunos com deficiências nas classes regulares de ensino, filosofia esta que defendo e é adotada atualmente nas instituições na qual trabalho.

<http://lattes.cnpq.br/8386383577325343>

ruthmariani17@gmail.com

Alessandra Furtado de Oliveira

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão (PGCTIn/UFF), com participação no Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE) realizado no CRID – Centro de Recursos para a Inclusão Digital, no Politécnico de Leiria, Portugal, entre março e junho de 2024. Mestre pelo Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão (CMPDI/UFF) e graduada em História pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Cataguases (1996). Professora de História da Fundação Pública Municipal de Educação de Niterói e professora docente II / Apoio Especializado na Prefeitura Municipal de São Gonçalo. Exerceu o cargo de Diretora Adjunta na Escola Municipal Honorina de Carvalho (Niterói/RJ) de 2017 a 2021. Possui experiência na área de História, com ênfase em História do Brasil Império, e atua principalmente nos temas de acessibilidade, inclusão, ensino, pensamento computacional e formação de professores.

<http://lattes.cnpq.br/6885162252329928>

alessandrafurtado@id.uff.br

Hilma Ribeiro de Mendonça Ferreira

Possui graduação em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2005), instituição onde também concluiu mestrado (2009) e doutorado em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa (2013). Atualmente é professora associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, atuando no ensino Básico no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ), desde março de 2015. É orientadora de Iniciação Científica e coordenadora dos projetos de extensão “Rodas de leitura Lélia Gonzalez” e “Língua, Literatura e Cidadania”. Se dedica à divulgação de concepções interdisciplinares na área de Língua, Linguística e Literaturas, sobretudo a partir de questões de identidades socialmente apagadas, sobretudo dos sujeitos negros. Trabalha, ainda, com produção de materiais didáticos gratuitos para a comunidade interna e externa do CAP/UERJ, com vistas à preparação para o acesso ao Ensino Superior, por meio do ENEM, do vestibular da UERJ e de outros vestibulares nacionais. Como pesquisadora, possui como escopo teórico o “texto” e suas diferentes interfaces pragmáticas, gramaticais, estilísticas e dos estados da arte, sobretudo das experiências identitárias negras em suas literaturas. Foi bolsista de mestrado da FAPERJ, de doutorado da CAPES e fez parte do Programa Nacional de Pós-Doutorado em 2014, com bolsa do CNPQ.

<http://lattes.cnpq.br/5984768072538361>

hilmaribeiro1976@gmail.com

Neuza Rejane Wille Lima

Graduada em Ciências Biológicas (Biologia Marinha) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1980-1983), Mestre em Biofísica pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1984-1987), Doutora em Ecologia e Recursos Naturais pela Universidade Federal de São Carlos/Center for Theoretical and Applied Genetics, Rutgers University (Programa Sanduiche CNPq / USA) (1988-1993). Foi Professora Associada da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) (1994 -2000). Foi professora substituta na UFF em 2001. Foi aprovada em concurso para Professora Adjunta na UFF, em 2002. Foi Tutora do ProPETA/Biofronteiras do Instituto de Biologia da UFF (2013- 2019). Foi Vice coordenadora e, na sequência, Coordenadora do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão (CMPDI/UFF) (2015-2018). Foi Coordenadora Pró Tempore do CMPDI/UFF (junho - a de 2024, de modo intermitente). Foi orientadora permanente no CMPDI (2014-2024). Foi Líder do Grupo de Pesquisa NDVIS (Núcleo de Pesquisa e Desenvolvimento de Processos, Produtos e Inovação Tecnológica para o Ensino de Pessoas com Deficiência Visual CNPq/UFF, 2015-2019). Foi Presidente da Associação Brasileira em Diversidade e Inclusão (ABDIIn

2015-2019). Foi Tesoureira da ABDin (2019-2024). Foi Chefe do Departamento de Biologia Geral do Instituto de Biologia da UFF (2018-2020). É Professora Titular da Universidade Federal Fluminense desde 06/12/2018. Atua na área de Ecologia, principalmente nos seguintes temas, ecologia de populações, evolução do sexo e ecologia evolutiva, no âmbito do ensino, da pesquisa, da extensão universitária e da divulgação científica.

