

ANAIS

VI ENCONTRO OUVINDO COISAS

www.ufsm.br/gepeis
ISBN 978-85-61128-56-2



Universidade Federal de Santa Maria

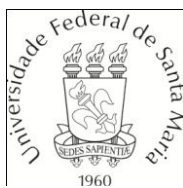
Organizadores:
Valeska Fortes de Oliveira
Tania Micheline Miorando

ANAIS DO VI ENCONTRO OUVINDO COISAS
Das crianças imaginadas, às vozes das infâncias

1º EDIÇÃO



Santa Maria/RS,
2020



Universidade Federal de Santa Maria
Reitor Paulo Afonso Burman
Vice-Reitor Luciano Schuch

E56a Encontro Ouvindo Coisas (6. : 2018 : Santa Maria, RS)
Anais do VI Encontro Ouvindo Coisas : das crianças imaginadas,
às vozes das infâncias / VI Encontro Ouvindo Coisas, 07 a 08 de
novembro de 2018 ; organizadores: Valeska Fortes de Oliveira,
Tania Micheline Miorando . – 1. ed. – Santa Maria, RS : UFSM,
GEPEIS, 2020.
507 p. : il. ; 30cm

ISBN 978-85-61128-56-2

1. Educação – Eventos 2. Imaginário social – Eventos 3.
Infâncias – Eventos I Oliveira, Valeska Fortes de II. Miorando,
Tania Micheline III. Título.

CDU 373.2(063)

Ficha catalográfica elaborada por Alenir Goularte - CRB-10/990
Biblioteca Central da UFSM

Capa: Jéssica Dalcin da Silva
Arte: Nathalie Coelho e Fabrício Arend Maicá Pereira
Diagramação: Tania Micheline Miorando

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

REALIZAÇÃO:



APOIO:



COMISSÃO ORGANIZADORA DO EVENTO:

Ana Iara Silva de Deus
André Krusser Dalmazzo
Bianka de Abreu Severo
Camila Borges dos Santos
Cândice Moura Lorenzoni
Carmem Silvia Rodrigues Pereira
Edson Paulo dos Santos
Fabiane Raquel Canton
Gabriela dos Santos Oliveira
Gabriella Eldereti Machado
Jéssica Dalcin da Silva
Josicler Orbem Alberton
Karoline Regina Pedroso da Silva
Kátia Campos
Luciane Inês Kolling
Luciano Anchieta Benitez
Luís Henrique Ramalho Pereira
Mário Lúcio Bonotto Rodrigues
Maristela Silveira Pujol
Monique da Silva
Patrício Ceretta
Rafael Salles Gonçalves
Sabrina Copetti da Costa
Samara Facco
Silvia Regina Basseto Tolfo
Tania Micheline Miorando
Valeska Fortes de Oliveira
Viviane Meili

VI Encontro Ouvindo Coisas -

Das crianças imaginadas, às vozes das infâncias

Quando começamos a imaginar qual seria o tema da VI edição do Ouvindo Coisas, no meio de tanta indignação com os cenários da sociedade e da política brasileira, pensamos em olhar para as crianças! Estávamos movidos por um sentimento que viesse a produzir debates e pensamentos, com potência criativa. Na última edição realizada em 2016 olhamos para a cidade que estava sendo espaço para os discursos em um ano eleitoral, ano de campanhas, que entrou em nossas casas, tomou as ruas e reabriu caminhos - que pareciam abandonados, vencidos! O ruído das mídias reverberou em nós a necessidade de trazer a reflexão sobre temas e atores das cidades, desde a mais tenra idade.

Voltamos nossos olhares procurando pelo cenário da cidade para mais um ator social - que sempre é tema de esperança ao futuro. Mas de que esperança para qual futuro se não olharmos para o seu presente? As infâncias entram no cenário deste evento pautando questões para serem lembradas e problematizadas. Dar voz e vez às crianças, suas famílias, seus professores, aos profissionais que a elas dirigem suas ações, é também promover espaço para inventar e reconhecer outras infâncias, cujas linguagens sejam compreendidas em seus discursos, hoje.

