

ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PARA TODOS!

Volume IV

Deise Nanci de Castro Mesquita
Segismunda Sampaio da Silva Neta

Organizadoras



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO



Deise Nanci de Castro Mesquita
Segismunda Sampaio da Silva Neta

Organizadoras

ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PARA TODOS!

Volume IV

1ª edição

Goiânia - Goiás
Editora Espaço Acadêmico
- 2019 -



Prof. Me. Gil Barreto Ribeiro (PUC Goiás)

Diretor Editorial
Presidente do Conselho Editorial

Dr. Cristiano S. Araujo

Assessor

Larissa Rodrigues Ribeiro Pereira

Diretora Administrativa
Presidente da Editora

CONSELHO EDITORIAL

Profa. Dra. Solange Martins Oliveira Magalhães (UFG)
Profa. Dra. Rosane Castilho (UEG)
Profa. Dra. Helenides Mendonça (PUC Goiás)
Prof. Dr. Henryk Siewierski (UNB)
Prof. Dr. João Batista Cardoso (UFG - Catalão)
Prof. Dr. Luiz Carlos Santana (UNESP)
Profa. Me. Margareth Leber Macedo (UFT)
Profa. Dra. Marilza Vanessa Rosa Suanno (UFG)
Prof. Dr. Nivaldo dos Santos (PUC Goiás)
Profa. Dra. Leila Bijos (UnB)
Prof. Dr. Ricardo Antunes de Sá (UFPR)
Profa. Dra. Telma do Nascimento Durães (UFG)
Profa. Dra. Terezinha Camargo Magalhães (UNEB)
Profa. Dra. Christiane de Holanda Camilo (UNITINS/UFG)
Profa. Dra. Elisangela Aparecida Pereira de Melo (UFT)

Copyright © 2019 by Deise Nanci de Castro Mesquita, Segismunda Sampaio da Silva Neta

Editora Espaço Acadêmico

Endereço: Rua do Saveiro, Quadra 15 Lote 22, Casa 2
Jardim Atlântico - CEP: 74.343-510 - Goiânia/Goiás
CNPJ: 24.730.953/0001-73
Site: <http://editoraespaocoacademico.com.br/>

Contatos:

Prof. Gil Barreto - (62) 98345-2156 / (62) 3946-1080
Larissa Pereira - (62) 98230-1212

Editoração: Franco Jr.

CIP - Brasil - Catalogação na Fonte

E74 Escola de educação básica para todos : volume IV [livro eletrônico] / Organizadores Deise Nanci de Castro Mesquita e Segismunda Sampaio da Silva Neta. – 1. ed. – Goiânia : Editora Espaço Acadêmico, 2019. 204 p. ; PDF.

Inclui referências bibliográficas
ISBN: 978-65-5081-003-0

1. Educação. I. Mesquita, Deise Nanci de Castro (org.). II. Silva Neta, Segismunda Sampaio da (org.).

CDU 37

O conteúdo da obra e sua revisão são de total responsabilidade do autor.

DIREITOS RESERVADOS

É proibida a reprodução total ou parcial da obra, de qualquer forma ou por qualquer meio, sem a autorização prévia e por escrito dos autores. A violação dos Direitos Autorais (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Impresso no Brasil | *Printed in Brazil*
2019

APRESENTAÇÃO

Este volume IV da coletânea “Escola de Educação Básica para Todos!” está organizado em três capítulos: “Cinema e Educação”, “Diversidade e Ensino” e “Pedagogia, Infância e Ludicidade”. O tema que inspira a reunião dos onze textos distribuídos ao longo desta obra é o uso de diferentes linguagens, e não apenas da escrita alfabética impressa no papel, como manifestação humana também promotora de socialização, fruição estética e desenvolvimento intelectual e cognitivo de crianças, jovens e adultos, com e sem deficiência.

No primeiro capítulo, a linguagem visual/audiovisual do cinema é discutida tendo em vista a sua relevância, tanto em termos de forma como de conteúdo, para a efetivação da indissociável relação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, que promove o entrelaçamento da educação básica com a graduação e a pós-graduação.

No segundo, são trazidos para o debate os aspectos das singularidades e diversidades humanas que servem de estímulo para que outras formas de expressão linguageira, verbais e não verbais, sejam investigadas, adotadas e valorizadas na escola, contribuindo para o enriquecimento das vivências e aprendizagem de todos.

E, no terceiro, são examinados alguns aspectos relacionados aos conceitos de linguagem, de atenção e de cuidado, que interferem na compreensão do pedagogo sobre sua profissionalidade docente, cuja função é complementar ao desempenhado pela família, na busca pelo desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social da criança.

O texto de Roberta Reolon Pereira e Waldmir Nascimento Araújo Neto, que abre as discussões do primeiro capítulo, apresenta algumas reflexões sobre o uso do cinema como uma possibilidade de construção de significados para o desenvolvimento de atividades na educação. Sob o título “Cultura, Semiótica e Produção Audiovisual: uma perspectiva para a educação”, o texto evidencia duas experiências convergentes entre a graduação e a pós-graduação que envolvem a formação de professores: uma é o projeto CInÊNCIA, que propõe a

análise semiótica das representações culturais construídas por meio de narrativas audiovisuais de produções cinematográficas e suas relações no contexto da educação e da prática pedagógica na formação docente; e a outra é o Projeto LEGO, que debate os sentidos da produção audiovisual como fundamento, um modo de agir que permite transformações nas práticas existentes, utilizando a técnica de *stopmotion* para criar produtos audiovisuais que tratam de temas das áreas de química, física e biologia.

Em seguida, José da Silva e Maria Alice de Sousa Carvalho Rocha apresentam o texto “Cinema e Escola: diálogos possíveis”, e discutem como a expansão e a consolidação do cinema nas instituições escolares, desde a educação básica aos programas de graduação e pós-graduação, têm contribuído para que as linguagens visuais e audiovisuais se configurem, cada vez mais e melhor, como um meio mais acessível e promotor de diferentes aprendizagens. Como exemplo, expõem alguns projetos interdisciplinares e institucionais de ensino, pesquisa e extensão realizados em parceria na Universidade Federal de Goiás, pela Faculdade de Artes Visuais (FAV) e o Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae).

O terceiro texto, intitulado “O Vale da Desigualdade”, apresenta o resultado de uma pesquisa acadêmica realizada conjuntamente como Trabalho de Conclusão do Ensino Médio, por Kaio Régis Viana Alves e Gabriel Rodrigues da Silva. Transformado em documentário média-metragem (trinta minutos), este TCEM expõe e denuncia a própria desigualdade social a que um desses jovens secundaristas está submetido, como morador de um bairro pobre ladeado por um condomínio de luxo, na periferia de Goiânia. Segundo afirmam, decidiram lançar mão da produção cinematográfica por julgarem que, muitas vezes, nenhum outro tipo de linguagem alcança tanto o público escolar quanto a imagem em movimento, quando o objetivo é provocar a reflexão sobre a abissal (in)diferença que provoca a separação de seres humanos vivendo em espaços tão próximos; uns com e outros sem direito a saneamento básico, transporte, segurança, lazer...

No último texto dessa seção, Isadora Oliveira Malveira e Juliana Ribeiro Marra explicam como produziram um roteiro cinematográfico para caracterizar o conceito filosófico de “sublime”, ou “Estado de Suspensão”, utilizando as memórias escritas em um diário, das vivências de uma delas durante o movimento Secundaristas em Luta - Goiás, em 2015 e 2016. “A Caracterização do Sublime

no Filme *Seja Realista, Exija o Impossível*” é o título desse artigo, que também se configura como o produto de mais um extraordinário Trabalho de Conclusão do Ensino Médio realizado por alunos orientados por professores do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás.

Andréa Hayasaki Vieira e Marina Marques Mendes Salviano inauguram o capítulo II, trazendo o texto “As Contribuições da Neurociência para a Aprendizagem de Crianças com Deficiência: ênfase na coletânea de sugestões de recursos pedagógicos”, para ressaltar a importância do uso adequado de estratégias pedagógicas que estimulam as áreas cerebrais formadoras de ligações sinápticas. Exemplos de estratégias lúdicas criadas a partir de materiais de baixo custo estão disponíveis na página “Aprendizagem em Rede 2”, acessando a mídia social Facebook das autoras.

No “Ensino Discursivo de Libras/Português Escrito: um ato responsivo”, Mariana Cirqueira Ricardo da Silva e Deise Nanci de Castro Mesquita apresentam os conceitos bakhtinianos de língua, texto, diálogo e discurso, com o intuito de problematizar o ensino bilíngue tratado de forma fragmentada, descontextualizada e propor atividades de leitura e escrita organizadas a partir de temas geradores, segundo a proposta freiriana para a educação. Os planos de aulas apresentados e discutidos sob essas duas perspectivas teóricas foram adaptados em Libras com legendas em português e encontram-se disponíveis em um canal da plataforma YouTube.

Grazielle Lopes da Mota Bueno e Alcir Horácio da Silva são os autores do texto “O Ensino da Educação Física com as mãos: Libras, bilinguismo e inclusão”, que traz o resultado de uma pesquisa cujo objetivo foi descrever e analisar como as instituições de ensino básico se relacionam com o processo de inclusão, se há domínio de Libras por parte dos profissionais de Educação Física e quais sinais nessa língua poderiam ser criados para explicar conceitos dessa disciplina. Para a discussão dos sinais-termo e a construção de um glossário semibilíngue de Educação Física (disponibilizado em uma mídia on-line), foi realizada uma proposta de intervenção baseada na pedagogia histórico-crítica, em uma escola da rede pública de Goiás.

O quarto texto deste capítulo, um produto de pesquisa realizada também como Trabalho de Conclusão do Ensino Médio no Cepae/UFG, intitula-se “O Retrato do Autismo na Série *Atypical*”. Nele, as autoras Ana Carolina Vieira dos Santos Alves e Layssa Gabriela Almeida e Silva Mello definem e tipificam o autis-

mo, investigam o papel da família para seu diagnóstico e tratamento, e buscam verificar como se dá a inclusão do autista na sociedade. Para tanto, analisam o ambiente e as personagens da série norte-americana, atentas às possíveis semelhanças e diferenças entre o autismo ficcional e o observado por elas na vida real brasileira.

A discussão sobre “As Contribuições das Diferentes Linguagens no Processo de Aprendizagem e Desenvolvimento das Crianças na Educação Infantil”, de Ana Rogéria de Aguiar e Milna Martins Arantes, abre o terceiro e último capítulo do volume IV desta edição. Para as autoras, a brincadeira, o jogo, as danças e o teatro possibilitam à criança descobrir e redescobrir sua corporalidade, sua capacidade expressiva e comunicativa, porque essas atividades a ajudam a modificar imaginariamente a realidade e os objetos, a organizar as experiências, a descobrir e a recriar sentimentos e pensamentos. Assim, quanto mais ricas forem as suas vivências com gestos, movimentos rítmicos e corporais, encenação e faz de conta, maior será a sua capacidade de expressão, isto é, de dizer de si e de seu mundo.

O segundo texto, “As Redes Sociais como Ferramenta de Aproximação entre Família e Escola na Educação Infantil”, de Maria Erilânde Ferreira de Souza e João Henrique Suanno, busca responder à questão: “Será que a escola e os professores da educação infantil estão aproveitando as ferramentas que as tecnologias têm disponibilizado, para melhorar suas práticas pedagógicas e incentivar as crianças a buscarem uma aprendizagem contínua; ou será que a escola e os professores estão simplesmente ignorando todas essas possibilidades de conhecimento e comunicação?”. Como resposta, os autores afirmam que falta aos professores investigados a compreensão de seu papel como mediador nesse processo, para criar e aproveitar as possibilidades existentes fora do muro da escola.

No texto que encerra este capítulo, “Iniciação Científica e Pesquisa sobre o Processo Formativo no Estágio Curricular Obrigatório”, Marilza Vanessa Rosa Suanno e Jardeson Rodrigues da Silva de Sousa apresentam a análise dos resultados finais da pesquisa intitulada “Profissionalidade Docente e Processo Formativo do Estágio Curricular Obrigatório da FE/UFG”, cuja realização contou com a participação de um grupo focal composto por doze estagiárias do Curso de Pedagogia do ano de 2018. Segundo afirmam, os dados indicam que essa experiência de formação oportunizou aos envolvidos a construção de um olhar e

uma compreensão sobre os dilemas, as possibilidades e as especificidades da docência e da profissionalidade docente.

O nosso intento em reunir esses textos, tão ricamente diversos em suas especificidades, foi registrar ações apresentadas por colegas que se dispuseram a expor, compartilhar, problematizar e, por que não?, sugerir distintas e criativas formas de perseguir um ideal que nos faz uno: uma escola de educação básica para todos sustentada na ética regida por princípios cuja essência orienta o respeito e a reverência ao humano, à natureza e à espiritualidade. A cada um/a nossa gratidão!

As organizadoras.

SUMÁRIO

- APRESENTAÇÃO..... 5

Capítulo I: CINEMA E EDUCAÇÃO

- CULTURA, SEMIÓTICA E PRODUÇÃO AUDIOVISUAL:
UMA PERSPECTIVA PARA A EDUCAÇÃO 13
Roberta Reolon Pereira
Waldmir Nascimento de Araujo Neto
- CINEMA E ESCOLA: DIÁLOGOS POSSÍVEIS29
José da Silva Ribeiro
Maria Alice de Sousa Carvalho Rocha
- O VALE DA DESIGUALDADE41
Kaio Regis Viana Alves
Gabriel Rodrigues da Silva
- A CARACTERIZAÇÃO DO SUBLIME NO FILME *SEJA REALISTA, EXIJA O IMPOSSÍVEL*55
Isadora Oliveira Malveira
Juliana Ribeiro Marra

Capítulo II: DIVERSIDADE E ENSINO

- AS CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIA PARA A APRENDIZAGEM
DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA: ÊNFASE NA COLETÂNEA DE
SUGESTÕES DE RECURSOS PEDAGÓGICOS70
Andréa Hayasaki Vieira
Marina Marques Mendes Salviano

- ENSINO DISCURSIVO DE LIBRAS / PORTUGUÊS ESCRITO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ATO RESPONSIVO80
Mariana Cirqueira Ricardo da Silva
Deise Nanci de Castro Mesquita
- O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA COM AS MÃOS: LIBRAS, BILINGUISMO E INCLUSÃO 112
Ma. Grazielle Lopes da Mota Bueno
Dr. Alcir Horácio da Silva
- O RETRATO DO AUTISMO NA SÉRIE ATYPICAL 131
Ana Carolina Vieira dos Santos Alves
Layssa Gabriela Almeida e Silva Mello

Capítulo III: PEDAGOGIA, INFÂNCIA E LUDICIDADE

- AS CONTRIBUIÇÕES DAS DIFERENTES LINGUAGENS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL 151
Ana Rogéria de Aguiar
Milna Martins Arantes
- AS REDES SOCIAIS COMO FERRAMENTA DE APROXIMAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA NA EDUCAÇÃO INFANTIL 167
Maria Eirilânde Ferreira de Souza
João Henrique Suanno
- INICIAÇÃO CIENTÍFICA E PESQUISA SOBRE O PROCESSO FORMATIVO NO ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO 183
Marilza Vanessa Rosa Suanno
Jardeson Rodrigues da Silva de Sousa

Capítulo I

CINEMA E EDUCAÇÃO

CULTURA, SEMIÓTICA E PRODUÇÃO AUDIOVISUAL: UMA PERSPECTIVA PARA A EDUCAÇÃO

*Roberta Reolon Pereira
Waldmir Nascimento de Araujo Neto¹*

Resumo: Apresentamos algumas reflexões sobre o uso do cinema como um modo semiótico para o desenvolvimento de atividades na educação, a partir de duas experiências situadas na confluência entre a graduação e a pós-graduação no âmbito da formação de professores. A primeira, do projeto CInÊNCIA, que propõe a análise semiótica das representações culturais construídas por meio de narrativas audiovisuais de produções cinematográficas e suas relações no contexto da educação e da prática pedagógica na formação docente. Por sua característica andarilha, o CInÊNCIA fortalece a relação cinema-educação na formação do pensamento crítico e promove o processo de inclusão social e audiovisual, disseminando para um público excluído, ou de menor acesso aos equipamentos culturais, a educação científica, cultural e as novas tecnologias em suas mais diversas formas de expressão e linguagem, sobretudo a partir da exibição e discussão do conteúdo de filmes e vídeos. A segunda, do Projeto LEGO, que debate os sentidos da produção audiovisual como fundamento, um modo de agir que permite transformações nas práticas existentes, e utiliza a técnica de *stopmotion* animando peças de Lego para criar produtos audiovisuais que tratam de temas das áreas de química, física e biologia. Ambos envolvem a articulação de professores em formação.

Palavras-chave: Cinema. Alfabetização Visual. Semiótica.

¹ Programa de Pós-Graduação em Ensino de Química (PEQui) da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

1. Uma breve perspectiva histórica do Cinema para a Educação no Brasil

O hábito de assistir a filmes é algo que a sociedade vem cultivando desde que os irmãos Lumière desenvolveram a sétima arte, anteriormente pensada por volta do século XIX por Leon Bouly (1872-1932) como “fotografias animadas” que retratavam as cidades. Durante o século XX essas imagens assumiram o papel de documentários retratando paisagens e costumes. Esse foi um momento no qual a linguagem imagética se destacava diante da literária, já estabelecida historicamente como um elemento da cultura.

“Sem dúvida, a cultura audiovisual teve sua revanche histórica no século XX, em primeiro lugar com o filme e o rádio, depois com a televisão, superando a influência da comunicação escrita nos corações e almas da maioria das pessoas...” (CASTELLS 1999, p. 413).

No Brasil, a chegada desse invento não demorou e apenas seis meses após sua criação, em 1896 na cidade do Rio de Janeiro, houve a primeira sessão de cinema. Neste, que pode ser chamado primeiro momento do cinema no Brasil, existia ainda poucas salas de projeção fixas e quase todo material a ser exibido era importado, onde a presença estrangeira na mão de obra das poucas produções locais era fortemente identificada.

O Brasil era fundamentalmente um país exportador de matérias-primas e importador de produtos manufaturados. As decisões, principalmente políticas e econômicas, mas também culturais, de um país exportador de matérias-primas, são obrigatoriamente reflexas. Para a opinião pública, qualquer produto que supusesse certa elaboração tinha de ser estrangeiro, quanto mais o cinema. (BERNARDET, 1978, p. 80).

Todavia, a chegada da sétima arte trouxe possibilidades diversas, não apenas no âmbito mercadológico de produção econômico, mas como uma oportunidade de, dentro do processo de criação, ser mostrado um pouco do país e de sua cultura. Dessa forma, por exemplo, por volta de 1910, através da Comissão Rondon, o cinegrafista Luiz Thomaz Reis produziu diversas imagens de tribos e da cultura indígena, fazendo com que o cinema assumisse um caráter etnográfico e documental de valor científico (NOVAES; CUNHA; HENLEY, 2017) assim como meios de registrar a produção artística e cultural.

Segundo Duarte (2009), uma boa parte da percepção histórica que se constituiu ao longo da humanidade está ligada ao contato com as imagens que são oriundas de produções cinematográficas. Contudo, esse entendimento está muito ligado à forma de ver as imagens oferecidas, exclusivamente através da linguagem utilizada pelas obras cinematográficas à compreensão individual (no sentido idiossincrático de produção simbólica), e que mantém relação direta com o universo cultural no qual o próprio indivíduo está inserido, mas exclui a compreensão de que essa linguagem precisa ser exercitada.

O hábito de assistir a filmes pode ser uma forma de treinar e desenvolver a compreensão da linguagem cinematográfica apontada como de suma importância em uma sociedade audiovisual como a nossa.

No início do século XX, o cinema permitiu uma nova possibilidade com o nascimento dos filmes de ficção, nesse momento, ao invés de registrar, vislumbrava a oportunidade de criar uma nova realidade, uma realidade inventada, recriada ou apenas possível de ser imaginada. Os filmes conquistaram a possibilidade de criar e difundir hábitos, expandem seu horizonte potencial para além de uma técnica de registro, e passam a ser tomados como uma produção cultural, tanto influenciando, quanto criando e revelando costumes, e ainda exibindo traços, sinais e símbolos da cultura presentes em um dado momento histórico. Nos estudos de Fabris (2008, p. 120) essa face do cinema se evidencia da seguinte forma:

[...] passei a tomar o cinema como uma produção cultural que não apenas inventa histórias, mas que, na complexidade da produção de sentidos, vai criando, substituindo, limitando, incluindo e excluindo realidades [...] como produções datadas e localizadas, produzidos na cultura, criando sentidos que a alimentam, ampliando, suprimindo e/ou transformando significados.

Tendo-se como referência o marco teórico da sociologia a partir dos trabalhos de Georg Simmel (1858-1918), (SIMMEL, 1976), o cinema desempenha um valioso papel no processo de socialização do indivíduo, mormente quando o associamos ao ambiente educativo. Nesse caso ele é resultado de uma constante construção, na qual os indivíduos são ao mesmo tempo agentes e produtos da interação social. Nesse âmbito o cinema pode ser considerado um espaço privilegiado de socialização, já que ao exibir hábitos, relações e produtos da cultura está aproximando e interagindo com diversas realidades.

Destaca-se também a possibilidade de dinâmicas ou processos de socialização dentro do cinema, os quais estão diretamente ligados ao desenvolvimento de sua compreensão linguística e ao “aprender a ver filmes”; pois, como defende Duarte (2009), uma grande parte das pessoas aprende a ver filmes por meio da experiência, ou seja, com os relatos dessa experiência fílmica, “vendo e conversando” (ibidem, p. 34) sobre os filmes que veem com outros sujeitos.

No Brasil, as características do cinema educativo, construtor e mantenedor do patrimônio cultural, foram durante muito tempo e ainda são em diversos lugares, negadas ou dificultadas, tendo em vista que existem severas limitações para o acesso da população ao cinema, seja pela oferta de salas de exibição, seja pelo preço cobrado nas sessões. Ainda que na contemporaneidade digital os serviços de *streaming* tenham borrado as fronteiras entre produção e receptor, quando pensamos no território nacional ainda há limitações para o acesso ao cinema nas escolas.

Isso se deve também à tradição verbo-textual dos processos de ensino, e ao fato de que por parte do uso nas escolas o reconhecimento também foi tardio, pois o cinema só passa a ser um instrumento acessível quando, por volta dos anos 80, tanto os custos de reprodução, de distribuição, além do equipamento, são reduzidos a ponto de se tornarem acessíveis para escolas e professores (SILVA, 2008). Enquanto isso, em países como a França o cinema é inequivocamente instrumento educativo e de manutenção da cultura e identidade nacional, estando presente nas principais leis de incentivo à cultura e à educação.

O cinema tem em sua essência uma vocação natural para veículo de manifestação artística, e seu aspecto de “sétima arte”, manifestado intensamente por volta de 1930 no expressionismo alemão, tanto quanto na Itália, onde o cinema se destacava, por volta de 1940, com o neorrealismo que retratava mazelas do país pós-guerra. Influenciados por esses dois movimentos, diferentes atores sociais movimentaram o Brasil em prol de uma ascensão do cinema.

Em 1936, com o apoio do ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema (1900-1985), e a aprovação de Getúlio Vargas, foi criado o Instituto Nacional do Cinema Educativo (INCE). Seu principal inspirador e primeiro diretor foi o cientista, antropólogo e professor Edgar Roquette-Pinto (1884-1954). A ideia era promover e orientar a utilização do cinema como auxiliar do ensino e servir-se dele como um instrumento voltado para a educação popular (FERNANDES, 2007).

O INCE permitiu a produção de filmes nacionais que contribuíssem com a valorização da cultura e identidade nacional, focalizando, inclusive, a história oficial do Brasil, ainda que sob expressivos vieses (CAVALCANTI, 2011).

O maior movimento de apresentação da cultura nacional pela via cinematográfica teve início com o chamado “Cinema Novo”, caracterizado como um conjunto de filmes realizados fora de estúdio, com câmera na mão, poucos recursos e retratos da realidade, no qual ganham destaque nomes como Cacá Diegues, Glauber Rocha (1939-1981) e Nelson Pereira dos Santos.

O Cinema Novo reagiu a uma estética cinematográfica originada na Companhia Cinematográfica Vera Cruz, fundada em São Bernardo do Campo pelo produtor italiano Franco Zampari (1898-1966) e pelo industrial Francisco Matarazzo Sobrinho (1898-1977) em 4 de novembro de 1949. O Cinema Novo é um movimento calcado no I Congresso Nacional do Cinema Brasileiro, em 1952, e propunha o retrato da desigualdade social, a miséria e a opressão em que viviam os brasileiros, sem o aparato técnico e os elevados custos do cinema da Vera Cruz (DUARTE, 2009).

Podemos perceber que o cinema, ao longo de seu desenvolvimento, criou e recriou uma linguagem, através da qual se codificou como um instrumento de difusão, de arte e da cultura, e em uma de suas faces mais importantes, uma ferramenta que pode ser apropriada em caráter pedagógico. O cinema, como ferramenta da prática pedagógica, possibilita um espaço de interação entre seus espectadores, configurando-se como um elemento de motivação e indução da dimensão dialógica dos processos de ensino.

Tais possibilidades permitem definir o processo social como um conjunto de interações, oportunizadas nos círculos familiares, religiosos e escolares. A configuração de processos pedagógicos ancorados no trabalho com filmes cinematográficos permite apropriar-se da linguagem audiovisual, suas modalidades e narrativas, e inaugurar um novo caminho de facilitação da aprendizagem, por meio da interação dialógica de sujeitos com interesses comuns, agora ligados à experiência fílmica (NETO, 2005).

O cinema não apenas diverte, mas também desenvolve e ensina numa perspectiva pós-estruturalista, ou seja, que permite o olhar através dos filmes, tomando-se os textos culturais, como um conjunto de Formas Simbólicas, no sentido atribuído pelo filósofo Ernst Cassirer (1874-1945), em direção ao lócus de produção de sentidos e de significados (FABRIS, 2008). Tomado nessa dire-

ção, a retomada da apropriação do cinema em atividades educativas permite uma superação das visões positivistas de ciência, realçando o valor da subjetividade para o entendimento do mundo, inserindo-se aí o mundo científico, tanto quanto a prioridade dos sentidos históricos para a formulação de conceitos e significados.

Ainda que o cinema ao longo de sua história tenha se apresentado como um instrumento de transformação social, ele apresentou e ainda pode apresentar uma face perigosa, que é capaz de reforçar e dificultar a quebra de paradigmas étnicos, sociais e de gênero, por exemplo. O cinema é capaz de criar e difundir costumes, e pode ser uma ferramenta que reforça valores e impede que novas formas de pensar sejam difundidas na sociedade.

A capacidade de esses produtos simbólicos agirem como elementos de uma educação social, seja em modo efetivo ou tácito, decorre das potencialidades semióticas dos signos presentes nas produções fílmicas. Tais questões vêm sendo amplamente debatidas em busca de que possam ser construídos novos olhares para as telas de cinema e em relação às representações criadas cotidianamente e que ainda são predominantes quando se trata de atribuição de valor a partir da leitura de filmes.

Nesse âmbito se justifica mais uma vez a necessidade de cultivar o hábito de assistir a filmes e compreender sua linguagem desenvolvendo uma visão crítica e por isso, também, é necessário para o uso pedagógico interpretar o repertório semiótico contido na obra.

2. CInÊNCIA: estratégias de uso da Semiótica e do Cinema na Educação

Como vimos nas linhas anteriores, a utilização do cinema como apoio na educação formal não é recente. Há relatos de que, nos primeiros anos de sua existência, os filmes documentários criados pelos irmãos Lumière já faziam parte de discussões nas escolas de Paris. No Brasil, nos anos 30, o cinema já era contemplado em propostas de governo para sua inclusão nos sistemas de educação (SILVA, 2007).

O cinema é uma ferramenta metodológica de grande alcance, levando em consideração que crescemos num mundo cercado por imagens, nascemos lendo-as, porém, trata-se de um recurso que nem sempre é explorado apropriadamente.

mente, nem recebe o valor merecido, sendo por muitas vezes tido como apenas um complemento para a aula. Isso se deve, também em boa medida, ao reconhecimento de que tais atividades não cumprem papel educativo, ou são menos importantes do que uma aula expositiva.

Uma das primeiras restrições que encontramos no uso do cinema nas escolas encontra-se relacionada à noção de “leitura” que é atribuída estritamente aos textos escritos. No caso de outras modalidades de texto, tais como a fotografia e o cinema, a atribuição de sentido dada no processo de relação do significante com o significado seria de “ver” e não de “ler”. Assim, cria-se uma restrição no processo interpretativo que confere atribuição de sentido, e delimita-se exclusividade ao valor de leitura para os produtos derivados da matriz verbal.

Nesse sentido, mesmo no caso de planejarem-se atividades em situações de ensino com uso da modalidade cinematográfica, valorizam-se os textos e diálogos de forma isolada, sem tomar-se o filme como um produto completo (FIDALGO, 1998).

É necessário compreender que o cinema é apenas uma das diversas modalidades de texto que podem ser usadas como ferramentas mediais em processos de ensino. Nesse sentido, entende-se que a leitura de vários tipos de texto é essencial na sociedade em que vivemos. Saber olhar uma imagem, um filme, é tão necessário quanto aprender a ler e escrever nos moldes convencionais, pois os códigos e os processos de produção da comunicação se alteram e, nessas mudanças, buscam receptores aptos para entendê-los.

Se o modo de produção se altera, fazendo surgirem novos códigos, ele irá exigir uma nova posição receptiva; o mesmo vale para a alteração da percepção e da recepção, que exigirá novos códigos no processo de produção.

A partir do momento em que estamos expostos a um mundo com linguagens diversas, temos de nos preparar para entender criticamente o que elas nos oferecem: interpretar, produzir e reproduzir. Cabe à escola explorar e trabalhar o cruzamento dessas linguagens, a fim de preparar melhor @s estudantes para enfrentar as realidades criadas pelos meios de comunicação. A literatura especializada nos informa que filmes podem ser utilizados em sala de aula desde a educação infantil até a pós-graduação, para abordar conteúdos referentes a quaisquer disciplinas (FRESQUET, 2007).

Por intermédio da leitura e análise de imagens e de ferramentas utilizadas pelo cinema, o trabalho com essa modalidade da linguagem contribui para o desenvolvimento da compreensão crítica do mundo e das novas tecnologias. A cada exibição cinematográfica, novos olhares, sensações e experiências se renovam e se fortalecem e ainda podem gerar reflexões que se prolongam por toda a vida.

Os universos reais e fictícios projetados na tela simulam contextos e cenários que retratam valores individuais e coletivos, que poderão ser discutidos e ampliados por meio do debate com a comunidade escolar. Com sua expressiva versatilidade, a linguagem cinematográfica compreende, além de um corpo de conhecimento notável, mecanismos de interfaces com outras linguagens, dialogando com várias expressões: o teatro, a dança, a música e as artes plásticas (MACHADO, 2008).

O CInÊNCIA² é um projeto de ensino, pesquisa e extensão voltado para o desenvolvimento de sequências de atividades que possam fazer uso da linguagem cinematográfica, apropriando-se do repertório teórico da Semiótica, com a inserção de temas contemporâneos e de ampla penetração social. A primeira característica que merece destaque no CInÊNCIA é sua vocação andarilha, que pretende proporcionar a ampliação do conhecimento sobre temas como: sustentabilidade, inovação e estigma, através da modalidade do cinema, tendo como base uma perspectiva de inclusão social em localidades carentes de aparelhos socioculturais.

Esse é metodologicamente um “projeto de mochila”, que visa transportar através das possíveis maneiras, mesmo que em uma mochila, os aparatos necessários para proporcionar a discussão acerca dos temas previamente determinados e estudados (científicos, sociais e culturais), tendo como base referências da semiótica visando à análise dos signos (imagens, música, filmes, mostras e atividades em geral) relevantes, através de obras cinematográficas.

O quadro teórico de referência que organiza a metodologia de trabalho é o conceito de mediação semiótica proposto por Lev Vigotsky (2005). A partir desse quadro tomamos o material cinematográfico de maneira completa – em sua manifestação áudio e visual – como produção cultural que será usada na mediação entre os saberes e os agentes construtores do processo de formação do conhecimento.

² Disponível em: <https://pt-br.facebook.com/cinencia>.

Nos estudos de Vigotsky, a mediação ocorre por meio dos instrumentos ou ferramentas e dos signos. As funções psicológicas como memória, atenção e percepção, inicialmente têm um funcionamento não mediado e, com o emprego dos signos, alteram-se qualitativamente, configurando-se como funções superiores ou culturais. Entretanto, a apropriação do mundo cultural só pode acontecer pela participação do outro, primeiramente explícita, com gestos, palavras e ações com significação para o outro e que, posteriormente, adquirirão significação para o sujeito do conhecimento.

Tendo-se como referência essa matriz teórica, verifica-se que o conhecimento é desenvolvido através da interação do ser com o mundo, a partir daí propõe-se a mediação dessa interação e fruição dos signos através desse projeto que leva para as salas de aulas, em lugares com pouco ou nenhum equipamento cultural, uma análise semiótica de obras cinematográficas.

O CInÊNCIA iniciou suas atividades em 2013, sendo desenvolvido nos campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), nos municípios de Pinheiral, Paracambi, Engenheiro Paulo de Frontin, Volta Redonda, Arraial do Cabo, Rio de Janeiro, Duque de Caxias e Nilópolis; e nos campi e polos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), nos municípios de Angra dos Reis e São Gonçalo.

O alcance do projeto foi ampliado para o estado de Minas Gerais, nos municípios de Juiz de Fora e Barroso, pela parceria com a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Essas localidades foram escolhidas por terem pouca ou nenhuma oferta de cinemas no interior dos estados, com a intenção de fomentar atividades interativas e inspirar núcleos de debates audiovisuais sobre temas científicos, sociais e culturais.

O CInÊNCIA utiliza a linguagem cinematográfica juntamente com a Semiótica, num projeto andarilho, articulado à política de extensão do governo, que atende escolas públicas no interior, e a partir do ano de 2015, em articulação com o Núcleo de Solidariedade Técnica (Soltec - UFRJ), na região de Paraty, compondo projetos de educação integral para saberes tradicionais e povos indígenas na Aldeia Itaxim Guarani M'Biá Paraty Mirim, em atividades no contraturno das escolas, em parceria com o município.

As atividades têm duração de três horas (aproximadamente) e compreendem (i) uma apresentação do tema ao grupo com explícito caráter intencional de colocar o olhar da recepção numa direção, e @s estudantes são convidados

a conectarem o filme com algumas palavras enquanto assistem; (ii) apresentação do filme; e (iii) um conjunto de atividades sobre as leituras produzidas nas quais @s estudantes são convidados a destacar os trechos dos filmes que estão conectados, em sua opinião, às palavras que foram endereçadas na etapa (i).

Um dos objetivos é debater e verificar a manifestação expressiva (ícone) e simbólica e suas relações com o tema central da atividade. Esse processo é desencadeado por meio da aplicação de questionário específico para cada tema trabalhado, visando ao reconhecimento das relações semióticas para identificação de conceitos utilizando os signos presentes no perfil imagético e sonoro de cada filme. As atividades são registradas em vídeo, com anuência dos participantes por meio de termo livre e esclarecido, para suportar posterior debate e avaliação pelo grupo do CInÊNCIA sobre as atividades.

O CInÊNCIA já realizou mais de 60 oficinas atuando em 28 escolas nos municípios do Rio de Janeiro, Pedro do Rio, Arraial do Cabo, Itaperuna, Três Rios, Paracambi, Pinheiral, Nova Iguaçu, Belford Roxo, Magé e Paraty e em 12 escolas nos municípios de Tiradentes, Juiz de Fora, Barroso, Itajubá, Barbacena e Prados em Minas Gerais, totalizando 38 escolas com a participação de 5.308 alunos, sendo 3.238 do ensino médio (61%) e 2.070 do ensino fundamental (39%).

A metodologia utiliza binômios dialéticos para exercitar a contradição e conduzir à apreensão das formas simbólicas contidas nos filmes. Os repertórios imagéticos são debatidos na atividade pós-filme com a retomada de trechos selecionados, que são colocados discursivamente em contraponto com cada elemento do binômio. O repertório fílmico utilizado no CInÊNCIA foi construído após análise pelo grupo, com o objetivo de estabelecer seus vínculos simbólicos (em caráter semiótico) com os eixos temáticos focalizados no projeto: Sustentabilidade, Inovação, Estigma e Diferença.

O caminho metodológico do CInÊNCIA explora o sentido dialético que pode ser conferido a esses temas, contrapondo-os a outros conceitos para exercitar a contradição como forma de conduzir a sujeitos críticos e conscientes dessas formas simbólicas no mundo. Nesse sentido obtêm-se binômios dialéticos que são operados metodologicamente através de seus repertórios imagéticos e debatidos por meio de atividades após a exibição dos filmes. Por exemplo, utilizam-se três filmes para a abordagem da relação dialética entre *Sustentabilidade e Sobrevivência: Saneamento Básico*, o Filme (2007, de Jorge Furtado); *Wall-E* (2008, Andrew Stanton) e *Blade Runner* (1982, Ridley Scott).

3. Projeto LEGO: produção audiovisual como núcleo da formação inicial de professores

Outra vertente de trabalho que deriva dos sentidos iniciados com o cinema é a produção audiovisual. Esta sofreu uma grande transformação com o processo de autonomia conferido pelos aparelhos de telefonia móveis, que hoje se destacam pela capacidade de produção de imagem e som. Apresentamos agora um projeto voltado para a formação inicial de professores que debate os sentidos da produção audiovisual como fundamento, um modo de agir que permite transformações nas práticas existentes. Ele também está ancorado em conceitos provenientes dos campos da Semiótica e do Cinema, e atua ao longo da formação inicial de professores da UFRJ como um espaço para o desenvolvimento de trabalhos de conclusão de curso.

O Projeto LEGO³ utiliza a técnica de *stopmotion* animando peças de Lego para criar produtos audiovisuais que tratam de temas das áreas de química, física e biologia. Tanto ou mais do que o produto em si, defendemos o valor do processo de produção como um processo potencialmente transformador dos modos de agir prioritários em curso hoje nos cursos de graduação. Defendemos a produção audiovisual como uma ferramenta para a formação docente inicial ante a contemporaneidade digital, buscando abordar conceitos como interdisciplinaridade, criatividade, autonomia e alteridade.

O projeto tem como foco a produção de material audiovisual por alun@s das licenciaturas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). O “Projeto Lego” está ambientado no Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores da UFRJ (LIFE-CAPES-UFRJ), localizado no Núcleo de Educação a Distância (NEaD) desta universidade, em colaboração com o Laboratório de Estudos em Semiótica e Educação Química (Leseq-IQ-UFRJ) do Instituto de Química da UFRJ.

O projeto já abrigou, desde seu início em 2013, até hoje, 20 licenciandos dos cursos de química, física e biologia, e três estudantes de pós-graduação. As atividades do projeto envolvem tanto produção quanto estudos da recepção dos materiais produzidos sobre temas e conteúdos do ensino básico e superior. O Projeto Lego possui duas grandes linhas de atuação, chamadas 2D e 3D.

³ Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCMfa9XktQpYXdlikClb47jw>.

A linha 2D trabalha com plano fixo de gravação, inspirado no “Minuto Lumière” (BERGALA, 2007), e peças de Lego em movimento ao buscar representar processos, enunciados (leis, hipóteses e teorias) da química, da física e da biologia. Nessa linha também são utilizados recursos multimodais, como textos, imagens e quadros em *timelapse*, usando-se o recurso de colagem.

A linha 3D trabalha com narrativas da história, filosofia e sociologia da ciência, e utiliza bonecos de Lego como “atores”, em cenários híbridos de Lego e complementos materiais. Em ambas o percurso metodológico está organizado e compreende etapas de: (a) pesquisa, (b) seleção, (c) criação da narrativa, (d) negociação de sentidos a serem representados, (e) permanente avaliação em colaboração, (f) com a participação dos envolvidos em todas as etapas do processo em um sistema de rodízio, para que não haja a expectativa de criação de especialistas funcionais. Organizamos três aspectos, como eixos de diálogo, que serão apresentados com a intenção de focalizar lugares da formação inicial de professores para reflexão.

O primeiro aspecto trata da escolha de uma técnica de produção fílmica pelo grupo: o *stopmotion*. No início do projeto esta opção foi feita por ser uma técnica de produção fílmica que oferecia baixo custo (financeiro e operacional), ao ser comparado, por exemplo, com a animação gráfica digital. Havia uma vontade no grupo de produzir animações computadorizadas, mas não havia nenhuma disciplina no curso de licenciatura voltada para isso, apenas uma disciplina eletiva de “introdução à computação”, com foco em programação.

Os primeiros testes com essa técnica foram feitos utilizando os aparelhos celulares dos estudantes, e logo em seguida o grupo a incorporou. O impacto que a escolha do *stopmotion* como técnica traz é o reconhecimento imediato de um sentido necessário de alteridade no processo de produção. Não é possível criar em *stopmotion* sozinho. Mexer as peças, fotografar, além de um responsável por dirigir, ou um olhar de fora para ver se está tudo andando direito, são no mínimo funções necessárias ao processo.

O segundo aspecto trata da escolha das peças de Lego (linha 2D) para representar processos e coisas das ciências naturais. Peças de Lego oferecem uma severa limitação representativa de coisas ou estados do mundo. Elas necessitam serem utilizadas, muitas vezes, como unidades grosseiras de representação, e esse aspecto movimentou uma espécie de “frustração” no grupo no início. Todavia, as leituras e aprofundamentos no quadro teórico de referência da

semiótica permitiram que essa limitação pudesse se converter em uma estratégia do projeto para o protagonismo d@ professor(a).

O grupo admitiu que o conceito de mimese, como uma tensão dialética entre imitação e representação, poderia guiar o olhar da produção e acomodar as dúvidas sobre a escolha do Lego como material. Assim, os vídeos produzidos no projeto possuem como pressuposto serem apresentados como ferramentas mediais que assumem a necessária posição d@ professor(a) ao seu lado. Há uma espécie de encarnação do vídeo produzido, ele necessita da ação d@ professor(a) para se manifestar. São vídeos que se manifestam como produtos encarnados nas formas de agir do professor e em contextos de presença.

O terceiro aspecto também se conecta diretamente com as questões teóricas de fundo e manifesta o sentido de criação, implicado algumas vezes pelas limitações do aspecto anterior. Para todos os vídeos produzidos a pergunta motriz, de partida, nas reuniões, é: como representar isso? Alguns dos vídeos produzidos têm a pretensão de dar conta de aspectos não representados anteriormente em livros ou manuais didáticos, e outros representam processos que ainda estão em disputa na literatura especializada.

Isso proporciona um movimento de criação em sintonia com domínios específicos de conteúdo de uma ou mais disciplinas envolvidas naquilo que se quer representar. Envolve o enfrentamento da dúvida, escolher quais aspectos podem ser representados nesse suporte, além de um exercício criativo para isso. Este último aspecto envolve conhecer aquilo que se representa, mergulhar nesse campo, pesquisar e conversar com especialistas.

As questões apresentadas até aqui assumiram a necessária, e permanente, reflexão sobre a formação inicial de professores, a partir da experiência de um projeto de produção audiovisual que encerra licenciandos como produtores de material audiovisual, a partir da técnica de *stopmotion* e que usa peças de Lego como material de suporte. Entretanto, essa experiência ampliou suas fronteiras e permitiu que esse sentido de produção pudesse se tornar o centro das atividades de Trabalhos de Conclusão de Curso para professores em formação inicial na UFRJ.

Outros filmes também foram produzidos a partir da oferta e a possibilidade de haver um ambiente que pudesse fornecer suporte ao processo de montagem de projetos que passeavam entre temas como a cultura Afro-Brasileira (Ogum: o ferreiro do Céu) e a História Social das Coisas (Uma História do Fogo – ainda em fase de conclusão).

Conclusões

O cinema é uma prática cultural que há mais de 100 anos vem construindo uma linguagem capaz de promover a socialização, a manutenção da identidade cultural e criação de novos hábitos. No âmbito da educação, o cinema se destaca como uma ferramenta capaz de criar percepções históricas, sociais, com destaque para a integração entre diferentes sujeitos. O uso do cinema como uma ferramenta dessa natureza não é novo, mas precisa ser resgatado em projetos que possam ser apropriados para a expressão cultural, capazes de difundir hábitos, conceitos e conteúdos, independentemente de distâncias.

Na estratégia metodológica proposta pelo CInÊNCIA, a semiótica contribui para a leitura ampliada das linguagens imagéticas e sonoras vinculadas ao texto cinematográfico, abrindo um leque de possibilidades de comunicação para além da linguagem verbal, priorizada pelos segmentos do ensino formal. O CInÊNCIA alia-se a outras estratégias de ensino que exploram processos de integração da tecnologia na sala de aula (ARROIO, 2010), e introduz no ambiente escolar, ao procurar atingir áreas menos favorecidas quanto a equipamentos culturais, as potencialidades semióticas (SANTAELLA, 2001) evocadas através do cinema e do estudo das linguagens presentes em suas obras e nos temas previamente estudados pelos realizadores do projeto.

Defendemos que o processo de produção, ao ser comparado com o produto em si, possui tanto ou maior impacto na transformação da formação inicial. Vivemos um momento produtivista, uma espécie de hedonismo que controla os modos de vida, e a formação inicial não escapa disso. Estamos seguros do valor da produção fílmica para a formação, e nossos próximos passos envolvem perceber como esse processo pode dialogar com a avaliação.