<http://lattes.cnpq.br/5261670227615321>

rejane_lima@id.uff.br

Ilma Rodrigues de Souza Fausto

Pós-Doutoranda no Programa de Pós-Graduação Em Ciências, Tecnologias E Inclusão PGCTIN. Doutora em em Ciências, Tecnologias e Inclusão - UFF. Mestre em Educação Escolar (PPGEEPROF-UNIR). Pesquisadora no Grupo de Pesquisa TechBridge, focado em Tecnologia Assistiva, Robótica, Inclusão Social e Digital, especialmente em Formação e Inclusão Digital Sustentável para Educação Básica e Povos Originários. Pesquisadora do OBEMI Observatório do Ensino Médio Integrado. Professora em Regime de Dedicção Exclusiva no Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO/Campus Ji-Paraná. Além disso, assumi a Coordenação do Ensino à Distância em 2019 e colaboro na Diretoria de Educação a Distância (DEAD) do IFRO. Destaco minha coordenação em diversos cursos, como Formação Inicial e Continuada em Computação, Tecnologias e Robótica Educacional para Educação Básica, assim como os cursos superiores de Tecnologia em Gestão Comercial e Tecnologia em Gestão Pública, além do Técnico Subsequente em Administração. Recebi reconhecimento pela minha contribuição para a educação, incluindo distinções como a Dama Comendadora Cruz do Mérito da Educação e a Cruz do Mérito da Amazônia.

<http://lattes.cnpq.br/3193486844184524>

ilmafausto@id.uff.br

ÍNDICE REMISSIVO

A

- Acessibilidade 11, 12, 14, 20, 21, 27, 29, 31, 46, 47, 50, 113, 200
Afeto 143, 170
Alfabetização 94, 95, 102, 106
Altas habilidades e superdotação 39, 40, 43, 44
Ambiente escolar 37, 48, 76, 85, 98, 151
Arquitetura 16, 29, 31, 163
Arquitetura pedagógica 36, 37, 38, 40, 42, 43
Arte 34, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 147, 148, 151, 152, 153, 154, 157, 159, 160
Arte contemporânea 62, 161, 162, 163, 165, 166
Arte moderna 62, 166
Atos de fala 117, 119, 122, 124, 125, 128, 130, 131, 132
Audiodescrição 12, 13, 18, 20, 22
Aula de música 150, 151, 152, 156, 159, 160
Automatismo das práticas pedagógicas 73

C

- Carolina de Jesus 117, 119, 122, 124, 125, 126, 131, 132
Centro de Recursos para a Inclusão Digital 27, 200
Ciências 11, 12, 23, 44, 84, 150, 200, 201, 202
Cinema 37, 44, 58
Comunidade surda 49, 50
Conhecimento 8, 16, 27, 29, 38, 39, 48, 67, 71, 72, 76, 77, 95, 104, 105, 106, 107, 109, 113, 122, 126, 139, 141, 145, 151, 152, 154, 155, 165, 178, 185, 192
Constituição Republicana 90
Corpo 16, 24, 25, 55, 158, 171, 175, 183, 184, 185, 186, 188, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196
Criação 182, 183, 184
criatividade 8, 75, 81, 134, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 145, 147, 148
Cultura 35, 97, 100, 115, 134, 161

D

- Declaração de Salamanca 96, 100
Deficiência visual 13, 17, 18
Direitos humanos 117, 118
Discriminação 14, 86
Dislexia 102, 104, 114
Diversidade 8, 12, 25, 27, 30, 37, 38, 39, 43, 60, 76, 77, 84, 85, 86, 87, 89, 93,

95, 96, 97, 98, 107, 109

E

Educação 24, 26, 27, 30, 31, 34, 38, 39, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 67, 68, 73, 84, 85, 86, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 100, 102, 104, 105, 106, 108, 109, 112, 113, 134, 137, 138, 140, 142, 144, 146, 147, 157, 161, 167, 169, 171, 175, 178, 181, 182, 194, 199, 202