Que coisas estamos ouvindo das infâncias? Por que ouvir as infâncias? Que infâncias avistamos no presente e no horizonte? Sem ter o objetivo de responder a essas questões imediatamente, suscitamos a provocativa do evento com uma frase de Jorge Larrosa, na obra *Imagens do Outro*¹ (1998, p. 67), que desenha as crianças como “seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não entendem nossa língua”. Se não falamos a mesma língua da criança, cabe-nos pensar que inscrições na linguagem estamos promovendo. E pensarmos que talvez algo fundamental fuge da linguagem.

Infância é o campo do enigma por ser conhecida, daquilo que é estranho por ser intimamente familiar, do Eu por ser Outro. Para acessá-la é preciso pensá-la como algo que, por ser radicalmente outro, sempre nos escapa. E queremos capturá-la para compreendê-la. A necessidade de captura é sinal do quanto ela nos desassossega. Ela denuncia que há uma desestabilidade do nosso saber e que há um limite do nosso poder. Mas principalmente porque denuncia que há tensão e questionamento dos lugares que construímos para ela nessa tentativa infrutífera de abarcá-la.

Organizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social - GEPEIS, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, o evento aconteceu nos dias 07 e 08 de novembro de 2018, no Espaço Multiuso, da

¹ LARROSA, B. J.; LARA, N. P. *Imagens do outro*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1998.

UFSM. Entre o público alvo estavam os acadêmicos da Graduação e da Pós-Graduação, professores, pesquisadores e profissionais que se sentiram convidados a conversar e Ouvir Coisas sobre as Infâncias, as crianças imaginadas e as diversas vozes que delas emergem em chamamento.

É preciso falar sobre as infâncias para conseguirmos compreender por quais caminhos as crianças estão se deslocando, se aventurando. Precisamos ouvir as muitas vozes cuja infância está sendo negada, para compreendermos nossa estranheza. O Imaginário como campo de estudo do Gepeis, abre-se a elas na experiência narrativa daqueles que emprestam sua voz para dizer do discurso das crianças. Mas a voz das crianças, como estamos a ouvir?

A proposta deste evento foi oferecer aos participantes um espaço de produção de conhecimentos a partir de experimentações sensíveis e do vivido, nas questões ligadas ao imaginário e à dimensão do coletivo nos diferentes espaços e formações sociais. Para isso, tomou-se a estética como uma das formas de expressão para integrar Ciência, Educação, Arte, Música, Fotografia, Cinema, Poesia sobre as Infâncias e o Imaginário que se constrói em seu entorno.

Convidamos pessoas queridas para sentar em rodas de conversas, ministrar oficinas, falar sobre e com as crianças sobre as Infâncias e o Imaginário que por elas perpassam. Tivemos apresentações culturais que tornaram ainda mais bonitos os momentos juntos e ficamos muito felizes com os 98 trabalhos que foram apresentados, nos diferentes eixos temáticos: Imaginário, Formação e Infâncias; Imaginário, Linguagens Artísticas e Infâncias; Imaginário, Ambientes e Infâncias; Imaginário, Direitos Humanos e Infâncias; Imaginário, Inclusão e Infâncias.

Em uma analogia com a peça teatral grega de Sófocles, Édipo Rei, a infância é essa espécie de esfinge que nos interpela no caminho de Tebas e está para que seja decifrada, sob pena de sermos devorados. O convite é para sucumbirmos a esse chamado, assim como Édipo fez, mas como alteridade. Os diversos trabalhos aqui apresentados são pistas - bonitas, ricas, inteligentes, problematizadoras, potentes - para não desistirmos deste desafio.

Agradecemos a todos que participaram e colaboraram Ouvindo Coisas nas vozes vindas das Infâncias! As leituras aqui possíveis estão como ecos que ressoam em busca de quem queira ouvi-las. Tentamos dar voz àquilo que não vem sendo silenciado. E esta é a potência de um evento como o Ouvindo Coisas!