Sabemos que essa estratégia permite superar as limitações demarcadas pelo espaço-tempo da sala de aula que, via de regra, envolve pouca ou nenhuma colaboração entre alunos. Além de permitir o diálogo multidisciplinar, modifica-se a atitude dos professores em formação.

Os relatos apresentados aqui têm como pressuposto que a imagem não fala por si, mas fala de algo para alguém, um interpretante. Elas precisam ser colocadas em relação e é disso que falamos nas linhas acima. Essa relação é apresentada em diferentes momentos na literatura (CAMPOS, 2017), o exercício de

montar imagens não está restrito nem a um fazer exclusivo, nem mesmo a um tempo especial, ele é transversal, amplo e múltiplo.

Muitos montam, e agora sem regras e restrições, apropriam-se de tudo e correm para todos os lados de uma “cultura maker” (BLIKSTEIN, 2018). O trabalho simples de colocar uma imagem do lado da outra se revela um valioso, e complexo, exercício para formação de professores. Essa dialética quase esquizofrênica, espelho da tensão permanente do devir professor, mostra-se radicalmente eficiente, mas uma disputa, que precisamos promover, participar e conhecer.

Referências bibliográficas

ARROIO, A. Context based learning: a role for cinema in science education. *Science Education International*, v. 21, n. 3, p. 131-143, 2010.

BERGALA, A. *La Hipótesis del Cine*: pequeno tratado sobre la transmisión del cine em la escuela y fuera de ella. Madrid: Editorial Laertes, 2007.

BERNARDET, Jean-Claude. *Brasil em Tempo de Cinema*: ensaios sobre o cinema brasileiro. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

BLIKSTEIN, P. Maker Movement in Education: History and Prospects. In: de Vries M. (eds). *Handbook of Technology Education*. Springer International Handbooks of Education. New York: Springer, 2018.

CAMPOS, D. Q. Um saber montado: Georges Didi-Huberman a montar imagem e tempo. *Aniki: portuguese journal of moving image*, v. 4, n. 2, p. 269-288, 2017.

CASTELLS, M. *Sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CAVALCANTI, Maria Laura Viveiros de Castro. Roquette-Pinto e o positivismo bem temperado. *História, Ciência Saúde-Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 2, p. 595-599, 2011.

DUARTE, R. *Cinema & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FABRIS, E. H. Cinema e Educação: um caminho metodológico. *Educação e Realidade*, v. 33, n. 1, p. 117-134, 2008.

FERNANDES, S. L. *Filmes em sala de aula – realidade e ficção: uma análise do uso do cinema pelos professores de história*. 2007. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal do Paraná, 2007.

FIDALGO, A. *Semiótica: a lógica da comunicação*. Lisboa: Labcom Livros, 1998.

FRESQUET, Adriana (Org.). *Imagens do desaprender: uma experiência de aprender com o cinema*. Rio de Janeiro: Booklink, 2007.

MACHADO, C. A. Filme de ficção científica como mediadores de conceitos relativos ao meio ambiente. *Ciência e Educação*, v. 14, n. 2, p. 283-94, 2008.

NETO, A. G. A arte fílmica e sua pedagogia. *Existência e Arte*, v. 1, n. 1, 2005.

NOVAES, S. C.; CUNHA, E. T.; HENLEY, P. The First Ethnographic Documentary? Luiz Thomaz Reis, the Rondon Commission and the Making of Rituais e Festas Borôro (1917), *Visual Anthropology*, v. 30, n. 2, p. 105-146, 2017.

SANTAELLA, L. *Matrizes da linguagem e do pensamento*. São Paulo: Iluminuras, 2001.

SILVA, A. C. T. A Perspectiva Semiótica da Educação. *Teoria e Prática da Educação*, v. 11, n. 3, p. 259-267, 2008.

SILVA, R. P. *Cinema e Educação*. São Paulo: Cortez, 2007.

SIMMEL, G. The metropolis and mental life. In: *The Sociology of Georg Simmel*. New York: Free Press, 1976.

VIGOTSKY, L. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CINEMA E ESCOLA: DIÁLOGOS POSSÍVEIS

José da Silva Ribeiro¹

Maria Alice de Sousa Carvalho Rocha²

Resumo: Este artigo tem como objetivo contribuir para a expansão e consolidação do cinema nas instituições escolares, desde a educação básica aos programas de graduação e pós-graduação. Para isso, discutiremos o cinema como uma linguagem cada vez mais acessível e promotora de diferentes aprendizagens, tomando como exemplo algumas experiências realizadas em projetos interdisciplinares e institucionais de ensino, pesquisa e extensão no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae) e na Faculdade de Artes Visuais (FAV), unidades da Universidade Federal de Goiás (UFG). O cinema nesses espaços amplia os atos educativos ao apostar na sua condição de elaboração, de subjetivação e de desenvolvimento de uma condição sensível.

Palavras-chave: Ensino. Cinema. Experiência.

Introdução

Começamos este artigo retomando a frase de uma de nossas alunas, a Sofia, de 6 anos, que, ao pegar o tablet para filmar seus colegas andando pela escola, disse: “Agora estou com a maior visão”. Essa frase aponta para uma das perspectivas do trabalho com o cinema realizado no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação e no Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura

¹ Professor convidado do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Artes Visuais da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás. Doutor em Antropologia. ID Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9808728676022894>.

² Professora adjunta do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás. Doutora em Educação. ID Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2591284191781967>.

Visual da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás.

Embora o título do artigo aponte para uma redundância, pois não é de hoje que se experiencia a linguagem cinematográfica na escola, ele pretende realçar que precisamos expandir esse diálogo, assim como contribuir para consolidar o campo investigativo do cinema também nos programas de ensino nas instituições educacionais.

Nas interlocuções estabelecidas durante os encontros científicos, como na 5ª Conferência Internacional de Cinema de Viana (Associação de Animação e Produção Audiovisual - Ao Norte/Viana do Castelo/Portugal), no III Seminário Internacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual (Faculdade de Arte/Universidade Federal de Goiás/Goiânia, Goiás) e, também, no 3º Congresso Brasileiro de Produção de Vídeo Estudantil (Instituto Federal de Vitória da Conquista/Bahia), constatou-se que o cinema tem ganhado cada vez mais espaço no ambiente educacional.

Entretanto, ele tem sido mais usado como um instrumento didático qualquer, ou seja, como um meio de transmitir algum conhecimento e/ou como uma atividade meramente recreativa que ocupa os alunos, principalmente na ausência de outras atividades pedagógicas. Essa tendência de usar o cinema na escola o reduz a uma invenção tecnológica de entretenimento e de comunicação, tal como se acreditava no início dos primeiros registros cinematográficos. Naturalmente que isso acontecia em função de ser uma descoberta recente, mas atualmente, com os avanços consolidados de sua linguagem, era para termos um número expressivo de experiências com ele, explorando sua potencialidade, mesmo porque há hibridismos de meios, suportes e técnicas.

Embora não se possa negar o viés econômico – que inclusive o ajudou a se consolidar (BERNADET, 2012) –, o cinema, pelas mãos de muitos realizadores, é um modo de acesso ao mundo e de sua elaboração. E é também nessa perspectiva que ele pode e deve estar na escola, contribuindo para a formação dos estudantes, inclusive para eles se posicionarem como sujeitos, produtores de conhecimento, por meio de narrativas cinematográficas.

Muitos filmes, inclusive aqueles produzidos no campo do entretenimento, por exemplo, provocam tais efeitos, principalmente se os dispositivos cinematográficos forem trabalhados esteticamente, configurando um funcionamento linguístico (metáfora e metonímia) via um processo *pars pro toto*, conforme in-

dicam os estudos do linguista Roman Jakobson (2011, p. 155) no seu texto *Decadência do cinema?*. A esse respeito, ele refere:

A terminologia da cenarização, com seus planos médios, primeiros planos e primeiríssimos planos, é nesse sentido bastante instrutiva. O cinema trabalha com fragmentos de temas e com fragmentos de espaço e de tempo de diferentes grandezas, muda-lhes as proporções e entrelaça-os segundo a contiguidade ou segundo a similaridade e o contraste, isto é, segue o caminho da metonímia ou o da metáfora.

Considerar o cinema como uma modalidade de linguagem aponta como possibilidade de elaboração subjetiva. No livro *O seminário, livro dezoito: de um discurso que não fosse semblante*, Lacan (2009) retoma sua elaboração sobre o significante sustentando mais fortemente sua dimensão de opacidade para, de alguma maneira, chamar atenção para o funcionamento da linguagem na constituição de um sujeito. Se para a psicanálise é no enodamento entre o real, o imaginário e o simbólico que um sujeito emerge, isto é, um inconsciente se constitui, a fala, como modalidade linguística, é ponte de acesso para ele. Sobre isso, Lacan (2009, p. 54) afirma que “quanto a tudo que é linguagem é sempre indireta que a linguagem adquire sua importância”.

Essa noção de “indireta” elimina a relação recíproca entre o nome e a coisa, ou seja, a ideia de comunicação tão fortemente difundida em relação à linguagem e que alcança o cinema. De certa forma, põe em evidência a incompletude do simbólico para dar conta do encontro de um sujeito com o mundo, por outro lado, chama atenção para o fato de que é por tal incompletude que um sujeito se põe a trabalhar e a criar.

Acessar um sistema simbólico não é garantia de uma enunciação, mas permite, minimamente, alçar uma posição. Embora tenha uma estrutura de ficção, conforme Lacan (2009), com a linguagem se projeta uma sombra, um semidito e isso “surte efeito” (LACAN, 2009, p. 125). Ter acesso a um campo simbólico, seja por que via for, é um *a priori* necessário ao advir humano. Dar aos alunos acesso ao cinema, ou a qualquer outra manifestação de linguagem, é dar possibilidade de subjetivação, de elaborar seu encontro com o mundo, de se haver com suas vicissitudes.

No livro *O Discurso Cinematográfico, a Opacidade e a Transferência*, Xavier (1984, p. 17) retoma dois aspectos fundamentais da construção cinematográfica

que instaura uma ruptura com a ideia de que o cinema mantém uma relação direta com a realidade. Segundo ele, o primeiro é a expressividade da câmera, já que ela “não se esgota na sua possibilidade de movimentar-se, mantendo o fluxo contínuo das imagens. Ela está diretamente relacionada também com a multiplicidade de pontos de vista para focalizar os acontecimentos”. Mesmo que no início a câmera estivesse parada, ela focaliza um acontecimento a partir de um ponto de vista e isso não retira a subjetividade de quem capta as imagens.

O segundo é justamente a montagem, pois ao juntar um plano com outro, combinando captações distintas e fazendo cortes, introduz-se uma descontinuidade que revela a construção de um mundo imaginário. Sobre isso, Xavier (1984, p. 17) refere:

O salto estabelecido pelo corte de uma imagem e sua substituição brusca por outra imagem, é um momento em que pode ser posta em xeque a “semelhança” da representação frente ao mundo visível e, mais decisivamente ainda, é o momento de colapso da “objetividade” contida na indexalidade da imagem.

Nessa perspectiva, o cinema colaboraria com o ato educativo, uma vez que mobilizaria uma série de competências e conexões interdisciplinares no âmbito da estética, da ética, da tecnologia e da política, por exemplo. Nesse sentido, alguns alunos que participaram na produção de curtas enfatizaram o quanto a experiência foi importante para perceberem o papel político do cinema na divulgação de valores e costumes, enquanto que outros disseram que o trabalho coletivo que o cinema requer foi fundamental para expandir as relações interpessoais de colaboração, respeito, escuta, tolerância, reconhecimento de vários saberes, etc.

Admitir, portanto, o cinema na escola, é ampliar inclusive a função escolar tradicionalmente defendida como transmissão de conhecimentos. É apostar na sua condição de elaboração, de subjetivação, de desenvolvimento de uma condição sensível sem deixar de lado, de acordo com Kupfer (2013) e também com Haroche (2008), a recuperação do estatuto simbólico da educação, pois há na contemporaneidade um cultivo exacerbado das formações imaginárias, naturalizando o mundo e convocando o consumo desenfreado de objetos. Sendo

assim, o cinema na escola, em nosso entendimento, é uma das apostas para enfrentar essa situação.

1. Desenvolvimento

1.2 Experiências escolares com o cinema

1.2.1 Exibições e rodas de conversa

“Como assim, professora, não é verdade?”. Esta foi a pergunta do Bernardo, de 6 anos, ao terminar de assistir ao curta-metragem filme *Osiba Kanga-muke – Vamos lá, criança!*, de Haja Kalapalo, Tawana Kalapalo, Thomaz Pedro e Verônica Monachini, produzido em 2017, e mostrar-se profundamente decepcionado quando dissemos que as crianças tinham encenado a sequência da “caça”.

Essa pergunta nos ajuda a justificar a presença do cinema na escola, ou seja, será que sozinho, em sua casa, essa questão apareceria? Assistir aos filmes com outras pessoas convoca conversas, instiga perguntas, mobiliza afetos, abrindo possibilidades de outras descobertas, de cultivos à sensibilidade, à poética. Nesse mesmo momento, um outro aluno perguntou: “Índio existe?”. Assistir ao filme compartilhando o que nos afeta é transformador, tanto para uma criança quanto para um adulto.

Nas sessões de filmes da disciplina de Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino na Perspectiva da Psicanálise, ministrada no mestrado, além das leituras de textos de Freud e/ou de Lacan, apoiamos as discussões também em filmes. Com eles, problematizamos não só questões conceituais, mas oferecemos condições para o aluno transitar por outro universo, o sensível, aquele que convoca seu corpo, sua memória afetiva, no dizer de uma aluna: “Professora, eu não consegui controlar. Chorei muito e fiquei sensibilizada”, enquanto outra disse: “Nossa, eu me vi nessa situação!”.

No artigo *Ao sair do cinema*, Roland Barthes (1984, p. 40) descreve o quanto o escuro do cinema e o *écran* instauram uma experiência fascinante que, para alguns, convoca todo o seu ser. Segundo esse autor, “é neste escuro urbano que se opera a liberdade do corpo; este trabalho invisível dos afetos possíveis

emana de um verdadeiro casulo cinematográfico. O espectador de cinema poderia retomar a divisa do bicho de seda: *inclusum labor illustrat*, é porque estou fechado que trabalho e brilho com todo o meu desejo”.

Portanto, acredita-se que criar situações para o aluno ter a experiência de assistir aos filmes é colocá-lo em atividade. Nesse sentido, ele não é um espectador passivo, ainda que operem sobre ele dinâmicas sedutoras como tão bem descreveu Barthes (1984), mas é, como dizia o cineasta Abaas Kiasrostami, convocar o espectador a participar do filme.

A única maneira de prefigurar um cinema novo reside em um maior respeito pelo papel desempenhado pelo espectador. É preciso antecipar um cinema “in-finito” e incompleto, de modo que o espectador possa intervir para preencher os vazios, as lacunas... Por isso, estou meditando a respeito de um cinema que não faça ver. Creio que muitos filmes mostram demais e, dessa maneira, perdem o efeito. Estou tentando entender o quanto se pode ver sem mostrar. Neste tipo de filme, o espectador pode criar as coisas de acordo com a sua própria experiência, coisas que não vemos, que não são visíveis. (KIA-ROSTAMI, 2004, p. 182-183).

Esse respeito ao espectador como sujeito e ao filme como produção significativa pode contribuir para que a escola busque diferentes maneiras de inserir o cinema na escola. Assistir aos filmes buscando a filmografia de um diretor, de uma época ou de uma temática pode elevar a capacidade de reflexão e de compreensão dos procedimentos da linguagem cinematográfica, bem como ajudar na formação estética do espectador, tornando-o cada vez mais ativo na experiência fílmica.

1.2.2 “Não vejo filmes como antigamente, vejo-os agora de modo diferente”

Essa fala representa o que ouvimos constantemente dos estudantes de diferentes idades que participaram das atividades de mostras e festivais realizados no Cepae e na FAV que buscavam por meio dos debates chamar atenção para os procedimentos estéticos utilizados nos filmes. Observar como essa linguagem é construída em um determinado filme é de grande valor educativo,

pois é uma maneira de expor os elementos constitutivos do filme, desnaturalizando seus processos de produção e deixando à vista que o cinema é elaboração, assim como tem um coletivo responsável pela criação, seleção, intenção e decisão por trás de cada obra.

Além disso, é uma maneira também de ampliar o repertório cinematográfico dos alunos, uma vez que muitos deles assistem somente aos filmes veiculados pelas redes de televisão – os considerados “comerciais” –, os quais, em sua maioria, não apresentam um trabalho estético apurado. Como defende Lopes (2012), é preciso fazer uma leitura crítica com os alunos sobre os gêneros propagados do cinema como o de ação, o *western*, o policial, o de guerra, o romântico, o catastrófico, o musical, o de terror, etc.

É importante, por exemplo, conhecer o primeiro cinema, que como tal se organizava pelo esquema da dramaturgia do teatro, dos planos fixos, sem ainda o som sincronizado e da possibilidade do colorido. É chamar atenção para o processo de decupagem e de montagem, que no primeiro cinema tinham como meta preservar a continuidade da cena no espaço e no tempo, e “o corte estaria aí justificado pela mudança de cena, e a imediata sucessão, sem perda de ritmo” (XAVIER, 1984, p. 20).

Assistir aos filmes de Griffith, passar pelos filmes hollywoodianos e até mesmo contemporâneos é fundamental para observar a construção de uma montagem em função de propagar a “impressão de realidade”, bem como de seduzir cada vez mais o espectador em direção a uma identificação com o filme. Explorar a organização espaço-temporal nos filmes de diferentes épocas tentando identificar os dispositivos usados para sustentar a continuidade e tornar invisíveis os cortes, colabora para a desconstrução da ideia de comunicação/expressão de realidade que muitos declaram sobre o cinema.

A gramática do cinema não se estabeleceu desde sempre, ela vem sendo transformada ao longo do tempo e sofrendo influências de várias áreas e campos de estudos e, claro, um realizador vai selecionar e combinar os procedimentos conforme suas intenções, as quais, muitas vezes, podem indiciar valores, explícitos ou não. Dessa maneira, explorar a estrutura narrativa do filme buscando observar os planos, os movimentos da câmera, os elementos da composição dos planos, as técnicas de transição de edição, é aprender a pensar por imagens.

Estar atento aos vários procedimentos dos filmes contribui, também, para que os alunos tenham condições de avaliar aquilo que assistem e possam, futuramente, participar de um processo de curadoria. Realizamos, nesse sentido, duas atividades com esse objetivo específico, as quais envolveram tanto os alunos do ensino médio do Cepae, quanto os alunos da pós-graduação da FAV, da disciplina Trabalho de Campo e Narrativas Digitais.

Na primeira, os alunos selecionaram os filmes estudantis enviados pelo Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco, pelo Ciranda das Artes (escolas estaduais de Goiás) e da Associação ao Norte de Portugal, para compor a Mostra Internacional de Cinema Estudantil. A segunda foi a participação na curadoria do Festival do Filme Etnográfico do Pará, realizado em Belém, para compor uma mostra desses filmes na UFG, a partir de uma análise mais aprofundada dos filmes etnográficos, tendo como base os seguintes tópicos, propostos por Ribeiro (2018). São eles:

1. acontecimento, sua interpretação (significado) e sua relação com a narrativa fílmica; 2) o contexto do acontecimento e a identificação de um tema e uma problemática; 3) a mensagem e a forma – imagem, som, montagem e narrativa; 4) os contextos em que o filme é produzido, transmitido e distribuído, recebido e utilizado pelo espectador.

Geralmente, os estudantes falam de um filme sem abordar o contexto em que é produzido ou mesmo a relação entre forma e conteúdo, por exemplo; eles identificam o que os afetou, mas poucos tiram proveito dessa reação para relacioná-la aos dispositivos fílmicos utilizados e sua adequação. Além do mais, o cinema opera não apenas com imagens em movimento, mas com sons, tempo e espaço, gerando muitas reflexões e relações interdisciplinares complexas.

Assim, organizar sessões em diferentes formatos, com ou sem debates, rodas de conversas (pelo menos uma vez ao mês) e/ou construir projetos de mostras e festivais amplia o acesso dos alunos a uma produção cinematográfica com maior qualidade, como também contribui para problematizar sua linguagem e suscitar questionamentos éticos, ideológicos, estéticos, etc.

1.2.3 “Para com isso, estou filmando!”: exercícios fílmicos

Como não observar a seriedade dos alunos nos exercícios fílmicos? A frase que introduz esse item foi dita por uma criança de 6 anos quando estava tentando filmar seus colegas para a produção da resposta à vídeo-carta das crianças Kalapalos (produção mencionada anteriormente). Esse tipo de atividade cria condições para o aluno ter contato direto com a linguagem e a criação audiovisuais, além de proporcionar um espaço para a sua realização, que representa uma das atividades mais promissoras que a escola pode realizar.

Em Portugal, a Ao Norte vem realizando experiências nas escolas em vários formatos, contribuindo para a criação audiovisual, sendo uma delas o projeto *Os Lumière na Sala de Aula*, realizado nas escolas portuguesas. Escutamos vários depoimentos das crianças e, também, de professores que participaram desse formato e que referiram sobre a satisfação e sobre o aprendizado que obtiveram em relação ao cinema. Nele visionaram os filmes dos Irmãos Lumière, abordando a invenção do cinematógrafo e criando argumentos ao modelo dessas primeiras produções.

Outro projeto realizado na escola é o *Cine-Poesia*, um trabalho que articula várias disciplinas curriculares, como Português, Artes, etc. Esse projeto, segundo o professor da Ao Norte, Alexandre Martins (relato oral), sensibiliza os alunos para a literatura, instigando-os a construir uma leitura possível de ser demonstrada em audiovisual. A turma que acompanhamos nessa modalidade era do secundário. Uma das alunas disse o quanto era desafiador, pois implicava relacionar duas linguagens artísticas complexas: a poesia e o cinema.

De fato, envolver atividades de produção audiovisual na escola é muito desafiador, mas é possível e se tem, atualmente, várias ações nesse sentido nas escolas brasileiras. No Cepae, conseguimos ofertar uma disciplina no ensino médio, História e cinema, unindo dois departamentos, o de História e o de Pedagogia. Ainda que seja em uma modalidade de Núcleo Eletivo, ela tem se proposto a familiarizar os/as estudantes com os fundamentos teóricos e práticos referentes ao cinema e à história; promover a prática e a cultura audiovisual em contexto escolar; aprofundar a reflexão crítica; relacionar a produção audiovisual com a elaboração do saber histórico; e, por fim, realizar uma produção audiovisual (curta ou média) com temática livre e/ou definida pelo grupo.

Na disciplina Trabalho de Campo e narrativas audiovisuais, realizada na pós-graduação de Cultura e Artes Visuais, os alunos também realizaram exercícios fílmicos, abordando diferentes formatos e concepções. Sobre o ato de filmar, Bergala (1995, p. 57) afirma:

Filmar um plano é estar já no centro do ato cinematográfico, que existe neste ato bruto de captar um minuto do mundo, o grande poder do cinema e esta convicção torna-se efetiva após a revelação dos planos, estes mostram-nos o mundo sempre de um modo surpreendente, nunca como julgamos vê-lo, este na maioria das vezes mostra-se mais imaginativo que o próprio cineasta, o cinema ultrapassa aquele que o faz.

De fato, essa foi a sensação dos estudantes envolvidos nos exercícios cinematográficos. Surpreenderam-se com as imagens captadas, falaram do movimento delas, da posição da câmera, dos erros que cometeram e, também, do que poderiam ter captado. Portanto, trabalhar com a produção cinematográfica na escola ficou mais fácil atualmente, uma vez que os alunos, em sua maioria, têm celular e a escola, geralmente, fornece câmeras e/ou tablets que permitem a realização de exercícios variados. As redes sociais, inclusive, postam tutoriais que ajudam a programar as câmeras, as edições e explorar a linguagem audiovisual.

Considerações finais

Ao ilustrar algumas experiências com o cinema realizadas em nossas instituições educacionais, quisemos apontar que ele pode estar presente em várias ações: em projetos de ensino (disciplinas), em projetos de extensão (mostras e oficinas), em investigações (projetos de iniciação em pesquisa – projetos de conclusão de curso) e em produções culturais (curtas documentais e ficcionais).

Os estudantes e professores que participaram de uma ou outra ação disseram o quanto aprenderam com o cinema, alguns inclusive ressaltaram que, além de ampliar seus conhecimentos sobre a cultura audiovisual, conseguiram reavaliar seu comportamento diante da vida, ressignificando valores e produzindo saberes.

O intercâmbio entre instituições envolvidas com o audiovisual, como a Ao Norte, grupos de pesquisa e realizadores pode ampliar ainda mais esse leque

de atuação nas instituições educacionais. Esse contato mais efetivo pode desencadear a troca de experiências e encorajar outras. Exemplo disso foi o projeto de extensão *Minho ao Amazonas: um salto à Melgaço do Marajó* (<https://grupovisagem.org./projetos/melgaco-entre-o-minho-e-o-amazonas/>), uma parceria da Pós-Graduação da FAV com várias instituições (Universidade Federal de Goiás, Universidade Federal do Pará, Secretaria de Cultura de Belém do Pará, Prefeitura de Melgaço do Marajó, Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Pará), realizado no período de 1º a 10 de fevereiro deste ano.

Esse trabalho envolveu 12 representantes de vários campos disciplinares: da Antropologia, da Pedagogia, das Ciências Sociais, das Relações Internacionais e da Arte e Cultura Visual, com professores, alunos da graduação e da pós-graduação. Um projeto interdisciplinar que gerou uma Mostra de Cinema Juvenil, com exibição de filmes, oficinas de iniciação de produção cinematográfica para a comunidade local e várias produções cinematográficas e fotográficas (em fase de finalização).

Essas experiências mostraram o quanto o cinema colabora para uma formação que objetiva expandir o modo de ver e elaborar o mundo. Por outro lado, é bom lembrar que o fato de o cinema ter se tornado um dos maiores modos do “poder de mostrar”, como diz Camolli (2018, p. 10), “não impede de forma nenhuma o cinema de nos fazer perceber seus próprios limites, de designar o não invisível, como a condição e o sentido do dizível”.

Esperamos que este artigo contribua para que se realizem diferentes ações e investigações nesse campo, aproximando estudantes da linguagem cinematográfica, desmistificando seu processo de produção e colaborando para que uma alteridade seja sugerida e construída.

Referências bibliográficas

BARTHES, R. Ao sair do cinema. Em *Psicanálise e Cinema. Revista Communications*, Lisboa, n. 23, p. 153-164, 1984.

BERGALA, A. *Étais gêneraus du filme documentaire*. Lussas: Catálogo, 1995.

BERNADET, J. *O que é o cinema?* São Paulo: Brasiliense, 2012.

CAMOLLI, J.-L. *Ver e poder – a inocência perdida*: cinema, televisão, ficção e documentário. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018.

HAROCHE, C. *A condição sensível*. São Paulo: Contra Capa, 2008.

ISHAGHPOUR, Youssef. *O real, a cara e coroa*. In: Abbas Kiarostami. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

JAKOBSON, R. A decadência do cinema? In: _____. *Linguística. Poética. Cinema*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

KIAROSTAMI, A. *Abbas Kiarostami*. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

KUPFER, M. C. *Educação para o futuro*. São Paulo: Escuta, 2013.

LACAN, J. *O seminário, livro dezoito: de um discurso que não fosse semblante*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

LOPES, J. S. M. *Cinema e educação: diálogo de duas artes*. 2012. Disponível em: [file:///C:/Users/carva/Downloads/405-1326-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/carva/Downloads/405-1326-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 20 jan. 2019.

RIBEIRO, J. da S. *Tópicos, reflexões e práticas para análise e avaliação de filmes etnográficos*. (mimeo). Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiânia, Brasil/CEMRI, Universidade Aberta, Portugal, 2018.

XAVIER, I. *O discurso cinematográfico, a opacidade e a transferência*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

O VALE DA DESIGUALDADE¹

*Kaio Regis Viana Alves
Gabriel Rodrigues da Silva*

Resumo: Este texto apresenta e discute uma pesquisa desenvolvida em parceria, por dois secundaristas, como Trabalho de Conclusão do Ensino Médio no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás. Tem como objetivo apresentar e refletir sobre a desigualdade social na cidade de Goiânia, por meio da produção de um documentário média-metragem (30'), "O Vale da Desigualdade". A questão foi tratada a partir de entrevistas e cenas filmadas nos locais pesquisados, o Residencial Vale dos Sonhos e o Condomínio Aldeia do Vale. Foram investigadas questões relacionadas ao desequilíbrio do padrão de vida nesses dois espaços vizinhos, trazendo dados estatísticos e científicos que mostram o quão real e presente é a desigualdade na nossa capital goiana, onde o muito fica na mão de poucos.

Palavras-chave: Cinema. Realidade. Desigualdade.

1. A produção fílmica

A pesquisa que passamos a descrever é resultado de uma produção conjunta, que teve o intuito de demonstrar a desigualdade na cidade de Goiânia, mais especificamente na região nordeste, onde se situam o Residencial Vale dos Sonhos e o condomínio Aldeia do Vale, por meio de um documentário/ficção média-metragem filmado no primeiro semestre de 2018, acessível pelo site <https://youtu.be/GPKH549KcpM>. Na época em que realizamos este trabalho,

¹ Este trabalho foi realizado sob a orientação da Profa. Ma. Juliana Ribeiro Marra, a quem muito sinceramente agradecemos.

nós dois cursávamos o 3º ano do ensino médio na mesma escola, no Colégio de Aplicação - Cepae, e apenas um de nós residia em um dos locais que serviram de amostra para o estudo.



A análise filmográfica surgiu a partir da visualização de documentários nacionais que problematizam a mesma temática, fazendo-nos compreender que o cinema é a melhor referência para se fazer cinema. Assim, após ler o relatório sobre as desigualdades brasileiras "A distância que nos une" (2017), assistir a filmes como "Ilha das flores" (1988), "Estamira" (2006) e "Fome" (2016), e com os conhecimentos prévios sobre como produzir um filme, adquiridos em uma disciplina cursada durante nossa formação no ensino médio, fomos em busca da melhor maneira de dar luz à realidade de milhares de pessoas que residem nessa região periférica da capital.



Em nosso cotidiano, passamos por diversas experiências desiguais, e na região onde um de nós vive, o setor Vale dos Sonhos, isso se torna ainda mais perceptível, uma vez que este é subordinado a um dos condomínios mais ricos da cidade, o Aldeia do Vale, onde está concentrada uma minoria populacional com grande poder aquisitivo financeiro. Muitos dos que moram no lado suburbano prestam sua mão de obra em serviços domésticos e braçais, ganhando pouco e trabalhando muito, sem ao menos ter um transporte de qualidade até o local. Assim, vivenciar inúmeras situações desiguais nos conduziu a estudar a temática e demonstrá-la através deste filme que concede voz a quem está inserido nesse contexto, compartilhando sua visão de mundo com as demais pessoas.

Antes de iniciarmos as filmagens, já sabíamos das divergências geradas pelas inquietações da alta sociedade moradora do condomínio, que questionava sobre sua segurança e indagava sobre a favelização da região com o surgimento de um bairro pobre. Era claro o incômodo que eles sentiam e esta pesquisa ajudaria a identificar elementos que servissem para apresentar e discutir os fundamentos e consequências do sistema de desigualdade social que estão dados entre esses dois locais que são ao mesmo tempo tão próximos geograficamente e tão distantes socialmente.



O móbil que nos instigou a desenvolver este trabalho foi, pois, o fato de um de nós estar presente todos os dias nesse cenário de desigualdade. Ter uma perspectiva distanciada da situação é totalmente diferente da percepção de quem vive isso no dia a dia. E para retratar tudo isso escolhemos usar o cinema, porque acreditamos ser esta arte de fixar e reproduzir imagens um espetacular instrumento de acesso a situações não mostradas ou sequer imaginadas por um público escolar alheio a essa realidade. A ideia inicial foi apresentar a divergência entre essas classes, diferenciando os meios de locomoção para o trabalho, as relações profissionais, o acesso à educação, ao lazer e à cultura, a escolaridade, a renda, o número de habitantes por casa, a quantidade de cômodos e de carros, dentre outros.

Executar a pesquisa foi um grande desafio que, na realidade, nos instigou ainda mais a querer produzir e usar o cinema para nos autorretratar. Uma delas, e com certeza a mais enigmática, foi a dificuldade de acesso ao Aldeia do Vale. Mesmo um de nós morando no Vale dos Sonhos há mais de oito anos, nunca havia querido ou mesmo tentado entrar no condomínio vizinho, pois sempre ouvia falar que era um trabalho muito árduo; o que realmente se comprovou. Tentamos entrar simplesmente pedindo para conhecer o local, entretanto, fo-

mos impedidos, sendo informados de que apenas empregados e convidados de alguém que reside no condomínio poderia fazê-lo.



Tivemos problemas também ao tentar gravar a entrada de acesso ao condomínio: um segurança veio até nós e nos orientou que não fizéssemos filmagens no local, pois se um morador nos visse poderia gerar diversas complicações, chamando a equipe de guarda interna ou até mesmo a polícia civil. Acabamos resolvendo a questão subindo e descendo um drone na maior velocidade possível.

Muitos amigos nos ajudaram, primeiramente com as imagens feitas por este drone, instrumento com o qual não tínhamos experiência, e que definitivamente permitiu uma visão muito mais ampliada dos locais das filmagens. No entanto, não gravamos o interior do condomínio ou as casas, pois isso poderia gerar processos e outras complicações. Assim, somente as áreas sociais do condomínio puderam ser mostradas no filme, o que, na verdade, foi o suficiente para expor alguns privilégios dos moradores e capturar a foto que abrange os dois setores.



Outro impasse foi a falta de incentivo financeiro. Não tivemos nenhum tipo de ajuda ou contribuição externa para a produção de nosso média-metragem, todo o dinheiro necessário para custear a pesquisa foi providenciado por nossos pais. Para uma boa filmagem, além da câmera, foram necessários um cartão de memória, um estabilizador e um tripé; e, ainda, nos momentos em que estivemos longe de casa, precisamos de combustível para nos locomover e dinheiro para nos alimentar. O celular foi uma importante ferramenta que nos permitiu comunicar e fazer grande parte do projeto de pesquisa, análises e roteiros; mas também um computador foi usado para a edição/finalização do documentário e para a redação da vivência.

E para o outro de nós que não reside em nenhum desses dois vales, o acesso ao local das gravações foi duplamente difícil. Por causa da distância, foi necessário que dormisse na casa do colega por diversas vezes, pois precisávamos poupar tempo. Por exemplo, para filmar as cenas em que fomos entrevistar pessoas no ponto de ônibus, tivemos que acordar às 5h30 da manhã, saindo de casa com câmera e tripé. Para tanto, nossos pais concederam um meio de transporte para que pudéssemos nos dirigir até os locais das entrevistas e das captações das imagens e, em alguns momentos, até permaneceram conosco, garantindo a nossa segurança.

Logo após o levantamento inicial das informações, idealizamos o roteiro do filme e decidimos que mostraríamos a nossa perspectiva relacionando-a com os dados obtidos nas entrevistas das pessoas que havíamos selecionado ao longo do processo de filmagem. Buscamos formas de contato com pessoas que moram na zona estudada, elaboramos perguntas que pudessem extrair o máximo de informações do entrevistado e aplicamos um questionário àqueles que estiveram dispostos a contribuir.

Os entrevistados foram informados dos objetivos e finalidade da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando ou não a sua identificação e o uso das imagens. Ao final, todas as imagens, entrevistas e dados referenciais serviram de base para a elaboração deste documentário média-metragem que traz a nossa perspectiva acerca da desigualdade social, mas que apresenta essa realidade por meio da experiência vivenciada cotidianamente pelos próprios autores/atores em questão.



Todo o procedimento de redigir foi espinhoso, ter que selecionar as melhores cenas, as melhores falas de cada entrevistado, escolher cada música e colocá-las no momento certo, adicionar legendas a algumas cenas em que o

som não permitia o entendimento... Mas o maior desafio para nós, produtores, ainda estava por vir: conseguir fazer com que as pessoas que viessem a assistir ao nosso trabalho tivessem prazer em ver as cenas, não sentissem tédio ou repúdio pelo tema ou por se tratar de um documentário, e não um filme de ação ou romance com final feliz. Mas também esta se constituiu a etapa mais prazerosa do nosso trabalho: dar a nossa cara e nossa identidade ao filme, mostrando como é a nossa realidade, como realmente vivemos e como se deu toda a situação de filmagem.

2. Referencial Teórico

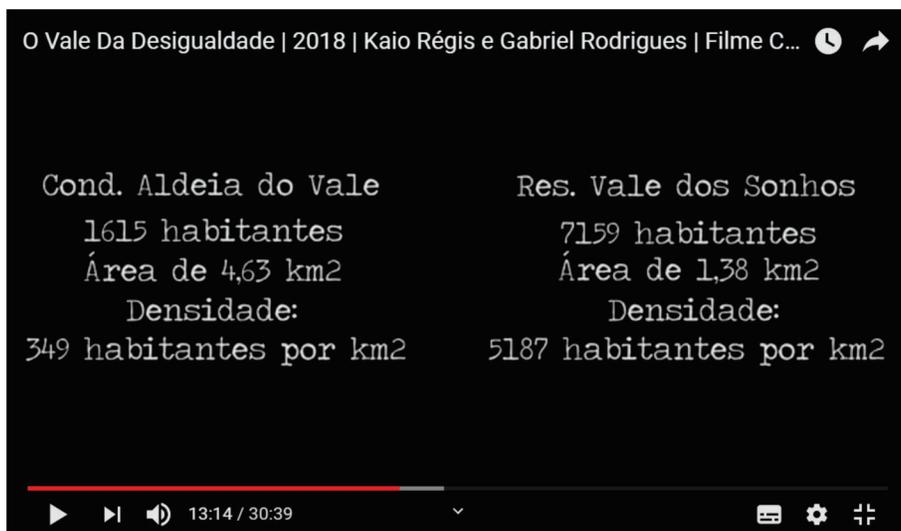
A sociedade brasileira presencia um desequilíbrio no qual o índice de Gini (instrumento matemático utilizado para medir desigualdade social) é muito elevado, representando o décimo pior índice dentre os mais de cento e quarenta países pesquisados. Nem mesmo o topo da pirâmide monetária brasileira é igual; dentre os da minoria mais rica há alguns que ganham noventa vezes mais que a média dos 10% mais ricos (GEORGES, s/d, p. 24).

A desigualdade de riqueza (bens materiais) é ainda maior, uma vez que 48% dos bens nacionais estão concentrados nas mãos de 0,1% da população. Dentre os bilionários, 52% (isto é, mais da metade) herdaram a riqueza da família, o que mostra a incapacidade (ou falta de interesse) do nosso sistema de desconcentrar o poder.

Entre os países para os quais existem dados disponíveis, o Brasil é o que mais concentra renda no 1% mais rico, sustentando o terceiro pior índice de Gini na América Latina e Caribe (atrás somente da Colômbia e de Honduras). Segundo o último Relatório de Desenvolvimento Humano do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), o Brasil é o décimo país mais desigual do mundo, num ranking de mais de 140 países. Por aqui, a desigualdade é extrema. (GEORGES, 2017, p. 21).

Esse cenário de desigualdade também pode ser evidenciado por meio da densidade de habitantes por metro quadrado nas regiões estudadas. Enquanto o Residencial Aldeia do Vale engloba trezentos e quarenta e nove habitantes por quilômetro quadrado, do outro lado o Residencial Vale dos Sonhos possui

quatorze vezes mais pessoas por área com a densidade de cinco mil, cento e oitenta e sete habitantes por quilômetro quadrado (IBGE, 2010).



Segundo Silva (2012), um dos fatores de as periferias crescerem tão rápido como o Vale dos Sonhos, que já abriga mais de sete mil habitantes, é o fato de as pessoas migrarem “do interior e também de outros Estados da Federação em busca de melhorias de vida, moradia digna para se estabelecer”.

De acordo com o relatório “A distância que nos une” (GEORGES, 2017, p. 6), apesar de o Brasil caminhar para um lugar de maior igualdade, o patrimônio nunca saiu do topo da pirâmide social, e o recente retrocesso de direitos favorece a esse sistema de políticas injustas. De acordo com o Banco Mundial, estima-se que o número de pobres cresceu 3,6 milhões só em 2017.

Após a proclamação da Constituição de 1988, o nosso país iniciou uma trajetória geral de redução de desigualdades. Renda e serviços essenciais passaram a ser mais equitativamente distribuídos na sociedade, especialmente pela elevação do nível de vida dos estratos mais pobres da população e pela progressiva consolidação de políticas públicas inclusivas. Por outro lado,

manteve-se estável a extrema concentração de renda e patrimônio no topo da pirâmide social.

A desigualdade social é realmente um grande problema, uma vez que oito pessoas detêm o mesmo patrimônio que a metade mais pobre no mundo. No Brasil, por exemplo, seis pessoas possuem a mesma riqueza que cem milhões de habitantes; a riqueza dos 5% mais ricos equivale ao valor total dos outros 95%; e um trabalhador que recebe um salário mínimo leva dezenove anos para ganhar o que um super-rico ganha em um mês. Além disso, as políticas favorecem os super-ricos, em detrimento das rendas mais baixas, com uma desproporcional cobrança no pagamento de seus impostos, além da isenção sobre dividendos e lucros de empresas.

A Constituição de 1988 traz no terceiro artigo, inciso III: "Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil (...) erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais" (BRASIL, 2010, p. 8). Desde então, os índices de pobreza e desigualdade de renda diminuíram, mas não o suficiente, pois se estima que seriam necessários trinta e cinco anos para que atingíssemos o mesmo nível em que se encontra o Uruguai e setenta e cinco anos para alcançarmos o do Reino Unido (GEORGES, 2017, p. 21).

Para completar a análise desses dados estatísticos, optamos por discuti-la também tendo como referência dois filmes que abordam a mesma temática. Assim, discutimos não apenas o conteúdo escolhido para a pesquisa, mas também diferentes formas de abordá-lo, inclusive através do cinema.

De acordo com um dos filmes escolhidos como referência para a produção do nosso, o documentário "Ilha das Flores", de Jorge Furtado, produzido em 1989, há um lugar - no sul do país, mais precisamente em Belém Novo, município de Porto Alegre - em que crianças e mulheres conseguem seu alimento a partir do que é considerado inadequado para porcos comerem. Os empregados do dono dos porcos organizam filas e a cada cinco minutos dez pessoas podem pegar o que quiserem dentre o que sobrou. Em uma parte do filme, Jorge Furtado (1989) escreve: "O que coloca os seres humanos da Ilha das Flores numa posição posterior aos porcos na prioridade de escolha de materiais orgânicos é o fato de não terem dinheiro nem dono".

E o que é mais inacreditável pensar é o fato de que os mais ricos do país levariam trinta e seis anos consumindo um milhão por dia para gastar toda sua

fortuna, enquanto isso, por não possuírem dinheiro, pessoas são colocadas em uma posição inferior a porcos. Um exemplo extremo, mas real de desigualdade no Brasil.

Também o documentário “Estamira”, dirigido por Marcos Prado em 2006, aborda outro grande exemplo de condições de vida extrema. Estamira, o ícone principal do documentário, mostra sua decepção com o homem e com Deus, e após sofrer muito na vida, com abusos que se iniciaram aos nove anos de idade, desenvolve esquizofrenia e acha no aterro sanitário Jardim Gramacho um meio de sobreviver.

Com sua dependência econômica atrelada ao esposo autoritário, após se separarem, Estamira, desnorteada, encontra o lixão como forma de sustento. E, no documentário, dentre outras concepções filosóficas que expressam sua visão de mundo, Estamira condena a exploração do homem sobre homem: “o trocadilo fez de uma tal maneira, que quanto menos as pessoas têm, mais eles menosprezam, mais eles jogam fora, quanto menos eles têm!”.

Também o filme “Fome”, de Christian Burlan, produzido no ano de 2016, nos traz a realidade de quem realmente vive a desigualdade social na pele. Os moradores de rua são um exemplo notório para todos de que a desigualdade na nossa sociedade é real. O diretor de cinema Jean Claude Bernardet atua no filme, ele faz o papel de um mendigo que passa o dia inteiro andando à procura do melhor lugar para dormir e, enquanto ele vai passando pela cidade, consegue observar os grandes prédios e os lugares onde somente os ricos têm condições de visitar.

Um filme muito bem produzido, que se passa todo em preto e branco, que mescla ficção com documentário, trazendo entrevistas com os próprios mendigos que contam como é viver na rua e as dificuldades que eles passam. Esse filme serviu como importante referência para nossa produção.

Em um trecho do filme, uma atriz que se passa por uma jornalista que se mudou agora para São Paulo está em um carro conversando com um homem que parece ter conhecido naquele momento. Na conversa, ela conta que percebeu que na cidade existem muitas pessoas morando na rua e isso não era tão visto em sua cidade natal, e que é algo que a preocupou bastante. Porém, o motorista do carro diz que aquilo é normal por ali e que as pessoas não davam muita importância para essa realidade.

Comparado à nossa pesquisa, este filme retrata o que realmente vivenciamos. Numa das vezes em que fomos fazer alguns takes para o filme, percebemos que logo atrás do posto situado em frente à entrada do Condomínio Aldeia do Vale, que por sinal recebe o mesmo nome, ficavam alguns moradores de rua. Isso nos instigou: um local tão próximo, entretanto, com realidades totalmente diferentes! Certamente, o fato de vivermos em meio a esse triste cenário nos despertou a mostrar esta cruel realidade. Assim, através do documentário, identificamos uma forma eficaz de nos autorrepresentar.