Educação Básica 67, 93, 94, 117, 182, 202

Educação inclusiva 24, 34, 45, 48, 85, 96, 97, 98, 100, 109

Educação Infantil 35, 148, 167, 169, 170, 188

Educação pública 89, 90, 91, 95

Ensino 1, 36, 37, 38, 44, 45, 53, 70, 72, 88, 93, 94, 99, 101, 112, 118, 134, 148, 169, 182, 199, 201, 202

Ensino Fundamental 72, 99, 101, 112, 199

Ensino superior 22, 27, 86, 92, 94

Escolarização 137, 138, 165, 187

Exclusão 86, 87, 89, 92, 93, 118, 120, 125, 127, 128, 129, 130, 131, 132

Experiência estética 40, 42, 54, 55, 58, 59, 65, 139, 193

F

Filosofia 40, 59, 97, 133, 143, 153, 181, 200

Filosofia da Educação 150, 151

Formação de Professores 6, 23, 37, 169

Fotografia 41, 57, 58

H

Hip/Hop 53, 54, 55, 56, 61, 62, 63, 64, 65

História do Brasil 26, 32, 33, 180, 200

Humanização 45, 67, 68

I

Identidade 25, 68, 84, 86, 87, 89, 95, 98, 131, 166, 188, 189

Inclusão 8, 11, 12, 14, 16, 18, 21, 24, 25, 26, 27, 30, 32, 33, 34, 37, 38, 39, 43, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 56, 84, 85, 86, 87, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 104, 108, 109, 111, 112, 171, 176, 200

Inclusão Educacional 101, 112

Inclusão social 18, 32, 46, 47, 48, 111

Infância 58, 90, 92, 119, 129, 134, 144, 145, 161, 162, 165, 167, 172, 173, 175, 181, 194

Instauração de mundo 150, 154, 155, 156, 157, 159

Inteligência artificial 46, 50

Intencionalidade 118, 122, 125

J

Jogos corporais 182, 183, 184, 185, 187, 189, 190, 192, 193, 194, 195, 196, 197

L

Leitura 8, 16, 20, 24, 32, 34, 44, 49, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 82, 83, 95, 96, 102, 103, 110, 111, 112, 115, 118, 120, 121, 122, 125, 127, 128, 129, 130, 132, 148, 157, 169, 190, 201

Libras 7, 20, 32, 46, 47, 48, 49, 50, 51

Linguagem 7, 38, 51, 61, 63, 68, 69, 70, 78, 81, 102, 106, 113, 121, 122, 123, 124, 125, 130, 133, 164, 175, 177, 185, 188

Língua portuguesa 13, 47

Livro didático 71, 72, 73

M

Mia Couto 169, 172, 173, 174, 175, 177, 178, 179, 181

Migração 106, 131

Movimento 182, 184

Multidisciplinar 24, 27, 113, 115

Museu do Amanhã 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22

música 54, 55, 56, 60, 63, 64, 79, 81, 131, 164, 177, 190

P

Pedagogia da Diferença 169, 171, 175

Pertencimento 84, 86, 87, 89, 93, 95, 97, 98

Pessoa com deficiência 17, 24, 30, 31, 33

População negra 125, 129, 132

Pós-modernidade 7, 8, 9

Pragmática 117, 125, 133

Práticas pedagógicas 37, 42, 73, 86, 89, 95, 115

Prosa e poesia 169, 175

Q

Quarto de despejo 117, 118, 119, 120, 121, 124, 125, 128, 129, 131, 133

R

Reprodutibilidade técnica 57, 58, 65

S

Sensibilidade 69, 107, 134, 140, 141, 142, 145, 146, 157, 184, 195

Sentidos 24, 54, 59, 65, 75, 76, 77, 121, 122, 123, 125, 134, 139, 140, 142, 144, 145, 146, 165, 177, 182, 183, 184, 186, 187, 194, 196

T

Tecnologia da Informação 11, 13, 113, 115

Tecnologia de Informação e Comunicação 101, 104, 112

Tecnologias assistivas 8, 11, 14, 22, 109, 110

Temporalidade 152, 153, 156

Transtornos de Aprendizagem 101, 103, 112