O livro *Filmar o Real* (2008) assegura:

Ainda que nem sempre chegue à tela grande do cinema, há na atualidade uma série de experimentos (de modo geral através de oficinas de formação audiovisual) que têm como objetivo permitir e estimular a elaboração de representações de si pelos próprios sujeitos da experiência, aqueles que eram – e são ainda – os objetos clássicos dos documentários convencionais, indivíduos de um modo geral apartados dos meios de produção e difusão de imagens. (LINS; MESQUITA, 2008, p. 38).

Tal como constatam as autoras, em nossa produção audiovisual, há um experimento que de certa forma permite a estimulação da elaboração de uma representação de nós mesmos. Este foi mesmo o nosso caso na produção de “O Vale da Desigualdade”.

Considerações finais

Com a conclusão de nossa pesquisa, podemos agora apresentar ao público o nosso documentário média-metragem. Com ele, esperamos dar visibilidade e gerar discussão, reflexão e crítica acerca do tema, principalmente na nossa escola, em aulas de história, geografia e outras. Ainda, queremos divulgar o filme em mostras como as do Favera (Festival Audiovisual Vera Cruz), do Cine UFG e outras. Ainda, com a intenção de que chegue até outras pessoas interessadas em discutir, problematizar e contribuir para a superação dessas e de outras desigualdades sociais, disponibilizamos o filme para ser acessado na plataforma YouTube, pelo link: <https://youtu.be/GPKH549KcpM>.



Referências bibliográficas

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil (1988)*. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais n. 1/92 a 64/2010 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão n. 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2010. 104p.

GEORGES, Rafael. *A distância que nos une* - Relatório da Oxfam Brasil sobre desigualdades. São Paulo: Brief Comunicação, 2017.

IBGE. *Estimativa* - Redistribuição da população residente em Goiânia, por bairro e gênero - 2010. Disponível em: www.ibge.gov.br/censo2010. Elaboração: Prefeitura de Goiânia/SEPLAM/DPESE/DVPEE/DVESE.

LINS, Consuelo; MESQUITA, Cláudia. *Filmar o real*: sobre o documentário brasileiro contemporâneo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

SILVA, Alessandro da. *Entre Muros: nós e eles*. Concepção, consolidação e interação entre o condomínio Aldeia do Vale e o Residencial Vale dos Sonhos entre 1998-2010. s/d. Disponível em: https://pos.historia.ufg.br/up/113/o/19_-Entre_Muros_N%C3%B3s_e_Eles.pdf Acesso em: jul. 2018.

Referências filmográficas

BURLAN, Cristiano (direção). *Fome*. Drama/Documentário. 1h30m. Brasil. 2015.

FURTADO, Jorge (direção). *Ilha das Flores*. Curta-metragem/Documentário. 15m. Brasil. 1989.

A CARACTERIZAÇÃO DO SUBLIME NO FILME *SEJA REALISTA, EXIJA O IMPOSSÍVEL*

*Isadora Oliveira Malveira
Juliana Ribeiro Marra*

Resumo: Este artigo tem como principal objetivo caracterizar o conceito filosófico do Sublime no Roteiro do filme *Seja realista, exija o impossível*, produto principal desta pesquisa. Há, ainda, uma sucinta análise de dois relatos, componentes do Roteiro, escritos pela autora em 2015 e 2016, sobre a sua vivência no movimento Secundaristas em Luta - Goiás. Esses relatos são analisados sob a ótica do conceito de Estado de Suspensão e Sublime, difundidos, respectivamente, pelo professor Rafael Saddi (2017) e Edmund Burke (2016). Para tanto, discorreremos sobre a estruturação do Roteiro e os elementos presentes em sua construção, relacionando com o conceito do Sublime. Concluímos que se instaurou na autora, no período da produção dos relatos, o chamado Estado de Suspensão, que é Sublime. Concluímos também que existem no Roteiro diversos aspectos do Sublime, segundo a visão de Edmund Burke.

Palavras-chave: Sublime. Estado de Suspensão. Ocupações. Roteiro.

Introdução

Goiás, em 2015, foi tomado por uma onda de ocupações, nas quais os estudantes secundaristas protestavam contra a ação do governo do estado, que queria transferir a gestão das escolas estaduais de ensino médio para Organizações Sociais (OSs), empresas particulares que passariam a gerir as escolas públicas.

Os estudantes ocuparam suas escolas, organizaram atos, palestras, debates e eventos culturais, tudo em prol de uma educação pública, gratuita e de

qualidade. Além disso, enfrentaram muita repressão, agressões físicas, perseguições, processos e prisões arbitrárias.

“Recordo (embora não tenha direito de pronunciar esse verbo sagrado, apenas um homem na terra teve o direito e tal homem está morto)” (BORGES, 1979, p. 477) da sensação de invencibilidade que traziam as ocupações. Pela primeira vez na vida, senti que as cartas do jogo não estavam marcadas, que nada era previsível, que não havia rotina. Pela primeira vez também passei a fazer parte de um movimento social, deixando assim de ser espectadora da história e passando a ser protagonista, enquanto integrante dos Secundaristas em Luta Goiás².

As ações dos Secundaristas em Luta deixaram na história a marca de um movimento horizontal de força intransigente, que excedeu, durante o período das ocupações, toda rotina, burocracia e transformou o ambiente escolar, invertendo os papéis e subvertendo a ordem. Todas as decisões das ocupações eram tomadas em assembleia e apenas os estudantes tinham direito a voto, estudantes estes que no funcionamento normal da instituição escolar estão sujeitos a um vasto regimento, que não ajudaram a construir, e que têm poder mínimo de decisão.

Existia uma energia diferente em 2015. Estava no ar. A sensação era de que todos nós estávamos em chamas, que tudo pegava fogo, de que éramos gigantes e capazes. O clima de solidariedade era algo que eu nunca tinha visto igual, as pessoas cuidavam umas das outras e, além disso, sentiam as dores e as injustiças do mundo juntas, estavam ali, em uma luta dura, mas guiada pela sensibilidade.

Essa solidariedade assegurava que ninguém estava sozinho e fazia valer a frase que tanto marcou o movimento: “não tem arrego!”. Porque, mesmo diante de tamanha repressão por parte do Estado, tantas ameaças e perseguições, os laços de solidariedade não se romperam; ao contrário, se fortaleceram, fazendo a luta avançar e impedindo a implantação das OSs na educação pública goiana.

Em 2016 assisti a uma palestra que relacionava, teoricamente, aspectos que compuseram 2015 – como a força, a horizontalidade e solidariedade do

¹ Este homem é Funes, o Memorioso, que possui uma memória extraordinária e nunca esquece nada no conto de Jorge Luis Borges.

² Movimento de estudantes secundaristas que impediu as Organizações Sociais (OSs) através de ocupações escolares em Goiânia no final de 2015 e início de 2016.

movimento e todas as conquistas e sentimentos que provocaram em quem participou – com o conceito do Sublime, difundido por autores como Edmund Burke, Immanuel Kant e Jean-François Lyotard. Identifiquei-me muito com a linha de pensamento proposta pelo professor por ter sido a primeira e única capaz de englobar toda grandiosidade que foi o Movimento dos Secundaristas em Luta e tudo que provocou em mim.

Devido a essa identificação profunda com a discussão teórica proposta, decidi fazer um filme que abordasse os Secundaristas em Luta e sua grandiosidade, cujo desafio fosse captar o Sublime do movimento, projetando-o nas telas.

Esta é, também, uma maneira de compreender que, por mais que tenha sido gigantesco o que foi vivido e construído em 2015 pelos estudantes secundaristas, não se pode viver no passado, pois isso é envelhecer. Faço este trabalho para determinar o lugar que essas lembranças e experiências ocupam e, a partir disso, não aprisionar o Novo, querendo que ele seja igual ao vivido em 2015, mas sabendo da importância e dos avanços que ocorreram nesse período e como eles podem ajudar a impulsionar o que ainda há por vir.

O cinema sempre se fez muito presente em minha vida. Há, para mim, uma espécie de magia presenciar uma história na tela, ver como ela consegue provocar sentimentos tão distintos nas pessoas e como tem a incrível capacidade de registrar acontecimentos, sejam eles corriqueiros ou extraordinários, ficcionais ou reais.

Apesar do encantamento que o cinema me traz desde nova, foi no final de 2017 que compreendi que cinema é uma das coisas com as quais quero trabalhar no futuro. A constatação veio durante as aulas da disciplina eletiva “História e Cinema” e me acompanhou desde então.

Quero cursar História na faculdade e enxergar o cinema com a sua devida importância histórica. Compreender que nada flutua no tempo e no espaço, que toda obra reflete o contexto histórico de sua criação e de seu criador, foi um dos aspectos da História e Cinema que me motivaram a fazer um filme para TCEM e a seguir por um caminho que envolva a sétima arte.

Estudo no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae) desde a alfabetização, onde o ensino da História é feito através de documentos históricos. Aprendemos nas aulas que a História não é *una* e absoluta, mas sim feita de interpretações que podem, ao tratarem do mesmo acontecimento, ser

extremamente diferentes, atribuindo, então, diferentes significados, versões e graus de importância ao mesmo evento.

Com isso em mente, o cinema pareceu-me o melhor instrumento para captar e representar a minha interpretação do Movimento dos Secundaristas em Luta, representada em relatos e escritos produzidos por mim durante o final de 2015 e início de 2016.

1. Seja realista, exija o impossível

“Seja realista, exija o impossível” é um famoso lema de Maio de 68³ e é, também, o título do nosso filme, produto deste trabalho, por ser um lema que retrata bem o espírito dos jovens que tomaram as ruas de Paris em 1968 e as ruas de Goiânia em 2015.

Trata-se de um média-metragem que se passa na aula da professora de História Verônica, em 2025. As memórias da professora são discutidas no filme e é nesse espaço em que é apresentado ao espectador o movimento de ocupação dos Secundaristas em Luta - Goiás e que também faz referências a outras lutas, como Maio de 68 e a luta por moradia.

Não só de lutas vive Verônica, ou suas memórias. Entre elas, a paixão por lutar não é a única que existe, o filme traz a proposta de uma personagem que possui as várias facetas da vida real de uma pessoa apaixonada e esperançosa.

2. O que é o Sublime

Fazer um filme para o TCEM é uma grande aventura. O trabalho é dobrado, porque, além do trabalho que uma pesquisa científica demanda, existe o trabalho de escrever o roteiro, filmar e editar o seu filme. É também um exercício criativo e sensível que demanda tempo para escrever, reescrever, editar e reeditar. Além das dificuldades práticas de transformar em realidade o que está escrito no papel.

³ Um movimento marcado por grandes manifestações estudantis, revoltas, ocupações e greves na França em maio de 1968, responsável por uma revolução cultural com grande influência no Cinema.

Para análise do Roteiro é necessária a compreensão do conceito do Sublime. Usaremos neste trabalho uma definição breve de Sublime, difundida pelo filósofo Edmund Burke (2016, p. 52): a “emoção mais forte que a mente humana é capaz de sentir” e que “abomina a mediocridade de todas as coisas” (2016, p. 86). Essa forte emoção, para ser Sublime, é, de alguma forma, proveniente de objetos terríveis ou “capaz de excitar as ideias de dor e perigo” (2016, p. 52).

Segundo Burke (2016, p. 52), “quando o perigo ou a dor estão muito próximos de nós eles são incapazes de oferecer qualquer deleite e são simplesmente terríveis; mas, conforme vivenciamos todos os dias, a certas distâncias e com certas modificações, eles podem ser, e são, deleitosos”. Ou seja, se há uma espécie de distanciação, ou a situação, que tem o horror por base, não envolve risco a quem a observa surge o *deleite*, uma espécie de apreciação do Sublime.

3. Cor, Sublime e Cinema: os desafios práticos de fazer um filme

No Roteiro (Apêndice 1) a sala de aula em que se passaria o filme seria a sala de Artes Visuais do Cepae, onde as paredes são cheias de pinturas dos alunos, as mesas são grandes e a turma se senta em grupos. Essa sala se adequa muito mais ao perfil da personagem Verônica, uma professora libertária e que tem um passado de luta pela educação pública. Além disso, um dos objetivos de ter uma sala de aula que foge dos padrões da escola atual, que consiste em paredes brancas e alunos enfileirados, seria causar a impressão de que a realidade das escolas brasileiras havia avançado, que mais passos haviam sido tomados em direção a uma educação mais democrática, já que o filme se ambienta em 2025.

No dia da gravação, porém, houve um curto-circuito na sala de artes, que ficou às escuras. Não havia a possibilidade de gravar em outro dia, então foi necessário gravar em uma sala normal do Cepae e, apesar das chateações, das expectativas frustradas e do prejuízo que isso traria ao filme, foi assim que ocorreu e o desafio foi criar um ambiente mais democrático em uma sala normal, desafio que muitos professores enfrentam hoje em dia na vida real.

Edmund Burke (2016, p. 87), em seu livro *Investigação filosófica sobre a origem de nossas ideias do Sublime e da Beleza*, aponta a cor como produtora do

Sublime. Segundo ele, cores escuras como preto, marrom e roxo são capazes de produzir Sublime, ao contrário de cores alegres e claras, como amarelo ou branco.

Durante o processo de escrita do roteiro as cores foram consideradas extremamente importantes, por serem produtoras do Sublime. Um exemplo disso é a Sequência 06 do Roteiro (Apêndice I), o ambiente é escurecido por anteceder uma sequência de flashback importante para o enredo, com o intuito de aguçar a atenção do espectador e provocar os sentidos com a mudança de iluminação, deixando-os em alerta para o que pode acontecer depois.

Escurecer o ambiente durante a gravação, porém, foi um grande desafio. Os únicos equipamentos disponíveis durante a filmagem eram três câmeras simples da escola, não dispúnhamos de aparelhos de iluminação, o que dificultou o controle da luminosidade nas cenas, que foi mais bem executado durante o processo de edição do filme, mas que mesmo assim não atingiu o esperado.

A mudança de local de gravação e a dificuldade de ajustar a luz são dois exemplos das dificuldades práticas com as quais nos deparamos ao realizar o filme. Escrever no roteiro elementos considerados importantes para a história após pesquisar sobre o Sublime e sobre as teorias cinematográficas foi tão difícil quanto executá-los.

4. O som e o Sublime

A trilha sonora e o volume do som foram guiados a partir da ideia de Burke do som, volume e intermitência como produtores do Sublime. Segundo ele:

O olho não é o único órgão dos sentidos capaz de produzir uma paixão sublime. Os sons possuem um grande poder tanto nesse tipo como na maioria das outras paixões (...) O volume excessivo do som já é suficiente por si só para sobrepujar a alma, para suspender sua ação e para preenchê-la com terror (...) Os gritos das multidões têm efeito semelhante e, apenas pela força do som, espantam e confundem tanto a imaginação, que neste deslumbre e tumulto da mente, o temperamento mais bem estabelecido mal consegue conter sua vontade de aproximar-se e juntar-se ao grito comum e à resolução comum da multidão. (BURKE, 2016, p. 87-88).

Estão presentes no filme áudios e imagens de algumas das manifestações dos Secundaristas em Luta, do documentário sobre a desocupação do Sonho Real⁴ e cenas por parte do Estado⁵.

Considerando a importância do som nos sentidos humanos a abertura do filme se dá em tela preta e total silêncio por um pequeno período de tempo e, em seguida, o silêncio é preenchido pela música “*Cry Baby*”, da visceral cantora Janis Joplin, que começa de maneira súbita e em volume alto.

O intuito da tela preta sem nenhum som tocando é deixar o espectador em alerta e a entrada da canção de Janis Joplin, surpreendendo-o, é baseado nas seguintes considerações de Burke (2016, p. 96) sobre o som: “Independente de sua força, um início súbito ou suspensão súbita do som tem o mesmo poder. A atenção é despertada por isso; as faculdades passam a estar alertas, por assim dizer, em sua guarda”.

É baseada nesse princípio da subitaneidade do som que foi feita a escolha da música final do filme, “Hino à Rua”, de autoria desconhecida, que se inicia em volume alto, assim que é dita a última fala do filme.

Para escrever o Roteiro já tinha em mente que a personagem Verônica seria uma professora de História em um futuro próximo e estaria ministrando aula sobre os Secundaristas em Luta, movimento do qual ela havia feito parte quando adolescente. Sabia também que seriam incluídos na história escritos e relatos sobre os Secundaristas em Luta feitos por mim no final de 2015 e início de 2016.

5. Construção do Roteiro

Foi em uma conversa sobre o filme na biblioteca com dois colegas do Cepae explicando como esses relatos sobre as ocupações escritos por mim iriam

⁴ Documentário produzido pelo Centro de Mídia Independente (CMI) que registra a ocupação urbana Sonho Real que aconteceu em Goiânia em 2004 e a desocupação violenta que os participantes sofreram das manifestações de Maio de 68 (Sequência 03; 11; 13 e 15). Esses áudios e vídeos de manifestações são importantes para o enredo do filme e também são com o intuito de causar no espectador esse sentimento Sublime, que quando se apresenta através do som, mais especificamente dos gritos das multidões, provoca, segundo Burke, uma espécie de fascínio e confusão no espectador e envolve seus sentidos a ponto de provocar uma vontade de passar a fazer parte da multidão.

⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=i1h28d-niU4&t=52s>. Acesso em: 11 jul. 2018.

fazer parte do filme – travestidos como as memórias da Verônica-adolescente, contribuindo para a construção de sentido, ajudando a ambientar o espectador que o filme se passa em 2025 – que surgiu a ideia dos *flashbacks* que a professora Verônica tem durante a aula e que acompanham toda a saga, com narrativas em off dos relatos sobre as ocupações.

A partir dessa ideia se iniciou o processo de seleção e transcrição dos relatos que iriam compor a narrativa, que são manuscritos. Posteriormente, foi o momento de decidir a ordem em que cada um aparecia no filme e prevaleceu a ordem cronológica. Os relatos e temporalidade foram aspectos difíceis de serem retratados, o receio de ficarem confusos muitas vezes se fez presente, por isso a ordem cronológica, para facilitar o entendimento.

Ao ler um dos relatos selecionados, a palavra “amanhã” teve destaque e foi decidido que seria ela que desencadearia esse relato específico (Sequência 02 do Roteiro). Ao compartilhar isso em orientação surgiu-nos a ideia das palavras-chave de cada escrito, que desencadeiam cada cena de *flashback* dos filmes.

6. Análise do roteiro: Estado de Suspensão

O movimento dos Secundaristas em Luta foi responsável por dezenas de ocupações em Goiás que, durante esse período, mudou completamente o funcionamento das escolas e a relação dos alunos participantes com seus locais de ensino. As regras antigas foram desconsideradas e o novo acordo foi decidido pelos próprios estudantes, em assembleia, local deliberativo onde todas as decisões eram tomadas, após debates sobre a pauta e, por fim, votação. Essa caracterização do sentido atribuído ao sistema escolar então em vigor pode ser compreendida como aspecto do chamado Estado de Suspensão.

Estado de Suspensão é o estado instaurado no momento em que a força interpeladora de um conhecimento provoca, justamente por atingir, de algum modo, o âmago do indivíduo, a suspensão das atribuições de sentido anteriormente em vigor. É, segundo pensamos, o momento exato em que o conhecimento do passado não simplesmente produz sentido para o presente, mas suspende, ao mesmo tempo, as orientações de sentido anteriormente

vigentes. É desse modo que ele é experimentado, vivenciado, como crise, como intensa ruptura na produção de sentido. (SADDI, 2017, p. 9).

Ao analisarmos alguns trechos dos relatos que compõem o roteiro, pode-se chegar à conclusão de que também se instalou na autora, naquele período, o Estado de Suspensão.

O primeiro relato a ser analisado é datado do dia 30/04/2016, que compõe a Sequência Final do Roteiro (Apêndice 1) e refere-se a um momento que ocorreu após a autora assistir a uma aula que relaciona o conceito filosófico do Sublime com o movimento social dos Secundaristas em Luta:

[...] Eu quero ser igual a esses professores que têm o poder de nos fazer sair das aulas com a maior certeza de que o mundo é nosso, igual aconteceu comigo na aula sobre o sublime. Ela me marcou de uma maneira que só eu sei, a luta se mostrou diferente pra mim naquela aula, minha percepção de mundo mudou. É que a aula foi tão boa, a explicação foi bonita. E sublime. Foi uma pequena revolução, a explicação foi maravilhosa, no sentido do belo e do sublime, foi grande (Apêndice, 2018, p. 52).

Utilizando a explicação sobre Estado de Suspensão, quando a autora diz que mudou sua percepção de mundo após assistir à aula sobre o Sublime, houve uma "intensa ruptura na produção de sentido" (SADDI, 2017, p. 9). Um conhecimento, neste caso o do Sublime, a tocou profundamente e não só alterou a produção de sentido em sua vida, como suspendeu o que anteriormente vigorava. Ainda sobre este caso e o Estado de Suspensão:

[...] quando uma informação ou um conjunto delas, um conceito ou um conjunto deles, nos arrebatam, abala as nossas estruturas sensíveis mais profundas, atinge-nos de tal modo e com tal intensidade que a vida parece perder todo o sentido, ou, ao contrário, ganhar em significação antes jamais vista, só aí cria-se uma cisão entre o que éramos antes e o que seremos depois, e estamos, finalmente, diante desse momento extraordinário.

Tal momento ou estado instaurado durante um processo de aprendizagem não é paulatino, progressivo. Ao contrário, ele é abrupto, repentino e impetuoso. O conhecimento apresenta-se, nessas condições, como uma força que surge intensa e inesperadamente para vascolear, revirar toda a estrutura mais íntima do sujeito, de modo que, repentinamente, ele se veja diante des-

sa sensação de arrebatamento diante da qual reage de modo atônito, estupefato. (SADDI, 2017, p. 10).

O novo conceito foi arrebatador na vida da aluna, a partir do trecho analisado (Sequência Final do Roteiro), constatamos que houve um ganho de significado grande em relação à vida da autora, que passa a definir sua vida antes e depois desse momento, exatamente como prevê a definição de Estado de Suspensão exposta acima. Pode-se, a partir do relato, perceber que foi arrebatador e atingiu a estrutura mais íntima da aluna, a maneira como ela enxerga sua relação com o mundo e como vê a luta dos Secundaristas se transformou, sendo estes aspectos do Estado de Suspensão.

7. O Estado de Suspensão e o Sublime

Ainda no relato da Sequência Final do Roteiro, analisaremos outro trecho:

Eu espero da vida o Sublime, mesmo que se apresente em instantes, em curtos períodos de tempos, mesmo que seja efêmero. Igual o fogo da manifestação dos secundaristas. A galera protegeu o fogo que os bombeiros tentaram apagar com água suja, se uniu e naquele momento era isso que mais importava. O fogo, a chama, ia apagar do mesmo jeito não ia? Mas proteger o fogo naquela hora era o que mais importava [...] (Apêndice, 2018, p. 52).

A autora afirmar que espera de sua vida o Sublime mesmo que ele se apresente em instantes demonstra a grande estupefação que o novo conceito provocou em sua vida. Ela está disposta a esperar o tempo de uma vida inteira por um momento que, segundo ela, pode se apresentar em alguns instantes, mas somente o fato de se revelar equivale o tempo que ela dedicou ou esperou por isso.

Segundo Rafael Saddi (2017, p. 15), essa estupefação, esse arrebatamento diante de um conhecimento, um conceito, uma obra, etc., é Sublime. Ao se romper com a ordem dos sentidos, cria-se uma desestabilização, um momento de crise. O sujeito é colocado cara a cara com algo grandioso e inesperado, em que ele não sabe mais o que está acontecendo ou o que virá a seguir.

É fonte de Sublime tudo que é “capaz de excitar as ideias de dor e perigo” (BURKE, 2016, p. 52), o que acontece nesse momento de crise quando instau-

rado o Estado de Suspensão. O sentimento que pode prevalecer também é o Assombro, que Burke (2016, p. 65) define como o mais alto grau do Sublime:

A paixão causada pelo grandioso e sublime na *natureza*, quando estas causas assumem suas formas mais poderosas, é o Assombro; e o Assombro é aquele estado da alma em que todos os seus movimentos estão suspensos e com algum grau de horror. Neste caso, a mente está tão inteiramente preenchida por seu objeto, que ela não consegue entreter qualquer outro nem, por consequência, raciocinar sobre o objeto que a ocupa. Daí surge o grande poder do sublime, que longe de ser produzido por nossos raciocínios, ocorre antes deles e passa por nós com uma força irresistível. O assombro, como eu disse, é o efeito do sublime em seu mais alto grau [...].

Levando em consideração a relação direta entre o Estado de Suspensão e o Sublime que estabelecemos neste trabalho, seguiremos para a análise de outro texto, agora um relato de uma manifestação dos Secundaristas em Luta da qual a autora participou e que se encontra na Sequência 07 do Roteiro:

[...] A aula naquele dia ia ser na rua, estávamos com sede de luta, nos sentíamos invencíveis, mesmo sabendo que a PM nos esperava. No momento em que saímos começou a chuva mais forte que eu vi na vida. Eu não sei exato quanto tempo a chuva durou, ela não foi demorada, mas foi muito forte. Nós fechamos a Anhanguera e a Goiás, colocamos as cadeiras em círculos, demos aula na rua. Os ônibus enfileiraram, ninguém passava, a PM tentou entrar, demos todos as mãos, ali ninguém passava. Me sentia invencível, nós todos juntos de mãos dadas, nem a PM conseguia nos parar. Alguns passageiros desceram dos ônibus irritados, nos xingando, tentei explicar que lutávamos por escola, por todos, e que não somos os inimigos. Outros, nos apoiavam. Depois saímos da Anhanguera e continuamos em frente, fomos pra Praça Cívica, ficamos cara a cara com PMs, subimos na cadeira. O ato andou bem, parou o trânsito, fez barulho. Depois de muita luta, chuva e voz voltamos para o Lyceu, devolvemos as cadeiras intactas, o trânsito normalizou, mas eu não era a mesma. Até agora estou me sentindo invencível. Goiás já tá fervendo! Se segura, Marconi!!!! (Apêndice, 2018, p. 28-29).

Este relato foi escrito no dia 25 de dezembro de 2015, meses antes da escrita do relato da Sequência Final. A autora ainda não conhecia o conceito do Sublime e narra uma manifestação dos Secundaristas em Luta, da qual participou.

A autora narra sua experiência, a sensação de invencibilidade que a manifestação lhe trouxe. Ela escreve que se sente invencível junto com os outros manifestantes, que juntos não conseguem ser barrados nem pela polícia. Além disso, afirma que não é a mesma após a manifestação.

O Estado de Suspensão não acontece apenas em sala de aula. O Movimento dos Secundaristas em Luta provocou momentos em que a realidade, durante determinados períodos de tempo, mudou radicalmente. O cenário escolar, durante o tempo de ocupação, foi radicalmente transformado. A ordem vigente foi subvertida. Os estudantes estão nas camadas mais inferiores da hierarquia escolar do modelo de escola atual da sociedade. De maneira repentina eles passam a ser, com a ocupação, quem tudo decide, encerra-se naquele momento a noção de hierarquia. Essa ruptura, essa transformação radical, são aspectos claros do Estado de Suspensão, logo, é Sublime.

No relato da Sequência 07 a presença da Polícia Militar (PM) na narrativa é constantemente lembrada. A polícia – instrumento de coerção social – perde seu significado quando a autora escreve que ao caminhar para o local da manifestação se sente invencível, mesmo sabendo que a PM os espera e também quando diz que, quando todos deram as mãos, nem a polícia poderia pará-los.

Essa suspensão de sentido, na visão da escritora, retira da Polícia Militar sua capacidade de coibi-los ou pará-los e essa sensação de invencibilidade que é constantemente lembrada no relato também é novidade, já que o esperado é ação da polícia e submissão dos estudantes. Essa subversão dos sentidos apresentada no relato da Sequência 07 demonstra o Estado de Suspensão provocado na escritora, causado pela manifestação dos Secundaristas em Luta, que por causar esses sentimentos é, por si só, Sublime.

Continuando a análise, podemos usar o termo do *deleite* para explicar o motivo que o escrito relata um acontecimento Sublime, mas a autora não está aterrorizada.

Burke (2016) afirma que quando há um distanciamento do objeto de horror, ou seja, quando ele não oferece riscos ao sujeito, há então o deleite. Partindo da concordância de que o movimento dos Secundaristas em Luta - Goiás foi Sublime, alguns aspectos presentes nele causam Assombro, mas, também, medo, que impede que o Sublime seja uma experiência deleitosa. O Movimento não ofereceu riscos à autora, que era estudante e o integrava. Não me refiro ao risco de repressão estatal, mas, sim, risco que o Movimento poderia causar a

ela. Não havendo risco, então, há o deleite e, além disso, elevação, já que ela se refere ao coletivo como invencível e deixa claro que quando eles estão juntos são maiores que a repressão.

O movimento dos Secundaristas em Luta, cujos integrantes não teriam medo deles próprios, ofereceu, então, risco a alguém, algum grupo. Não se pode afirmar aqui as motivações desse medo, mas pode-se fazer suposições. É compreensível sentir medo diante de algo ou alguém desconhecido, diante do incompreensível e imprevisível. Esse medo é uma maneira de autopreservação. A autoridade, no caso dos Secundaristas em Luta, não foi tolerada, então faz sentido alguém que retém alguma autoridade se sentir ameaçado pelo movimento, com medo de perdê-la, sentindo assim apenas medo e nunca experienciando a grandiosidade do Sublime. Independentemente do motivo do medo, fato é que ele impossibilita o deleite e sobra apenas o horror.

Considerações finais

A partir da análise dos dois relatos selecionados, chegamos à conclusão de que há semelhanças presentes nos escritos com o Estado de Suspensão, como arrebatamento diante de uma nova experiência que leva à renovação dos sentidos do sujeito e divide suas vidas em antes e depois, etc. Podemos afirmar que os acontecimentos ali narrados estavam sob o efeito do Estado de Suspensão e, conseqüentemente, do Sublime.

Também discorremos durante este trabalho a respeito do movimento dos Secundaristas em Luta - Goiás e de seu estado Sublime, através de breve análise de sua atuação e efeito, e propusemos, ao usar o conceito do deleite, uma explicação à nossa hipótese de que o Movimento foi Sublime e não causou horror aos participantes, mas, sim, elevação.

Esta proposta pode ser mais bem analisada em futuros trabalhos acadêmicos que se interessem em relacionar o Sublime com Movimentos Sociais. Além disso, uma análise extensa de relatos e entrevistas de participantes dos Secundaristas em Luta pode nos propiciar resultados mais completos e abrangentes, que nos oportunizaria melhor compreensão do movimento, seus efeitos nos participantes e suas ações. Este é um caminho que tenho interesse em seguir e direcionar os meus futuros trabalhos acadêmicos.

Concluimos que caracterizamos os aspectos do Sublime presentes no Roteiro do filme *Seja realista, exija o impossível*, no âmbito do Som, da Imagem e da Iluminação. Ademais, existe a recepção do público ao *Seja realista, exija o impossível*. Por mais que existam diversas características Sublimes que são componentes do roteiro, o desafio de representar isso em imagem e som não é fácil e é, também, subjetivo. Infelizmente, não será possível incluir neste trabalho a reação dos espectadores do filme. Contudo, a proposta de fazer um filme foi seguida e ele será disponibilizado livremente a todos que tenham interesse na obra.

Referências bibliográficas

BORGES, Jorge Luis. *Prosa Completa*. Barcelona: Ed. Bruguera, 1979. v. 1, p. 477-484.

BURKE, Edmund. *Uma investigação Filosófica sobre a Origem de nossas Ideias do Sublime e do Belo*. Tradução de Daniel Moreira Miranda. São Paulo, SP: Edipro, 2016.

SADDI, Rafael. O Estado de Suspensão na aprendizagem histórica: a força estética do conhecimento histórico na instauração de um momento sublime de consciência histórica. *Revista História Hoje*, Goiânia, GO: UNPUH, v. 5, n. 9, 2017.

Capítulo II

DIVERSIDADE E ENSINO

AS CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIA PARA A APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA: ÊNFASE NA COLETÂNEA DE SUGESTÕES DE RECURSOS PEDAGÓGICOS

*Andréa Hayasaki Vieira¹
Marina Marques Mendes Salviano²*

Resumo: Neste relato de experiência visa-se enfatizar a importância da neurociência para a aprendizagem das crianças com deficiência, bem como o uso adequado das estratégias pedagógicas que favoreçam a estimulação das áreas cerebrais para a formação de novas ligações sinápticas. Tem-se por objetivo geral compreender as funcionalidades cerebrais para selecionar os recursos pedagógicos que otimizem a aprendizagem. Para tanto, foram selecionadas algumas estratégias lúdicas atendendo-se às especificidades de cada educando. Optou-se por utilizar materiais, principalmente, de baixo custo e, para divulgação, criou-se recentemente a página no Facebook “Aprendizagem em Rede 2”¹. Essa iniciativa teve em vista compartilhar sugestões utilizadas durante o período de fevereiro a junho de 2019, não ficando restritas ao ambiente de trabalho. Entende-se que o conhecimento deve ser compartilhado, formando uma rede de informações e saberes. Os teóricos que contribuíram para este estudo foram os seguintes: Vygotsky (2009), Consenza e Guerra (2011), Maia (2011), Relvas (2012, 2015). Conclui-se que o estudo da neurociência é de extrema importância para a aprendizagem, sendo a atualização dos conhecimentos pelos professores imprescindível para possibilitar, de forma mais assertiva, a seleção dos recursos pedagógicos, observando-se o educando numa visão holística e linear.

Palavras-chave: Neurociência. Aprendizagem. Recursos pedagógicos.

¹ Endereço produto: <https://www.facebook.com/aprendizagememrede2>.

² Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. E-mail: andreahvfono@hotmail.com.

³ Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. E-mail: nininhamarques@yahoo.com.br.

Introdução

A aprendizagem gera mudança no comportamento resultante da experiência ou prática e depende da mediação, da convivência, da partilha, ou seja, a aprendizagem é construída ao longo da história social da pessoa, necessitando de empenho e rotina de estudo. De acordo com Vigotsky, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (atenção voluntária, percepção, memória e pensamento, linguagem), culturalmente organizadas e particularmente humanas, permite avançar no processo de desenvolvimento humano, possibilitando, assim, participação nos diferentes tipos de atividades escolares.

O ensino escolar opera com funções psíquicas superiores que não só se distinguem por uma estrutura mais complexa como ainda constituem formações absolutamente novas, sistemas funcionais complexos [...] todas as funções superiores têm uma base similar e se tornam superiores em função de sua tomada de consciência e da apreensão (VIGOTSKY, 2011, p. 309).

Vale ressaltar que, no contexto escolar, o professor tem a função de organizar os processos de ensino e mediar a relação com o conhecimento, possibilitando o desenvolvimento cognitivo, comportamental, emocional e social. Para tanto, faz-se necessário estimular a Zona de Desenvolvimento Iminente ou proximal, pois os processos estão em fase de maturação.

O que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos chama-se zona de desenvolvimento potencial [imminente]. Isso significa que, sendo devidamente auxiliada, podemos medir não só o processo de desenvolvimento até o momento presente e os processos de maturação que já se produziram, mas também aqueles que ainda estão ocorrendo. O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos, poderá fazer amanhã por si só. A área de desenvolvimento potencial [imminente] permite, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento, bem como examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação (VIGOTSKY, 1991).

Segundo Vygotsky (2003, p. 79), o professor exerce papel fundamental ao pensar em recursos e estratégias pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento do aluno, pois é ele quem orienta e direciona as atividades de acordo com os objetivos que estabelece nas aulas. Por isso, deve respeitar a necessida-

de e o ritmo dos educandos. O “processo educativo, portanto, é trilateralmente ativo: o aluno, o professor e o meio existente entre eles são ativos”.

Cabe, pois, salientar que “a aprendizagem só ocorre com a formação e a estabilização de novas conexões sinápticas, o que requer tempo e esforço pessoal” (COSENZA; GUERRA, 2011). Ou seja: para acontecer aprendizagem faz-se necessário estabelecer hábitos de estudo, com rotina diária sobre o assunto, seja lendo, realizando exercícios ou assistindo a vídeo referente ao conteúdo. Sugere-se que seja contemplado o período de 30 a 60 minutos diários para que o cérebro consiga guardar as informações mais importantes. Caso contrário, o cérebro poderá apagar o que não foi reforçado, liberando a memória para novas informações.

Relvas (2015a) aponta ser a neurociência uma ferramenta que contribui para a prática pedagógica, fazendo-se necessário que o professor tenha uma base científica, compreendendo melhor os processos que envolvem o ensino e a aprendizagem. Segundo Maia (2011), só saberemos a melhor forma de ensinar nossas crianças se pesquisarmos. A neurociência descreve a estrutura e o funcionamento do sistema nervoso, enquanto a educação cria condições que promovem o desenvolvimento das competências.

Nessa perspectiva, a neurociência oportuniza melhores subsídios aos professores contribuindo para uma educação mais justa e menos excludente. Assim sendo, o educador tem a possibilidade de compreender melhor como ensinar, vez que existem diferentes maneiras de se aprender (RELVAS, 2012). Os educandos com deficiência que utilizaram os recursos pedagógicos selecionados durante as intervenções beneficiaram-se, ampliando as condições de aprendizagem e seus ritmos. Desse modo, estabeleceu-se uma sequência de atividades capazes de estimular as áreas cerebrais relacionando-as com as necessidades dos educandos.

As escolhas das estratégias pedagógicas que os professores utilizam tornam-se essenciais, uma vez que são exigidas habilidade e sensibilidade para perceber a diversidade existente entre as pessoas. Não se trata de receitas prontas e acabadas. Nesse sentido, Soares (2003) afirma que o educador precisa ter conhecimento do funcionamento cerebral, bem como reconhecer que cada aluno tem suas especificidades e aprende de maneira diferente, respeitando-se os ritmos e estilos de aprendizagem. Evidentemente os recursos pedagógicos utilizados não precisam ser sofisticados, com custo alto e tecnologia avançada.

Ante o exposto, buscou-se mostrar que os recursos pedagógicos podem ser simples, porém precisam evidenciar clareza da sua funcionalidade para ativar as conexões cerebrais, propiciando o fortalecimento das redes neuronais com vistas a gerar conhecimentos. Essa é uma cadeia de informações interligadas que necessita ser estimulada de forma adequada nos educandos com ou sem deficiência.

Quanto ao significado das palavras ‘recurso’ e ‘pedagógico’, percebeu-se que o primeiro, entre outras definições, seria “meio para resolver um problema; remédio, solução; auxílio, ajuda, socorro, proteção” (FERREIRA, 2004). O recurso pedagógico auxilia a aprendizagem de quaisquer conteúdos, intermediando os processos de ensino-aprendizagem.

Para Houaiss (2001), o termo pedagógico, por sua vez, remete ao que possui características ou finalidades educativas que visem a assegurar a adaptação recíproca do conteúdo informativo aos indivíduos que se deseja formar. Procurou-se, neste estudo, construir recursos pedagógicos que atendessem às especificidades dos educandos. Para tanto, foram utilizados materiais, principalmente, de baixo custo e/ou construídos com materiais de reciclagem, sendo mais acessível aos professores, como pode ser observado na Figura 1:

Figura 1. Sugestão de recursos pedagógicos



O cérebro, por ser flexível, é capaz de mudar de acordo com os estímulos que recebe do ambiente. Um “bom processo de ensino deve adiantar-se ao desenvolvimento do sujeito” (VIGOTSKI, p. 114). Isso significa dizer que toda e qualquer criança é dotada de habilidades e que, para se desenvolver cognitivamente e intelectualmente, deve ser provocada a vivenciar situações reais que possam ser simbolizadas pela linguagem, seja ela verbal, não verbal, pictórica e outras.

Nesses termos, a neuroplasticidade auxilia o processo de aprendizagem, permitindo que o cérebro se reorganize para se desenvolver compensando os possíveis desvios e deficiências, criando novos caminhos para a aprendizagem. Na visão de Relvas (2015), a plasticidade cerebral é a denominação utilizada para a capacidade que o cérebro tem de adaptar suas habilidades de organização estrutural, próprias do seu funcionamento.

Essas alterações estruturais são decorrentes de respostas às experiências e de como o cérebro se adapta às condições mutantes e aos estímulos repetitivos. A “plasticidade é o ponto culminante da nossa existência e do nosso desenvolvimento, da qual depende todo o processo de aprendizagem” (RELVAS, 2015, p. 52).

Nessa perspectiva, os professores precisam estar capacitados para compreender e atender às diferenças cognitivas dos alunos de acordo com os princípios da neurociência. Assim ocorrendo, o conhecimento do sistema nervoso, fisiológico e patológico ajuda a melhorar as práticas educativas visando à diminuição das dificuldades de aprendizagem (ESCRIBANO, 2007 apud GROSSI *et al.*, 2014).

O cérebro necessita de novos estímulos, novas informações e conceitos. Vygotsky (1997, p. 17) alerta para o fato de que, quanto mais tortuoso o percurso possa ser, ou quanto mais atravessado por rupturas e conflitos a aprendizagem do deficiente possa parecer, na verdade, o que se tem quando o caminho direto está impedido são mais e melhores caminhos indiretos de desenvolvimento.

Neste estudo, teve-se por objetivo geral compreender as funcionalidades cerebrais para selecionar os recursos pedagógicos que otimizem a aprendizagem. Para o alcance dos objetivos, pretendeu-se utilizar os princípios da neurociência e aprendizagem, com base em autores que percebem essa relação e versam sobre a importância da neurociência para a educação, tais como: Vygotsky (2009), Consenza e Guerra (2011), Maia (2011), Relvas (2012; 2015).

Relvas (2011), por sua vez, relaciona a Neurociências com os Transtornos de Aprendizagem demonstrando que são necessárias múltiplas eficiências para uma educação inclusiva. Para essa autora, a Neurociência pode ser aplicada em sala de aula por meio dos estímulos cerebrais, despertando inteligências com aquilo que chama de biologia do afeto e amor, pois estes criam vínculos e conquistas no cotidiano, já que é fruto da observação, interação e acolhida a todos que aprendem.

Neste relato de experiência buscou-se na neurociência o referencial teórico que favorecesse o entendimento estrutural, funcional e organizacional do sistema nervoso em desenvolvimento, gerando mudanças comportamentais e desenvolvimento da aprendizagem de acordo com as potencialidades do educando. A clareza na escolha dos recursos pedagógicos utilizados durante as atividades proporciona maiores possibilidades de assertividade e avanços no processo de aprendizagem, devido à reorganização do sistema cerebral, bem como à formação de novas conexões sinápticas.

Para compartilhar os recursos pedagógicos e conhecimentos, criou-se a página no Facebook “Aprendizagem em Rede 2”, em que as imagens dos recursos pedagógicos foram postadas com explicação teórica, envolvendo a neurociência. Um dos desafios posteriores consiste em poder criar uma rede interligada de conhecimento, com postagens de relato de experiências de professores de outras localidades para que, juntos, se possa fortalecer a prática pedagógica em prol dos educandos e de seu desenvolvimento.

1. Desenvolvimento

As atividades neuronais geram um mundo interno que se adapta e se modifica à medida que interagem com o meio ambiente. Isso se dá pelas constantes trocas de mensagens e respostas desencadeando mudanças no cérebro. A cada nova vivência, experiência e aprendizado, novas conexões neurais são acrescentadas (RELVAS, 2012, p. 118).

Acreditando que a neurociência contribui para a educação, entende-se que os estudos, as pesquisas e a socialização dos conhecimentos reforçam os caminhos adequados a serem seguidos pelos professores. Dessa forma, este relato de experiência procurou mostrar algumas formas interventivas, a sele-

ção dos recursos pedagógicos utilizados com os educandos e alguns resultados dessa estimulação, tendo por base os estudos da neurociência.

Durante o semestre de 2019, foram realizadas intervenções com os educandos para otimizar, principalmente, o desenvolvimento do processo de leitura/escrita e raciocínio lógico matemático. Para tanto, adotaram-se recursos pedagógicos voltados à estimulação das funções cognitivas que se encontravam em defasagem (atenção, memória, concentração, linguagem, planejamento, organização do pensamento). Foram utilizadas ainda noções psicomotoras envolvendo o corpo, o movimento e a conscientização do ato motor para, posteriormente, se desenvolverem as competências para ler, escrever e fazer cálculos. Essas são, pois, etapas de desenvolvimento que precisam ser respeitadas e estimuladas.

Acreditando que o conhecimento não pode ficar restrito a um grupo de trabalho, resolveu-se criar a página no Facebook “Aprendizagem em Rede 2”, para postar as imagens/fotos e também acrescentar informações teóricas, com base nas explicações da neurociência. Para exemplificação, seguem alguns recursos pedagógicos utilizados com os educandos, na Figura 2:

Figura 2. Recursos pedagógicos e funcionalidade das áreas cerebrais



Fonte: Especialização dos hemisférios (Roberto Lent, 2002).

Outros recursos pedagógicos podem ser visualizados no endereço: <https://www.facebook.com/aprendizagememrede2>, bem como o modo de fazer

e as áreas cerebrais que estão sendo ativadas durante as estimulações, e/ou as áreas que podem contribuir de forma coadjuvante no processo de aprendizagem. O cérebro organiza e se reorganiza durante toda a vida, permitindo novas ligações sinápticas, novas aprendizagens. Para tanto, precisa ser estimulado, ser treinado para estabelecer as conexões.

William James (1890, p. 68), em *The Principles of Psychology*, foi o primeiro a introduzir e descrever o termo 'plasticidade' nas neurociências em referência à susceptibilidade do comportamento humano para modificação.

Plasticidade [...] significa a posse de uma estrutura débil o bastante para ceder a uma influência, mas forte o bastante para não ceder tudo de uma só vez. Cada fase relativamente estável de equilíbrio em tal estrutura é marcada pelo que podemos chamar de um novo conjunto de hábitos.

Com base neste estudo, pretende-se, posteriormente, formar uma rede interligada de informações com professores de outras localidades com vistas, entre outras, às seguintes ações: compartilhar conhecimentos, propiciar discussões sobre o assunto, bem como criar oportunidades de manifestar dúvidas e possibilitar novas vivências, fortalecendo a prática pedagógica em prol do desenvolvimento dos educandos em sala de aula.

Considerações finais

As contribuições da Neurociência para a Educação são inúmeras, porém pouco exploradas pelos professores. As estratégias pedagógicas promovidas pelo processo ensino-aprendizagem, aliadas às experiências de vida, desencadeiam processos como a neuroplasticidade, modificando a estrutura cerebral do aprendente. Tais modificações possibilitam o aparecimento de novos comportamentos adquiridos no processo de aprendizagem (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 141).

A experiência realizada durante este semestre mostrou o quanto é importante conhecer os mecanismos científicos relacionados ao cérebro para conceber o desenvolvimento da aprendizagem. Sob esse ângulo, foi notória a evolução dos educandos em vários aspectos: cognitivos, emocionais, sociais e linguísticos, os quais contribuíram para o aumento da autoestima, acarretando maior confiança e interesse pela aprendizagem.

A esse respeito, não basta estimular o cérebro com muitas atividades, é necessário que o professor aprofunde os estudos científicos para selecionar recursos pedagógicos adequados e realçar as especificidades de cada educando, conduzindo-o para o aperfeiçoamento das habilidades e capacidades. “É fundamental que os professores conheçam como o cérebro organiza os conhecimentos e as estruturas cerebrais que sustentam esses conhecimentos” (MACIEL apud TABACOW, 2006, p. 204). Assim ocorrendo, é possível utilizar a neurociência em prol de uma educação para todos. Não se trata de uma fórmula mágica para extinguir os problemas e sim seriedade, conhecimentos de ética para compreender melhor o processo ensino-aprendizagem.

Conclui-se que as contribuições da neurociência para a aprendizagem foi um estudo que merece aprofundamento científico, reflexões e discussões, melhorando a eficiência das práticas educativas exigidas pelo atual cenário educacional. Tais estudos viabilizam ainda favorecer a ampliação de possibilidades, tornando mais assertivas a seleção e a execução das atividades pelos professores. Neurociência e Educação consolidam uma parceria essencial envolvendo os aspectos biopsicossocioespirituais, ou seja, propiciam uma visão sistêmica de todo o processo ensino-aprendizagem.

Referências bibliográficas

COSENZA, Ramon; GUERRA, Leonor. *Neurociência e Educação: como o cérebro aprende*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FERREIRA, A. B. H. *Novo dicionário eletrônico Aurélio da língua portuguesa*. Curitiba: Opeq Sistemas Reprográficos e de Ensino, 2004. CD-ROM.

GROSSI, R. M. G. *et al.* Uma reflexão sobre a neurociência e os padrões de aprendizagem: a importância de perceber as diferenças. *Debates em Educação*, p. 93-111, 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/viewFile/759/1072>.

HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JAMES, W. *The principles of psychology*. New York: Hol, 1890

MAIA, Heber. Funções cognitivas e aprendizado escolar. In: MAIA, Heber (Org.). *Neurociências e desenvolvimento cognitivo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

MAIA, Heber. *Neuroeducação e ações pedagógicas*. Rio de Janeiro: Wak, 2011, vol. 4.

RELVAS, M. P. *Neurociência e transtornos de aprendizagem: as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva*. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

RELVAS, M. P. *Neurociência e transtornos de aprendizagem: as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva*. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2015.

RELVAS, M. P. *Neurociência na prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Wak. Editora, 2012.

SOARES, D. *Os vínculos como passaporte da aprendizagem: um encontro D'EUS*. Rio de Janeiro: Caravansarai, 2003.

TABACOW, Luis Samuel. *Contribuições da Neurociência Cognitiva para a formação de professores e pedagogos*. 2006. Disponível em: <http://docplayer.com.br/40559156-A-contribuicao-da-neurociencia-na-pedagogia.html>

VYGOTSKY, L. S. *A Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. Defectologia e estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. In. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez/2011.

VYGOTSKY, L. S. *Fundamentos de defectologia*. Tradução de Júlio Gillerme. Blank Madrid: Gráficas Rógar. 1997.

VYGOTSKY L. S. *Pensamento e linguagem*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ENSINO DISCURSIVO DE LIBRAS / PORTUGUÊS ESCRITO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ATO RESPONSIVO¹

Mariana Cirqueira Ricardo da Silva²

Deise Nanci de Castro Mesquita³

Resumo: Este texto discute a relevância e a possibilidade do ensino bilíngue - Libras/Português Escrito, em uma perspectiva dialógica e discursiva (BAKHTIN, 1997; 2010), e expõe alguns planos de aulas cujo objetivo é trabalhar a leitura e a escrita de textos organizados a partir de temas geradores (FREIRE, 2011; 2017a; 2017b; 2018), presentes em disciplinas de educação básica. Não se trata de um manual ou receituário didático; é apenas um convite a professores, intérpretes e demais interessados, para que acessem o canal virtual “Ensino Discursivo Bilíngue” (https://www.youtube.com/channel/UC4_6uAXJ1_jl1FBBGL79DHW) e interajam com colegas interessados em ensinar línguas sem reduzi-las a listas de palavras atadas por normas gramaticais, mas compreendidas como um rico sistema de enunciados estabelecido arbitrariamente por um dinâmico corpo social.

Palavras-chave: Educação bilíngue. Ato responsivo. Escolarização básica.

¹ Este texto foi adaptado da versão original apresentada em forma de dissertação intitulada “O Ensino de Libras/Português Escrito na Educação Básica: vivências com professores intérpretes”, fruto de pesquisa de mestrado realizada no Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, sob a orientação da coautora e coorientação da Profa. Ma. Segismunda Sampaio da Silva Neta, a quem rendemos sinceros agradecimentos.

² Mestre em Ensino na Educação Básica pelo PPGEEB/CEPAE/UFG. Professora intérprete de Libras da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia.

³ Professora pesquisadora do PPGEEB/CEPAE/UFG. Doutora em Letras e Linguística/UFG.

1. Língua, Texto e Discurso: uma teia dialógica

Os elementos da língua dentro do sistema da língua ou do 'texto' (numa acepção rigorosamente linguística) não podem encetar uma relação dialógica. Tal relação pode estabelecer-se entre as línguas, os dialetos (dialetos territoriais, sociais, jargões), os estilos (funcionais) da língua (limitando-nos à língua falada e à linguagem científica), em outras palavras: podem estes elementos falar um com o outro? Isto é possível, mas somente mediante uma abordagem não linguística, ou seja, somente mediante uma transformação que os torne uma 'visão do mundo' (ou um tipo de percepção do mundo, realizada pela língua ou pela fala), um 'ponto de vista', uma 'voz social', etc. (BAKHTIN, 1997, p. 347).

É nessa perspectiva dialógica que pretendemos discutir o ensino da leitura e da escrita de textos em Libras e em português escrito, no contexto escolar de educação inclusiva: tomando as palavras como signos potencias que só ganham e/ou produzem sentido quando imersos em um emaranhado textual. Nesse sentido, texto não se restringe a uma materialidade representada no papel – a escrita, ou no som – a fala, mas a um organismo vivo que ganha existência em contato com outros textos - no contexto.

Nessa interação, que ocorre não de forma linear, mas espiralada, para frente, para trás, em um eterno vaivém, surgem pontos de contato que indicam os possíveis sentidos dado às palavras e às formas como foram estruturadas – em diálogo. Trata-se, pois, de um contato dialógico entre enunciados, e não um encontro mecânico entre sinais (tipográficos, fônicos, visuais...) dispostos linearmente sob a tutela de normas gramaticais.

Apenas o enunciado comporta uma relação imediata com a realidade e com o locutor vivo (com o sujeito). Na língua, existem apenas as potencialidades (os esquemas) dessa relação (formas pronominais, modais, recursos lexicais, etc.). Mas o enunciado se determina não só por sua relação com o objeto e com o sujeito – "autor" falante (e pela relação deste com a língua como sistema de potencialidades, e como dado), mas também, sendo isso que nos interessa, por sua relação imediata com os outros enunciados dentro dos limites de uma esfera de comunicação. Fora dessa relação, o enunciado não tem realidade (a não ser como texto). Apenas o enunciado pode ser correto (ou incorreto), verdadeiro, verídico (mentiroso), belo, etc. (BAKHTIN, 1997, p. 351).

Por meio da linguagem e na interação com o outro, isto é, durante as mediações dialógicas entre sujeitos, as materialidades textuais vão se constituindo em discursos e, assim, o que é pensado, falado, escrito, sinalizado... passa a causar efeito de afirmação, negação, reflexão, estranhamento, questionamento, indagação, concordância, discordância... Em outras palavras, é apenas o enunciado (organizado em textos como potencialidades dialógicas), e não a abstração linguística de um idioma (as palavras da língua e suas normas gramaticais), que possibilita a interação social entre locutores e promove as mediações humanas capazes de produzir efeitos de sentidos a sua existência.

As marcas linguísticas presentes nas produções textuais dos sujeitos estão intimamente ligadas às suas experiências com o idioma, dependem de sua imersão no mundo letrado; e os efeitos que provocam são meras ressonâncias dialógicas, são o resultado de um entrelaçamento de discursos advindos do seu contato com outros interlocutores. Assim, a compreensão a que se pode chegar é de que não existe nada fora da linguagem, todas as relações interpessoais passam por ela, todos os atos humanos são textos potenciais em constante diálogo com outros textos, são discursos.

O texto é o que não entra no âmbito linguístico e filológico. Este segundo aspecto (polo) pertence ao próprio texto, mas só se manifesta na situação e na cadeia dos textos (na comunicação verbal dentro de uma dada esfera). Este polo não o vincula aos elementos reproduzíveis de um sistema da língua (dos signos) e sim aos outros textos (irreproduzíveis) numa relação específica, dialógica (e dialética, quando se abstrai o autor). Este segundo polo é inseparável do autor, e não decorre de uma singularidade fortuita, primária e natural; realiza-se totalmente através do sistema de signos da língua. (BAKHTIN, 1997, p. 332).

Sob esse prisma, as interações que se configuram no ambiente educacional também devem ser consideradas em seu contexto dialógico e os sujeitos que dele fazem parte devem ser tomados como produtores de discursos. Ao produzirem seus textos e ao atribuírem sentido ao texto do outro, os educandos deixam suas marcas, posicionam-se como autores também, apresentam-se a seus interlocutores, enunciam parte de suas experiências, demonstram suas visões do mundo. A isso Bakhtin (1997, p. 290-291) nomeia *ato responsivo*.

De fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (lingüística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude

responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor. A compreensão passiva das significações do discurso ouvido é apenas o elemento abstrato de um fato real que é o todo constituído pela compreensão responsiva ativa e que se materializa no ato real da resposta fônica subsequente. Uma resposta fônica, claro, não sucede infalivelmente ao enunciado fônico que a suscita: a compreensão responsiva ativa do que foi ouvido (por exemplo, no caso de uma ordem dada) pode realizar-se diretamente como um ato (a execução da ordem compreendida e acatada), pode permanecer, por certo lapso de tempo, compreensão responsiva muda (certos gêneros do discurso fundamentam-se apenas nesse tipo de compreensão, como, por exemplo, os gêneros líricos), mas neste caso trata-se, poderíamos dizer, de uma compreensão responsiva de ação retardada: cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte.

As sugestões de atividades apresentadas a seguir perseguem esse objetivo, buscam superar uma visão de ensino de línguas centrado em listas de palavras e exercícios gramaticais deslocados de seus contextos discursivos. Propõem que se tome a língua – os idiomas, como discurso, um produto sempre inacabado das interações dos sujeitos com o mundo, com o outro; e que se invista no seu aprendizado a partir da imersão dos sujeitos em textos – teias discursivas visuais, escritas, orais. Enfim, se sustentam na aposta de que é por meio da vivência dos sujeitos em contextos reais de uso das línguas que suas estruturas linguísticas e seu sistema convencional de signos poderão ser acessados e internalizados, possibilitando, assim, as suas (re)construções discursivas.

[...] a experiência verbal individual do homem toma forma e evolui sob o efeito da interação contínua e permanente com os enunciados individuais do outro. É uma experiência que se pode, em certa medida, definir como um processo de assimilação, mais ou menos criativo, das palavras do outro (e não das palavras da língua). Nossa fala, isto é, nossos enunciados (que incluem as obras literárias), estão repletos de palavras dos outros, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, caracterizadas, também

em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado. As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos. (BAKHTIN, 1997, p. 313-314).

2. Interação Dialógica: um ato responsivo

Estes planos de aula em formato escrito que aqui apresentamos encontram-se desenvolvidos em Libras com legendas em português, acessando a plataforma YouTube pelo link https://www.youtube.com/channel/UC4_6uAXJ1_jl1FBBGL79DHW. A intenção é que os leitores possam também interagir, dialogar e problematizar a educação bilíngue em uma abordagem dialógica e discursiva, bem como elaborar, reformular, experimentar e avaliar tais propostas em contextos reais de sala de aula bilíngue.

Durante o desenvolvimento da pesquisa que fundamenta teoricamente esses planos, realizamos encontros com participantes que também atuam como intérpretes de Libras em escolas de educação básica, e uma das questões problematizadas foi a dificuldade em se definir o seu papel em sala de aula, já que, muitas vezes, é colocado na função de professor regente do aluno surdo.

Após as discussões, ao menos um aspecto dessa questão foi esclarecido: por lei, o regente dos anos finais de ensino fundamental é o profissional licenciado para atuar como professor de determinada disciplina, cabendo ao intérprete, pois, a importante função de colaborador do processo, trabalhando em parceria com esse colega no planejamento e desenvolvimento dos conteúdos a serem aprendidos por todos os alunos.

Assim, as atividades aqui apresentadas podem ser tomadas como ideias ou referências tanto para professores quanto intérpretes, pois apenas colaborativamente elas poderão ser desenvolvidas em um espaço escolar de educação bilíngue - Libras/Português Escrito. Trata-se de exemplos relacionados a conteúdos das disciplinas: ciências, história, português e matemática. E, obviamente, não há aqui qualquer pretensão de que essas sugestões se tornem receitas de procedimento, ou que seus resultados sejam satisfatórios para todos que as utilizarem. Seria uma enorme incoerência alimentar essa ilusão, principalmente, devido à concepção teórica que sustenta a proposta.

Reconhecemos as potencialidades dialógicas de interação dos sujeitos, compreendemos e respeitamos suas singularidades, logo, nunca teremos co-

mo prever o que, quanto nem quando irão aprender do que supostamente ensinamos. Não conhecemos nem controlamos as relações associativas que fazem ao longo das interações dialógicas que vivenciam, são atos responsivos!

Desse modo, o objetivo de cada uma das propostas aqui apresentadas é apenas problematizar o conhecimento e sugerir que juntos, professores, intérpretes e alunos dialoguem, levantem hipóteses, formulem ideias, discordem, concordem etc.; que seja possibilitada aos educandos aproximarem-se do objeto de estudo em pauta, cada qual à sua maneira, a partir de suas experiências dialógicas que são sempre atravessadas pelos discursos do outro.

Enfim, o nosso intuito foi trabalhar a leitura e a escrita em uma abordagem discursiva, a partir da realidade da educação inclusiva, com textos em português escrito interpretados em Libras e, para tanto, organizamos nossos planos a partir de *temas geradores*, norteados pela proposta freiriana assim definida:

[...] o tema gerador não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homens-mundo. Investigar o tema gerador é investigar, repitamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é suas práxis". (FREIRE, 2018, p. 136).

Os temas geradores escolhidos devem ser frutos da realidade dos educandos, de suas necessidades dialógicas, de suas relações com o mundo, na valorização do "saber de experiência feito", reconhecendo o mundo vivido como objeto de conhecimento. Mas aqui, neste caso específico de planejamento e não de desenvolvimento em suas presenças, como não há a possibilidade de dialogarmos previamente com eles na tentativa de chegarmos, juntos, a um *tema gerador*, a um objeto de investigação, nos valeremos desta sugestão de Freire:

Com o mínimo de conhecimento da realidade, podem os educadores escolher alguns temas básicos que funcionariam como 'codificações de investigação'. Começariam assim o plano com temas introdutórios ao mesmo tempo em que iniciariam a investigação temática para o desdobramento do programa, a partir destes temas. (FREIRE, 2018, p. 165)

Nessa situação, não podemos nos distanciar da realidade de nossos educandos, mas respeitar o conhecimento que trazem, propondo atividades sempre sujeitas a modificações, construídas no coletivo, a partir da necessidade

dialógica do grupo. Ou seja, o trabalho a ser desenvolvido a partir de um *tema gerador* não pode ser algo fechado, imutável, mas deve oportunizar que os educandos assumam o papel de sujeito diante do conhecimento e sejam estimulados a querer conhecer, o que para Freire (2017a) antecede o conhecer.

No papel de sujeitos, de participantes do ato de conhecer observamos a acentuação de sua *curiosidade epistemológica*, de seu desejo de investigação. Freire (2018) denomina *universo temático mínimo* – temas geradores em interação, configurando uma teia de saberes a serem investigados, de conhecimentos a serem produzidos, na interação dos sujeitos com o outro e seus textos.

E, conscientes disso, na estruturação de nossos planos de aulas partimos da exposição do que Freire (2018) denomina *situação existencial provocadora*, que tem a ver com o ato de desafiar os educandos a buscarem respostas ao problema apresentado, *a discutir o tema e a obter respostas não apenas em nível intelectual, mas da ação* (FREIRE, 2018, p. 120).

PLANO DE AULA 1

Tema Gerador: Meio Ambiente

Unidade Temática: Água

Disciplina: Ciências

Livro didático: Ciências Novo Pensar (6º ano)

Conteúdo: Unidade 4 – A Água

Objetivo Geral

- Proporcionar momentos de interação dialógica entre os sujeitos envolvidos na discussão da temática Água, para o desenvolvimento da Libras e do português escrito.

Objetivos Específicos

- Discutir questões ambientais, sociais, econômicas e políticas relacionadas à água.
- Estimular o desenvolvimento da autonomia, da tomada de decisão e da discursividade dos sujeitos envolvidos, relacionadas à temática em questão.
- Identificar as características e a provável intencionalidade de diferentes tipos de textos trabalhados a partir do que é proposto na Unidade.

2. Escreva a sua interpretação da cena observada, em seguida socialize com a turma.
3. Vamos escrever coletivamente um texto sobre a situação, atentando para:
 - Que situação conflituosa o texto nos apresenta?
 - O que fazemos em nosso dia a dia que pode provocar tal situação?
 - O que devemos fazer para resolver situações como a apresentada no texto?
4. Vamos traduzir e interpretar em Libras a situação existencial apresentada e o texto produzido coletivamente.

A partir da apresentação de uma situação existencial provocadora no formato de texto imagético⁴, temos a possibilidade de ampliar as leituras de nossos educandos e educandas de modo a auxiliá-los a superar a simples decodificação literal da imagem, explorando a riqueza da intertextualidade nas possíveis associações com a realidade e as diferentes *leituras de mundo* que fazem. Com a proposta de uma produção escrita coletiva oportunizamos a articulação de ideias, auxiliando-os na aproximação da norma padrão da língua portuguesa, e na internalização de suas estruturas linguísticas, além de possibilitar o desenvolvimento da discursividade de cada sujeito. Apresentamos ainda a possibilidade de uma intervenção direta em Libras no trabalho colaborativo do professor intérprete junto à turma, oportunizando ao grupo fazer negociações com os textos nas duas línguas.

Situação existencial provocadora 2

ATIVIDADE 2

1. Leia individualmente o texto da Unidade 4 do livro didático. Em seguida, retire dele algumas palavras que julgar importantes para sua compreensão. Socialize suas escolhas com seus colegas, justificando-as.

A água fora dos seres vivos

No ar atmosférico, a água é encontrada como vapor de água; nos polos e em regiões muito frias, ela existe sob a forma de gelo.

⁴ Retirados da internet, de domínio público e facilmente encontrados.

A maior parte presente no planeta está na forma líquida (estado líquido). É assim que ela está nos oceanos, nos mares, nos rios, nos lagos, nas nuvens e formando os lençóis freáticos.

Você vê água nos rios e nos lagos e provavelmente já viu no mar. Também na TV, certamente, já teve oportunidade de ver como a água se encontra nos polos formando geleiras. Mas o que são os lençóis freáticos?

Quando chove, uma parte da água infiltra-se no solo, podendo alcançar muitos metros de profundidade até encontrar rochas impermeáveis.

Sobre essas rochas a água vai se acumulando e passa a formar o lençol freático. A água desse lençol freático pode ser usada por plantas que têm raízes muito compridas e pode retornar à superfície quando em excesso. Esse retorno forma as nascentes ou fontes que vão constituir os rios. Muitas plantas do **cerrado** possuem raízes com dezenas de metros para absorver a água diretamente do lençol freático.

Fonte: Livro didático: Ciências Novo Pensar (6º ano)/ UNIDADE 4 – A Água. p. 170. 2. ed. São Paulo: FTD, 2015. Demétrio Ossowski Gowdak, Eduardo Lavieri Martins (grifos do autor).

2. Após a leitura e a interpretação do texto, pelo intérprete, em uma roda de conversa discuta:
 - Onde mais podemos encontrar água?
 - Qual a importância da água para os seres vivos?

Na atividade sugerida, leva-se em consideração os diferentes níveis de leitura e compreensão textual de nossos educandos. Dialogicamente, propomos que realizem leituras com efeito de sentido, que ultrapassem a simples decodificação de palavras, de modo que se atentem à temática, à escolha de palavras que possam nos aproximar dos sentidos possíveis ao texto. A partir dessas escolhas individuais, advindas da leitura de um texto do livro didático, temos a possibilidade de inserir todos os educandos em uma roda de conversa, problematizando a situação existencial apresentada e os desdobramentos em torno de sua temática central.

Situação existencial provocadora 3

ATIVIDADE 3

1. Interprete o texto abaixo:



Fonte: www.arionautocartuns.com.br. Acesso em: 20/06/2019.

2. Dê um título criativo ao texto.
3. Socialize com os colegas o seu registro.
4. Apresente em Libras o que você registrou.
5. Escreva, coletivamente, um texto a partir do anagrama. Se preciso, utilize as atividades anteriores como fonte de pesquisa para ajudar na produção escrita.

O
X
I
G
Ê
N
I
O

Na interação com o texto, convidamos os educandos a lhe atribuírem sentido, a complementá-lo, dando-lhe um título. A partir desse enlace propomos discutir as impressões dos sujeitos que emprestam ao texto do outro suas interpretações, enriquecendo-o. Temos a possibilidade de trabalhar a produção de frases contextualizadas, que causam efeito de sentido nas duas línguas, Libras e língua portuguesa. Sugerimos uma produção textual coletiva que ultrapasse formas convencionais geralmente trabalhadas. Lançamos o desafio de dar um novo contorno ao texto produzido, uma nova estética.

Situações existenciais provocadoras 4 e 5

ATIVIDADE 4

- Observe como foram representadas as duas situações a seguir:

Texto 1



Fonte: <http://marlivieira.blogspot.com/2017/03/charges-analise-sob-o-contexto-do-dia.html>.
Acesso em: 09/07/2019.

Texto 2



Fonte: <http://marlivieira.blogspot.com/2017/03/charges-analise-sob-o-contexto-do-dia.html>. Acesso em: 09/07/2019.

- Qual das cenas você escolheria para usar em uma campanha de conscientização do uso da água? Justifique.
- Socialize com o grupo a sua resposta. Veja se os seus argumentos se aproximam ou se distanciam dos outros envolvidos.
- Produza coletivamente slogans cujo objetivo é abordar o uso consciente da água.

ATIVIDADE 5

Pense em possibilidades de pesquisas que tratem da temática Água. Busque em jornais e revistas impressos ou eletrônicos, entreviste seus familiares, selecione vídeos de seu interesse... Em duplas, elaborem um texto segundo o gênero discursivo de sua preferência e apresentem ao grupo.

Durante essa atividade, oportunizamos que os educandos pesquisem juntos e dialoguem acerca de suas interpretações, de seus conhecimentos, de suas *leituras de mundo*. Há uma diversidade de possibilidades de ampliação do conhecimento a partir de suas singularidades. Possibilitamos que façam negociações com os textos do outro, e que a partir deles coletivamente construam

novos textos. O trabalho em parceria pode resultar em um diálogo fértil, pois questões ambientais, sociais, econômicas e políticas envolvem a temática pesquisada.

Sendo assim, são muitas as possibilidades de desenvolvimento do tema: construção de gráficos e tabelas que analisem as situações existenciais provocadoras, como o consumo de água residencial de diferentes famílias; análise de mapas; reflexões sobre o aquecimento global atentando-se para o ciclo da água na natureza; apresentação de vídeos que mostrem a água em uma nascente e seu percurso até chegar aos oceanos; o conhecimento de propostas agroecológicas de sustentabilidade, dentre outras. Há também a sugestão de criação e encenação de peças teatrais produzidas pelos envolvidos no estudo, confecção de livros ilustrados ou outras maneiras de expressão textual escolhidas pelo próprio grupo.

ATIVIDADE 6

PLANETA ÁGUA

Autor: Guilherme Arantes

Água que nasce na fonte serena do mundo

E que abre um profundo grotão

Água que faz inocente riacho

E deságua na corrente do ribeirão

Águas escuras dos rios

Que levam a fertilidade ao sertão

Águas que banham aldeias

E matam a sede da população

Águas que caem das pedras

No véu das cascatas, ronco de trovão

E depois dormem tranqüilas

No leito dos lagos

No leito dos lagos

Água dos igarapés

Onde lara, a mãe d'água

É misteriosa canção
Água que o sol evapora
Pro céu vai embora
Virar nuvens de algodão
Gotas de água da chuva
Alegre arco-íris sobre a plantação
Gotas de água da chuva
Tão tristes, são lágrimas na inundação
Águas que movem moinhos
São as mesmas águas que encharcam o chão
E sempre voltam humildes
Pro fundo da terra
Pro fundo da terra
Terra! Planeta Água
Terra! Planeta Água
Terra! Planeta Água

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=xzh0j4xt7io>. Acesso em: 15/07/2019.

- Assista ao vídeo e faça inferências sobre a letra da canção “Planeta Água”, de Guilherme Arantes.
- Quais versos/estrofes você escolheria para representar o que já foi discutido sobre o tema água, em sala?
- Retire frases/orações da canção e transforme ideias em um texto dissertativo, a exemplo daquele trabalhado no livro didático.

Na atividade em questão, há a possibilidade de se trabalhar a intertextualidade presente nesses diferentes gêneros discursivos. Na interação do sujeito com o texto e seu contexto, realizam-se negociações diversas com o texto do outro em um trabalho dialógico, mesmo a partir de fragmentos dos textos originais. Tais fragmentos (palavras, frases, versos, estrofes) não são apresentados isoladamente, como em uma lista, mas fazem parte de um contexto dialógico carregado de sentido. Desse modo, a escolha de fragmentos de um texto também é dialógica, visto que o sujeito, para chegar a suas escolhas, negocia o sentido do texto a partir de um ato responsivo.

PLANO DE AULA 2

Tema Gerador: Conflitos Internacionais/Intolerância

Unidade Temática: Guerra Fria

Disciplina: História

Livro didático: Projeto Araribá - História (9º ano)

Conteúdo: Unidade 6 – Rivalidades e conflitos da Guerra Fria

Objetivo Geral

- Proporcionar momentos de interação dialógica entre os sujeitos envolvidos na discussão da temática, para o desenvolvimento da Libras e do português escrito.

Objetivos Específicos

- Discutir questões políticas, sociais e econômicas relacionadas à Guerra Fria.
- Estimular o desenvolvimento da autonomia, da tomada de decisão e da discursividade dos sujeitos envolvidos, relacionadas à temática em questão.
- Identificar características relativas a diferentes tipos e gêneros textuais.

Metodologia

- Apresentação de situações existenciais provocadoras (problematização).
- Leitura individual dos textos apresentados.
- Leitura e interpretação em Libras dos textos apresentados.
- Socialização com o grupo da leitura individual realizada.
- Sistematização coletiva das interpretações realizadas: registro em português escrito e Libras.
- Pesquisa em grupos tratando da temática Guerra Fria.
- Apresentação da pesquisa realizada em diferentes linguagens e gêneros discursivos.

Avaliação

- Contínua e processual.
- Autoavaliação.

Situação existencial provocadora 1

ATIVIDADE 1

Assista com atenção ao vídeo projetado *La Guerra Fría en 7 minutos*, e em seguida discuta com seus colegas:

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=EXijvhBQ-u8>. Acesso em: 15/07/2019.

- Diante dessa exposição, você diria que a “Guerra Fria” realmente acabou? Por quê?
- A partir do exposto, elenque alguns argumentos que justifiquem sua compreensão do conceito de “Guerra Fria”.

O vídeo apresentado encarrega-se de resumir o que foi a chamada Guerra Fria. Diante do grande número de informações apresentadas, consideramos ser relevante assistir a ele uma segunda vez, pausando-o, dialogando sobre o conhecimento dos educandos sobre o tema, seu conteúdo e as relações associativas que fazem, auxiliando-os a problematizar a questão de modo a alcançar discussões e problemas cotidianos que giram em torno da temática.

Situação existencial provocadora 2

ATIVIDADE 2

Observe o texto da Unidade 6 do livro didático. Após sua leitura individual faremos uma leitura compartilhada interpretada também em Libras. Em seguida, converse com seus colegas sobre suas impressões.

As origens do conflito

A Segunda Guerra Mundial destruiu a ordem internacional existente até então. As antigas potências europeias caíram e, em seu lugar, o mundo observou a ascensão dos Estados Unidos e da União Soviética. Assim, quando a derrota alemã na Segunda Guerra já se tornava evidente em 1944, os projetos dessas duas grandes potências para o pós-guerra começavam a se afirmar.

Em 1945, os principais líderes aliados reunidos nas conferências de Ialta (fevereiro) e Potsdam (julho-agosto) definiram a partilha do mundo em áreas de influência dos Estados Unidos e da União Soviética. Eles também estabeleceram a divisão da Alemanha e de sua capital, Berlim, em quatro zonas internacionais: francesa, britânica, soviética e norte-americana.

A aliança circunstancial que aproximou as duas potências rivais durante a Segunda Guerra se desfez e se transformou em disputa aberta após 1945, período que ficou conhecido como **Guerra Fria**. O conflito recebeu esse nome porque a tensão entre essas superpotências nunca se concretizou em um enfrentamento direto entre elas.

Fonte: Livro didático: Projeto Araribá - História (9º ano)/ UNIDADE 6 – Rivalidades e conflitos da Guerra Fria. p. 160. 4. ed., São Paulo, Moderna, 2014. / editora responsável: Maria Raquel Apolinário (grifos do autor).

- Quais partes você retiraria do texto para construir uma argumentação que explicasse a definição de “Guerra Fria”?
- Que exemplos de seu cotidiano podem ajudar na sua definição sobre a “Guerra Fria”?

A leitura coletiva de um texto do livro didático também nos possibilita dialogicamente abordar seu tema, a partir das interpretações que nossos educandos fazem. A priori, cabe a nós, professores e intérpretes, auxiliá-los nas aproximações com a realidade vivida, de modo a articular as informações postas com possíveis consequências a nossa forma de vida em sociedade, e as questões econômicas e históricas relacionadas. E é no diálogo com o grupo que as problematizações que levantamos tomam forma, são construídas, configurando assim uma teia dialógica de conhecimentos.

Situação existencial provocadora 3

ATIVIDADE 3

Observe os textos retirados da internet sobre o tema:

Texto 1

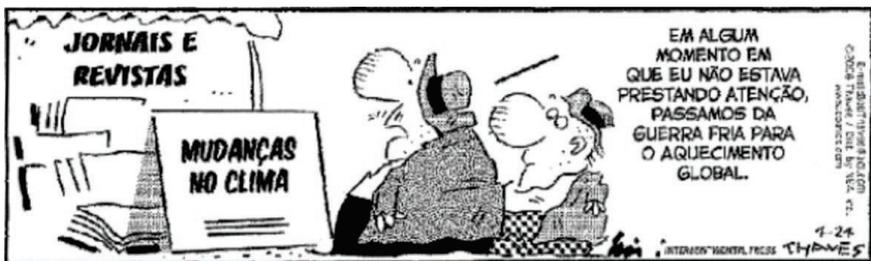
“Grafites sobre o Muro de Berlim em 1986”



Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Muro_de_Berlim

Texto 2

“Da Guerra Fria ao Aquecimento Global”



THAVES. Bob. Frank e Ernest. São Paulo: Devir, 2009.

Fonte: https://tudogeo.com.br/banco_questoes/questao-de-geografia-o-fim-da-guerra-fria-e-a-nova-ordem-mundial/. Acesso em: 15/07/2019.

Texto 3

“We gave peace a chance”



Fonte: <https://www.cartacapital.com.br/mundo/o-mundo-vive-uma-nova-guerra-fria/>. Acesso em: 15/07/2019.

- Quais aspectos dos textos o inspiram a pensar sobre uma “Guerra Fria” também na atualidade?

A intertextualidade, ou seja, o diálogo entre textos, possibilita levantar discussões diversas que englobam diferentes conhecimentos dos educandos sobre a realidade de nosso cotidiano e os novos conflitos enfrentados diante da representatividade das grandes potências mundiais e seus novos inimigos declarados. Há a possibilidade de dialogarmos sobre as dimensões culturais, sociais, econômicas, políticas e ambientais envolvidas e as relações que têm com a Guerra Fria e seus desdobramentos na corrida tecnológica, armamentista e espacial, e suas disputas ideológicas e territoriais ao longo dos anos.

Tratando o assunto dialogicamente a partir de problematizações que nos ajudem a pensar sobre nossa realidade, somos capazes de fazer relações diver-

sas com muitos conflitos atuais nacionais e internacionais, ultrapassando a simples decodificação de imagens.

ATIVIDADE 4

Pesquise em revistas, jornais, livros didáticos e/ou na internet sobre pessoas que fazem a diferença no mundo pela paz e pela justiça, para que juntos possamos organizar uma exposição de fotos e fatos narrados (bibliografia).

Podemos ampliar as discussões postas para além da análise de acontecimentos históricos. Arelada a ela temos a possibilidade de propor diferentes recortes em torno de um dado conhecimento. As pesquisas também podem contribuir com essa ampliação de nosso olhar para novas perspectivas, visto que a elas enlaçamos nossa singularidade e nossa visão de mundo. A proposta é descobrir seres humanos comuns, e não apenas personalidades famosas, que de algum modo deixaram suas marcas pelo mundo em prol da paz e da justiça, e dialogar sobre seus feitos e a relação deles com a história, ampliando assim o olhar de nossos educandos diante do objeto investigado.

Ainda, a imersão desses alunos em diferentes tipos e gêneros discursivos corrobora a sua compreensão sobre como a língua é estruturada para fins dialógicos, discursivos; ou seja, contribui para a expansão de seu universo linguístico e, conseqüentemente, alarga suas opções de escolha dos campos semântico e sintático que possam organizar mais adequadamente seu discurso, sua argumentação, seu ato responsivo.

PLANO DE AULA 3

Tema Gerador: Relações Interpessoais

Unidade Temática: Relacionamento Amoroso

Disciplina: Português

Livro literário: *Venha ver o pôr do sol e outros contos* (Lygia Fagundes Telles)

Conto: Venha ver o pôr do sol (Lygia Fagundes Telles)

Objetivo Geral

- Proporcionar momentos de interação dialógica entre os sujeitos envolvidos na discussão da temática, para o desenvolvimento da Libras e do português escrito.

Objetivos Específicos

- Desenvolver estratégias de leitura interpretativa.
- Discutir questões que envolvam as relações interpessoais entre os sujeitos.
- Estimular o desenvolvimento da autonomia, da tomada de decisão e da discursividade dos sujeitos envolvidos, relacionadas à temática em questão.
- Identificar características do tipo narrativo no gênero literário conto e o efeito de sentido que podem provocar.

Metodologia

- Leitura e interpretação do conto, em Libras.
- Apresentação de situações existenciais provocadoras (problematização).
- Leitura individual dos textos apresentados.
- Socialização com o grupo da leitura individual realizada.
- Sistematização coletiva das interpretações realizadas: registro em português escrito e Libras.

Avaliação

- Contínua e processual.
- Autoavaliação.

Situação existencial provocadora 1

ATIVIDADE 1

Assista ao vídeo e discuta com seus colegas:

Vídeo: *Venha Ver o Pôr do Sol // Animação*, adaptação do conto de Lygia Fagundes Telles.

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=5NzRd8UYNxo>. Acesso em: 15/07/2019.

- Qual a sua opinião sobre o conto, ou seja, que tema central definiria sua impressão do texto? Justifique sua resposta com algumas cenas e/ou excertos de diálogos presentes na animação.

A proposta é apresentar aos educandos uma adaptação do conto *Venha ver o pôr do sol*, antes de interagirem com o texto original. A partir da leitura

de suas imagens e legendas damos-lhes a possibilidade de ampliar a compreensão textual e as relações associativas que venham a fazer, aumentando suas estratégias de leitura diante das interações e diálogos que estabelecem com o texto, o que os auxiliará na realização de leituras com efeito de sentido.

Situações existenciais provocadoras 2 e 3

ATIVIDADE 2

Texto 1

Leia o texto *Venha ver o pôr do sol* individualmente e destaque dele palavras, frases ou trechos que julgue ser importante para a compreensão de sua temática.

Fonte: <http://www.colegionomelini.com.br/midia/arquivos/2013/1/5e445f1ad2a6ebc730b440466212ca38.pdf>. Acesso em: 15/07/2019.

Texto 2

“Pôr do sol é metáfora poética, e se o sentimos assim é porque sua beleza triste mora em nosso próprio corpo. Somos seres crepusculares”. (Rubem Alves)

Fonte: <https://www.pensador.com/frase/MTQ0MzU4OQ/>. Acesso em: 15/07/2019.

- É possível relacionar as palavras de Rubem Alves com o conto lido? Explique.
- Em sua opinião, a autora utilizou metáforas para provocar um efeito de sentido similar ao proposto por Rubem Alves? Exemplifique.
- Que outras metáforas você selecionaria para provocar a ideia de que “somos seres crepusculares”?

A partir da leitura individual do conto, após a apreciação de sua adaptação em forma de animação, os educandos têm a possibilidade de ampliar a leitura que fazem de sua temática, o que lhes possibilita fazer novas inferências. A eles é apresentado um enredo complexo, agora em seu formato original, em que as personagens envolvidas estão imersas em uma trama que muito se assemelha a muitas relações interpessoais observadas em nosso cotidiano.

Aproximando-se mais das características de cada personagem, os educandos têm a possibilidade de com elas dialogar e a elas emprestar suas impressões, valores, crenças. Assistindo à animação e, posteriormente, identificando as escolhas linguísticas que a autora faz no texto escrito, os educandos poderão selecionar os trechos que julgarem adequados para a realização de um exercício de síntese, isto é, poderão retirar de sua construção fragmentos que lhe causem efeito de sentido, de significação. Abordar o sentido metafórico de um texto é dialogar com as interpretações que o sujeito faz dele e de seu contexto, suas vivências interpessoais, suas *leituras de mundo*. Enfim, trata-se da atitude responsiva do sujeito e de uma relação de intimidade com a temática abordada e seus desdobramentos.

ATIVIDADE 3

Agora que já concluiu a leitura individual, façamos uma leitura coletiva com interpretação em Libras. Em seguida, em uma roda de conversa, apresente a seus colegas suas impressões do texto e o porquê dos destaques realizados na atividade anterior.

Nas rodas de conversa oportunizamos aos educandos e educandas que dialoguem acerca de suas impressões, suas opiniões, o que possibilita avanços nas discussões acerca de um dado tema; o que enriquece o entrelaçar de ideias, de interpretações, e nos possibilita ampliar as relações associativas diante do texto do outro.

ATIVIDADE 4

Organizem-se em pequenos grupos, para que juntos escolham um trecho do conto lido para recontá-lo em forma de teatro a ser apresentado a toda turma. Apresentem por escrito o esboço de um roteiro do trabalho a ser apresentado com a sequência dos fatos a serem narrados e as falas de seus personagens. Sejam criativos na adaptação!

Ao realizarmos a leitura de um texto, como discutido em outros momentos, dialogamos com ele e lhe emprestamos nossas interpretações. A partir das relações associativas que fazemos, nos tornamos também seus autores

(BAKHTIN, 1997). A proposta aqui é ir além dessa interação dialógica descrita e realizar adaptações ao texto do outro, nos possibilitando imprimir em seu enredo e personagens mais de nós, de nossa singularidade.

PLANO DE AULA 4

Tema Gerador: Porcentagem

Unidade Temática: Dados estatísticos – leitura de gráficos

Disciplina: Matemática

Objetivo Geral

- Proporcionar momentos de interação dialógica entre os sujeitos envolvidos na discussão da temática, para o desenvolvimento da leitura interpretativa em Libras e em português escrito.

Objetivos Específicos

- Discutir questões relacionadas a dados estatísticos, porcentagem e fração, a partir da leitura interpretativa de gráficos.
- Estimular o desenvolvimento da autonomia, da tomada de decisão e da discursividade dos sujeitos envolvidos, relacionadas à temática em questão.
- Identificar as características e os possíveis efeitos de sentido presentes em diferentes tipos textuais.

Metodologia

- Leitura e interpretação de diferentes gráficos.
- Discussão sobre questões que envolvem a análise de gráficos e conhecimentos matemáticos - porcentagem e fração.
- Apresentação de situações existenciais provocadoras (problematização).
- Leitura individual dos textos apresentados.
- Socialização com o grupo da leitura individual realizada.
- Sistematização coletiva das interpretações realizadas: registro em português escrito e Libras.
- Pesquisa em grupos tratando da temática.

Avaliação

- Contínua e processual.
- Autoavaliação.

ATIVIDADE 1

Assista ao vídeo a seguir sobre como transformar fração em porcentagem.

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=tMyLszO5AW8>. Acesso em: 15/07/2019.

Agora discuta com seus colegas:

- Em que situações de nosso cotidiano usamos frações e porcentagens? É relevante aprendermos esses conteúdos?
- Como é possível transformar porcentagens em fração? Registre por escrito sua compreensão.

Com os avanços tecnológicos, cada vez mais temos vivenciado interações dialógicas no meio virtual: uso de aplicativos para celular, uso das redes sociais, reuniões em videoconferências, Educação a Distância, grupos de estudo a distância, enfim, são muitas as possibilidades dialógicas desse meio. Diante disso, apresentamos a nossos educandos uma aula de matemática veiculada em um canal do aplicativo YouTube.

A partir de tal possibilidade podemos pensar no meio virtual como um espaço para também se discutir acerca de conhecimentos que envolvem os conteúdos curriculares. Há aqui a possibilidade de dialogarmos com este formato de texto na produção de conhecimentos. Em interação com eles, nossos educandos também fazem inferências a partir de suas relações associativas, com eles dialogam e avançam nas conexões que fazem com o cotidiano.

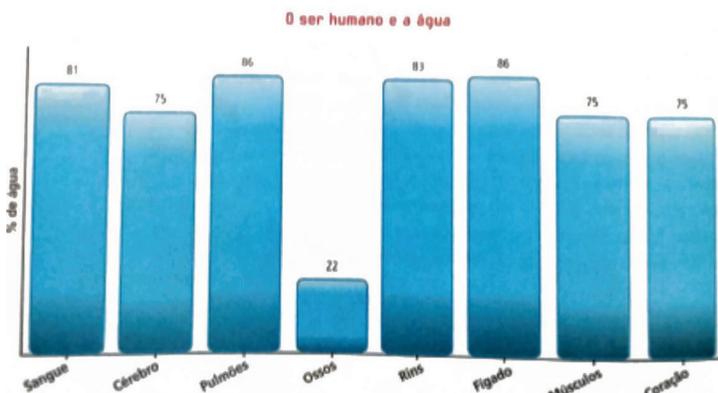
Situação existencial provocadora 1

ATIVIDADE 2

1. Observe os textos a seguir e responda:

- O que os gráficos nos apresentam? Que leituras podemos fazer a partir deles?
- Elabore enunciados que nos ajudem a problematizar os dados apresentados. Em seguida apresente-os a seus colegas.
- Formulem situações problema em que seja possível calcular porcentagens.

Textos 1 e 2



Fonte: ÁGUA ONLINE. Os seres vivos e a água. Disponível em: <<http://www.aguaonline.net/gca/?id=41>>. Acesso em: 19 mar 2015

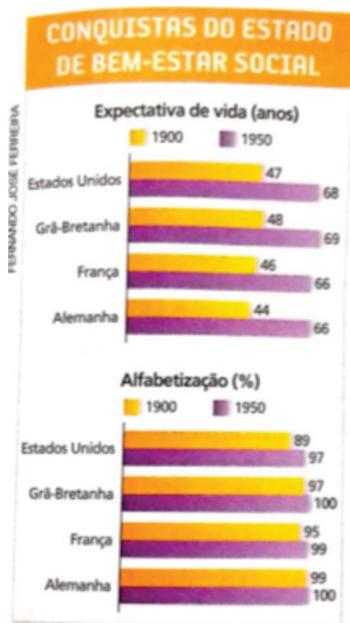
Fonte: Livro didático: Ciências Novo Pensar (6º ano)/ UNIDADE 4 – A Água. p. 167-168. 2. ed. São Paulo: FTD, 2015. Demétrio Ossowski Gowdak, Eduardo Lavieri Martins.

Os textos em questão possibilitam aos educandos analisar dados da realidade, dialogar com ela, levantar hipóteses acerca de um contexto específico. Dialogicamente, são capazes de ir além da simples decodificação de números e estatísticas, podendo refletir sobre o meio do qual fazemos parte.

Situação existencial provocadora 2

ATIVIDADE 3

Analise o texto a seguir e responda coletivamente:



Fonte: SZARFENBERG, Ryszard. *Theory and Practice of the Welfare State in Europe*. Institute of Social Policy, 2010. Disponível em <http://rszarf.ips.uw.edu.pl/welfare-state>. Acesso em 26 jan. 2015.

Fonte: Livro didático: Projeto Araribá - História (9º ano)/ UNIDADE 6 – Rivalidades e conflitos da Guerra Fria. p. 165. 4. ed. São Paulo, Moderna, 2014. / editora responsável: Maria Raquel Apolinário.

- O que os gráficos representam no referente ao “Estado de bem-estar social”; e qual é sua relação com o período pós-guerra?
- Qual a fração que representa a porcentagem de alfabetizados em cada país nos anos 1900 e 1950?

A atividade sugerida complementa as discussões da atividade anterior, no entanto sob a perspectiva de análise de diferentes dados, o que possibilita aos nossos educandos avançar em outras discussões, para além da simples apresentação de um conteúdo curricular específico descontextualizado da realidade.

2. Ação Responsiva: a incompletude do ser

Nessas atividades, apresentamos ideias do que pode ser discutido, considerando que não há limites para a interação dialógica, ela não se esgota na alternância de enunciados que muitas vezes em sala de aula acreditamos controlar. O que expomos aqui não condiz com a ideia controladora que muitas vezes temos de que, fazendo indagações “pré-programadas”, os educandos e educandas irão responder da forma desejada, o que nos conduziria a uma aula bem-sucedida, tendo em vista que planejamos levando em consideração o que queríamos que os educandos e educandas respondessem.

Não se trata disso. É claro que, durante nossos planejamentos, supomos determinados conhecimentos por parte deles, todavia não controlamos as relações associativas que fazem diante dos diálogos que se configuram no ambiente educacional. Cientes disso, coerentemente assumimos a postura de professores problematizadores, abertos ao diálogo, conduzindo-os para uma *curiosidade epistemológica* diante do objeto investigado, o que muitas vezes foge ao que havia sido previamente planejado, abrindo-nos para a possibilidade de enriquecermos nossas discussões e vislumbrarmos novas perspectivas.

Acreditando na relevância de se trabalhar em pequenos grupos, apresentamos a possibilidade de orientar nossos educandos em um trabalho de parceria, de modo dialógico e colaborativo, na função de sujeitos problematizadores do conhecimento, instigando-os a conhecerem mais, a superarem a *curiosida-*

de ingênua, alcançando a *curiosidade epistemológica*. É importante acompanhar as discussões que permeiam o trabalho investigativo, conduzindo-os à descoberta de novos conhecimentos, articulando suas pesquisas a aulas práticas, de campo, palestras e/ou até mesmo aulas expositivas, orientando seus olhares sobre o objeto, para que juntos desenvolvam um trabalho interdisciplinar; um trabalho realizado a partir de projetos em parceria com professores com formações específicas.

Não podemos negligenciar a relevância de se estimular, durante esses trabalhos em pequenos grupos, a leitura coletiva dos textos que surgirem, de modo a proporcionar aos educandos trocar ideias, expor seus conhecimentos, seus “saberes de experiência feito”, sua visão de mundo. Para que possam concordar, discordar, ponderar e tomar decisões ante os textos do outro, é imprescindível que ampliem suas pesquisas ao invés de somente buscarem a intervenção do professor. Enfim, são diversas as possibilidades de trocas, já que existem muitos saberes e vivências dialógicas envolvidas.

Reiteramos que os planos de aulas aqui apresentados são limitados, submetidos apenas à perspectiva das autoras. Não houve aqui a possibilidade de um trabalho em parceria com intérpretes e professores de diferentes disciplinas para que dialogássemos com diferentes áreas do conhecimento, a partir de um objeto comum. De toda forma, buscamos trazer para o contexto de sala de aula exemplos de como é possível explorar discursivamente diferentes tipos e gêneros discursivos, objetivando a ampliação do universo semântico e sintático de todos os educandos, surdos e ouvintes.

Com isso, esperamos poder oferecer evidências de que o aprendizado bilíngue não depende da capacidade do sujeito em dominar listas de palavras e regras gramaticais, pois isso se refere a saber sobre a língua e não como interagir por meio dela. Para isso, há uma infinidade de possibilidades de combinações dos elementos linguísticos que, na verdade, só são limitadas e relativamente estáveis (constituindo-se como idiomas) devido a convenções estabelecidas arbitrariamente pelo corpo social.

Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização

da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. Cumpre salientar de um modo especial a heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), que incluem indiferentemente: a curta réplica do diálogo cotidiano (com a diversidade que este pode apresentar conforme os temas, as situações e a composição de seus protagonistas), o relato familiar, a carta (com suas variadas formas), a ordem militar padronizada, em sua forma lacônica e em sua forma de ordem circunstanciada, o repertório bastante diversificado dos documentos oficiais (em sua maioria padronizados), o universo das declarações públicas (num sentido amplo, as sociais, as políticas). E é também com os gêneros do discurso que relacionaremos as variadas formas de exposição científica e todos os modos literários (desde o ditado até o romance volumoso). (BAKHTIN, 1997, p. 279-280).

Finalmente, uma vez mais reiteramos que, na tentativa de aumentar o alcance de nossas discussões, nos propomos a divulgar os planos compartilhados em um suporte virtual, utilizando um canal no YouTube para sua socialização. A proposta é possibilitar uma maior interação dialógica entre os que desejarem problematizar e contribuir com as discussões sobre o ensino discursivo de Libras/Português Escrito na Educação Básica, como um ato responsável.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro e João editores, 2010, p. 130-143.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 55. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017a.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 27. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017b.

O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA COM AS MÃOS: LIBRAS, BILINGUISMO E INCLUSÃO

Ma. Grazielle Lopes da Mota Bueno¹

Dr. Alcir Horácio da Silva²

Resumo: A pesquisa tem como objetivo descrever e analisar como as instituições de ensino básico procedem com o processo de inclusão e se há domínio de Libras dos profissionais de Educação Física e sinais que poderiam explicar conceitos dessa disciplina. Caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa que foi desenvolvida no Colégio Estadual Colemar Natal e Silva, da rede pública de Goiás, mediante observação e aplicação de questionário semiestruturado aos professores, intérpretes e alunos surdos, execução de uma proposta de intervenção baseada na pedagogia histórico-crítica para discussão dos sinais-termo e a construção do glossário semibílingue de Educação Física e, por fim, a filmagem no estúdio Medialab\UFG do produto final. Após análise e sistematização dos dados coletados propomos ações e a construção do glossário da Educação Física Libras - Português (GEDLP), com 30 termos, disponibilizado em uma mídia on-line. Os resultados do percurso investigativo permitem dizer que a elaboração de um glossário semibílingue - Língua Portuguesa e Língua de Sinais, que tem o “intuito principal de registrar e organizar os sinais termos” na área de Educação Física (TUXI 2017), poderá auxiliar os profissionais da área, e possibilitará a compreensão dos *conceitos* e a comunicação do aluno surdo com os ouvintes, sem a necessidade do intérprete.

Palavras-chave: Educação Física. Libras. Inclusão.

¹ Programa de Pós-Graduação de Ensino na Educação Básica do CEPAE/UFG - (PPGEEB/CEPAE/UFG). E-mail: grazilopes.bueno@gmail.com

² Programa de Pós-Graduação de Ensino na Educação Básica do CEPAE/UFG - (PPGEEB/CEPAE/UFG). E-mail: alcirhs@gmail.com

1. Apresentação

Segundo o censo realizado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), aproximadamente 9,7 milhões de brasileiros possuem deficiência auditiva, o que representa 5,1% da população brasileira. Deste total, um milhão são crianças e jovens até a idade de 19 anos.

Na educação básica é recomendável que o educando surdo tenha domínio da língua de sinais (L-1) e aprenda o português na modalidade escrita (L-2). A Libras é uma forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, empregado pelas comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Na prática pedagógica, como professora de Educação Física e, ainda, intérprete para educandos surdos, percebemos o grande envolvimento e participação dos educandos especiais e o quanto as propostas de atividades no ensino da Educação Física conseguem contribuir no campo da educação inclusiva. O conhecimento de novas propostas e abordagens teórico-metodológicas estimulam a criatividade, a liberdade de movimento, expressão corporal, a ludicidade, portanto, programam as atividades capazes de proporcionar aos alunos experiências que favorecem a cooperação, a sociabilidade, bem como o seu desenvolvimento psicomotor (ZUCCHETTI, 2011).

Para responder à questão central e realizar nossos objetivos da pesquisa, realizamos um levantamento da produção científica sobre a temática (estado da arte) no sítio eletrônico da Capes³ e encontramos resumos relativos a teses e dissertações defendidas nos anos de 2011 e 2012, num total de 51 dissertações que trazem estudos ligados ao assunto aqui elencado. Selecionamos nove delas que se enquadram especificamente ao nosso tema de pesquisa.

Submetemos esses resumos a uma ficha simplificada contendo 11 elementos adaptados a partir do Esquema Paradigmático, instrumento que permite analisar os enfoques teórico-metodológicos da investigação educativa desenvolvido inicialmente por Gamboa (1998).

Percebemos que a maioria dos resumos revelou a necessidade de políticas educacionais para a melhoria da comunicação e aprendizagem do aluno surdo

³ Disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>. Acesso em: 23 jun. 2017.

em diferentes áreas. Porém, diante de avanços das pesquisas que versam sobre a inclusão, a prática continua sendo um desafio para a escola e para os educadores. Tais dificuldades, a nosso ver, poderiam ser amenizadas ao se instituírem espaços inclusivos com a propagação do ensino de Libras.

A língua de sinais possibilita aos educandos surdos uma melhor comunicação e socialização com os integrantes da comunidade escolar, além de auxiliar no processo de aprendizagem. Nesse sentido, a principal intenção desta pesquisa é verificar e analisar a falta de domínio de Libras e ausência de sinais que possam explicar conceitos da disciplina Educação Física nas escolas de Educação Básica pelos professores dessa disciplina. Para as nossas análises, levaremos em conta a importância da implementação da Língua Brasileira de Sinais, na construção de conceitos da Cultura Corporal (Coletivo de Autores, 1992) e suas contribuições no processo da aprendizagem e das vivências deles no ambiente escolar.

Julgamos que a escola deverá manter um ambiente linguístico adequado ao educando surdo com vistas ao desenvolvimento de sua linguagem e cognição nas primeiras séries. Fernandes (2005, p. 45) reforça essa ideia quando afirma que um ambiente adequado “propicia à pessoa surda a exposição da língua o mais cedo possível, sendo que obedecer as fases naturais de sua aquisição é fundamental ao seu desenvolvimento. Privá-la desse direito, sob qualquer alegação, é desrespeitá-la em sua integridade”.

O convívio de alunos surdos e ouvintes no interior da sala de aula, juntamente com os professores regentes, coordenação pedagógica e demais funcionários é assegurada, em grande parte, pelo diálogo em Libras. Caso não haja tal prática, conforme Góes e Tartuci (2002), uma criança surda, usuária de outra língua, permanecerá isolada do contexto educacional, tornando-se marginal dos processos de socialização e de aprendizagem.

Nesse sentido, a educação inclusiva, especificamente nas aulas de Educação Física, pode ser capaz de ensinar algo a mais na vida do ser humano a partir do alcance de horizontes em que haja formação de um indivíduo com valores que permitam transformar a sua realidade. Entende-se que o educando surdo é capaz de conviver e de se desenvolver em diferentes campos: psicológico, social, linguístico e motor, assim como qualquer outro aluno considerado “normal” pelo imaginário social. Sobre isso, Zanata (2004, p. 58) afirma que:

Independente do grau da surdez, muitas crianças têm condições de acompanhar o ensino regular, cabendo ao professor criar condições favoráveis ao ingresso e, principalmente, permanência desse aluno na escola, considerando não apenas os aspectos físicos e de socialização, mas, também, levando em consideração o real papel social da escola.

Partimos da hipótese de que é possível que haja a falta de domínio da Libras pelos professores de Educação Física e a ausência de sinais que expliquem conceitos ligados a essa disciplina, nas instituições de Educação Básica. Diante disso, avaliamos que os professores de Educação Física, no exercício de sua função junto aos alunos surdos, necessitam adquirir qualificação em educação especial ou, ao menos, uma habilitação na língua de sinais, uma vez que “o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, pode proporcionar total interação entre os alunos e um maior desenvolvimento cognitivo” (BRASIL, 2000, p. 48).

Percebemos que, na atualidade, a conquista e a ampliação dos direitos das pessoas têm ocorrido em diferentes áreas, fato que evidencia as tentativas desse modelo “democrático”, que caminha a passos lentos rumo à quebra de paradigmas relacionados à inclusão. Na perspectiva social, o indivíduo com deficiência auditiva foi há séculos marginalizado e excluído por uma sociedade que constrói seus valores e práticas baseadas na cultura sonora. Tudo nesse mundo está condicionado à cultura ouvinte, desde o som do rádio, das buzinas dos carros, do apito do árbitro, da recitação do poema, do toque do celular, do grito de apoio da torcida e outros, o que espontaneamente “exclui os surdos”, obrigando-os a encontrar formas e soluções para viver e conviver.

A busca por uma identidade surda deve ser “construída dentro de uma cultura visual” a partir de uma “construção multicultural” (SKILIAR, 1999), e não isolada. É necessário que o surdo tenha contato com a comunidade surda e ouvinte, porém não pode consentir que a cultura do “ouvintismo” se sobreponha à sua. O mesmo autor relata que é preciso manter as estratégias para que a cultura dominante não reforce as posições do poder e privilégios, o que acontece em vários espaços, inclusive na escola.

Podemos compreender a identidade como uma constante construção, sendo sempre relacional construída através de nós mesmos, a partir das relações com os outros. Desse mesmo modo, as subjetividades sobre cada grupo

social também são formadas e sofrem mudanças de acordo com o que se pretende em determinados espaços e tempo.

Bourdieu (1998) traz relatos sobre os *habitus* que se configuram como um sistema de esquemas individuais, socialmente construídos de disposições estruturais (social), e estruturante (mente), adquirido nas e pelas experiências práticas, e orientações para praticá-lo no cotidiano. O autor compreende a necessidade de instruir os alunos especiais quanto à influência social por meio de uma melhor apreensão do contexto proposto na (re) construção da sua subjetividade corporal e social.

A conquista e a ampliação dos direitos das pessoas surdas têm ocorrido em diferentes áreas. Na perspectiva social, o indivíduo com deficiência auditiva foi há séculos marginalizado e excluído por uma sociedade que vem construindo seus valores e práticas baseadas na cultura sonora. Concordamos com Freitas (2012), quando diz que o sujeito surdo tenta buscar uma “emancipação”. Todavia, quando dentro do ambiente escolar, ele procura sempre a “produção do saber”. A educação inclusiva começa a existir quando a postura da instituição é fundamentada na singularidade e no controle da igualdade, ou seja, o ambiente escolar oferece condições plenas de acesso ao conhecimento.

1. Metodologia

Os trabalhos de campo ocorreram no Colégio Estadual Colemar Natal e Silva, situado em Goiânia-Goiás⁴, na 2ª Fase do Ensino Fundamental, nos 6^{os}, 7^{os} e 8^{os} anos. Assim sendo, os informantes da pesquisa são os discentes da disciplina de Educação Física, três alunos surdos e três intérpretes de Libras.

Para a possibilidade de realização dos objetivos da pesquisa, a execução da metodologia foi constituída pelos seguintes procedimentos metodológicos:

- Desenvolvida uma pesquisa bibliográfica para a compreensão da relação da prática dos professores de Educação Física com a de formação continuada em Libras, a “postura” do educando surdo e a função dos intérpretes.

⁴ No ano letivo de 2017, tal unidade escolar tem atendido o maior número da população de pessoas com surdez na rede pública de Goiás.

- Realizada uma pesquisa de campo no colégio da Rede Estadual de Educação de Goiás, a fim de proporcionar a observação e prática de entrevistas semiestruturadas com os professores regentes, educandos surdos e intérpretes.
- Pesquisa sobre a prática de Educação Física facilita a socialização do educando surdo com os alunos ouvintes e até que ponto ocorre essa aceitação nas aulas práticas.
- Observado no ambiente inclusivo se as escolas desenvolvem uma proposta bilíngue de ensino e quais vertentes têm sido construídas e desconstruídas para incluir o educando surdo em todas as atividades propostas na aula de Educação Física.
- Ministradas aulas em parceria com o professor regente com a disposição de sinais relacionados à inclusão do surdo.
- Como produto final, elaborado um glossário semibilíngue – Língua Portuguesa e Língua de Sinais, com associação, relacionado à linguagem e conceitos próprios da disciplina de Educação Física com a língua de sinais.

O glossário sistêmico semibilíngue, produto final de nossa pesquisa, baseia-se em terminologias da Educação Física, tendo como principais autores Oliveira e Stumpf (2013), Tuxi (2017), os quais, a partir de pontos de vista linguístico, educacional e tecnológico, na perspectiva do conhecimento da Cultura Corporal (Coletivo de Autores, 1992), fornecem elementos para a ampliação do conhecimento prático e esclarecimentos sobre a linguagem por meio de termos utilizados em duas áreas temáticas: Práticas Pedagógicas e Cultura Corporal.

O objetivo das terminologias que comporão o glossário é fornecer informações e ampliações das atividades essenciais à sociedade de forma prática, sendo uma ferramenta que proporcionará aos alunos surdos construir conceitos e ampliá-los em diferentes contextos, como explicar a diferença dos termos atividade física e exercício físico. O Glossário de Educação Física – Libras\Português encontra-se disponível no link⁵.

Mostramos neste artigo apenas os critérios e estratégias empregados no processo de tradução, filmagem e edição do glossário semibilíngue terminológico de Educação Física, na versão web.

⁵ <http://glossarioeducacaofisica.com.br>.

2. Glossário terminológico de Educação Física: estratégia para tradução, filmagem e edição do glossário proposto

O glossário estará disponível para consulta para professores de Educação Física, estudantes surdos, tradutores\intérpretes e demais profissionais interessados. A terminologia proporciona-lhes conhecimento e promove a divulgação dos sinais-termo com correspondentes em Língua Portuguesa. O *corpus* de que se compõe esta pesquisa é um instrumento linguístico que motiva a internacionalização do português e da Libras com vistas a divulgar e ampliar temas relevantes da Educação Física.

3. Estratégias do processo de tradução

Esse procedimento de tradução, que envolve um conjunto de regras para traduzir as definições e exemplos que fazem parte do glossário semibilíngue de termos da Educação Física, foi dividido em duas etapas de discussões: por meio do *WhatsApp* e encontros semanais. No primeiro momento, durante o ano de 2017, foram arquivados em uma pasta de uso particular os vídeos dos voluntários que participaram do grupo de estudo, que definiram alguns conceitos.

No segundo momento, de janeiro a abril de 2018, prosseguimos com as discussões em reuniões semanais, em locais diversos (residências ou biblioteca), que foram filmadas ao final de cada definição e arquivadas em outro arquivo pessoal, para facilitar o processo de filmagem final do glossário, em uma tradução de qualidade e pedagogicamente coesiva.

Esse procedimento de traduzir o texto faz com que os tradutores surdos utilizem “sinais mais comuns aos surdos usuários da Libras, não seguindo a estrutura da Língua Portuguesa, evitando traduzir literalmente palavras por sinais, traduzindo sentidos, tendo em mente o leitor do texto em Libras (SEGLA; QUADROS, 2015, p. 372). Por isso, os surdos que participaram desse processo tiveram que obedecer a algumas regras e critérios para a tradução dos termos na construção do glossário de Educação Física (DOUETTES, 2015, p. 106):

- a) exatidão: comunica o mesmo significado dos textos originais sem adicionar ou remover informações;
- b) clareza: comunicação clara e compreensível pelos surdos;
- c) naturalidade: tradução produzida pelos surdos, sinalizada na língua de sinais, de forma natural, utilizando a riqueza de sua língua, incluindo o uso de classificadores, o espaço, movimentos do corpo e expressão facial;

Essa regra se faz necessária para que os textos em Libras sejam uma modalidade utilizada posteriormente pela comunidade surda e todos os profissionais que se interessam pelo tema, ou seja, esse texto passa a ser construído de forma consistente e fiel à língua de sinais, para que outras pessoas passem a utilizar na sua prática pedagógica essa ferramenta.

Foi possível constatar a seriedade dos tradutores e tradutor\intérpretes surdos de Libras e também a sua adoção de decisões no processo de tradução dos gêneros textuais da língua portuguesa para a Libras, por se tratar de uma língua na modalidade visual-espacial, o que teve como consequência os textos traduzidos de forma correspondente e natural.

No próximo tópico, explicaremos as fases desenvolvidas para a filmagem e edição do Glossário.

4. Filmagem e edição do Glossário

4.1 Filmagem

A gravação dos vídeos foi revisada por surdos, sinalizantes de Libras, todos formados em Letras Libras ou em Educação Física e outras áreas por universidades públicas e particulares, e por uma intérprete de Libras, com curso superior. A participação dos surdos teve como objetivo validar a tradução das definições, dos exemplos e a filmagem para a proposta de modelo de glossário semibilíngue terminológico de Educação Física, com 30 verbetes em Libras.

Vários pesquisadores (TUXI, 2017; DOUETTES, 2015 *et al.*) que construíram os glossários têm seguido como regra a marcação temática em gravações

de cores diferentes de camisetas. Tomamos como parâmetro essas pesquisas e adotamos critérios semelhantes para preparar a gravação dos vídeos. Distribuimos assim o uso das vestimentas: a) Camiseta preta para os sinais-termo; b) camisetas roxas para a definição; c) camiseta amarela para os exemplos; e d) camiseta vermelha para as variações linguísticas para a apresentação do glossário visual on-line.

Para a filmagem no MediaLab, no estúdio de vídeo, foi necessário mandar um e-mail e marcar os dias das gravações, durante os quais utilizamos os seguintes equipamentos:

- 1) sala com ar-condicionado, acionado na temperatura de 19 graus, para evitar que os participantes transpirassem durante a filmagem, além de contribuir para a sensação de bem-estar;
- 2) as portas foram mantidas fechadas, para evitar a entrada de luzes externas no estúdio e ruídos;
- 3) câmera fotográfica Canon Power Shot Sx170 IS (emprestada pelo professor orientador através do programa do mestrado Cepae);
- 4) tripé para a câmera fotográfica fixada em linha reta;
- 5) notebook para visualização dos vídeos em Libras e das fichas terminológicas dos 30 verbetes. Foi utilizado para treinar antes de gravar a filmagem;
- 6) mesa para apoio do notebook e outros materiais necessários;
- 7) duas lâmpadas compactas (uma sobre a cabeça do sinalizante) e outra mais à frente, para contribuir para a iluminação ideal do estúdio para a filmagem;
- 8) parede do estúdio lisa, coberta com uma tinta especial, demonstrando um fundo infinito, que proporciona uma modificação dos vídeos após a filmagem (cor de camiseta e outras formas de edições);
- 9) marcações no chão com fita crepe, para a posição dos sinalizantes, utilizamos em alguns momentos o trabalho de interpretação espelhada (um sinalizante reproduz o texto em Libras da mesma forma que o outro faz);
- 10) tabela de sinais\descrições\exemplos\variações, para ajudar a equipe a acompanhar a sequência da filmagem;
- 11) três cadeiras, duas para o surdo e outra para o intérprete;
- 12) maquiagem básica para os sinalizantes.

A seguir, serão apresentadas algumas fotos tiradas durante os trabalhos de tradução e de filmagem.

A) Um exemplo das filmagens, mostrando o processo que utilizamos em alguns momentos no trabalho de interpretação espelhada (um sinalizante reproduz o texto em Libras da mesma forma que o outro faz).

Figura 1. Filmagem no Studio MediaLab



Fonte: Protocolado no Sistema de Dados (Bueno, 2018).

B) Visualização da tela da câmera fotográfica em foco

Figura 2. Visualização da tela da Câmera



Fonte: Protocolado no Sistema de Dados (Bueno, 2018).

C) Câmera fotográfica Canon Power

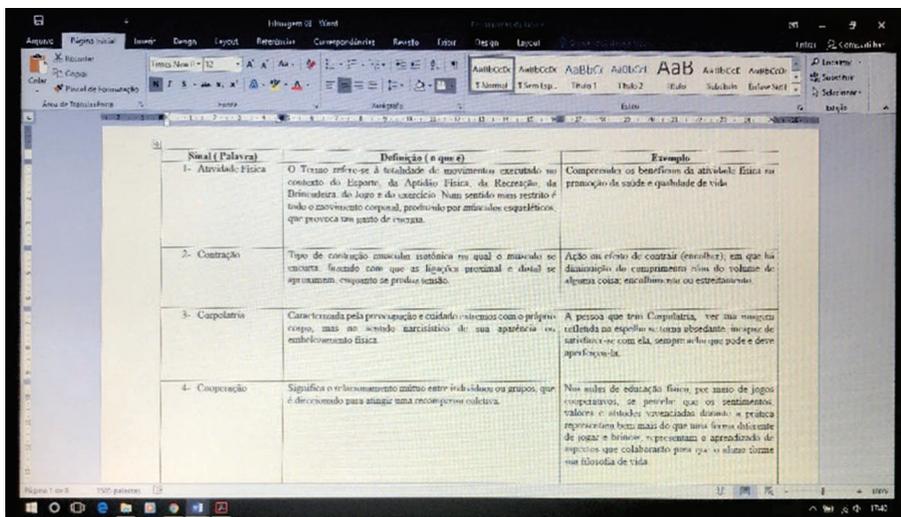
Figura 3. Câmera fotográfica



Fonte: Protocolado no Sistema de Dados (Bueno, 2018).

D) Tabela para a equipe visualizar e anotar itens filmados

Figura 4. Tabela de anotações



Sinal (Palavra)	Definição (o que é)	Exemplo
1. Atividade Física	O Texto refere-se à totalidade de movimentos executado no contexto do Esporte, da Atividade Física, de Recreação, da Educação, do Lazer e da recreação. Não sendo mais restrito a todo o movimento corporal, profunde por atividades esportivas, que provoca um gasto de energia.	Compreender os benefícios da atividade física na promoção da saúde e qualidade de vida.
2. Contração	Tipo de contração muscular isométrica em qual o músculo se encurta, fixando com as ligações proximal e distal se aproximam, enquanto se produz tensão.	Ação ou efeito de contrair (exercício), sem que há diminuição do comprimento nem do volume de alguma coisa: encurtamento ou estreitamento.
3. Computatria	Caracterizada pela privação e cuidado o sistema com o próprio corpo, mas no sentido marxista de sua aparência ou embelezamento física.	A pessoa que tem Computatria, ver sua imagem refletida na espelho se torna aborrecido apesar de satisfazer-se com ela, sempre achou que pode e deve aperfeiçoar-se.
4. Cooperação	Significa o relacionamento mútuo entre indivíduos ou grupos, que é desenvolvido para atingir uma reconstrução cultural.	Nos esportes de educação física, por meio de jogos cooperativos, se percebe que os sentimentos, valores e atitudes valorizadas, através a prática representam muito mais do que uma forma diferente de jogar e brincar, representam o aprendizado de aspectos que colaborando para que os alunos compreendam sua filosofia de vida.

Fonte: Protocolado no Sistema de Dados (Bueno, 2018).

E) Equipe de filmagem, composta por três sinalizantes surdos (Lara, Greice Kelly e Marcos Paulo), uma intérprete (Grazielle Bueno) e um cinegrafista (Marcos Paulo)

Figura 5. Equipe da Filmagem



Fonte: Protocolado no Sistema de Dados (Bueno, 2018).

4.2 Estratégias para o processo de filmagem

O procedimento de filmagem deu-se da seguinte maneira: durante as filmagens, foram feitas algumas alterações na hora da filmagem, por percebermos a necessidade de modificação em relação ao contexto da Educação Física apresentado em Libras. As filmagens aconteceram nos dias:

A) 18\04, quarta-feira, das 8 às 17 horas, foram filmados os 30 sinais-termo e cinco definições. As filmagens foram realizadas durante oito horas, pois tínhamos intervalo para o almoço.

B) 20\04, sexta-feira, das 8 às 17 horas, foram filmadas as 25 definições. As filmagens foram realizadas com duração de oito horas, pois tínhamos intervalo para o almoço.

C) 25\04, quarta-feira, das 8 às 17 horas, foram filmados os 20 exemplos. As filmagens foram realizadas com duração de oito horas, pois tínhamos intervalo para o almoço.

D) 02\05, quarta-feira, das 8 às 12 horas, foram filmadas as variações e regravadas as que tiveram alguma alteração (falta de expressão ou sinais errados). As filmagens tiveram duração de quatro horas.

As filmagens foram realizadas com gravação total de 28 horas, sendo gravados ao final 30 sinais-termo, com descrições, exemplos e variação, para compor o glossário terminológico de Educação Física. Também foi gravado, em Libras, um vídeo de apresentação para incluir no *site*.

4.3 Estratégias para o processo de edição

Para viabilizar o processo de edição, o profissional que fez parte da gravação foi convidado a fazer a edição, a fim de que o trabalho pudesse atender à demanda.

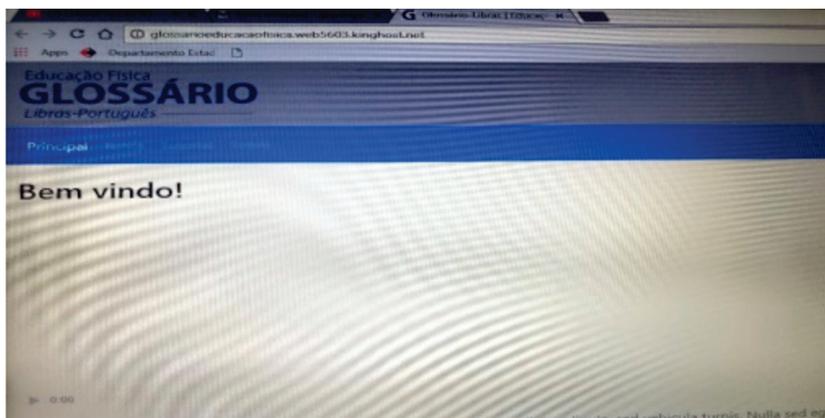
Fizemos um contrato particular com o editor para edição dos vídeos e com o profissional que criou o sistema on-line, para a construção do glossário de Educação Física, estando disponível na web em: <http://glossarioeducacaofisica.web5603.kinghost.net/>.

Por fim, concluímos os processos de tradução, filmagem e edição para elaborar o glossário semibílingue. O trabalho foi árduo, mas compensou todo esforço nas etapas, para que o sonho se realizasse.

4.4 Tipos de busca do glossário

O Glossário de Educação Física encontra-se disponível no link <http://glossarioeducacaofisica.web5603.kinghost.net/>. Ele dispõe de uma página inicial, como se vê abaixo:

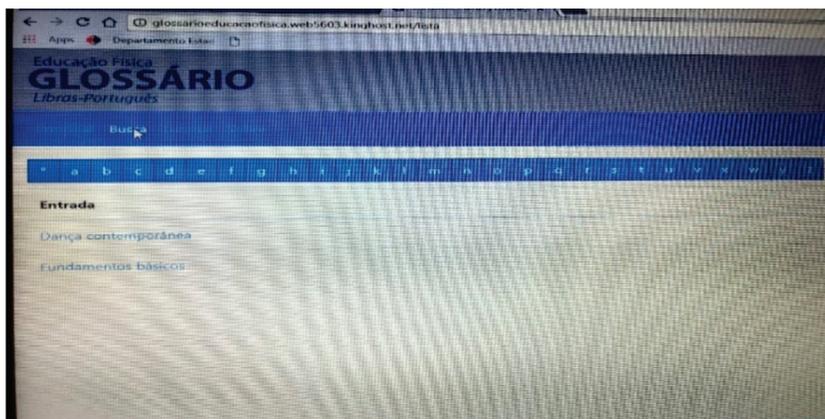
Figura 6. Página inicial do Glossário de Educação Física



Fonte: Glossário Libras-Português de Educação Física. Disponível em: <http://glossarioeducacaofisica.web5603.kinghost.net/>. Acesso em: 1 maio 2018.

O Glossário apresenta apenas um mecanismo de busca pelos termos: busca pela Língua Portuguesa (A – Z), conforme mostra a figura abaixo:

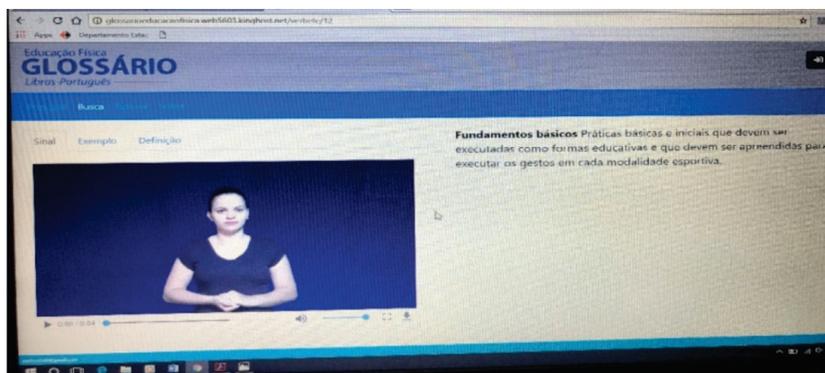
Figura 7. Mecanismo de Busca



Fonte: Glossário Libras-Português de Educação Física. Disponível em: <http://glossarioeducacaofisica.web5603.kinghost.net/>. Acesso em: 1 maio 2018.

Essa busca pela LP segue a tradicional ordem alfabética – clica-se na aba de “Busca”, escolhe-se a opção “Português” e seleciona-se a letra do termo em LP que se deseja. Após a escolha, aparecem as abas dos vídeos divididos em: Sinal, Definição, Exemplo e Variação. Também se encontra a definição escrita em Língua Portuguesa de cada sinal-termo, como mostra a figura abaixo:

Figura 8. Busca do Glossário



Fonte: Glossário Libras-Português de Educação Física. Disponível em: <http://glossarioeducacaofisica.web5603.kinghost.net/>. Acesso em: 1 maio 2018.

É importante destacar ainda que no menu variação, quando não há sinal de variação para esse termo, foi colocado um vídeo com a mensagem “nenhum verbete encontrado”. Esse glossário encontra-se aberto para novos aprofundamentos de estudos, pretendemos continuar esse trabalho em uma pesquisa mais pormenorizada no doutorado, na qual prosseguiremos a pesquisar os sinais-termo dessa área.

Conclusões

Desenvolver uma pesquisa de mestrado com vistas a oferecer subsídios educacionais para estudantes surdos das séries iniciais do Ensino Fundamental I da rede pública, sem dúvida, é um desafio muito amplo. A proposta foi guiada

por três pontos essenciais que envolvem: a análise da educação de pessoas surdas no Brasil e em Goiás, a proposta de uma intervenção baseada na Pedagogia Histórico-Crítica com o tema Surdolimpíada e a construção e discussão de um Glossário Semibílingue de Educação Física que pudesse auxiliar a comunidade surda e os profissionais que se interessam pela pesquisa.

É preciso que a sociedade brasileira faça uma profunda reflexão sobre os surdos, deixando-os de ver com condescendência, como “coitadinhos” ou “dedicados”, e passe a enxergá-los como indivíduos capazes de modificar o mundo ao seu redor e a si mesmos. O Estado tem criado leis que favorecem o avanço da inclusão, mas ela tem ficado apenas no plano formal, pois na prática essa população continua sendo alvo de preconceito e exclusão, como mostra o fato de os Jogos Surdolímpicos serem escamoteados pela mídia.

Os professores envolvidos no ensino dos surdos necessitam de uma mudança de postura ante o desafio de uma educação bilíngue nas aulas de Educação Física. É preciso que não só o professor regente, mas toda a comunidade escolar, se conscientize de que a prática da inclusão dos alunos surdos é um direito adquirido e não uma obrigação. Se todos têm essa conscientização, ocorrerá certamente a obtenção dos benefícios na prática da escola inclusiva, construindo-se então um espaço onde se aprende com as diferenças e não com as igualdades (FREIRE, 1990).

Ao iniciarmos nossa pesquisa, não encontramos trabalhos relacionados a essa temática, glossário terminológico de Educação Física, e o que encontramos se restringia a esportes olímpicos, se utilizavam de representações de imagens com apoio de setas, não sendo demonstrada clareza na execução dos sinais. Optamos por criar um glossário semibílingue on-line que, além de resolver este e outros problemas, é uma ferramenta tecnológica que nos permite usar vídeos para registrar os sinais-termo.

A partir desses pontos, nos debruçamos a criar uma obra termológica com características que atendam melhor às singularidades linguísticas da comunidade escolar. Mediante ao exposto, é preciso fornecer a LSB com terminologia para que se preencha o ofício de ser uma língua da escola, e não na escola, na qual o estudante surdo possa instruir-se em sua própria língua, o que facilita a aprendizagem dos conteúdos.

Temos, então, de reconhecer as diferentes culturas, a pluralidade das manifestações intelectuais, sociais e afetivas. Enfim, precisamos construir uma no-

va ética escolar que advém de uma consciência ao mesmo tempo individual e social (MANTOAN, 2003, p. 20). A disciplina de Educação Física consegue ser intercultural, com inúmeras possibilidades de tematização de conteúdos, dentre eles, a história e identidade dos surdos, Surdolimpíadas, Libras e outros, o que eleva o nível de apropriação do saber e da reflexão e consciência sociocultural.

Por fim, por se tratar de uma proposta, o Glossário Terminológico de Educação Física possui apenas 30 sinais-termo cadastrados, estando aberto para continuação de uma nova pesquisa. Concluímos que o glossário também contribui como ferramenta útil para aprender e ensinar a Libras como primeira língua e, acima de tudo, colabora para satisfazer as reivindicações de direitos da comunidade surda no que diz respeito a sua língua.

Referências bibliográficas

BOURDIEU, P. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis, SP: Vozes, 1998.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o Art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 12 abr. 2012. ReVEL, v. 10, n. 19, 2012. ISSN 1678-8931 19.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

DOUETTES, Brenno Barros. *A tradução na criação de sinais-terminos religiosos em libras e uma proposta para organização de glossário terminológico semibilíngue*. Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Florianópolis, 2015.

FERNANDES, E. (Org.). *Surdez e Bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

FREITAS, L. C. *Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática*. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

GAMBOA, S. S. *Fundamentos para la investigación educativa: presupuestos epistemológicos que orientan al investigador*. Santa Fé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magistério. [Colección mesa redonda, n. 66], 1998.

GÓES, M. C. R. de; TARTUCI, D. Alunos surdos na escola regular: as experiências de letramento e os rituais da sala de aula. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P. et al. (Orgs.). *Letramento e Minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

MANTOAN, M. Teresa Eglér. *Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

OLIVEIRA, J. S.; STUMPF, M. R. Desenvolvimento de Glossário de Sinais acadêmicos em ambiente virtual de aprendizagem do curso de Letras Libras. In: UFRGS, Centro Interdisciplinar das novas tecnologias na Educação. *Revista Informática na Educação: Teoria e Prática*, Porto Alegre, v. 16, n. 2, 2, p. 217-228, jul./dez. 2013.

QUADROS, R. M; SEGALA, R. R. *Caderno Tradução*, Florianópolis, v. 35, n. especial 2, p. 354-386, jul./dez. 2015.

SKILIAR, C. A localização política da educação bilíngue para surdos. In: _____. (Org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos*. Porto, Alegre: Mediação, 1999.

TUXI, P. dos Santos. *A Terminologia na língua de Sinais Brasileira: Proposta de Organização e de Registro de Termos Técnicos e Administrativos do meio acadêmico em glossário bilíngue*. 2017. Tese (doutorado) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, 2017.

ZANATA, E. M. *Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa*. 2004. 201 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

ZUCCHETI, D. T. A inclusão escolar vista sob a ótica de professores da escola básica. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 197-218, ago.

O RETRATO DO AUTISMO NA SÉRIE *ATYPICAL*

Ana Carolina Vieira dos Santos Alves¹
Layssa Gabriela Almeida e Silva Mello²

Resumo: O Transtorno de Espectro Autista (TEA), mais conhecido como Autismo, é um transtorno de neurodesenvolvimento que afeta a vida de milhares de pessoas. Este estudo busca analisar o retrato do autismo na série *Atypical* (2017), do serviço de *stream* Netflix. Será analisada a primeira temporada, com o intuito de abordar a representação e a visão do autismo, através do personagem principal, Sam, estrelado pelo ator Keir Gilchrist. Além disso, serão abordados as relações interpessoais do personagem e seu convívio no meio social, como a escola, família e trabalho, buscando, assim, verificar as possíveis semelhanças e diferenças entre a ficção e a realidade. Este trabalho também busca divulgar as características do TEA, auxiliar a comunidade a detectar e lidar com este transtorno e divulgar a série como ferramenta de discussão e reflexão sobre o TEA no ambiente escolar.

Palavras-chave: Autismo. *Atypical*. Inclusão. Educação. Família.

Introdução

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5 (2013, p. 50), o Autismo, ou Transtorno de Espectro Autista (TEA), é um transtorno de neurodesenvolvimento que afeta “déficits na comunicação social e na interação social do indivíduo”. Ele está presente na vida de milhões de

¹ Estudante do 3º ano do EM do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação/Cepae-UFG.

² Doutoranda em Letras e Linguística pela UFG. Professora do Departamento de Inglês do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação/Cepae-UFG.

pessoas em todo o mundo, que constantemente são vítimas de preconceitos e estereótipos.

Por isso, se faz necessário compreender melhor esse transtorno, a fim de divulgar essas informações para que tanto a família, quanto a escola e a sociedade, em geral, possam compreender melhor sobre o assunto e refletir sobre alternativas de inclusão desse público.

Na série estadunidense *Atypical* (2017), produzida e lançada pela plataforma de *stream* Netflix, o personagem principal, Sam, interpretado pelo ator Keir Gilchrist, é autista e luta para conquistar autoconfiança e autonomia, encarando os receios e conflitos de ser um adolescente em pleno século XXI e tendo que lidar com sua família, escola, trabalho e, principalmente, a busca por seu primeiro amor e sua identidade em uma sociedade tão complexa.

Dessa maneira, este trabalho é fruto de discussões e reflexões da primeira autora a partir do seu ingresso na Comissão de Educação Inclusiva do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae/UFG), no ano de 2017. A comissão foi criada para discutir as necessidades de estudantes portadores de necessidades especiais e é formada por professores, psicólogos, pais e bolsistas de graduação.

Este estudo tem como objetivo geral discutir o retrato do autismo na série *Atypical* (2017). Assim, inicialmente será definido e tipificado o autismo, e será investigado o papel da família para seu diagnóstico e tratamento. Busca-se também verificar como se dá a inclusão do autista na sociedade, para tanto, uma análise do ambiente e dos personagens da série será feita, a fim de identificar e discutir as possíveis semelhanças e diferenças do autismo na série (ficção) e na vida real.

Este trabalho trata-se de uma pesquisa bibliográfica, na qual será feita, em primeiro momento, a leitura de artigos sobre o autismo e artigos e resenhas críticas sobre a série *Atypical* (2017) para a construção de um referencial teórico que define e tipifique o TEA; que caracterize a série e descreva os personagens principais e mostre a representação do autismo em *Atypical* (2017). Este estudo também se baseia em uma pesquisa documental, visto que será abordada uma crítica analítica e comparativa dos episódios da primeira temporada da série. Serão selecionadas cenas e imagens que caracterizam os personagens e em como seus sentimentos estão representados, dando ênfase ao personagem principal, Sam.

1. O autismo

De acordo com o Manual de Diagnósticos e Estatísticas de Transtornos Mentais, DSM-5 (2013), o TEA, mais conhecido como autismo, é um transtorno de desenvolvimento no qual o indivíduo possui déficits persistentes na comunicação social e na interação social, causando problemas de desenvolvimento em afetos e laços emocionais, reciprocidade socioemocional e comportamento comunicativo.

Ademais, para Onzi e Gomes (2015, p. 188), o TEA “pode incluir prejuízos persistentes na comunicação e interação social, bem como nos comportamentos que podem incluir os interesses e os padrões de atividades, sintomas estes presentes desde a infância que limitam ou prejudicam o funcionamento diário do indivíduo”.

O autismo é um dos transtornos mais comuns que existem. Apesar de ainda não existir uma coleta de dados oficial para a divulgação do número de pessoas com TEA, acredita-se que a proporção de crianças autistas seja de três meninos para cada uma menina. Entretanto, Adriana Stock, uma repórter da BBC News Brasil, afirmou em uma reportagem realizada em 2018, que há cerca de 2 milhões de pessoas com autismo no Brasil.

É preciso ressaltar que, em 17 de outubro de 2018, uma lei que garante a entrada de pessoas autistas em censos populacionais foi aprovada pela Comissão de Constituição e Justiça (CCJ), da Câmara dos Deputados brasileira, intitulada Lei 6575/16.

De acordo com o Manual de Diagnósticos de Transtornos Mentais: DSM-5 (2013, p. 53), o TEA está classificado em três níveis de gravidade, podendo ir do mais leve (Nível 1) ao mais severo (Nível 3):

- Nível 1: Exigindo Apoio - Déficit na comunicação social, com dificuldade para iniciar interações sociais, exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso à abertura social dos outros.

- Nível 2: Exigindo Apoio Substancial - Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal, com limitações em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem dos outros.

- Nível 3: Exigindo Apoio Muito Substancial - Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal, com prejuízos graves de funcio-

namento e grande limitação para dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem dos outros.

Para Marinho e Merkle (2009), o autismo foi primeiramente descrito por Leo Kanner, em 1943, no artigo intitulado *Autistic disturbances of affective contact*, no qual ele ressalta que o sintoma fundamental, “o isolamento autístico”, estava presente na criança desde o início da vida, sugerindo que se tratava então de um distúrbio inato. O autor descreveu os casos de onze crianças que tinham em comum um isolamento extremo desde o início da vida e um anseio obsessivo pela preservação da rotina, denominando-as de “autistas”.

Ainda sobre o seu significado, os autistas podem ser considerados como aqueles que possuem inadaptação para estabelecer relações normais com o outro, um atraso na aquisição da linguagem e, quando esta se desenvolve, uma incapacitação de lhe dar um valor de comunicação (BOSA, 2002 apud MARI-NHO; MERKLE, 2009).

De acordo com a fisioterapeuta Milena Borges e a fonoaudióloga Rawenna Domingues, especialistas em TEA, em uma palestra ministrada no Centro de Reabilitação Henrique Marinho (CRER), na cidade de Goiânia, no dia 02/04/2019, com o intuito de divulgar informações relevantes para a comunidade goianien-se sobre o autismo, é comum que crianças autistas apresentem dificuldades na comunicação verbal e não verbal; dificuldades em manter, por muito tempo, atenção em atividades ou conversas; podem apresentar déficits na audição, como hipersensibilidade auditiva ou Distúrbio de Processamento Auditivo Central (DPAC); seletividade alimentar; ansiedade; distúrbio no sono; passividade social; comportamentos inadequados; Transtorno de Comunicação Social, entre outros.

Ainda sobre a palestra, foi relatado que o TEA pode ser diagnosticado a partir dos seis meses de idade e/ou em qualquer idade. Outra informação divulgada durante a palestra foi a de que o dia 2 de abril foi considerado, pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2008, o Dia Mundial do Autismo.

De maneira geral, pessoas com TEA tendem a ter dificuldades em se relacionarem socialmente, a manterem certos padrões de convivência únicos e podem chegar a ter dificuldades na comunicação e/ou audição, visto que em certos casos os autistas possuem uma hipersensibilidade auditiva. Com isso, nota-se a necessidade de apoio à investigação e ao tratamento do autismo por

parte dos órgãos de saúde, da escola e, principalmente, da família, que é o principal agente para a reabilitação do indivíduo autista.

2. A série *Atypical*

Criada pela produtora norte-americana Robia Rashid em parceria com a plataforma de stream Netflix, *Atypical* é uma série estadunidense de gênero drama e comédia, que acompanha a vida de Sam (Keir Gilchrist), um adolescente de 18 anos que vive com sua família, composta por seu pai, Doug (Michael Rapaport); sua mãe, Elsa (Jennifer Jason Leigh); e sua irmã, Casey (Brigitte Lundy-Paine); em um bairro de classe média estadunidense.

Sam é autista e apaixonado por pinguins e pela Antártida, os quais ele considera as melhores coisas do mundo. Com isso, a primeira temporada de *Atypical*, lançada em 2017 e contendo oito episódios:

Gira basicamente em torno do desejo de Sam em namorar uma garota. Ao perceber que pode estar apaixonado pela sua terapeuta, Julia (Amy Okuda), Sam decide treinar com uma outra pessoa. É aí que ele começa explorar um mundo muito mais complexo do que o seu, quando permite que sua primeira namorada, Paige (Jenna Boyd), o tire da sua zona de conforto, provocando situações tanto hilárias como dolorosas. (LORENZI, 2017, s/p).

Além disso, nos episódios, conseguimos acompanhar a trajetória de Sam em seu último ano de escola e o seu desejo de explorar as novidades que o mundo pode oferecer, além da sua convivência profissional em uma loja de eletrônicos, e suas relações interpessoais, mais especificamente, a relação entre ele e seu melhor amigo, Zahid (Nik Dodami). *Atypical* nos traz a percepção de como é a passagem da adolescência para a vida adulta de um adolescente autista, enfrentando seus medos, receios, curiosidades e amadurecimentos.

Atualmente, *Atypical* (2017) está em sua segunda temporada, que contém dez episódios, e já foi renovada, pela Netflix, para uma terceira temporada, prevista para ser lançada ainda em 2019.

Imagem 1. Imagem promocional de Sam e sua família (Divulgação: Netflix)



Disponível em: <<https://www.netflix.com/br/title/80117540>> Acesso em: 31/08/19.

3. O papel da família para diagnóstico e tratamento

O Transtorno de Espectro Autista não tem cura, porém possui tratamento psicoterapêutico e psicossocial, o que contribui para a inclusão e reabilitação do autista. Sendo assim, o diagnóstico do TEA é extremamente necessário e importante, assim como seu tratamento. Por isso, o apoio e entendimento da família é algo de suma importância pois são eles os responsáveis por diagnosticar e realizar o tratamento do autista.

Contudo, os processos de diagnóstico e tratamento nem sempre são fáceis para os familiares, principalmente para os pais que, de acordo com Schimdt (2013 apud ONZI; GOMES, 2015) passam por seis estágios de reações quando descobrem o diagnóstico do filho, sendo eles: 1 - negação, 2 - raiva, 3 - culpa, 4 - pensamento mágico, 5 - início da aceitação e 6 - busca por soluções. Com isso, há um choque diante do novo, do inesperado, um futuro imprevisível dessa criança e da família. Alguns sentem dificuldades em interagir com o filho e, reclusos na sua dor, acabam perdendo o contato com a sociedade e voltando sua atenção para a família, evitando julgamentos e críticas (ONZI; GOMES, 2015, p. 192).

Entretanto, toda fase parental de luto e negação vai se transformando em aceitação e compreensão da criança, o que acaba se tornando a parte fundamental do tratamento para a reabilitação social da criança. Os pais acabam buscando entendimento sobre o TEA e apoio e conforto nas decisões sociais do(a) filho(a). É comum que tanto os pais quanto as crianças autistas participem de grupos de terapia nessa fase do tratamento, em que podem surgir vínculos de amizade e parceria, quer entre os próprios autistas quer entre os pais.

Em *Atypical* (2017), percebe-se que, desde o início, Sam recebe o apoio familiar da sua irmã, Casey (Brigette Lundy-Paine), e da sua mãe, Elsa (Jennifer Jason Leigh), o que faz com que ele se sinta acolhido e encorajado a seguir seus sonhos e desejos. Desse modo, Casey faz o papel de irmã protetora e compreensível, enquanto Elsa faz o papel de mãe dedicada e exclusiva, que arca com todo o medo e receio em libertar Sam para o mundo.

Na imagem a seguir, referente ao primeiro episódio da primeira temporada, Sam está sentado no quintal de sua casa, juntamente com sua irmã, a quem ele pede conselhos amorosos e dicas de como conquistar uma garota. Há um diálogo simples, mas profundo, no qual vê-se como é a relação fraternal de apoio e solidariedade dos dois. Casey é considerada uma das únicas pessoas a quem Sam sente-se confortável em expressar seus anseios e sentimentos.

Imagem 2. Casey e Sam; T1: E1 (12 min e 07 seg)



Disponível em: <<https://lunetas.com.br/atypical-2-temporada/>> Acesso em: 31/08/19.

Dessa forma, vale enfatizar que o apoio familiar é a principal fonte de segurança para o conforto e inclusão do autista. O entendimento e compreensão da família tornam a jornada de tratamento do autista mais amistosa, mais proveitosa e fortalece ainda mais a importância da ação de inclusão do autista na sociedade.

4. A inclusão na escola e na sociedade

Além do apoio e inclusão familiar, a inclusão do autista na sociedade é de suma importância para a reabilitação social dele. Vale ressaltar que medidas de inclusão em todos os âmbitos sociais são necessárias, para que a indivíduo com TEA se sinta acolhido. Após a família, a escola é o segundo mecanismo principal para a inclusão e aceitação social do autista. É responsabilidade do instituto educacional oferecer ferramentas e materiais que possibilitem ao autista um aprendizado tranquilo, proveito e respeitoso.

Sendo assim, cabe à escola trabalhar em políticas de inclusão do autista no âmbito escolar e em políticas de respeito e aceitação por parte dos demais, pois, como postulam Papim e Sanches (2013, p. 39):

Fica, então, não só a cargo da família, mas também do educador e da instituição de ensino, a responsabilidade em inserir a pessoa com autismo na sociedade, para que ele possa interagir da forma mais próxima do normal possível. Para isso, é necessário que os educadores estejam preparados para receber tal demanda e sua necessidade.

E, além do que apontam Papim e Sanches (2013), faz-se necessária a presença de profissionais capacitados para proporcionar um melhor aprendizado para os autistas, assim como a criação de comissões e redes de discussão e apoio à inclusão.

Após a família e a escola como mecanismos de inclusão social, ainda há o processo de inclusão na sociedade de modo geral, no qual o autista lida com relações sociais cotidianas, como em relações de trabalho ou amorosas. Muitos autistas conseguem levar um cotidiano tranquilo e normal, com estabilidade financeira, profissional e amorosa.

Existem diversas políticas, tanto legislativas quanto sociais, que promovem a inclusão de pessoas com TEA na sociedade, que vão cada vez mais ganhando visibilidade e espaço no âmbito social e garantindo direitos de vida básicos aos autistas. Contudo, apesar de todas essas ferramentas de conscientização e inclusão dos autistas nos ramos sociais, ainda existem pensamentos de discrepância, que pregam o preconceito e a ideologia de que pessoas com TEA não são capazes de lidarem sozinhas na sociedade.

Logo, esses tipos de pensamentos, apesar de existirem, vão diminuindo cada vez mais à medida que novas políticas de direitos aos autistas vão surgindo, como a Lei 6575/16, que passa a reconhecer os autistas nos censos populacionais realizados no país. Apesar de reconhecer o caráter incipiente dessa lei, acreditamos na relevância dela no cenário brasileiro, pois dá um primeiro passo em direção ao reconhecimento dessas pessoas na sociedade.

5. Realidade x Ficção

Atypical (2017) é um dos poucos trabalhos televisivos que abordam o TEA como tema principal. Dessa forma, a série se preocupa em trazer elementos deste transtorno da forma mais semelhante possível em relação à vida real. Em primeira análise, há o foco em Sam, que consegue transmitir características reais presentes em autistas, através de gestos, expressões corporais e faciais, comportamento e ações diante do convívio social.

Na série, é perceptível a dificuldade do personagem em interagir com pessoas novas; em manter-se focado em espaços públicos; em concentrar-se na convivência com seus colegas de escola; e em abrir-se para novas experiências. Apesar de todas as dificuldades, Sam mostra-se um menino muito inteligente, com um raciocínio intelectual acima da média em comparação a estudantes não autistas, tendo a capacidade de desenvolver uma percepção mental muito rápida.

No quarto episódio da primeira temporada, pode-se perceber como é o comportamento de Sam em um local público. Durante uma competição escolar de atletismo de sua irmã Casey, o personagem não consegue focar na competição como as outras pessoas e prefere ficar apenas atento ao seu aparelho de jogos, além de estar com um fone de ouvido, o que indica sua sensibilidade a locais com muito barulho.

Sua mãe logo percebe a desatenção de Sam à competição e tenta convencê-lo a prestar atenção nas ações de sua irmã, não obtendo sucesso. Esse comportamento é bastante semelhante à realidade, na qual os autistas preferem realizar atividades de seu interesse e na maioria, individuais, a prestar atenção ou interagir em atividades ou locais públicos.

Imagem 3. Sam com sua mãe, Elsa, e seu pai, Doug; T1: E4 (01 min e 24 seg)



Disponível em: <<http://www.tribernna.com/2018/09/22/critica-atypical-primeira-temporada/>>
Acesso em: 31/08/19.

Outro ponto a destacar é em relação ao grau e nível de TEA de Sam, que pode ser identificado de acordo com o Manual de Diagnósticos e Estatísticas de Transtornos Mentais, DSM-5 (2013), no nível 1, o mais baixo, que afeta principalmente sua comunicação social e seus interesses, restritos e repetitivos (ZANON, 2017). Percebe-se então que Sam está no nível mais leve do TEA, no qual necessita de apoio substancial, que vem através de terapias e do apoio de sua família e amigos.

Em segunda análise, há os familiares de Sam, que representam de forma coerente as reações a pessoas autistas na vida real. A família de Sam é composta por sua mãe, Elsa (Jennifer Jason Leigh), que dedicou a vida inteira ao filho, mas agora começa a viver uma crise no casamento e na vida pessoal; o pai, Doug (Michael Rapaport), tenta criar um laço com o filho, mas se frustra ao perceber que talvez nunca conseguirá ter uma relação tradicional; e a irmã, Casey (Brigitte Lundy-Paine), que divide o amor pelo irmão e a melancolia de sempre constatar que a prioridade na vida dos pais será sempre seu irmão, Sam (LORENZI, 2017).

Apesar do companheirismo e apoio fraternal à Sam, Casey sofre com a falta de compreensão dos pais em relação a ela mesma, o que pode refletir bem a realidade, em que aqueles que possuem irmãos autistas lidam com o encargo de não serem prioridade e de se sentirem em segundo plano. Além disso, é perceptível como a mãe de Sam, Elsa, se esforça para que o filho se sinta acolhido dentro e fora de casa e para deixá-lo confortável com si mesmo e com todos e, assim, esquecendo-se de dar atenção a ela mesma. Esta pode ser a realidade de muitas mães de autistas, que por muitas vezes abdicam de tudo e de si mesmas para darem prioridade para o acolhimento e vivência pacífica de seus filhos.

Contudo, o maior destaque da série é no desenvolvimento da relação de Sam com seu pai, Doug. No começo, Doug parece se sentir receoso em se aproximar mais do filho e estreitar os laços, o que é semelhante às fases de ações dos pais quando recebem o diagnóstico do TEA. Doug parece estar entre o “estágio 5-início da aceitação- e 6-busca por solução” (SCHIMIDT, 2013 apud ONZI; GOMES, 2015).

Dessa maneira, é visível que, ao longo dos episódios, Doug começa a compreender mais as atitudes de Sam e a entender mais sobre o comportamento do filho, sendo esses momentos mostrados nas idas de Doug às terapias para pais de autistas e na preocupação que ele tem às terapias individuais do filho.

Essas atitudes ficam claras, respectivamente, quando vemos, no quarto episódio da primeira temporada, Doug, juntamente com Elsa, em uma sessão de terapia de apoio para pais, discutindo, com preocupação, o comportamento de Sam e suas ações na sociedade.

Imagem 4. Elsa e Doug em uma sessão de grupo de apoio a pais de autistas. T1:E4 (aprox. 9 min e 22 seg)



Disponível em: <<https://recapguide.com/recap/500/Atypical/season-1/episode-4/>> Acesso em 31/08/19.

No segundo episódio da primeira temporada, Doug aparece com Sam, depois de ele ter uma crise e se sentir triste e incapaz de namorar uma garota após sofrer uma espécie de humilhação dos colegas, em que alguns estudantes estavam rindo de Sam por ele estar fazendo anotações sobre como conquistar garotas. O pai consola e acalma o filho ao dizer que Sam é um garoto especial e que ele pode namorar quem desejar, afinal ele é tão normal quanto os demais.

Imagem 5. Doug consolando Sam, após o filho ter uma crise. T1:E2 (aprox. 20 min e 43-44 seg)



Disponível em: <<https://paneladeseries.com.br/atypical-s01e02-a-human-female/>> Acesso em: 31/08/19.

Sendo assim, vê-se que Doug retrata de forma muito semelhante a situação de muitos pais, que de certo modo demoram a aceitar o TEA, mas que, quando passam a conhecer mais sobre autismo e a frequentar grupos de apoio, começam a compreender as ações de seus filhos e a apoiarem o comportamento e estilo de vida de suas crianças. Além disso, percebe-se que a relação de Doug e Sam se intensifica mais e fica mais afluída depois da crise de Sam, mostrada no segundo episódio da série.

Em *Atypical* (2017), Sam trabalha em uma loja de eletrônicos, a *Techropolis*, junto com seu melhor amigo, Zahid (Nik Dodami). Apesar das dificuldades em iniciar relações sociais, Sam se destaca como um funcionário exemplar, exercendo suas funções de maneira organizada e correta. Sendo assim, o personagem traz a quebra de paradigmas e preconceitos que giram em torno dos indivíduos com autismo: muitos autistas ainda sofrem ao serem subestimados ao exercerem qualquer tipo de profissão, sendo vítimas de desconfiança do externo e da visão de não serem capazes de ingressarem no mercado de trabalho.

Contudo, com as políticas sociais de inclusão e com uma maior abertura do mercado de trabalho, esses paradigmas e preconceitos de desconfiança e subestimação vão se extinguindo na medida em que é notável a presença de autistas nos mais variados campos de trabalho, como médicos e engenheiros, por exemplo.

Já no que diz respeito à relação entre Sam e seu amigo, Zahid, é fundamental notar a presença mútua de companheirismo e confiança de um no outro: de certo modo, os dois se completam – enquanto Zahid possui uma personalidade engraçada e impulsiva, representando o lado emocional humano, Sam apresenta uma personalidade quieta, cautelosa, o que faz com que ele represente o lado racional humano.

Em geral, Zahid realiza de forma pura e suave o papel de bom amigo, estando ao lado e apoiando Sam em todas as suas decisões. Com isso, ressalta-se a importância da abertura das relações de amizade na vida dos autistas, como forma de suporte emocional e social, para que eles se sintam seguros e acolhidos em todas as decisões e escolhas de vida.

A dinâmica de amizade entre Sam e Zahid é bem demonstrada já no primeiro episódio da primeira temporada, quando este percebe o flerte de uma garota com Sam e resolve ajudar o amigo a conseguir contato com ela, incentivando-o a acenar e sorrir para ela. É nesse momento que fica notório o sentimento solidário e inocente de Zahid, que só pensa em ajudar o amigo a se abrir e a buscar novas experiências e sensações do mundo.

Imagem 6. Zahid incentivando Sam a entrar em contato com uma moça que estava flertando com ele. T1:E1 (aprox.12 min e 26 seg)



Disponível em: <<https://multiversomais.com/2018/08/28/atypical/>> Acesso em: 31/08/19.

No âmbito escolar, Sam se esforça em ser um bom estudante e se abrir mais para novas amizades. Frequentando o ensino médio em uma escola pública estadunidense, o personagem conta com a proteção e a preocupação da irmã, Casey, que estuda na mesma escola que ele. Apesar de não se sentir confortável com o espaço escolar, as atitudes dos outros estudantes e o ambiente caótico do ensino médio, Sam se esforça para fazer amigos e adaptar-se à rotina estudantil.

Essas atitudes ficam claras a partir da dinâmica de Sam com sua colega de classe, Paige (Jenna Boyd), que mais tarde torna-se sua primeira namorada. A garota, completamente entusiasmada e admirada por Sam, faz de tudo para mostrar e levar o rapaz a experiências novas, incentivando-o a sair de sua zona de conforto e abrir-se para as maravilhas ou dolorosas aventuras que a vida pode oferecer.

Apesar de Sam, a princípio, rejeitar as ações e amizade de Paige, logo se vê encantado com a garota e animado em estar em um relacionamento. Sendo assim, é importante destacar que as relações amorosas de pessoas autistas atuam como mecanismos de estimulação social e aberturas para novas relações interpessoais.

Entretanto, no que se refere ao ambiente escolar, é notável a falta de políticas de inclusão por parte da escola de Sam. Ao longo de alguns episódios, é perceptível que Sam sofre com a ausência de apoio dos agentes educacionais em relação ao estímulo de inclusão social dele aos demais. Infelizmente, essa falta de apoio de ações inclusivas nas instituições educacionais, por parte de agentes profissionais, ainda ocorre na realidade, visto que muitas escolas não possuem políticas e comissões de inclusão aos autistas e a todos que são portadores de algum tipo de deficiência.

Contudo, apesar de Sam não receber todos os estímulos suficientes para uma boa inclusão social no âmbito escolar, ações inclusivas são feitas, por meio da irmã, da namorada e da solidariedade das pessoas externas, que podem ser vistas através de algumas situações, como a do motorista do ônibus, que dirige cautelosamente quando Sam está a bordo, pelo fato de sentir-se mais confortável sem encostar as costas no assento durante o trajeto (HAMMOUD, 2018, s/p); e a do Baile do Silêncio, proposto à escola por sua namorada. Assim, para que Sam consiga participar, todos os convidados usufruíram de fones de ouvido para ouvir as músicas na pista de dança, conformando um ambiente silencioso para a inclusão de Sam (HAMMOUD, 2018, s/p), que ocorre como parte do desfecho final da primeira temporada.

Dessa forma, vê-se o quanto o Baile do Silêncio, agindo como um mecanismo de inclusão de Sam ao ambiente escolar, o apoio e a compreensão da família, das pessoas mais próximas e também dos menos íntimos de Sam, foram importantes para estimular a vivência dele na sociedade e para ajudá-lo a se sentir acolhido socialmente. Na vida real, ações que se assemelham a estas são importantes formas de estímulo social das pessoas com TEA, agindo como agentes de inclusão e incentivadores da integração e convívio dos autistas na sociedade.

Imagem 7. Sam e Peige conversando durante o Baile do Silêncio. T1:E8 (aprox. 29 min e 40 seg).



Disponível em: <<http://blogpapogeeek.blogspot.com/2017/08/serie-atypical-2017-primeira-temporada.html>> Acesso em: 31/08/19.

Considerações finais

Neste trabalho, caracterizamos e tipificamos o TEA; identificamos todos os aspectos semelhantes entre a série *Atypical* (2017) e a realidade em relação ao comportamento e vivência de um autista; além de estabelecer a importância da família, da sociedade e da escola na reabilitação social do indivíduo com TEA.

Dessa maneira, percebeu-se que a série aborda de maneira bem representada o autismo e, mesmo optando por não inserir um ator autista para o personagem principal, a série traz as singularidades do TEA, representando de forma fiel os conflitos e dificuldades de adaptação e vivência social de uma pessoa autista. Também equilibra perfeitamente as várias faces do autismo, abordando de forma clara tudo que deve ser discutido na sociedade sobre o TEA em relação ao apoio da família, amigos, escola e sociedade e as políticas de inclusão para a melhor adaptação do autista no meio social.

Além disso, durante a realização deste trabalho, foi perceptível que, mesmo com o incentivo social de políticas de inclusão dos autistas, são poucas as instituições educacionais brasileiras que apoiam e optam pela criação de mecanismos que facilitam a convivência em ambientes públicos do autista e auxiliam as famílias a se adaptarem e se planejarem com a nova realidade do autismo. Grande parte dessas escolas, principalmente as públicas, não investem em políticas de inclusão por falta de recursos financeiros e verbas destinadas exclusivamente para esse fim.

Sendo assim, este trabalho tem como objetivo divulgar as características do TEA para auxiliar a comunidade a detectar e lidar com este transtorno, bem como impulsionar a visibilidade da série como ferramenta de discussão e reflexão sobre o TEA no ambiente familiar, social e escolar e, ainda mais, incentivar as inúmeras possibilidades contínuas de estudos e análises de *Atypical* (2017) por outros pesquisadores.

Por fim, este trabalho foi de suma importância para a nossa formação pessoal e acadêmica, visto que pudemos conhecer, de forma profunda, o TEA e analisar a série com uma visão mais reflexiva e analítica, tendo a oportunidade de reconhecer aspectos e situações cotidianas que fazem parte da realidade e que são retratados de forma verdadeira, compatíveis com o real, em *Atypical* (2017).

Referências bibliográficas

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION: *Manual de Diagnóstico de Transtornos Mentais: DSM-5*. 5. ed. Artmed, 2013. p. 50-53.

ATYPICAL. Produção de Robia Rashid e Netflix. Intérpretes: Kier Gilchrist, Brigitte Lundy-Payne, Amy Okuda, Jennifer Jason-Leigh, Michael Rapaport, Nik Dodani, Jenna Boyd. Roteiro: Robia Rashid. Estados Unidos da América: Netflix, 2017. Primeira temporada (8 episódios). Disponível em: <<https://www.netflix.com/br/title/80117540>>. Acesso em: 24. abr. 2019.

BITTAR, P. *Câmara aprova inclusão de dados sobre autismo em censos populacionais*. São Paulo, 2018. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/>

camaranoticias/noticias/SAUDE/564334-CAMARA-APROVA-INCLUSAO-DE-DADOS-SOBRE-AUTISMO-EM-CENSOS-POPULACIONAIS.html>. Acesso em: 24.abr. 2019. s/p.

HAMMOUD, M. *Psico e TV: o autismo de Sam em Atypical*. Brasil, 2018, s/p. Disponível em <<https://br.mundopsicologos.com/artigos/psico-e-tv-o-autismo-de-sam-em-atypical>>: Acesso em: 9 out. 2018. s/p.

LORENZI, R. *'Atypical': diferentes somos nós*. Paraná, 2017. Disponível em: <<http://www.aescotilha.com.br/cinema-tv/olhar-em-serie/atypical-primeira-temporada-netflix/>>. Acesso em: 12. nov. 2018. s/p.

MARINHO, E. A. R.; MERKLE, V. L. B. *Um olhar sobre o autismo e sua especificação*. Paraná, 2009. 6086-6088.

ONZI, Z. F.; GOMES, R. F. *Transtorno de Espectro Autista: importância de diagnóstico e reabilitação*. Rio Grande de Sul, 2015. p. 189-193.

PAPIM, P. A. A.; SANCHES, G. K. *Autismo e inclusão: levantamento das dificuldades encontradas pelo professor do atendimento educacional especializado em sua prática com crianças com autismo*. São Paulo, 2013. p. 28-39.

STOCK, A. *Quais são as teorias e as pesquisas sobre as possíveis causas do autismo*. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/geral-43577510>>. Acesso em: 24. abr. 2019. s/p.

ZANON, L. *Análise de Atypical, uma série sobre TEA*. São Paulo, 2017. Disponível em: <<http://pensamentoliquido.com.br/atypical-analise-de-uma-serie-sobre-transtorno-do-espectro-autista-tea/>>: Acesso em: 9. out. 2018. s/p.

Capítulo III

PEDAGOGIA, INFÂNCIA E LUDICIDADE

AS CONTRIBUIÇÕES DAS DIFERENTES LINGUAGENS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL¹

Ana Rogéria de Aguiar²

Milna Martins Arantes³

Resumo: O estudo que ora propomos tem como objetivo estabelecer um diálogo entre a Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/2009 e a vivência das diferentes linguagens nessa etapa da educação básica. Nossas análises serão pautadas nos estudos de Vigotski (1994, 2001, 2010, 2012) e Wallon (1975, 1995) e seus interlocutores. Compreendemos a educação como uma prática social e as instituições de Educação Infantil como fundamentais para a formação integral das crianças. As Diretrizes/2009 se constituem como um marco normativo cujos princípios e fundamentos visam assegurar a qualidade social dessa etapa da educação, assim como orientar o projeto político-pedagógico e a proposta curricular das instituições que atendem crianças menores de seis anos de idade. Nessa perspectiva, verticalizamos nossos olhares para os dois eixos curriculares constantes nas Diretrizes, interações e brincadeiras, ressaltando a ampliação das vivências expressivas corporais e a interação com a linguagem. A partir dessas considerações, buscamos, neste relato de experiência, compreender e estabelecer uma maior interface entre as Diretrizes para a Educação Infantil, o campo teórico e as diferentes linguagens como um dos caminhos para ressignificar a prática educativa.

Palavras-chave: Educação Infantil. Aprendizagem e desenvolvimento. Diferentes linguagens.

¹ Agência financiadora: CNPQ.

² Professora do Cepae/UFG e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação FE/UFG. E-mail: ana-rogeria-aguiar@hotmail.com.

³ Professora da RME de Goiânia e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação FE/UFG. E-mail: milnama@hotmail.com.

1. Educação Infantil: história e identidade em movimento

Os estudos de Kuhlmann (1999) acerca da história da Educação Infantil evidenciam uma concepção de infância socialmente construída e que, no âmbito brasileiro, deve ser pensada considerando a expansão do trabalho feminino e o processo de urbanização. É possível afirmar que, se por muito tempo o atendimento em creches era concebido como um **mal necessário**, ao longo do tempo essa concepção foi sendo contraposta com o campo do direito da criança garantido em lei.

A partir da década de 1990, com a promulgação da Constituição Federal (1988), a Educação Infantil insere-se no campo dos direitos sociais como um dever do Estado e, mediante a sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei nº 9.493/96), constitui-se como primeira etapa da Educação Básica, tendo como finalidade garantir o desenvolvimento integral da criança, complementando a ação da família e da comunidade por meio de atendimento educacional institucionalizado.

A aprovação desses instrumentos legais não garantiu a universalização das vagas em creches e pré-escolas para todas as crianças. Desse modo, apesar de ser um direito, não se tem a sua garantia e, nesse caso, outras formas de atendimento foram surgindo para suprir essa lacuna, tal como observamos com a implementação de atendimentos em períodos parciais a partir da aprovação da Lei nº 12796/2013. Nesse sentido, Barbosa *et al.* (2014, p. 7) afirmam:

Os resultados das investigações de Souza (2012) e as análises de Barbosa e Souza (2012) são reveladores desses dilemas em Goiás e reforçam as preocupações quanto à retração das propostas de atendimento às crianças de 0 a 3 anos. Os indicadores de acesso à Educação Infantil mostram que existe um grande déficit de atendimento, tanto para as crianças de 0 a 3 anos quanto para as de 4 e 5 anos. Nesse sentido, em uma política perversa, impõe-se paradoxalmente aos municípios uma “escolha” que contradiz aos preceitos constitucionais, ao mesmo tempo em que aparentemente responde à exigência da mesma Constituição Federal: ao abrir turmas de pré-escola em Escolas de Ensino Fundamental em tempo parcial, o município atinge a um percentual maior de atendimento. Porém, acaba por reforçar as ações indicadas por políticas internacionais que têm, desde a década de 1980, sugerido que a criança menor de 4 anos seja atendida pela própria família, contando com programas assistenciais.

O debate sobre a Educação Infantil brasileira também se caracteriza pelo cenário que representa a organização de movimentos sociais que lutam pela garantia do atendimento à criança em espaços educativos institucionalizados. Essa discussão no campo da educação está e esteve associada a tensões que se relacionam especialmente às diferentes concepções de infância que se estruturaram historicamente.

A identidade pedagógica dessa área encontra-se em construção e em permanente movimento. Importantes publicações foram elaboradas pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), entre elas, os cadernos Cedes, de 1994, conhecidos como “documentos das carinhas”. Elaborados por especialistas de renome nacional da área da Educação Infantil, subsidiaram o debate a respeito das questões identitárias para a área, como o estabelecimento dos critérios de atendimento em creches e pré-escolas que respeitassem os direitos fundamentais das crianças, eixos norteadores para a elaboração do projeto político-pedagógico (PPP) e das propostas curriculares, para a efetivação de política de formação dos profissionais da Educação Infantil, estruturação da carreira, remuneração e condições de trabalho.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (Rcnei/1998) objetivou estabelecer parâmetros para o trabalho pedagógico e a organização curricular. É importante destacar que esse documento teve ampla divulgação nacional e até dias atuais serve como referência para muitas instituições educativas, contudo, sua implementação e efetivação encontram-se associadas à ideia de organização do conhecimento em áreas compartimentadas e à justaposição de autores como Vigotski, Piaget e Wallon, sem as devidas reservas quanto à natureza epistemológica de seus construtos teóricos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Dcnei/2009), por meio do Parecer CNE/CEB nº 20/2009, contribuem para a apropriação e ressignificação histórica, conceitual, política e pedagógica dessa etapa da Educação Básica. Essa normativa apresenta princípios, fundamentos e procedimentos que orientam a elaboração, o planejamento e a avaliação das propostas dos PPP e propostas curriculares para as crianças menores de seis anos de idade. Dentre os avanços advindos dessa normativa ressaltamos a concepção de criança:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009b, p. 1).

Ainda, estabelece os princípios éticos, políticos e estéticos que deverão nortear as propostas pedagógicas, a saber:

I - Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

II - Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

III - Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2009b, p. 2).

As Diretrizes primam pelo cumprimento das funções sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil, mediante o compromisso com os “direitos civis, humanos e sociais”; “promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre crianças de diferentes classes sociais”, gênero, raça, etnia e deficiência, assumindo a diversidade cultural, religiosa, linguística e regional como uma característica positiva de nossa sociedade. Rompe, então, com qualquer forma de dominação étnica e socioeconômica, violência (física ou simbólica) e negligência (familiar ou institucional) contra as crianças (BRASIL, 2009b).

Ademais, como afirmam Barbosa e Alves (2016, p. 209), é relevante destacar que as Diretrizes apresentam um arcabouço de orientações gerais que contribuem para a construção de uma identidade educacional para a Educação Infantil, “sem ferir a autonomia das instituições na produção de currículos locais e, ainda, sem fazer prescrições detalhadas de conteúdos ou objetivos, o que permite superar a ideia de currículo mínimo ou base nacional única”.

Considera-se que, embora tenhamos aspectos que avançaram no corpo das leis e normativas que regulamentam o atendimento à criança menor de seis anos, vemos que os projetos em disputa reafirmam uma visão de infância como um **vir a ser**. Além disso, com relação à perspectiva de formação para a cidadania desde a infância, Barbosa, Alves e Martins (2008, p. 4) afirmam:

A preocupação com a formação dos cidadãos é uma das inspirações dos diferentes setores da sociedade que discutem a qualidade na proposta educativa voltada para a infância brasileira. Tal preocupação, no entanto, não esteve sempre presente nas políticas públicas brasileiras, acarretando precariedades na organização e no funcionamento das instituições, além de desconhecimento de suas realidades. Quando se trata da infância, a cidadania parece ser colocada como projeto futuro: “a criança de hoje é [será] a cidadã de amanhã”. Ou seja, é como se a cidadania desabrochasse no adulto (bem) educado e ajustado às normas e padrões sociais. Porém, aqui não deixa de haver uma abstração do termo “cidadania”: algo pronto a ser dado em algum momento e em situações nos quais o sujeito recebe um título socialmente concedido.

Postas essas considerações, afirmamos nossa preocupação em manter o debate sobre o trabalho realizado com as crianças de quatro a seis anos em instituições de Educação Infantil, no intuito de colaborar com a elaboração de propostas pedagógicas que primem pela garantia da especificidade pedagógica dessa etapa de ensino, sem estabelecer como meta a preparação das crianças para etapas posteriores. Além disso, é preciso considerar a infância como tempo de vida que pode ser vivido pela criança em sua plenitude.

É necessário destacar, também, que a institucionalização do atendimento à criança menor de seis anos em nosso país, passando para o campo do direito, representou a diversificação nos modelos de instituições e características de atendimento. No caso de pré-escolas, por exemplo, as crianças de classes populares são atendidas pelo sistema público de ensino e as crianças de classe média em instituições privadas. Abre-se o debate para o perfil de atendimento à criança que, como em outros momentos da história da Educação Infantil brasileira, revela as diferentes configurações acerca do processo educativo e pedagógico.

Nesse sentido, construir a identidade social, política e pedagógica da Educação Infantil constitui o desafio que somos chamados a enfrentar cotidianamente, seja ao confrontar as políticas educacionais neoliberais, que têm limitado e congelado os investimentos públicos (PEC do teto, reforma trabalhista, reforma da previdência, entre outras); na elaboração e efetivação dos Planos Nacionais, Estaduais e Municipais de Educação; na garantia da gestão democrática e do controle social; na defesa por políticas de formação e valorização do profissional da educação básica; na elaboração, efetivação e avaliação dos projetos político-pedagógicos e das propostas curriculares que se materializam nas práticas educativas no interior das unidades educativas.

2. Bases teóricas e conceituais

Os autores da psicologia soviética, como Vigostski, Lúria e Leontiev, ampliam, em seus estudos, as possibilidades de compreensão dos processos de ensino, pois apresentam outras visões acerca dos determinantes históricos, sociais, afetivos e culturais e nos impulsionam a mudar a posição de análise sobre o sujeito. Este se coloca numa condição ativa diante do desenvolvimento, superando as perspectivas idealistas de formação humana que consideram o desenvolvimento como precursor da aprendizagem.

Em estudos realizados por Vigotski (2001) sobre as funções psicológicas superiores, o autor afirma que o desenvolvimento, a aprendizagem e o ensino são processos inter-relacionados e caracterizados como processos socioculturais, e não apenas individuais. A aprendizagem antecipa-se ao desenvolvimento e o impulsiona, suscitando as funções psicológicas que estão em amadurecimento ou em processo de formação.

De acordo com as bases teóricas da psicologia histórico-cultural, a relação do homem com o mundo real e material possibilita, dialeticamente, a transformação do homem e do real. O que é considerado como desenvolvimento biológico (inato) não determina a aprendizagem e, nesse sentido, destaca-se a importância das categorias mediação, atividade e linguagem. Assim, as instituições educativas se tornam essenciais no processo de elaboração dos conceitos, já que trazem elementos da cultura que foram historicamente construídos e ampliam os níveis de desenvolvimento dos alunos.

Destacamos, ainda, que, embora sejam processos que se inter cruzam, aprendizagem e desenvolvimento percorrem vias distintas. Na verdade, a partir de estudos realizados com crianças em idade escolar, Vigotski conclui que desenvolvimento não significa, necessariamente, aprendizagem. Novamente, temos contribuições para compreender os processos de ensino peculiares da escola.

Diferentemente daquilo que a psicologia tradicional apresentou como determinante para cada idade ou fase, a criança aprende e se desenvolve não apenas por evoluções biológicas características da filogênese (espécie), mas por mediações que possibilitaram o desenvolvimento do indivíduo em sua ontogênese (indivíduo). Ou seja, o conjunto de relações que se estabelecem no decorrer da vida do indivíduo é resultado das relações deste com o outro. Nesse caso,

o desenvolvimento individual não ocorre em fases lineares e pode se modificar a partir de vivências que ocorreram em momentos distintos do desenvolvimento natural, sendo impulsionado por aprendizagens.

Ao buscar compreender os processos de aprendizagem e desenvolvimento humanos, Vigotski nos apresenta um conceito principal de sua teoria, que diz respeito à **Zona de Desenvolvimento Proximal** (ZDP). Para elaborar esse conceito, houve uma intensa investigação sobre os limites e desafios postos para a criança em processo de aprendizagem em contextos educacionais, na tentativa de elaborar um método investigativo que fosse coerente com as proposições do materialismo histórico dialético e, ao mesmo tempo, se distanciasse dos outros métodos psicológicos, que partiam de abordagens teóricas positivistas ou naturalistas de desenvolvimento humanos. A maior relevância e o maior avanço na proposta de Vigotski, que veio para superar as teorias então vigentes, pauta-se na explicação do conhecimento que a criança constrói com o auxílio de **outro**.

Essa relação se caracteriza especialmente por uma premissa elaborada por Vigotski, para quem a aprendizagem de conceitos não acontece de forma pronta e acabada por parte da criança, pelo contrário, a aquisição de conhecimento exige uma posição ativa e interativa dela com o outro, ao mesmo tempo em que revela se ela desenvolveu sua maturidade em suas funções mentais, especialmente atenção, percepção, memória, imaginação e conceito.

Os contextos de interações permitem a aprendizagem e, por meio deles, temos a possibilidade de analisar o **nível de desenvolvimento real** (nível de desenvolvimento efetivo) da criança, que se caracteriza pela condição de realizar atividades sem o auxílio de outro e, também, observamos o nível de **desenvolvimento potencial (área de desenvolvimento potencial)**, que se caracteriza pela atividade realizada com a mediação de outras crianças ou de adultos.

Na perspectiva de Vigotski, a aprendizagem do ser humano se processa a partir da interação com o meio social e cultural. Nessa relação, os elementos intrapsíquicos se resignificam e se reelaboram, possibilitando a internalização de funções psicológicas. A mediação, nos processos de internalização, é um conceito fundamental da psicologia histórico-cultural. Ao considerar que a relação do homem com o meio ocorre a partir da utilização de instrumentos e signos, reafirma-se a necessidade da mediação no processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Outra consideração acerca da aprendizagem humana diz respeito à utilização de instrumentos mediadores elaborados intencionalmente pelo homem para auxiliar na resolução de problemas do cotidiano. O processo de internalização, que ocorre em níveis psíquicos diferenciados, de maneira a utilizar os instrumentos e signos mediadores, é resultado da aprendizagem humana socialmente construída. A partir do momento em que a criança consegue abstrair e generalizar o uso dessas ferramentas psicológicas se relacionará de forma diferente com o meio social, histórico e cultural, passando a compreender e a intervir conscientemente sobre o real.

Compreendendo esse percurso, podemos analisar as vias pelas quais as crianças demonstram suas aprendizagens e, ao mesmo tempo, as possibilidades de mediação. É bom lembrar que cada uma percorre um caminho individual de desenvolvimento a partir das diferentes vivências e aprendizagens. Não há determinantes biológicos ou orgânicos, segundo a teoria vigotskiana, que predominem sobre e/ou padronizem os níveis de desenvolvimento.

A psicologia russa, ao tomar a dialética marxista como teoria, buscou superar as teorias subjetivistas que afirmavam ser determinantes, para a compreensão da aprendizagem, as características da idade das crianças, assim como os fatores ambientais.

Todo o vasto conteúdo acerca do aprendizado e do desenvolvimento elaborado teoricamente por Vigotski visa valorizar a possibilidade de se aprender conhecimentos por meio da interação e da mediação. Essa teoria nos permite refletir mais amplamente sobre os diferentes processos que compõem o aprendizado humano e sobre o papel das instituições educativas.

Nessa perspectiva, as obras de Vigotski nos instigam a buscar compreender o desenvolvimento humano, analisando as interações que acontecem entre sujeitos numa perspectiva dialética, permeada por diferentes linguagens.

3. Currículo, práticas educativas e diferentes linguagens na Educação Infantil

O debate curricular é complexo e amplo, pois abarca discussões acerca de concepções, fundamentação teórica, política, ética e estética, assim como a tomada de decisões ante as dimensões que envolvem o processo didático-peda-

gógico. Pensar o currículo pressupõe a defesa/escolha de uma visão de sociedade, homem, educação e criança que se almeja construir, com vista a conduzir, de forma consciente, o trabalho institucional e docente, o diálogo com as crianças e a comunidade educacional.

Pensar o currículo implica, portanto, compreender o campo educacional, seus limites, alcances e utopias; entender a Educação como um direito de todos e dever do Estado; o conhecimento, a arte e a cultura como patrimônio da humanidade a ser conhecido, apropriado e ressignificado, a criança como sujeito histórico-social de direito, indivisível, cujas dimensões cognitiva, afetiva, motora, ética, estética, artística, linguística, estejam articuladas e a Educação Infantil como um espaço que possibilite às crianças um processo de aprendizagem e de desenvolvimento que respeite suas especificidades e assegure o acesso aos bens culturais, às brincadeiras e às interações.

Em estudo, Barbosa e Alves (2016, p. 213) afirmam que a proposta curricular deve abarcar:

[...] a fundamentação teórica e os princípios que referenciam; o perfil da instituição, dos profissionais que nela atuam e crianças; as indicações sobre o papel do professor; o período geral e específico de sua concretização; suas finalidades e objetivos; os conhecimentos; as vivências [...] historicidade da produção e da escolha das concepções, dos conhecimentos e experiências [...] as metodologias de trabalho que abrangem organização, estruturação e dinamização de atividades, interações e ambiente e contextos de aprendizagem e desenvolvimento; a programação das atividades pedagógicas.

O debate curricular, como expresso no excerto, abarca um campo amplo de discussões. Nosso recorte encontra-se voltado para o trato com a linguagem expressivo-corporal e a linguagem oral e escrita, pensando-as a partir da articulação entre teoria e prática para, assim, projetarmos possíveis desdobramentos didático-metodológicos.

Nesse sentido, reafirmamos que o projeto político-pedagógico/proposta pedagógica deve estar articulado/a a uma base curricular que promova a vivência das crianças com diferentes áreas do conhecimento que compõem o patrimônio cultural, científico, artístico, lúdico-corporal, ambiental e tecnológico, respeitando os processos de aprendizagem e desenvolvimento, a indissociabilidade entre educação e cuidado e a integralidade das dimensões

expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças.

Conforme explicitado no artigo 9º, incisos I e III, das Diretrizes/2009, a proposta curricular das instituições de Educação Infantil deve ter como eixos as interações e as brincadeiras, integrando, nas práticas educativas, vivências que promovam:

[...] o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
[...] experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos.

Portanto, nosso objetivo é, por meio deste relato, adentrar nesses dois aspectos do campo curricular e analisá-los à luz da abordagem sócio-histórico-dialética.

4. Vivências expressivas corporais e a linguagem na Educação Infantil

Compreender as perspectivas de Vigotski (1994, 2010) e Wallon (1975, 1995) é um grande desafio, pois elas nos colocam diante de uma nova visão de mundo, homem e criança, baseada na concepção sócio-histórico-dialética. Nesta, o homem é compreendido como um ser histórico que se constitui ao longo de sua existência, a partir das relações que estabelece com os meios humano, sociocultural e físico. Tais relações são dinâmicas e dialéticas, uma vez que estão em constante movimento e permitem ao homem transformar e ser transformado, ao mesmo tempo em que se autotransforma.

De acordo com Vargas (2007), o corpo, em sua capacidade expressiva e comunicativa, tem sido negligenciado no contexto educacional, da educação infantil ao ensino superior, embora estudos no campo da educação já venham sinalizando a necessidade de uma formação omnilateral, isto é, uma educação integral, que abranja as dimensões intelectuais, criativas, estéticas, expressivas, emocionais e éticas, tanto para os educadores quanto para educandos/crianças.

As atividades expressivas corporais – como a brincadeira, o jogo, a dança e o teatro – possuem um grande potencial educativo, visto possibilitarem à criança descobrir, (re) descobrir sua corporalidade, sua capacidade expressiva e comunicativa. Isto é, incorporar o pensar, o agir, o perceber, o expressar e o refletir pelo e com o movimento. Para melhor compreendermos a aprendizagem e o desenvolvimento infantil no que diz respeito ao papel das vivências expressivas corporais na Educação Infantil, retomaremos as categorias: movimento e brincadeira/jogo.

Na teoria proposta por Wallon (1975, 1995), o movimento – deslocamento no espaço – contribui significativamente para a afetividade, a elaboração do pensamento da criança, a capacidade expressiva, imaginativa e criativa, contrapondo-se ao conceito de que o movimento diz respeito às manifestações apenas mecânicas e neurológicas.

A teoria walloniana dá um traço original à motricidade humana considerando-se que, segundo essa perspectiva, o movimento é primordial, pois intervéem no desenvolvimento psíquico; nas relações com os outros; no comportamento habitual; nas aprendizagens da criança; possui um teor expressivo e é a partir dele que a criança manifesta suas necessidades e seu estado de bem-estar ou mal-estar; se expressa mobilizando o meio humano para conhecer, interpretar e dialogar com ela por meio de suas ações, gestos, movimentos, ritmos, representações e outros.

Vigotski (1994, 2010) discutiu a relação entre a brincadeira/jogo e o desenvolvimento infantil. Para esse autor essa atividade, fruto da inventividade humana, satisfaz as necessidades de modificar imaginariamente a realidade e os objetos, organizar as experiências, descobrir e recriar sentimentos e pensamentos, assim como as necessidades de ação das crianças. Brincar cria a chamada “zona de desenvolvimento proximal”, uma vez que, quando brinca, as crianças interagem com o outro, modificando seu comportamento usual, agem, pensam e criam como se fossem maiores do que são na realidade; as aprendizagens vivenciadas no brincar/jogar impulsionam seu desenvolvimento.

Os estudos wallonianos sinalizam para a relação intrínseca entre ação e pensamento, qual seja: o pensamento infantil é atravessado/constituído pelas ações, percepções, sentimentos e emoções vivenciadas. Assim, quanto mais ricas forem as vivências das crianças com os gestos, movimentos rítmicos, cor-

porais e formas de representações (encenação/faz de conta), maiores serão sua capacidade de expressar-se, de dizer melhor de si e do mundo que as cerca.

Para Martins, Picosque e Guerra (1998), as crianças constroem seus gestos e movimentos pela experimentação e estes se constituem, inicialmente, como garatujas gestuais, corporais e rítmicas que vão se desenvolvendo a partir da exploração de movimentos corporais constituídos historicamente, pela apropriação e ressignificação da cultura corporal, da exploração dos objetos, do próprio corpo e da construção mediada e partilhada com o Outro, como podemos identificar nas fotos disponíveis nos links⁴ <https://drive.google.com/open?id=1eOwC165-VnOlnqgOG4A0uVfUHdGwIG3> e https://drive.google.com/open?id=1A5XyuPilk9e04sbLD8VXIZ8h71Uk_bmx.

As questões relacionadas ao percurso de desenvolvimento da linguagem e do pensamento infantil foram estudadas por Vigotski (2001). Em suas análises sobre as funções psíquicas, afirma que desenvolvimento, aprendizagem e ensino são processos inter-relacionados. A aprendizagem antecipa-se ao desenvolvimento e o impulsiona, suscitando as funções que estão em amadurecimento ou em formação.

Por essa razão, as instituições educativas se tornam essenciais na constituição do conhecimento, pois trazem algo novo no desenvolvimento daquelas funções. Suas obras nos instigam a buscar compreender o desenvolvimento infantil analisando as interações que acontecem entre crianças, até porque esses momentos são consideravelmente ricos em linguagem.

A aprendizagem dos conceitos está relacionada à utilização da linguagem pela criança e ao campo do significado da palavra. A sua utilização pela criança acontece a partir do momento em que ela compreende as relações mais simples da realidade e consegue explicar de forma consciente os fatos. Todavia, as palavras nem sempre se caracterizam por conceitos. Quando o conceito já está elaborado, pode ser expresso através da palavra, instrumento da linguagem já abstraído pela criança.

Os conceitos se constituem no processo de aprendizagem infantil e têm grande contribuição no desenvolvimento do pensamento, principalmente no caso dos conceitos científicos. A formação de conceitos científicos começa no momento em que a criança assimila um novo significado, ou seja, o desenvol-

⁴ Título: Brincando na teia e Circuito.

vimento do significado das palavras está subordinado ao desenvolvimento dos conceitos científicos e espontâneos.

Estudos realizados por Barbosa (1997) apontaram que, quando falamos em conceito, temos como referência um conjunto de noções que se estabelecem para se compreender determinados elementos ou situações do cotidiano. Em nossos estudos, buscamos compreender essas questões através do conceito de **tomada de consciência** trabalhado por Vigotski (2001), ao discutir os processos intencionais da linguagem infantil. Segundo ele, as palavras proferidas apresentam a consciência que elaboramos sobre determinados conceitos. Assim, conseguimos explicar os acontecimentos de nossa vida cotidiana a partir do momento em que conseguimos generalizar os conceitos apreendidos.

Desse modo, a tomada de consciência se baseia na generalização dos próprios processos psíquicos, que redundam em sua apreensão. Nesse processo, como afirma Vigotski (2001, p. 290), esta manifesta em primeiro lugar o papel decisivo do ensino:

Assim surgida no campo do pensamento, a nova estrutura de generalização, como qualquer estrutura, é posteriormente transferida como um princípio de atividade sem nenhuma memorização para todos os outros campos do pensamento e dos conceitos. Desse modo, a tomada de consciência passa pelos portões dos conceitos científicos.

Tais construtos teóricos podem nos ajudar na análise de situações do cotidiano, com crianças da Educação Infantil, em contextos educacionais formais. Elementos internalizados por elas em suas vivências possibilitam a utilização das palavras, durante as brincadeiras de faz de conta, que denotam suas apropriações. No link⁵ a seguir temos uma imagem em que as crianças, ao brincarem de casinha durante uma manhã de atividades coletivas⁶, preparam a comida do almoço e afirmam: “Hoje vou fazer macarrão de verdade!” (https://drive.google.com/open?id=1-M-hSqOwH7_Sib0kfQ41_q8_3WN9VMf6).

Compreendendo esse percurso, podemos analisar as vias pelas quais as crianças demonstram suas aprendizagens e, ao mesmo tempo, as possibilidades de mediação. É bom lembrar que cada criança percorre um caminho indivi-

⁵ Título: Vou fazer macarrão de verdade.

⁶ Título: Crianças matriculadas no Departamento de Educação Infantil do Cepae/UFG.

dual de desenvolvimento a partir das diferentes vivências e aprendizagens. Não há determinantes biológicos ou orgânicos, segundo a teoria vigotskiana, que predominam e/ou padronizam os níveis de desenvolvimento.

Essas considerações apontam outra perspectiva para se pensar o processo de apropriação do conhecimento nas instituições educativas, ressaltando que a aprendizagem da criança se inicia antes da entrada dela na instituição escolar, ou seja, antes da aprendizagem escolar. Aliás, quanto a essa afirmativa, ao observar as crianças durante as suas brincadeiras de faz de conta, vimos que a temática “escola” se faz presente antes mesmo de elas frequentarem esse espaço, como podemos analisar a partir das imagens visualizadas nos respectivos links:⁷ <https://drive.google.com/open?id=1tjC2ki1kyRhTw4PkLH4MnI9vcRW0nf4L> e <https://drive.google.com/open?id=17TggPeF3FoctlfeWYxiiUC h20N5ukVue>.

Entretanto, faz-se necessário compreender as relações que as crianças conseguem estabelecer a partir das diferentes vivências, em destaque, as vivências com a linguagem como mediadora da organização do pensamento infantil. Nesse sentido, durante as brincadeiras, observa-se a recorrência da expressividade oral, que evoca os sentidos e significados das palavras construídos historicamente.

Considerações finais

Compreender a educação das crianças menores de seis anos requer consciência da função sociopolítica e pedagógica dessa etapa educativa, da sua historicidade, de sua constituição identitária e dos desafios enfrentados por nossa sociedade em oferecer a elas condições e recursos para usufruírem de seus direitos civis, humanos e sociais. A Educação Infantil se constitui, nesse contexto, como uma etapa da educação básica cujo objetivo é garantir às crianças o acesso a conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, promovendo uma educação socialmente referenciada.

Nesse sentido, reafirmamos que repensar e ressignificar as práticas educativas da Educação Infantil passam necessariamente pelo estudo e aprofun-

⁷ Títulos: “Brincando de escolinha” e “Professora na escolinha”.

damentos teórico, pela articulação entre teoria e prática, pelo cumprimento e pela efetivação das orientações constantes nas Diretrizes para Educação Infantil/2009.

O estudo ora proposto nos provoca inquietações acerca dos processos de ensino que se materializam em instituições de Educação Infantil. No que tange às questões que apresentamos, ressaltamos a importância de se considerar a criança como sujeito histórico concreto que, por meio da linguagem e das vivências expressivas corporais, poderá apropriar-se de conhecimentos historicamente construídos de forma ampliada e significativa.

Referências bibliográficas

BARBOSA, I. G. *Pré-escola e formação de conceitos: uma versão sócio-histórico-dialética*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo: São Paulo, 1997.

BARBOSA, I. G.; ALVES, N. N. de L. Currículo na Educação Infantil e trabalho docente: perspectiva sócio-histórico-dialética. In: SOUZA, R. C. C. R.; MAGALHÃES, S. M. O. (Orgs.). *Formação, profissionalização e trabalho docente: em defesa da qualidade social da Educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 201-222.

BARBOSA, I. G.; ALVES, N. N. de L.; MARTINS, T. A. T. Infância e cidadania: ambiguidades e contradições na Educação Infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31, 2008, Caxambu. *Anais...* Caxambu, 2008. (publicação eletrônica).

BARBOSA, I. G. *et al.* Espaço físico da pré-escola em escolas de ensino fundamental do estado de Goiás: qualidade e especificidade da educação infantil. In: Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias (GRUPECI), 2014, Goiânia. *Anais...* Goiânia, 2014.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, 9 dez. 2009a.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 dez. 2009b.

KUHLMANN JR, M. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A. L.; PALHARES, M. S. *Educação Infantil Pós - LDB*. Campinas: Autores Associados, 1999. p. 51-65.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. *Didática do ensino de Arte: língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo, SP: FTD, 1996.

VARGAS, L. A. M. *Escola em dança: movimento, expressão e arte*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes: 1994.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1995.

WALLON, Henri. *Psicologia e educação da infância*. Lisboa, Portugal: Editorial Estampa, 1975.

AS REDES SOCIAIS COMO FERRAMENTA DE APROXIMAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria Eirilânde Ferreira de Souza¹

João Henrique Suanno²

Resumo: O uso das tecnologias no contexto social das novas gerações é algo intrínseco à realidade e às vivências diárias. E ao se pensar, no contexto educacional essa realidade não é muito diferente, pois, não temos como negar que mesmo em ambientes distintos, escola e sociedade estão envolvidas pela Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC). E com a criação da internet, ampliaram-se as possibilidades de acesso à informação e contato social, a cultura não se constrói apenas da narrativas presentes, mas das mais variadas formas, e as formas de estar e se comunicar foram alteradas também. Diante desse contexto, este artigo buscou compreender como as professoras da educação infantil se apropriam do conceito de mediação pedagógica e tecnologia, e quais as interferências dessa apropriação nas suas práticas pedagógicas. Para o desenvolvimento do estudo foi aplicado um questionário com sete perguntas abertas, abordando a temática em discussão: tecnologia, mediação pedagógica na educação infantil. Sobre as participantes da pesquisa, foram direcionados a cinco professoras que atuam na educação infantil (pré-escola) há mais de 10 anos. O referencial teórico se apoia em es-

¹ Professora da Rede Municipal de Educação de Inhumas. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás, Campus Inhumas. Mestranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (PPG - IELT). E-mail: maria.erilande@gmail.com

² Pós-doutorado em Educação - 2014 - Universidade de Barcelona/ES. Doutor em Educação - 2013 - Universidade Católica de Brasília/DF. Mestre em Educação - 2006 - Universidad de la Habana/PUC-GO. Psicopedagogo - 1994 - UCG/GO. Psicólogo - 1991 - UCG/GO. Professor do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias - IELT, da Universidade Estadual de Goiás. Professor titular efetivo e dedicação exclusiva da Universidade Estadual de Goiás - UEG. Membro da Rede Internacional de Escolas Criativas - RIEC Brasil. Líder do Grupo de Pesquisa em Rede Internacional Investigando Escolas Criativas e Inovadoras. suanno@uol.com.br

tudos sobre a metodologia numa abordagem qualitativa-interpretativa, com análise e discussão dos dados que foram coletados a partir dos questionários respondidos pelas professoras e respaldado em estudos sobre tecnologia (KENSKI, 2013; MORAES, 2000; GOMES, 2016), e mediação pedagógica (MASETTO, 2013; D'AVILA, 2011), dentre outros autores. Os dados analisados demonstraram que, mesmo com crianças bem pequenas e pequenas, existe possibilidade de utilização das tecnologias como ferramenta que pode contribuir com as práticas pedagógicas, mas que o professor deve entender o seu papel de mediador nesse processo para criar e aproveitar as possibilidades existentes fora do muro da escola.

Palavras-chave: Tecnologia. Mediação pedagógica. Educação infantil.

Introdução

O uso das tecnologias no contexto social das novas gerações é algo intrínseco a sua realidade e às vivências diárias. E ao se pensar, no contexto educacional essa realidade não é muito diferente, pois não temos como negar que, mesmo em ambientes distintos, escola e sociedade estão envolvidas pela Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC).

Xavier (2011) argumenta que as inúmeras ofertas de informação, comunicação, aprendizado e entretenimento e lazer depois da chegada das tecnologias digitais, têm influenciado nossos comportamentos e estimulado nossas atividades intelectuais. E essas mudanças têm acontecido numa velocidade cada vez mais intensa, que não conseguimos nem perceber essa movimentação, parecendo cada dia mais natural.

Assim, essas mudanças não são diferentes no contexto educacional, pois já fazem parte de todas as etapas e níveis da educação formal, apesar de algumas escolas ainda terem resistências às TICs. Mas essas resistências podem ser pensadas a partir da organização tradicionalista, previsível e burocrática que a escola ainda tem nos dias de hoje, necessitando assim de rever suas práticas pedagógicas.

Neste artigo, utilizaremos o conceito de práticas pedagógicas de acordo com Franco (2015, p. 603), que entende que as “práticas pedagógicas se configuram na mediação com o outro, ou com os outros, e é esse outro que oferece às práticas seu espaço de possibilidade”. Ou seja, as práticas pedagógi-

cas são organizadas e construídas a partir da relação professor-aluno, de forma intencional.

Com isso, podemos entender que na educação infantil, apesar de as crianças serem bem pequenas ou pequenas, elas não estão fora desse contexto, pois fazem parte da educação formal, e se configura como um espaço onde as práticas pedagógicas acontece na relação com o outro, ou outros. Conforme Xavier (2011, p. 4), “essa geração ‘digitalizada’ é bastante ‘micreira’, usa os aparelhos digitais com muita desenvoltura, em especial, o computador e o celular, todos os dias, durante várias horas”, fazendo com que o uso das tecnologias esteja cada vez mais presente em suas atividades.

A escola, que tem como função maior “propiciar condições adequadas para que o aprendiz se aproprie de saberes técnicos, éticos e estéticos” (XAVIER, 2011, p. 5), deve contribuir e aproveitar os saberes que já fazem parte do contexto das crianças, e o professor deve ser mediador, facilitador do processo de aprendizagem. O professor será o responsável pelos encontros mais interessantes, motivadores e articuladores com as tecnologias.

Mas, será que a escola e os professores da educação infantil estão aproveitando as ferramentas que as tecnologias têm disponibilizado para melhorar suas práticas pedagógicas e incentivar as crianças a buscarem uma aprendizagem contínua? Ou será que a escola e os professores estão simplesmente ignorando todas essas possibilidades de conhecimento e comunicação?

Essa é a questão que irá nortear este estudo, que buscará compreender como as professoras da educação infantil se apropriam do conceito de mediação pedagógica e tecnologia, e quais as interferências dessa apropriação nas suas práticas pedagógicas.

Para o desenvolvimento do estudo foi aplicado um questionário com sete perguntas abertas, abordando a temática em discussão: tecnologia, mediação pedagógica na educação infantil. Sobre as participantes da pesquisa, foram direcionados a cinco professoras que atuam na educação infantil (pré-escola) há mais de 10 anos.

Dessa forma, este artigo se estrutura primeiramente com uma fundamentação teórica sobre as temáticas destacadas acima, logo em seguida, será apresentada a metodologia adotada nesta pesquisa e, por último, a análise e discussão dos dados que foram coletados a partir dos questionários respondidos pelas professoras participantes da pesquisa. O artigo é respaldado em estudos

sobre tecnologia (KENSKI, 2013; MORAES, 2000; GOMES, 2016), e sobre mediação pedagógica (MASETTO, 2013; D'AVILA, 2011).

1. Revisão teórica

Com a criação da internet, ampliaram-se as possibilidades de acesso à informação e contato social, a cultura não se constrói apenas das narrativas presentes, mas das mais variadas formas. De acordo com Kenski (2013) temos vivenciado alterações significativas nas diferentes esferas da sociedade, impulsionadas pelas inovações tecnológicas digitais, e essa inserção social das novas tecnológicas tem trazido mudanças à nossa cultura.

“Em menos de 15 anos, por exemplo, incorporamos as redes digitais (a internet) e sua interface gráfica (web) em nossos sistemas de intercomunicação e em nossas ações cotidianas” (KENSKI, 2013, p. 61). E o mais curioso de toda essa realidade é que nos acostumamos com toda essa movimentação, e em muitas das vezes nem percebemos tal velocidade, tendo em vista que ela já se incorporou ao nosso ritmo de vida.

No universo infantil essa realidade não é diferente. É possível perceber que a cada dia as mídias e os recursos tecnológicos, como *smartphones*, *tablets* e *smarts tvs*, têm sido disponibilizados no cotidiano infantil, favorecendo assim os mais diversos modos de aprendizagens e descobertas, e essa realidade é refletida diretamente dentro do contexto educacional. Dessa forma, a realidade deve ser compreendida como uma realidade multidimensional (SUANNO, 2013), dada a sua constituição complexa. Ou seja, as realidades se complementam.

A incorporação dessa realidade no nosso cotidiano amplia a interação entre as pessoas a qualquer tempo e em qualquer local. “A valorização do que é novo, mais potente ou, simplesmente diferente, já faz parte das concepções culturais e sociais presentes na atualidade” (KENSKI, 2013, p. 61). Também mudamos a nossa concepção de interatividade e relação entre as pessoas por meio das tecnologias, buscando cada vez mais potencializar nossa capacidade de comunicar, acessar, interagir e armazenar informações.

Vivenciadas em grupos, com muitas interações e troca de informações, essas tecnologias não se encontram mais como espaços de ficção, mas de realidade, ainda que virtuais. Em alguns casos, pelas próprias condições em que são

desenvolvidas, oferecem oportunidades de maior e melhor exploração e vivência do que os espaços concretos a que se referem. Suas especificidades nos possibilitam o registro, o acompanhamento (antes-durante-depois), a interação com outros meios, o envio de informações atualizadas e o reconhecimento de feedback imediato de outras pessoas que podem estar nos mais diferenciados locais do planeta. (KENSKI, 2013, p. 67).

Isso porque, segundo Kenski (2013), a intercomunicação, ou seja, a capacidade de comunicar-se com o outro, independentemente do local, é um dos pontos mais significativos dessas novas mídias, tendo em vista que ela possibilita a aproximação de pessoas, para que possam se comunicar, trocar ideias, planejar. Uma pesquisa realizada pelo Ibope Inteligente, em 2010, “revelou que 87% dos usuários brasileiros acessavam redes sociais em abril de 2010” (KENSKI, 2013, p. 68).

O conceito de rede social possui muitos significados, dentre eles podemos destacar alguns conceitos que Gomes (2016) obteve de alguns autores que também tratam do tema: as redes são ambientes de interação, não apenas de participação (FRANCO, 2010 apud GOMES, 2016); redes somos nós (RECUERO, 2009 apud GOMES, 2016). Contudo, “o termo rede como metáfora para expressar as relações entre seus autores foi inicialmente utilizado pelo matemático suíço Leonhard Euler, em 1736. Hoje a estrutura de grafos (redes) nos é útil, pois ajuda a representar a complexidade das nossas relações” (GOMES, 2016, p. 83).

Ao se pensar as redes sociais no contexto da educação, ela traz uma dicotomia de realidade, tendo em vista que a escola, na grande maioria das vezes, não aceita a entrada de celulares nas unidades escolares, mas a sociedade vive conectada vinte e quatro horas por dia. Gomes (2016, p. 84) argumenta que “para que os indivíduos tenham acesso ao conhecimento de determinada sociedade ou cultura, as ligações devem ser formadas através do uso de artefatos de mediação”. Ou seja, não é simplesmente excluindo o conhecimento que é produzido fora da escola, mas mediando como possibilidade de aprendizado.

Nesse sentido, Masetto (2013, p. 249) afirma que os conceitos de tecnologias, aprendizagem e mediação pedagógica, quando têm como abordagem central a educação, sempre se agregam, tendo em vista que o desenvolvimento da cultura digital modificou a nossa forma de pensar e raciocinar, e a educação encontra-se entrelaçada a essa cultura.

Um novo momento acontece que reabre a questão do uso ou não de tecnologias no processo educacional. Trata-se do uso da internet e do computador, com o acesso imediato e em tempo real as informações, ao conhecimento, as experiências e projetos inovadores, com a possibilidade de socialização imediata das pesquisas com o surgimento, a multiplicação e a diversidade dos aparelhos eletrônicos e games digitais.

Mas, quem irá fazer a mediação dessa nova realidade no contexto escolar? E, ao se pensar o uso das tecnologias como ferramenta a ser utilizada com crianças pequenas, quem irá mediar?

Para Masetto (2013) o professor tem a função docente de realizar a mediação, pois é ele quem irá adaptar esses novos recursos em prol do processo de aprendizagem mais dinâmico e motivador aos alunos. Para Maria Cândida de Moraes (2013 apud MASETTO, 2013, p. 147), a mediação pedagógica é “um processo comunicativo, conversacional, de co-construção de significados e que tem por objetivo abrir um diálogo e facilitá-lo”.

Mas essa mediação pedagógica deve ainda contribuir para a construção da interação professor-aluno, promovendo o envolvimento dos participantes. Para isso o professor deve ter mudanças de atitudes e comportamento, colocando-se como um facilitador nesse processo. A mediação pedagógica submerge, dessa forma, uma nova postura do professor.

Para Kenski (2013, p. 68) “a cultura tecnológica exige a mudança radical de comportamentos e práticas pedagógicas que não são contemplados apenas com a incorporação da mídias digitais ao ensino”. Dessa forma, abre-se a possibilidade de ser usada também como ferramenta de comunicação entre a família e a escola, e compartilhamento das aprendizagens das crianças.

Entre essas mudanças encontra-se a forma de enxergar a família, o aluno e todos os envolvidos no processo de aprendizagem como um agente ativo e participativo. Com isso, “a mediação pedagógica coloca em evidência o papel de sujeito do aprendiz e o fortalece como protagonista de atividades que vão lhe permitir aprender e atingir seus objetivos” (MASETTO, 2013, p. 152). Além disso, o professor terá mais relevância no seu papel e nos materiais que utilizar para criar as possibilidades no processo ensino-aprendizagem.

Faz parte da mediação pedagógica confiar no aluno; acreditar que ele é capaz de assumir a responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem co-

nosco; assumir que o aluno, apesar de sua idade, é capaz de retribuir atitudes adultas de respeito, de diálogo, de responsabilidade, de arcar com as consequências de seus atos, de profissionalismo quando tratado como tal; desenvolver habilidades para trabalhar com tecnologias que em geral não dominamos, para que nossos encontros com os alunos sejam mais interessantes e motivadores – todos esses comportamentos exigem, certamente, uma grande mudança de mentalidade, de valores e de atitude de nossa parte. (MASETTO, 2013, p. 152).

Contudo, esse é um grande desafio para o professor, tendo em vista que é preciso sair da zona de conforto para lidar com outras possibilidades, que muitas vezes são desconhecidas, e geram desconforto. Mas que fazem parte da mudança de mentalidade e da nova oportunidade de aprender juntos, e de se enxergar como um mediador pedagógico.

Masetto (2013) destaca nove características que podemos encontrar num mediador pedagógico, são elas: aprendiz como centro; professor e aluno constituem-se como célula básica do desenvolvimento; corresponsabilidade e parcerias com alunos; respeito mútuo; domínio profundo de sua área de conhecimento; criatividade; disponibilidade para diálogo; subjetividade e individualidade; comunicação e expressão em função da aprendizagem.

O autor ressalta ainda que qualquer mediação pedagógica, dentro de uma perspectiva de aprendizagem, só terá resultados positivos quando o centro do processo for o aprendiz. De nada adiantam as mais modernas técnicas e tecnologias se não estiverem unidas a uma proposta de aprendizagem cooperativa, por meio de um clima de confiança e parceria.

Segundo D'Ávila (2011), a relação com o saber é duplamente mediatizada: uma mediação de ordem cognitiva e uma outra de natureza didática. A mediação cognitiva se constitui a partir do desejo de aprender. Já a mediação didática é a ação que procura tornar este objeto desejável ao sujeito. É o espaço por onde o professor irá criar as possibilidades e estabelecer as condições ideais à ativação do processo de aprendizagem.

A ação do professor vai incidir diretamente sobre o processo de aprendizagem do aluno, determinando, em grande parte, se tal processo dar-se-á de modo fragmentado do todo, ou de modo interconectado. Essa forma de ensinar e aprender em que a cognição ocorre em parceria com outros é atribuída à teoria de Vygotsky.

As Tecnologias da Informação e Comunicação podem interfacear a mediação didática que pratica o professor, seja na sala de aula, seja em situações a distância. Comumente nos acostumamos com as TIC em situações de educação a distância ou de ensino *online*. Não obstante, mesmo presencialmente, pode, e deve, o professor, fazer uso destas nas suas aulas. Por vários motivos, o mais imperativo é que estamos mergulhados na cultura digital, nossos alunos são praticamente nativos digitais e essa linguagem fazendo parte do seu cotidiano, deve também fazer parte do cotidiano escolar. (D'ÁVILA, 2011, p. 63).

A escola não pode simplesmente ignorar o que acontece fora dos seus muros, ela precisa conectar os saberes. E o professor tem a possibilidade de contribuir com essa nova realidade, independentemente da etapa em que atua. Mas, para isso, o professor deve deixar de ser um mero transferidor de conhecimentos prontos e acabados, e assumir a postura de um sistematizador de experiências, um mediador pedagógico, um inovador.

De acordo com Gomes (2016), somos seres gregários e aprendemos na relação com o outro e com o meio, e as redes digitais têm nos permitido potencializar novas formas de ser e de estar no mundo. Além disso, têm possibilitado também novas formas de ensinar e aprender, tendo em vista que as novas tecnologias têm criado uma escola fora da escola.

Ainda segundo o autor, as pessoas têm aprendido em comunidade de prática, na qual os participantes aprendem uns com os outros, conhecendo novas formas de aprender e ser. Diante desse movimento, as pessoas têm aprendido e trocado informações, adquirindo uma bagagem cultural para além da escola, e elevando as potencialidades das redes sociais como um espaço de aprendizagem e troca de informações e conhecimento.

É válido ressaltar que as novas tecnologias trazem consigo diferentes formas de aprender e de se relacionar com o conhecimento, e as redes sociais trazem a ideia de saberes compartilhados. Essa forma de saber coloca o aluno como sujeito da aprendizagem, que é ativo e participativo no processo de aprendizagem. E o professor assume o papel de mediador, incentivador e orientador das diversas possibilidades de aprendizagem. Para tanto, percebe-se a necessidade não só da mediação propriamente dita, feita por um educador, mas também da interação com seus colegas de sala de aula.

Dessa forma, a escola precisa dialogar mais com a sociedade e com as comunidades em que está inserida. "A escola, nos dias atuais, é desafiada a com-

preender o mundo complexo e caótico das relações humanas no trabalho e na educação e a se reinventar” (GOMES, 2016, p. 89), pois, se ela continuar ignorando o que está fora dos seus muros, pode cair no fracasso. As relações horizontalizadas de aprendizagem já não são mais significativas na sociedade em que todos podem aprender com todos e em qualquer lugar.

2. Pressupostos metodológicos

A abordagem utilizada neste trabalho trata-se de uma pesquisa qualitativa, que surgiu a partir das discussões realizadas nas aulas da disciplina Processos pedagógicos, mediações e tecnologias, que levou a problematizar a realidade de uma Instituição de Educação Infantil da cidade de Inhumas-GO, que atende crianças da pré-escola (4 e 5 anos) e que tem como uma das ferramentas de aproximação escola-família os grupos de WhatsApp de cada turma.

O contexto da pesquisa é uma instituição de Educação Infantil que fica localizada na zona urbana e atende em média 230 crianças, em dois turnos, com 115 crianças em cada turno. Em conversa informal com as professoras regentes, a respeito da mediação pedagógica com crianças pequenas e como as famílias contribuem nesse processo, ambas destacaram a importância do uso das tecnologias como ferramenta que facilita a relação da aprendizagem e aproximação das famílias.

Ainda de acordo com a conversa informal com a professoras regentes, devido às crianças serem pequenas, e ainda necessitarem de um atendimento mais direcionado do adulto, elas têm utilizado as redes sociais, o aplicativo WhatsApp para formar grupo das turmas com as famílias e compartilhar saberes, informação, curiosidade e acompanhamento das propostas de trabalho.

Diante desse cenário, as professoras regentes são as participantes para a coleta dos dados que serão analisados neste trabalho. Para o desenvolvimento deste estudo foi aplicado um questionário com sete perguntas abertas, abordando a temática em discussão: mediação pedagógica e tecnologia, com o intuito de saber como as professoras se apropriaram desses conceitos e em que medida esses conceitos contribuem nas práticas pedagógicas diárias das professoras.

Esses questionários foram respondidos por cinco professoras regentes, que atuam na Educação Infantil há mais de 10 anos. Vale ressaltar que no decorrer da análise dos dados as participantes serão identificadas com a seguinte denominação: professora (P1; P2; P3; P4; P5), visando assim preservar suas identidades.

3. Análise e discussão do material empírico (dados)

A Educação Infantil é compreendida como primeira etapa da Educação Básica, de acordo com a LDBEN (Brasil, 1996) e tem por função garantir o desenvolvimento integral da criança de forma compartilhada com as famílias e/ou responsáveis. Ela é composta por creche, que compreende a faixa etária de zero a três anos, e por pré-escola para a faixa etária de quatro a cinco anos de idade.

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 7) “o atendimento em creches e pré-escolas como direito social das crianças se afirma na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação”. Dessa forma, a criança passa a ser concebida como um ser de direito na sua formação integral, ampliando as suas possibilidades de aprendizado para além do cuidar.

Ainda de acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), as instituições de Educação Infantil, na organização de sua proposta pedagógica e curricular, devem assegurar espaços e tempos para participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias. Tendo em vista que o processo de entrada da criança na instituição da educação infantil é um acontecimento delicado e complexo, ele precisa ser pensado, orientado e direcionado continuamente com cuidado com as crianças, e com as famílias que num primeiro momento também ficam inseguras.

Dentro do contexto educacional, entre as mídias e recursos tecnológicos mais utilizados nos trabalhos pedagógicos na educação infantil, destacam-se a televisão, o vídeo, o rádio, a filmadora, a câmera fotográfica, o computador e a internet. Contudo, nem todas as escolas têm acesso a todas essas tecnologias e os professores acabam tendo em suas mãos a possibilidade de simplesmente deixar de utilizá-las ou criar estratégias que irão contribuir com as suas práticas pedagógicas.

Diante do exposto, fica claro que o diálogo estabelecido por meio das interações sociais entre a criança, a família, o professor, as outras crianças, e também a mídia, é fundamental para o seu desenvolvimento e formação integral. Foi exatamente o diálogo e as interações, principalmente com as famílias, que a instituição analisada buscou por meio das ferramentas que as tecnologias digitais propiciam, a partir das redes sociais.

Quando perguntado às professoras se elas utilizavam alguma ferramenta das redes sociais para manterem contato com as famílias e as crianças, todas responderam que utilizam o grupo de WhatsApp da turma e que essa ferramenta é usada há mais de três anos. As professoras participantes, ao justificarem o uso das redes sociais, destacaram que:

“Aproxima a família e conseqüentemente a criança e assim contribuiu com a prática diária em sala.” (P1)

“Através das redes sociais, posso reinventar a minha didática, adquirindo conhecimentos, interagir, compartilhar informações, etc.” (P2)

“Facilitam a comunicação e aproximam a família da escola.” (P3)

“Facilidade e rapidez no acesso a informações.” (P4)

“Facilita a comunicação professor e família.” (P5)

Podemos perceber que as professoras participantes destacaram principalmente o uso das redes sociais como facilitadora da comunicação e informação entre escola e família. De acordo com Moraes (2000, p. 4), precisamos “aprender a usar essas novas ferramentas para o desenvolvimento de habilidades e competências que facilitem a vida do homem e da mulher neste planeta”, tendo em vista que as mídias e as tecnologias de informação e comunicação vêm promovendo uma forte integração e socialização entre as pessoas, não podemos mais negar essa realidade.

Isso porque, ainda segundo Moraes (2000, p. 5), “vida, experiência e aprendizagem estão intrinsecamente entrelaçadas em nossa corporeidade, já que, simultaneamente, vivemos, experimentamos, aprendemos e conhecemos”. Ou seja, aprendizagem e vida já não mais se separam.

Diante desse contexto, podemos perceber que o uso das mídias na educação pode oportunizar aos docentes práticas pedagógicas inovadoras, permitindo que a criatividade seja uma forte aliada nesse processo de interatividade, criando oportunidade de aproximação e reinvenção da própria prática pedagógica.

gica. Isso ocorre, de acordo com Franco (2015), quando o professor entende que as práticas pedagógicas se estruturam em mecanismos de rupturas e conservações, e que muitas vezes cabe a ele decidir em romper ou conservar as práticas existentes.

Nesse contexto, os docentes da educação infantil precisam compreender mais amplamente o seu papel como mediador da educação e da formação de seus alunos nos dias atuais e como as tecnologias podem ser utilizadas como ferramenta que contribui no processo de ensino-aprendizagem. Quando perguntado às professoras sobre o entendimento a respeito de mediação pedagógica, todas relacionaram à relação professor-aluno:

“Processo que contribui no ensino-aprendizagem. Busca por melhor forma de ensinar e aprender.” (P1)

“É uma nova relação professor-aluno, voltada pela formação de cidadãos participativos e preocupados com a transformação. O professor coloca como um facilitador, incentivador e motivador da aprendizagem.” (P2)

“Orientação e intervenção por parte das professoras e instituição com as crianças e famílias.” (P3)

“O papel do professor junto às crianças onde as trocas de conhecimento são mútuas e o conhecimento da criança é valorizado e utilizado como ponto de partida para a escolarização.” (P4)

“É o relacionamento entre professor e aluno.” (P5)

A mediação pedagógica, segundo Masetto (2013, p. 146), “promove o envolvimento dos participantes de modo que o conhecimento por eles construído seja utilizável em novas e diversas situações”. Ou seja, o conhecimento é construído pelo envolvimento de todo o grupo, como bem ressalta a P3, que destaca a mediação pedagógica realizada pelo professor, mas também pela instituição, buscando orientação e intervenção em prol da criança, mas também da família.

Franco (2015) argumenta ainda que o ensino sem sentido, imposto de fora para dentro e de cima para baixo, não cria condições de aprendizagem. As aprendizagens ocorrem na densidade das práticas pedagógicas, tecidas com o outro, e quando o professor compreende o seu papel de facilitador, incentivador do processo, como destaca P2, o trabalho ganha um novo sentido e amplia as possibilidades com o outro, criança, o outro, adulto, o outro, família.

Com isso, o docente precisa aprender a trabalhar com as diferentes linguagens geradas pelas mídias, tendo em vista que “a cultura tecnológica exige a mudança radical de comportamento e práticas que não são contempladas apenas com incorporação das mídias digitais” (KENSKI, 2013, p. 68), mas, como a geração de possibilidades de interação com o outro. Nesse sentido, quando perguntado às professoras o seu entendimento sobre tecnologias, a grande maioria referiu-se às tecnologias como instrumento facilitador do dia a dia das pessoas.

“São instrumentos / materiais / objetos que facilitam o dia a dia das pessoas.” (P1)

“É o uso de técnicas e conhecimento adquiridos para aperfeiçoar ou facilitar o trabalho.” (P2)

“Todos os suportes eletrônicos e midiáticos e tudo o que vem evoluindo ao longo dos anos.” (P3)

“Recursos onde se pode ter acesso a informações, imagens, vídeos que facilitam o contato com outras pessoas e conhecimento.” (P4)

“Algo avançado, moderno e ajuda na locomoção no trabalho, no trabalho, no dia a dia em geral.” (P5)

Nesse sentido, percebemos que o universo das tecnologias pode contribuir de forma bastante intensa para a educação infantil, oportunizando assim interação, colaboração, e muito mais no contexto escolar, tendo em vista que as redes sociais, como os grupos de WhatsApp, possibilitam “novas formas de aprender e de ser” (GOMES, 2016, p. 83).

Ainda segundo Gomes (2016), a escola precisa dialogar com as comunidades onde se insere, e as tecnologias estão à disposição como facilitadoras do diálogo entre a comunidade escolar. Como argumenta Franco (2015, p. 613), “as práticas, para operarem, precisam do diálogo fecundo, crítico e reflexivo que se estabelece entre intencionalidades e ações”.

Com isso, ao perguntar às professoras sobre alguns pontos negativos e positivos no uso das novas tecnologias nas suas práticas pedagógicas, elas destacaram, na grande maioria, como pontos positivos a interação imediata e a facilidade de circulação de informações e comunicação. Com relação aos pontos negativos, as professoras evidenciaram principalmente a falta de privacidade e a disponibilidade contínua. Para melhor compreensão dos relatos das professoras, eles foram organizados no quadro abaixo.

Quadro 1. Respostas da questão 7 do questionário

PERGUNTA: Destaque alguns pontos positivos e negativos na utilização das redes sociais na sua prática pedagógica	
POSITIVO	NEGATIVO
"Aproximação entre família; compartilhamento de atividades; comunicação rápida." (P1)	"Tentar resolver tudo por rede social; afastar a família 'fisicamente da escola.'" (P1)
"Compartilhar e adquirir informações, inovação, autonomia." (P2)	"Privacidade (a informação passa a ser disponível a qualquer pessoa conectada à rede e em qualquer parte do mundo) / identidade/individualismo, etc." (P2)
"Praticidade; interação imediata; diversas possibilidades." (P3)	"Limita o 'ouvir' das crianças, individualiza e segrega se não for bem orientado." (P3)
"Facilidade e rapidez nas informações; variedade de material disponível; poder observar, acompanhar e utilizar experiências que outras pessoas utilizam e dá certo." (P4)	"Os pais às vezes querem que você esteja disponível até nos finais de semana; algumas fake news." (P4)
"Facilita a aprendizagem, a motivação, oportunidade de estar em contato com o mundo virtual, conhecendo outras culturas." (P5)	"A facilidade de dispersão das crianças." (P5)

Fonte: Produzido a partir dos dados coletados nos questionários.

Diante das respostas das professoras, podemos observar que os desafios são muitos. Contudo, precisamos entender que "a escola não deve esquecer que precisa se atualizar constantemente, pois concorre, de certa forma, com outras instituições sociais, como a mídia e a indústria do entretenimento, para conquista a atenção dos sujeitos" (XAVIER, 2011, p. 5). E mesmo diante dos desafios, precisa se refazer constantemente, buscando meios de contribuir de maneira contextualizada e atualizada.

As redes sociais trazem essa possibilidade para o contexto da instituição da Educação Infantil, sendo utilizadas como ferramenta para aproximar as famílias do acompanhamento do desenvolvimento das crianças. Moraes (2000, p. 5) argumenta que "com ou sem o uso das tecnologias, necessitamos de metodo-

logias que compreendam que desenvolvimento e aprendizagem constituem processos integrados que abrangem várias dimensões humanas”.

Dessa forma, podemos pensar que não tem como ignorar todo o movimento que nos cerca e que está fora do muro da escola, independentemente da faixa etária em que atua. As novas Tecnologias de Comunicação e Informação devem ser vistas como possibilidade de aproximação, e não de distanciamento.

Considerações finais

Diante do estudo apresentado, foi possível compreender que o uso das mídias e dos recursos tecnológicos no contexto da educação infantil também pode ser compreendido como um desafio para a escola. Mas não é algo que também possa impossibilitar a utilização das TICs nas propostas de trabalho com as crianças. Contudo, a apropriação e mediação do professor com as tecnologias são fundamentais nesse processo.

Os dados analisados demonstraram que houve um processo de apropriação positivo por parte das professoras com relação ao uso das tecnologias como ferramenta pedagógica. Mas, para que esse uso seja realizado, se faz necessária a modificação das concepções que direcionam as práticas pedagógicas. Segundo Franco (2015, p. 604), “as aprendizagens ocorrem entre os múltiplos ensinamentos que estão presentes, inevitavelmente, nas vidas das pessoas e que competem ou potencializam o ensino escolar”.

E esse é o grande desafio da escola, segundo a autora citada acima. Contudo, cabe à escola tornar o espaço escolar mais aberto às grandes possibilidades que o contexto cultural nos proporciona, principalmente com as ferramentas das tecnologias. Ou simplesmente ignorar toda a gama de oportunidades e tornar o espaço escolar totalmente desconectado do mundo.

Ao se pensar em crianças bem pequenas e pequenas, esse desafio se torna maior, tendo em vista que as crianças ainda se encontram num espaço de conquistas de direitos para a formação integral. O professor tem papel fundamental no processo de mediação pedagógica, podendo ressignificar suas práticas para ampliar o repertório das crianças ou permanecer com práticas que desconsideram a vida fora da escola.

Referências bibliográficas

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução 20/2009 - Câmara da Educação Básica. Brasília, 2010.

DÁVILA, Cristina. (2011): Interdisciplinaridade e mediação: Desafios no planejamento e prática pedagógica da educação superior. *Revista Conhecimento e Diversidade*, v. 6, edição 2011, p. 58-70. Disponível em: http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/537.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. *Educ. Pesqui*, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul/set. 2015.

GOMES, Luiz Fernando. Redes Sociais e Escola: o que temos de aprender? In: ARAUJO, Júlio; LEFFA, Wilson. *Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?* São Paulo: Parábola, 2016.

KENSKI, Vani. *Tecnologias e tempo docente*. Campinas: Papirus, 2013.

MASETTO, Marcos T. Mediação pedagógica e tecnologias de informação e comunicação. In: MORAN, José M.; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Maria A. (Org.). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2013.

MORAES, Maria Cândida. Tecendo a Rede, mas com que Paradigma? Núcleo de informática Aplicada à Educação. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA A PAZ, "THE FUTURE OF OUR CHILDREN", Universidade de Genebra, setembro 2000. Disponível em: http://inforum.insite.com.br/arquivos/6226/Tecendoa_NeRede.pdf.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Outra finalidade para a educação: emerge uma didática complexa e transdisciplinar. In: ZWIEREWICZ, Marlene. *Criatividade e inovação no ensino superior: experiências latino-americanas e europeias em foco*. Universidade Federal da Paraíba, 2013.

XAVIER, Antônio Carlos. Letramento digital: impactos das tecnologias na aprendizagem da Geração Y. *Caleidoscópio*, v. 9, n. 1, p. 3-14, jan./abr. 2011. Unisinos.

INICIAÇÃO CIENTÍFICA E PESQUISA SOBRE O PROCESSO FORMATIVO NO ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO

Marilza Vanessa Rosa Suanno¹
Jardeson Rodrigues da Silva de Sousa²

Resumo: Este artigo visa apresentar os resultados finais da pesquisa intitulada “Profissionalidade docente e processo formativo do estágio curricular obrigatório da FE/UFMG” vinculada ao Programa Bolsas de Licenciatura - Prolicen (Edital UFG/PROGRAD/PRPI 2018) e ao Eixo 4 “Docência *Stricto Sensu*” da pesquisa guarda-chuva “Recortes da relação entre formação e atuação docente no estágio de Pedagogia (FE/UFMG)”. A presente pesquisa sobre as especificidades da docência e a profissionalidade docente teve por objetivo: a) analisar a relação entre formação e atuação docente produzida ao longo do estágio curricular obrigatório do curso de Pedagogia/UFMG no recorte

-
- ¹ Doutora em Educação pela Universidade Católica de Brasília - UCB (2015). Doutorado sanduíche realizado na Universidade de Barcelona - UB (2011/2012). Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC Goiás (2006) revalidação do Mestrado em Ciências da Educação Superior pela Universidad de La Habana - UH (2003). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás - UFG (1994). Professora efetiva da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás - UFG. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/FE/UFMG. Líder do DIDAKTIKÉ - Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Questões Contemporâneas <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7805627761585698> - DGP/CNPq. Membro dos Grupos de Pesquisa: a) Ecologia dos Saberes e Transdisciplinaridade - Ecotransd/UCB; b) Rede Internacional Investigando Escolas Criativas e Inovadoras - UFT; c) Rede Internacional de Escolas Criativas: construindo a escola do século XXI - RIEC (UB/Espanha); e d) Pesquisas e Práticas de Aprendizagem Integradora e Inovadora - PAII/UFAL. Membro do Núcleo de Formação de Professores da Faculdade de Educação - FE/UFMG. Membro da Asociación de Escuelas Creativas - ADEC (Barcelona/ES). ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5892-1484>. Currículo: <http://lattes.cnpq.br/7736117519324293>. E-mail: marilzasuanno@uol.com.br.
- ² Acadêmico do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFMG). Bolsista do Programa Bolsas de Licenciatura - Prolicen, Edital PROGRAD/PRPI 2018 (PIBIC-PROLICEN/PIVIC-PROLICEN). ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3786-2566>. E-mail: jardesonrodrigueslp@gmail.com.

histórico entre 2010-2015 e b) conceituar docência *stricto sensu*, conhecimento profissional, relação entre teoria e prática e a profissionalidade docente e suas interfaces com o processo formativo do estágio curricular obrigatório da FE/UFG. Nesta pesquisa de abordagem qualitativa realizaram-se metodologicamente: a) revisão da literatura, b) análise documental, c) análise de questionários semiestruturados e d) realização e análise de grupo focal. Tal pesquisa propiciou a construção de um olhar e compreensão sobre a formação oportunizada pelo estágio curricular obrigatório do curso de Pedagogia da FE/UFG, bem como seus dilemas, possibilidades e especificidades da docência e a profissionalidade docente. No presente capítulo apresentaremos reflexões a partir da análise do grupo focal realizado com doze estagiárias do Curso de Pedagogia do ano de 2018.

Palavras-chave: Estágio curricular obrigatório. Formação de professores. Especificidades da docência.

Introdução

O Programa Bolsas de Licenciatura (Prolicen) vem sendo desenvolvido como um Programa da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC) desde a década de 1980. Tal Programa visa à valorização dos cursos de licenciaturas e a interação da universidade com a rede pública de ensino. A aprovação do Programa de Bolsas para os cursos de licenciatura da UFG se deu em 4 de junho de 1996 e, desde então, tem sido ampliado, o que demonstra sua consolidação no âmbito da UFG. No entanto, em 2019, o contingenciamento e bloqueio orçamentário da UFG, por parte do Governo Federal, pode colocar em risco a implementação das bolsas Prolicen 2019-2020.

O Programa Bolsas de Licenciatura (Prolicen) foi normatizado pela Resolução CCEP nº 400 e visa incentivar a participação de discentes, por meio de concessão de bolsas, em projetos de natureza institucional, que invistam tanto na qualidade dos cursos, quanto na necessidade de garantir o ingresso, a permanência e a conclusão do curso pelos alunos das diversas licenciaturas e/ou propiciar uma efetiva articulação dos cursos de licenciatura com os ensinos fundamental e médio.

“No ano de 2015, a coordenação do Prolicen realizou [...] inúmeras ações para divulgar o programa e redefinir sua identidade e pertença ao programa de Iniciação Científica da UFG”. Tendo, assim, impulsionado a valorização do pro-

grama e sua equiparação ao PIBIC, inclusive na pontuação atribuída aos professores orientadores no Sicad/UFG; mudança do processo de seleção e realização do trabalho conjunto com a Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação (PRPI); exigência de que o projeto de pesquisa do orientador estivesse devidamente cadastrado no Sistema de Acompanhamento de Pesquisas (SAP); avaliação dos projetos e da pontuação do currículo dos professores.

A partir dos editais Prolicen 2016-2017, 2017-2018, 2018-2019 publicados e realizados em conjunto com a Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação (PRPI), viabilizou-se a estruturação do Prolicen no Programa de Iniciação Científica da UFG, que a partir do último edital passou a ser denominado Programa de Iniciação à Pesquisa Científica, Tecnológica e em Inovação da UFG.

Neste capítulo apresentamos resultados da pesquisa Prolicen 2018-2019 intitulada “Profissionalidade docente e processo formativo do estágio curricular obrigatório da FE/UFG”, vinculada ao Eixo 4 “Docência *Stricto Sensu*” da pesquisa guarda-chuva “Recortes da relação entre formação e atuação docente no estágio de Pedagogia (FE/UFG)”. O projeto guarda-chuva é coordenado pela Profa. Dra. Valdeniza Maria Lopes da Barra e envolve sete professores da Faculdade de Educação (FE) da Universidade Federal de Goiás (UFG) e uma professora da Universidade Estadual de Goiás (UEG).

Os docentes e bolsistas Prolicen investigam o estágio curricular obrigatório do curso de Pedagogia FE/UFG e se encontram organizados em torno de quatro eixos temáticos: Eixo 1) Política de estágio (Dalva Eterna Rosa Gonçalves, Maria do Rosário Faria Teles); Eixo 2) Sujeitos do Estágio (Carlos Cardoso Silva, Nilma Amaral, Elzimar Pereira Nascimento); Eixo 3) Projeto de estágio e Pedagogia da FE/UFG (Carime Rossi Elias, Elzimar Pereira Nascimento, Nilma Amaral); Eixo 4) Docência *Stricto Sensu* (Marilza Vanessa Rosa Suanno, Vanessa Gabassa, Valdeniza Maria Lopes da Barra).

A pesquisa visa sintetizar conhecimentos oriundos da formação e suas interfaces com as situações do cotidiano da prática escolar em momentos diferentes dos estágios em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A pesquisa Prolicen 2018-2019 “Profissionalidade docente e processo formativo do estágio curricular obrigatório da FE/UFG” investiga a formação do pedagogo, que tem por atividade profissional o exercício da docência, a promoção do processo de ensino, no entanto sua formação e atuação profissional não se restringem ao ato ensino, uma vez que “[...] trabalham com atividades de

pesquisa, documentação, formação profissional, educação especial, gestão de sistemas escolares e escolas, coordenação pedagógica, animação sociocultural, formação continuada em empresas, escolas e outras instituições” (LIBÂNEO, 2001, p. 163).

Assim, nesta pesquisa, define-se *docência stricto sensu* como sendo as especificidades da docência, ou seja, o que é particular, peculiar e próprio do ato de ensinar. Ou seja, os saberes didáticos e as ações docentes no processo de ensinar e de aprender, compreendendo o domínio do que é específico da complexidade dos conhecimentos, práticas e atuação docente nas práticas de ensino.

A profissionalidade é compreendida como a profissão em ação e o conhecimento profissional incide sobre a ação/função de ensinar, sobre o processo (ensino), o objeto (o currículo que se ensina) e os sujeitos da ação (o modo de aprender dos aprendentes). De tal modo, o conhecimento profissional é socialmente indispensável ao exercício da ação/função docente; implica analisar e teorizar a prática, o que contribui para a legitimidade e reconhecimento do trabalho docente (ROLDÃO, 2009).

De acordo com Sacristán (2002, p. 54), a profissionalidade pode ser definida como “a expressão da especificidade da atuação dos professores na prática, isto é, o conjunto de atuações, destrezas, conhecimentos, atitudes e valores ligados a elas que constituem o específico de ser professor”. Traduz-se na ideia de ser a profissão em ação, em processo, em movimento no contexto histórico contemporâneo.

Assim sendo, no processo de formação para a docência e no desenvolvimento da profissionalidade docente compreende-se como fundamental a reflexão e o domínio de um conjunto de especificidades didáticas, especificidades da docência, quais sejam: a) saber sob qual concepção e estilo de pensamento se cria o processo de ensinar; b) saber porque ensinar; c) saber o que ensinar; d) saber como ensinar; e) saber a quem se ensina; f) saber conceber e escolher como ensinar de acordo com cada situação (estratégias); g) saber analisar e avaliar como se ensinou; h) saber reorientar conteúdos, modos de pensar e as estratégias de ensino com base no acompanhamento do processo de ensino e nas avaliações realizadas; i) saber ensinar em diálogo com as questões do mundo presente; j) saber ecologizar conhecimentos, saberes, culturas, valores e diversidades; k) saber religar razão-emoção-corporeidade ao longo do processo educativo; l) saber mediar e favorecer a aprendizagem discente; m) saber

analisar e teorizar sobre a prática de ensino e o trabalho docente; n) contribuir para a legitimidade, reconhecimento e valorização do trabalho docente; o) relacionar teoria e prática no intuito de produzir inovações didáticas (SUANNO, 2015); p) produzir práxis do tipo inventiva (LUCARELLI, 2009) capaz de impulsionar transformações sociais, culturais e individuais e, assim, construir o inédito-viável (FREIRE, 2005) nas práticas educativas; q) outros.

Compreende-se que é fundamental que os/as estagiários/as do curso de Pedagogia construam, ao longo do processo formativo e, em específico, no momento do estágio curricular obrigatório supervisionado, conhecimentos e capacidades para relacionar teoria e prática, a fim de produzir práxis pedagógicas inventivas e transformadoras, que possibilitem a mediação didática no processo de ensino aprendizagem e a qualidade do trabalho docente em diferentes espaços, tempos, modos e campos de atuação profissional.

O Regulamento de Estágio do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação/UFG define o Estágio Curricular Obrigatório como um componente teórico-prático da formação acadêmica e não se constitui trabalho profissional, mas procedimento pedagógico-didático e pressupõe parceria estabelecida, por meio de instrumento jurídico, entre as instituições formadoras, conforme determina a legislação vigente. Tem como objetivo principal proporcionar aos estudantes a aproximação com o mundo do trabalho, visando ao desenvolvimento e aperfeiçoamento de sua formação política, técnica, cultural, científica e pedagógica, o que favorece à apropriação de conhecimentos e de habilidades próprias da atividade profissional docente.

Para Suanno (2015), o Estágio Curricular, na formação de professores, é uma atividade teórica instrumentalizadora da práxis docente (PIMENTA, 1994) no contexto da sala de aula, da instituição de ensino, do sistema de ensino e da sociedade. Sendo disciplina [componente curricular] de caráter teórico-vivencial, geradora de ações transformadoras, oportuniza que estagiários investiguem a realidade escolar, as práticas pedagógicas, os projetos, os processos institucionais e as políticas educacionais. Desenvolve-se por meio da apreensão, problematização, reflexão, pesquisa e elaboração sobre trabalho docente, o processo de ensino, a aprendizagem dos alunos, as especificidades da organização e da gestão da escola. Permeia atividades de estudo, observação, problematização das situações que emergem no campo de estágio, diálogo, orientação, planejamento colaborativo, reflexão coletiva, elaboração e desen-

volvimento de projetos de ensino com pesquisa. De tal modo, contribui para o “desenvolvimento de perspectivas sobre a profissão docente, a identidade docente e a profissionalidade (SUANNO, 2015, p. 22)”.

O Estágio Curricular, na formação de professores, busca superar a dicotomia entre teoria e prática ao impulsionar a construção de práxis pedagógica e de valorização da pesquisa no estágio. De acordo com Suanno (2015, p. 23):

O estágio por desenvolver-se em situações concretas e contextualizadas favorece a articulação entre saberes teóricos, saberes docentes, saberes da ação docente, práticas institucionais, políticas públicas, práticas da comunidade escolar e contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e profissionais. De tal modo, favorece a reorganização e a ressignificação do trabalho docente via ações transformadoras da realidade e dos sujeitos que reorganizam a si mesmo, seus conhecimentos, suas percepções sobre a profissão, sua atuação no campo de estágio, conhecendo a si mesmo como profissional, comprometendo-se com a profissão e a identidade profissional e em permanente exercício da crítica das condições materiais nos campos de estágio.

No Curso de Pedagogia (FE/UFG), o Estágio Curricular Obrigatório está organizado em torno de quatro componentes curriculares totalizando carga horária de 400 horas, sendo dois componentes destinados ao estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, podendo vir a ser desenvolvido com crianças ou na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA) e dois componentes curriculares destinados ao estágio em Educação Infantil.

De acordo com o art. 6, § único, do Regulamento de Estágio do Curso de Pedagogia FE/UFG, “o estágio obrigatório é desenvolvido preferencialmente em escolas/instituições públicas, mas poderá ser desenvolvido em instituições educativas não escolares ou privadas desde que autorizadas pela coordenadoria de estágio do curso e que tenham convênio com a UFG”. No estágio curricular obrigatório do Curso de Pedagogia (FE/UFG), o docente orientador da disciplina [componente curricular] acompanha os/as estagiários/as em todas as atividades desenvolvidas no campo de estágio.

O desenvolvimento do presente texto encontra-se organizado em três partes a partir das análises construídas do grupo focal realizado no dia 27 de novembro de 2018, com doze estagiárias do 8º período do Curso de Pedagogia

FE/UFG, que teve por objetivo compreender o olhar das estagiárias sobre as aprendizagens construídas ao longo do curso e em específico durante o estágio curricular obrigatório no que se refere às especificidades da docência e a profissionalidade docente.

1. Estágio curricular obrigatório

As estagiárias participantes do grupo focal destacaram que durante o estágio curricular obrigatório passam por três momentos distintos, o que exigiu delas diferentes conhecimentos e habilidades.

No primeiro momento foi realizada a apreensão, sistematização e análise dos dados da realidade escolar e a diagnose de turmas dos anos iniciais do ensino fundamental ao longo do 5º período do curso de Pedagogia e de turmas da educação infantil durante o 7º período do curso. A apreensão da realidade escolar se deu por meio de observações, análises documentais, entrevistas e diálogos com a equipe escolar, momento no qual o/a estagiário/a assume uma postura de pesquisador levantando e analisando dados, fatos e fenômenos. Essa foi considerada pelas estagiárias uma aprendizagem significativa, um esforço por problematizar, compreender e fundamentar questões levantadas no campo de estágio.

No segundo momento ocorreu a elaboração do projeto de ensino e aprendizagem a ser desenvolvido com os estudantes no campo de estágio. Tal planejamento foi construído a partir da problematização, reflexão e fundamentação teórica da apreensão da realidade escolar e em consonância com o Projeto Político- Pedagógico da Escola. O Projeto de Ensino poderia ser organizado de diferentes modos, quais sejam: plano de aula disciplinar; plano de aula temático; projeto de trabalho; planejamento por eixos geradores. O planejamento e desenvolvimento das regências demandaram das estagiárias conhecimentos, habilidades e traquejos na relação humana com os aprendentes (crianças, jovens, adultos e idosos) e com os profissionais da comunidade escolar; traquejo na relação com o conhecimento escolar a ser ensinado e na relação com as informações cotidianas; bem como na relação com as possibilidades de estratégias e metodologia de ensino a serem desenvolvidas.

A partir das falas das estagiárias foi possível identificar que elas reconhecem a importância da teoria para fundamentar a prática escolar. Entretanto destacam que o ambiente da formação, ou seja, os momentos de aula na universidade, se distinguem, e muito, das atividades no estágio, da atuação docente no espaço escolar. Uma das estagiárias destacou que no campo de estágio há “demandas diferentes”, o que exigiu dela “um certo traquejo” e capacidade de agir ante elas.

Outra estagiária destacou que “dá pra perceber a teoria na prática. A gente vê que existe a diferença entre prática e teoria. O embate é diferente, mas a gente consegue perceber aquilo que a gente tem aprendido aqui dentro da faculdade, lá [na escola campo]”.

Outra estagiária no grupo focal destacou que a experiência do estágio oportunizou aprender outros modos de ensinar e de desenvolver o trabalho docente na comunidade escolar, pois a intencionalidade de relacionar teoria e prática e produzir o inédito-viável (FREIRE, 2005), ou seja, criar, dentro das condições possíveis do estágio e da escola, inovações educativas.

[...] acho que não existe teoria sem prática e prática sem teoria. É claro que quando a gente vai para [...] o campo de estágio, se difere um pouco da teoria, mas acho que ambas andam juntas [...]. [O estágio] é muito marcante para a gente e eu acho que isso incomoda, porque a gente começa a se questionar ‘será que tipo de professor que eu quero ser? Será que é realmente isso que eu quero passar [ensinar]?’ Eu sei que eu não vou mudar o mundo, eu tenho essa consciência, mas eu acho que se eu mudar uma criança eu acho que isso já basta.

As estagiárias participantes do grupo focal, ao relacionarem os momentos do estágio, sugerem que seria interessante a concomitância ou aproximação entre as disciplinas [componentes curriculares] Estágio, Psicologia da Educação e Didática. Na transcrição abaixo, vemos essa reflexão.

[...] eu acho que seria um período muito rico para a gente ir para escola naquele momento em que você tá [está] estudando essas teorias, quando você tá cursando psicologia da educação. Se você pudesse estar no estágio nesse momento e analisando na prática como as professoras lidam com isso, o que elas conhecem, sobre como se tem colocado em sala de aula, acho que seria muito enriquecedor.

Uma estagiária, durante o grupo focal, sentiu necessidade de comparar e relacionar o estágio curricular obrigatório com o estágio curricular não obrigatório, uma vez que ela realizava as duas modalidades. Ela enfatizou a discrepância que ela pôde observar nos dois tipos de estágio e realidades escolares-formativas. Isso, pois, para ela, nas escolas campo do estágio curricular obrigatório existiu uma maior preocupação com o desenvolvimento de projetos significativos e na busca pela criatividade e autonomia da criança, diferentemente, segundo a estagiária, do campo de estágio não obrigatório, como pode ser observado na transcrição abaixo.

[...] [a escola do estágio não obrigatório] já tem essa perspectiva mais tradicional, ela não visa essa busca pela criatividade da criança, igual alguns campos [escolas campos de estágio obrigatório] que a gente esteve.

Outra estagiária participante do grupo focal destacou também que há algumas escolas que parecem criar uma artificialidade no dia que há a presença dos estagiários, parece não se mostrarem como realmente são, alterando sua rotina e forma de trabalho. A estagiária relatou ter escutado na escola dizerem assim: “Ah! Hoje é terça, o pessoal do estágio tá aqui”. Assim, a estagiária deduz que “a escola se maquia para [parecer estar] tá tudo bem, tá tudo certo e muitas vezes não é assim, porque a escola tem problemas”.

2. Angústias ao longo do estágio curricular obrigatório

Ao analisar a transcrição do grupo focal foi possível analisar relatos acerca de dilemas e dificuldades encontradas ao longo da realização do estágio, seja na relação com escolas, seja na participação na disciplina estágio e/ou no processo de desenvolvimento dos planos de trabalho e atividades.

As estagiárias, de modo direto, destacaram a necessidade de se reverem dois aspectos quanto à organização do estágio: 1) a carga horária do estágio e a quantidade de vezes que o/a estagiário/a vai à escola campo e 2) a necessidade de rever a concomitância entre a disciplina de estágio [componente curricular], a produção de relatórios fundamentados de estágio e a construção do Trabalho de Conclusão do Curso - TCC. Emergiram relatos como:

[...] a meu ver o estágio não deveria se concentrar nos últimos períodos, ele deveria iniciar um pouco antes, talvez até ser um tempo maior para que a gente pudesse observar mais. Eu acho que nos últimos períodos pesa muito estar junto com o TCC, então a gente não aproveita tudo que poderia. Então, eu sinto que o estágio nos últimos períodos acaba deixando a desejar [pois estamos muito ocupados para nos dedicarmos a tantas atividades simultâneas]. Poderia até ter mais aprendizado, a gente poderia aproveitar mais o processo.

O que mais me marcou no estágio foi o momento de elaboração das aulas, eu senti muita falta [...] de estar mais próximo do aluno, mais perto da sala. Então a gente não tem oportunidade de saber o que a aluna estava vivendo, um momento em sala de aula, dos projetos que tava aprendendo do que ele já sabia [...]. Então isso me deu a sensação de querer mais, queria tá mais presente, queria saber o que tá acontecendo, que eu posso fazer pela [escola].

Em outro relato, uma estagiária destaca a importância de o estágio dedicar mais tempo para conhecer o funcionamento de outras áreas da escola, tais como os bastidores do trabalho da diretoria, da coordenação pedagógica, da secretaria, pois essas são áreas de atuação do/a pedagogo/a.

A gente não vivenciou, por exemplo, uma reunião pedagógica, não sabemos como é a dinâmica [de gestão] da direção, da coordenação. Nós analisamos o PPP que tem as falas dos coordenadores, dos diretores, isso a gente pode afirmar que nós vivenciamos, mas não esta [a] dinâmica escolar, como que é a relação dos professores com a escola, quais são as políticas que estão ali e quais são os desafios da escola.

Algumas estagiárias manifestaram, também, o interesse por desenvolverem atividades de regência em turmas diferentes da mesma escola, uma vez que na organização atual desenvolvem o projeto de ensino e aprendizagem em uma única turma. Essa reflexão pode ser observada na transcrição abaixo.

[...] uma sugestão [...] seria [fazer] um rodízio [...] de salas. [...] Então, eu tinha muita curiosidade em ficar na sala dos bebês para ter essa experiência, nem que fosse por um dia, eu acho que isso seria importante, ter essa vivência nas outras salas, não que fosse permanente. [...] porque quem nunca entrou dentro de uma sala de aula e quem não tem experiência fora do estágio obrigatório não sabe como que é. Eu acho que falta isso.

3. Relação dos/as estagiários/as com o/a professor/a supervisor/a

A Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, prevê no art. 3º, § 1º, que o estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino [universidade] e por supervisor da parte concedente [escola]. Os/as supervisores/as são muito importantes no momento do estágio e contribuem para a formação inicial dos/as estagiários/as.

No entanto, no grupo focal emergiram alguns depoimentos das estagiárias em relação as suas percepções acerca da receptividade ou não dos/as professores/as supervisores/as da escola campo de estágio. Existia uma expectativa de acolhida, de diálogo, de parceria no intuito de se desenvolver uma docência compartilhada no estágio, no entanto, em alguns casos não se efetivou, seja por falta de iniciativa das professoras supervisoras, seja por falta de iniciativa das estagiárias, seja pelo modo como o estágio foi organizado.

De todo modo, essa é uma questão que merece atenção, o primeiro contato, o estabelecimento de relações humanas e profissionais, a empatia e disponibilidade para a supervisão e quem sabe a construção de uma docência compartilhada no estágio. As transcrições abaixo apresentam relatos nesse sentido:

[...] umas professoras [...] não receberam a gente assim muito bem, elas não passavam informação pra gente, parece que elas não queriam que a gente estivesse ali com elas fazendo essa observação [...]. Elas não se envolveram com a gente em nada, resumo, elas não queriam a gente ali.

Alguns deles nem [nos] cumprimentavam, é como se nós fôssemos realmente [...] invisíveis, nós estávamos lá como intrusas e a gente não conseguia compreender [...] essa falta de receptividade por parte das professoras. Na educação infantil já foi diferente, nós fomos bem recebidos e no final do nosso estágio tivemos uma conversa com os professores.

[...] tem algumas professoras que veem isso [o estágio] como algo bom que realmente precisa, agora tem outras que não enxergam isso como algo positivo, [acham] que tá mexendo muito com o trabalho delas.

Uma das estagiárias destacou o quão seria importante se todos os/as estagiários/as pudessem ter a oportunidade de conversar com professores/as, coordenadores/as e diretores/as das escolas e CMEIs antes de iniciarem o estágio.

Tal observação foi feita, pois alguns(algumas) orientadores/as viabilizaram tal oportunidade e outros/as não. As estagiárias valorizaram tal aproximação com as pessoas da escola no intuito de estabelecer uma boa relação interpessoal, para construírem laços e proximidade com a professora supervisora e, também, para aprofundarem a compreensão acerca do projeto pedagógico da escola antes do início do estágio.

Uma estagiária participante do grupo focal destacou que as professoras supervisoras poderiam compreender melhor o papel que desempenha na formação do/a estagiário/a e compartilhem mais os saberes e as experiências que já acumularam ao longo da vida profissional. Assim, se expressou:

Eu acho [...] que pode ser melhorada [...] a contribuição que os professores supervisores poderiam nos dar. Porque a gente chega lá muito no supetão [...]. Então, a gente entra e chega como intrusas ou vistas até mesmo como rivais, a gente tá entrando meio que ocupa o espaço delas e eu acho que devia ser o contrário. Elas deviam estar esclarecidas de que elas poderiam contribuir muito positivamente através de uma roda de conversa, da experiência de vida, da experiência que elas têm como pedagogas e como isso poderia agregar. E até mesmo que elas nos dessem autonomia para nossas regências, eu creio que elas, como supervisoras, poderiam apontar contribuições pela experiência que elas têm.

Algumas estagiárias participantes do grupo focal destacaram em suas falas terem observado certa desmotivação com o trabalho pedagógico por parte dos/as professores/as supervisoras/as. Existia por parte das estagiárias uma expectativa de que encontrariam a escola e as docentes envolvidas com a aprendizagem das crianças, desenvolvendo projetos de ensino interessantes e se sentiram frustradas.

Uma estagiária associou a instituição escolar na qual fez o estágio a um “depósito de crianças”, no qual os pais deixam os/as filhos/as, mas que ela não visualizou o profissionalismo de ações educativas planejadas de modo a impulsionarem aprendizagens significativas. Ela analisou que consegue visualizar que há implicações sérias no que se refere à valorização do trabalho docente, o que pode impulsionar um desânimo e descontentamento com a baixa remuneração. No entanto, tais questões são objeto de luta da categoria profissional e não deveriam ser mola propulsora da baixa profissionalidade.

O que me marcou muito foi a desmotivação das professoras. [...] a gente chega com gás, porque a gente quer fazer, quer ver acontecer e você vê aquela professora totalmente desmotivada. Não existe um projeto. [...] eu percebi como se fosse um depósito realmente de crianças. [...] Não foi o caso da professora que estava no nosso agrupamento, mas eu percebi isso na maioria sim e isso me chamou muita atenção. Me veio na cabeça que é triste, você tá tão empolgado querendo ver acontecer e ela [professora supervisora], como ela colocou, “não se empolgue tanto que daqui um tempo você pode ficar assim desmotivado”. Por esses motivos, por questão de salário, por questão de realmente desmotivação da profissão em si, porque não é valorizada e por várias outras coisas.

Uma estagiária relatou ter percebido que a escola tem sobrecarregado os/as professores/as com atividades burocráticas, talvez falte tempo para que os docentes pudessem criar, construir coletivamente, inventar outros modos de ensinar e aprender.

[...] as professoras [...] estão muito desgastadas, porque, querendo ou não, a burocracia do CMEI [...] pesa muito, é muito relatório, é muito diário, é muito documento. Então acho que a professora até tenta planejar alguma coisa, mas quando ela pensa na burocracia de ter que relatar tudo isso em vários documentos [...].

No grupo focal surgiram relatos sobre um certo distanciamento entre os objetivos, concepções e proposições apresentados no texto do Projeto Político Pedagógico da Escola, a cultura escolar e a ação docente, conforme relato que segue: “[...] observei em relação ao plano pedagógico exatamente aquilo que a colega está falando [...] na prática não exercia o que estava no projeto. [...] parecia que eles não estavam muito inteirados do projeto político da escola”.

Surgiram relatos no grupo focal de que as estagiárias sentem grande desejo e necessidade de desenvolverem na regência atividades diferentes das que os estudantes estavam acostumados. No entanto, algumas estagiárias perceberam que as docentes supervisoras ficaram um pouco “enciumadas” dada a euforia das crianças e dada a alteração na rotina escolar.

[...] o estágio mexe muito com a dinâmica da instituição, assim acaba atrapalhando com a rotina, desestrutura aquele momento do professor com as crianças, muitas têm ciúmes das crianças [...] porque acaba que nós trazemos

muitas atividades diferentes que as crianças gostam muito, então assim muitas crianças se apegam às estagiárias e as professoras ficam em cima, teve professor que falou “eu fico enciumada, eles são meus alunos” [...].

Oportunizar algo inesperado, alguma atividade que aguça a curiosidade das crianças e impulsiona suas aprendizagens foi objetivo de várias estagiárias.

4. O papel do professor orientador do estágio curricular obrigatório

Em consonância com a Lei nº 11.788/2008, o art. 10 do Regulamento de Estágio do Curso de Pedagogia FE/UFG prevê que o estágio obrigatório seja supervisionado por dois profissionais, um da parte concedente [professor/a supervisor/a da Escola ou instituição campo de estágio] e outro da instituição formadora [professor/a orientador/a da disciplina Estágio vinculado à Pedagogia FE/UFG]. A especificidade deste Projeto de Estágio é que o/a professor/a orientador/a acompanha e supervisiona *in loco* os/as seus/suas estagiários/as e estando presente no campo de estágio tem contato com o/a supervisor/a e com a realidade escolar.

De acordo com o Regulamento de Estágio do Curso de Pedagogia FE/UFG, cabe ao/a professor/a orientador/a do estágio curricular obrigatório a escolha dos locais e a realização dos trâmites da documentação para a realização do estágio. Tal professor/a é responsável por planejar, acompanhar, orientar e avaliar as atividades de estágio conjuntamente com os estagiários e professores supervisores, assim como disponibilizar-se a elaborar propostas de formação continuada para atender à demanda da escola, além de participar de reuniões e projetos vinculados à Coordenação de Estágio do Curso de Pedagogia.

No entanto, as estagiárias participantes do grupo focal apresentaram o/a professor/a orientador/a como alguém que simultaneamente teoriza, problematiza e auxilia na construção de rupturas e na elaboração de práxis pedagógicas. As estagiárias valorizaram a aprendizagem de saberes didáticos, de responsabilidades profissionais e a oportunidade de apreender elementos construtivos da realidade escolar brasileira e local, bem como vislumbraram em alguns/algumas orientadores/as uma capacidade de inspirar e ser pedagogicamente propositivo na produção de uma outra realidade escolar possível.

Em muitos momentos, as estagiárias participantes do grupo focal destacaram a importância atribuída ao/à professor/a orientador/a e ao seu papel durante o estágio. Os relatos foram simples, pontuais e destacaram orientações pedagógicas em relação ao: diálogo com a criança; compreensão do projeto pedagógico da Secretaria Municipal de Educação; planejamento de aulas e projetos; diálogos sobre as finalidades educativas e a construção de objetivos de ensino; criação de aulas e projetos para além do enfoque tradicional e disciplinar; outros.

Um relato destacou uma mediação bem-sucedida, na qual a orientadora e a supervisora se uniram para orientar as estagiárias quanto à resolução de conflitos entre os estudantes. Outro relato destacou a importância da professora orientadora na construção coletiva de relações entre teorias e práticas, a fim de impulsionar o planejamento do projeto de ensino aprendizagem. Algumas estagiárias destacaram que a professora orientadora estimulava a construção de processos nos quais a criança tivesse mais liberdade e autonomia.

Uma estagiária relatou que o simples fato de a professora orientadora dizer que não queria nenhum/nenhuma estagiário/a escrevendo no quadro, solicitando cópias e deixando as crianças por vários minutos fazendo atividades mecânicas, repetitivas e sem significado já foi um desafio para ela pensar e repensar como planejar as atividades de regência do estágio.

Outra estagiária relatou que foi um desafio estimulante construir um projeto de ensino que rompesse com o ensino disciplinar e com o enfoque tradicional, lançando-se no desafio de ensinar e construir conhecimento no enfoque transdisciplinar. Tal perspectiva pode ser verificada em Suanno *et al.* (2018, p. 17), que explica que o objetivo geral de Projetos de Trabalho Transdisciplinares desenvolvidos em estágios curriculares obrigatórios do curso de Pedagogia tem sido “pensar complexo e transdisciplinar, religando conhecimentos, saberes e práticas, em torno do metatemas selecionado”, ou seja, em torno de uma temática fundamental para a humanidade na atualidade.

5. Formação de professores e saberes didático-pedagógicos: o papel das disciplinas e teorias

O Estágio Curricular Obrigatório, como componente curricular, oportuniza o estudo teórico instrumentalizador da práxis docente, tem caráter teórico-

-vivencial, visa investigar a realidade escolar, as práticas didático-pedagógicas e as políticas educacionais em curso. Desenvolve-se por meio da apreensão, problematização, reflexão, pesquisa e elaboração de projetos de ensino aprendizagem, tendo assim intuito formativo e visando à construção de perspectivas sobre a profissão, a identidade e a profissionalidade docente.

Algumas teorias e temáticas trabalhadas no estágio, em certa medida, já foram trabalhadas por outros componentes curriculares, de tal modo tais conteúdos dão suporte teórico ao estágio e à formação de pedagogos/as.

No grupo focal, algumas estagiárias participantes destacaram que, além dos estudos realizados na disciplina de Estágio Curricular Obrigatório, outras duas disciplinas foram de muita importância para fundamentar seus projetos de trabalho, atividades de ensino e ações educativas, sendo elas: Psicologia da Educação e Didática. Dentre os autores citaram as contribuições do estudo de Vygotsky, Piaget, Freinet, Freud, Gramsci, Saviani, Tizuko, Fernando Hernández e Lúcia Moysés, para pensarem questões como: a) a importância de escutar e dar voz à criança; b) construção de processos participativos e dialógicos; c) viabilizar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores; d) valorizar o conhecimento prévio do estudante e oportunizar a construção de conceitos e aprendizagem de conhecimento científico; e) saber ensinar é um desafio e compromisso que o professor deve se desafiar; f) compreender que há uma diversidade de concepções e linhas de pensamento; g) abordar as temáticas em estudo de modo histórico e crítico; h) professor mediador da aprendizagem da criança; i) buscar criar um modo de pensar e trabalhar as temáticas e conteúdos por meio de abordagem interdisciplinar e transdisciplinar; j) construir atividades que favoreçam o letramento; k) valorizar o papel da brincadeira e ludicidade na educação das crianças; l) valorizar na educação escolar a liberdade e a autonomia; m) educar para a cidadania; n) dentre outras.

6. Intencionalidades de produzir rupturas com o ensino tradicional e construir outros modos de ensinar orientados por concepções críticas em perspectivas didáticas emergentes

Ao analisar o grupo focal realizado com as estagiárias do Curso de Pedagogia FE/UFG, foi possível identificar nos relatos que nos estágios realizados

na educação infantil e no ensino fundamental foram observadas aulas na perspectiva do ensino tradicional e uma ampla preocupação com a contenção das crianças em suas carteiras, caladas e resolvendo exercícios. Um foco tarefairo.

[...] eu percebi, em ambas as experiências [de estágio] no ensino fundamental e educação infantil, que as instituições [...] estão muito apegadas ainda no tradicional e elas querem mesmo que o aluno se mantenha quieto, calado, sentado e obediente.

A mesma estagiária aponta que, pelo fato de se deparar na escola campo de estágio com práticas de ensino tradicionais, resolveu propor e desenvolver projetos de trabalho nos quais os educandos tivessem mais autonomia e participação no processo de aprendizagem.

[...] em ambos os projetos [...] que eu desenvolvi junto com outras colegas [...] aluno como sujeito ativo e queria dar voz a ele. Então a gente acabava realmente quebrando um pouco essa rotina, quebrando o silêncio e a ordem da sala e isso incomodava um pouco realmente os professores, mas os alunos ficavam se sentindo superlivres, porque eles estavam tendo a possibilidade de participar.

Outra participante do grupo focal relata que sua vida escolar foi apenas em instituições que adotavam a perspectiva do ensino tradicional e que no estágio o papel do orientador de estágio foi fundamental para ir além de tal perspectiva, produzir rupturas e alçar novos voos no processo de ensino aprendizagem. Uma estagiária exemplifica que a transdisciplinaridade foi um importante enfoque estudado, que possibilitou mudar seu pensamento sobre como ensinar e assim teve motivação para criar outras práticas de ensino para as suas regências, como pode ser observado na transcrição: “O ensino transdisciplinar foi que marcou muito para mim, porque rompe com toda essa tradicionalidade, como as meninas [estagiárias] falaram, dá voz à criança”.

Algumas estagiárias relataram perspectivas, metodologias e atividades desenvolvidas por elas no estágio em docência e enfatizaram, nesse grupo focal, o desenvolvimento do ensino por meio de projetos, oficinas, tertúlia pedagógica, assembleias, contação de histórias, projetos transdisciplinares, produção de textos, livros, jornal, dentre outros. Relataram que:

[...] nós trabalhamos com jornal, nós pudemos levar os alunos a refletir [...]. Da forma como a mídia transmite certos conteúdos, [...] eles podem refletir sobre aquilo.

[...] na educação infantil nós trabalhamos com temas muito atuais, como nosso eixo foi transdisciplinaridade, nós trabalhamos com questões de respeito à diversidade, principalmente sobre o aspecto da questão da inclusão [...] questão do desperdício da água, do lixo, questões de poluição [...] gente percebe que por mais que a gente pensasse “eles são pequenos”, eles estavam muito ligados nessas questões. Então a gente pode trabalhar esses temas que são importantes para a atualidade.

[...] trabalhar o jornal, o que foi muito legal [...]. Então nós trouxemos aspectos históricos [...] do primeiro jornal. A gente imprimiu como era o primeiro jornal, eles pegaram, olharam e aí fizemos a comparação de como que é o jornal hoje.

[...] a gente fez tertúlia literária. Então era leitura e escrita e foi feito por oficinas. Os planejamentos das atividades que a gente fazia com as crianças elas foram feitas em grupo não era a dupla. O grupo no total decidia o que é que ia ser feito, e tinha as duplas que iam coordenar cada oficina, mas todas as decisões eram tomadas em grupo.

7. Ensino organizado por projetos de trabalho

Projeto de Trabalho é uma proposta de organização curricular e metodológica inspirada na Complexidade e na Transdisciplinaridade. Essa perspectiva assume o desafio de pensar complexo por meio de uma razão sensível e visa ser capaz de globalizar conhecimentos e ecologizar saberes ao repensar a educação e buscar superar os limites do ensino disciplinar (SUANNO *et al.*, 2018).

Projetos de trabalho podem ser construídos a partir de temas ou metatemas e muitas temáticas demandarão um olhar interdisciplinar ou transdisciplinar. Compreende-se por metatemas (SUANNO *et al.*, 2018) como sendo uma temática fundamental para a humanidade na atualidade. Assume, assim, um desafio de ser um metatema-problema, algo a ser problematizado, refletido e dialogado, dada a sua relevância e pertinência para o mundo presente.

Os projetos de trabalho visam mobilizar a curiosidade do estudante, impulsionar o pensamento e o desejo de buscar, pesquisar, conhecer e se encantar pelo tema e pelo conhecimento.

As estagiárias, no momento do grupo focal, destacaram que ensinar por meio de projetos foi algo orientado por alguns/as professores/as de estágio, assim como foi possível identificar tal prática pedagógica em algumas instituições de ensino que são campos de estágio do Curso de Pedagogia FE/UFG. Abaixo seguem transcrições de falas de algumas estagiárias acerca de projetos de trabalho como perspectiva de ensino:

[...] no [estágio] um e dois, nós trabalhamos também a perspectiva de projeto de trabalho de Fernando Hernández.

[...] esse ano eu tive a oportunidade de ficar no CMEI [...], lá a metodologia dele é por projetos.

[...] a proposta pedagógica do CMEI que nós estivemos [...] é trabalhar com projetos a partir do interesse da criança. Só que ainda entra essa questão da disciplina, a questão da rotina que atrapalha um pouco o desenvolvimento dessa proposta. Mas eles tentam fazer a proposta de partir do conhecimento da criança, do interesse dela e trabalhar com projetos.

[no projeto de ensino transdisciplinar] a questão dos metatemas e fazer tipo um mapa mental [mapas conceituais, infográficos] auxilia muito na hora da regência [...].

[...] uma base teórica de como ensinar foi com Hernández, a questão dos metatemas e também a questão da transdisciplinaridade para a gente [...] transformar e dar uma nova vivência para aqueles alunos [...] foi muito bem trabalhado.

A transdisciplinaridade, segundo Suanno (2015), transcende a disciplinaridade e pretende produzir uma pulsão religadora entre conhecimentos, saberes, práticas, culturas, competências e experiências, que visam ampliar a compreensão sobre o ser humano e sobre o mundo presente. Sendo assim, caracteriza-se aquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas, e vai mais além de qualquer disciplina (NICOLESCU, 1999).

De tal modo, a transdisciplinaridade assume o desafio de pensar complexo e ecologizar saberes considerando aspectos multirreferenciais e multidimensionais do objeto/fenômeno em estudo. Para tal articula razão, emoção e atitude transformadora, ao trabalhar com uma razão sensível no intuito de produzir práxis complexa e transdisciplinar.

Considerações finais

O bolsista Prolicen, coautor deste capítulo, registrou em seu relatório final que a oportunidade de desenvolver esta pesquisa com bolsa Prolicen e tendo orientação oportunizou inúmeras experiências que levará para a sua formação pessoal e intelectual. “Olhar para trás e analisar o quanto cresci nestes dois anos de pesquisa me faz ter muito orgulho de tudo o que produzimos e como contribuimos para a educação em âmbito nacional”. Ele destaca em suas conclusões que a “pesquisa em educação é de extrema importância no contexto atual, onde enfrentamos cortes e desmontes em relação à educação e valorização à pesquisa no país”. Enfatizou também que “é momento de erguer a cabeça e lutar pelo nosso direito à educação, à pesquisa e as ações de extensão que beneficiam a todos/as”.

O compromisso e a seriedade com a pesquisa se aprendem na iniciação científica, assim como a relevância de formar um professor-pesquisador capaz de investigar a escola, o trabalho docente e as especificidades da docência. O bolsista conclui que “com esta pesquisa foi possível compreender que o estágio curricular obrigatório do curso de Pedagogia/FE/UFG é um momento significativo no processo de formação do/a Pedagogo/a”, momento de angústias, desafios, dúvidas, realizações e muito aprendizado.

Nesse processo, a escola campo de estágio, os professores supervisores, os professores orientadores, os estudantes da escola e os componentes curriculares do curso de Pedagogia contribuíram para a aprendizagem da docência e de suas especificidades.

Referências bibliográficas

ARAÚJO FREIRE. Inédito viável. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Ed.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 231-234.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 set. 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2005.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na escola: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LIBANEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 17, p. 153-176, jun. 2001.

LUCARELLI, Elisa. *Teoría y práctica em la universidad: La innovación em las aulas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editora, 2009.

NICOLESCU, Basarab. *O manifesto da transdisciplinaridade*. Tradução de Lucia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* São Paulo: Cortez, 1994.

ROLDÃO, Maria do Céu. *Ensinar e aprender – o saber e o agir distintos do profissional docente*. EDUCERE (PUC-PR), 2009.

SILVA, Carlos Cardoso; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Perspectivas emergentes no estágio curricular obrigatório do curso de pedagogia. *Revista EDUCATIVA*, Goiânia, v. 20, n. 2, p. 315-338, maio./ago. 2017. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/6239/3484>. Acesso em: 20 jun. 2019.

SOUSA, Jardeson Rodrigues da Silva de; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Relação entre formação e atuação docente. In: 14º CONGRESSO DE PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO - COONPEX, 2017. *Anais...* p. 1285-1289.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. *Didática e trabalho docente sob a ótica do pensamento complexo e da transdisciplinaridade*. 2015. 493 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, pela Universidade Católica de Brasília - UCB. Brasília-DF, 2015.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LOPES, Flavio Marques; DE DEUS JÚNIOR, Getúlio Antero; DEWULF, Nathalie de Lourdes Souza; BOLLELA, Valdes. Metodologias ativas, transdisciplinaridade e aprendizagens na Universidade Federal de Goiás (UFG). *Revista Desafios*, v. 5, n. 02, p. 66-86, 2018.

UFG. *Programa Bolsas de Licenciatura - PROLICEN*. Pró-Reitoria de Graduação - PROGRAD, 2019. Disponível em: <https://prograd.ufg.br/p/7195-programa-bolsas-de-licenciatura-prolicen>. Acesso em: 15 jul. 2019.

UFG. *Regulamento de Estágio do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação*, 2016. Disponível em: https://estagiodepedagogia.fe.ufg.br/up/235/o/REGULAMENTO_ESTAGIO_PEDAGOGIA.pdf?1524364111. Acesso em: 3 jul. 2019.