Saudações!
Comissão que Ouve Coisas

SUMÁRIO

Eixo 1 - Imaginário, Formação e Infâncias

Escritas autobiográficas: as infâncias na Formação de Professores.....	12
Educador Eros e a formação em <i>Gaia Educação</i>	18
Concepção de infância: a infância que queremos.....	24
Narrativas de Experiências: uma abordagem por projetos na Educação Infantil.....	30
A conquista do controle sobre a autoridade adulta: as vozes e manifestações de um grupo de crianças da Educação Infantil.....	36
Cartas a Paulo Freire: a voz da criança e a Formação de Professores.....	42
Cartofilmando à cidade das crianças: há experiência de formação em companhia da cidade e do cinema?	47
Coisas de aula e saúde coletiva: lambe-lambe na escola de Enfermagem e a infância como experiência.....	53
Como a escola pode auxiliar os pais no processo da adaptação na Educação Infantil.....	57
Hora do Conto: lendo a palavra e auto(trans)formando realidades.....	64
Experiência Estética na Pós-Graduação: tecendo fios da docência com Mandalas Xamânicas	69
Oficinas de arte na escola.....	74
Correlação entre a leitura e produção textual e a Educação Científica no Ensino de Ciências.....	80
Ginástica historiada como manifestação de múltiplas linguagens.....	86
Triagem Psicológica no NAE: um laço entre a Psicologia e a Escola.....	92
As contribuições da abordagem montessoriana para o protagonismo das crianças na Educação Infantil.....	98
Responsabilidade do político como pedagogo na sociedade.....	103
Desafios e exigências do professor da Escola Básica nos contextos emergentes.....	110
O que é “experiência?” Um percurso formativo a partir da reestruturação da Brinquedoteca do curso de Pedagogia.....	116
Trajetórias de uma pedagoga em formação.....	122
Práticas pedagógicas: articulações entre o Pibid e a Educação Integral para a Formação Docente.....	123
Múltiplas linguagens nas infâncias.....	128
Organização e desenvolvimento do trabalho Docente na Educação Infantil no sentido de atender as demandas e curiosidades dos alunos.....	133
Portfólios Reflexivos e Experiência Profissional Docente: uma reflexão sobre a prática pedagógica.....	138

Pensar o escolar na contemporaneidade para além das utopias: notas sobre <i>skholé</i> e heteropia.....	143
O ensino de Filosofia com crianças: a Filosofia como um encontro e experiência de pensamento.....	149
Uma carta para minha infância: experimentação de devires.....	155
Professor de crianças pequenas: posições de atuações.....	160
As significações imaginárias das infâncias: reflexões do Pnaic eixo Pré-Escola.....	166

Eixo 2 - Imaginário, Linguagens Artísticas e Infâncias

Expressões criativas a partir de práticas de meditação livre para crianças.....	173
Vivenciando valores e sentimentos através das fábulas.....	175
Entre reinos, planetas, canetinhas e diversidade: processos de drama com crianças.....	178
Oficinas de Teatro com alunos surdos: o drama como possibilidade potente nos processos de ensino-aprendizagem em uma Escola Bilíngue.....	183
Fabulações de uma Formação Docente: sobre ‘O Pequeno Príncipe’ e livros de artista.....	188
Cultura Visual e Infâncias: produzindo narrativas visuais a partir de imagens e artefatos artísticos.....	194
Tramas entre cultura visual, imaginação e infâncias: possíveis relações com a arte contemporânea.....	200
As asas, o corpo e o olhar em Malévola: do infantil na passagem adolescente.....	205
Contador Geiger - histórias em rádio-atividade: experimentação de <i>transmídia</i> em rádio e Artes Cênicas	210
Diário Visual: aprendizagens significativas na Formação Docente.....	214
Entre folhas: relatos de uma experiência de pesquisa, com crianças de 5 e 6 anos.....	217
Jogos de interpretação na infância: construindo Valorem.....	225
Discursos do feminino no dançar do corpo: diálogos entre Psicologia e Dança.....	231
Mediação sem bússolas: a arte é quem pergunta.....	237
Cri(ação) pela via da arte: uma abertura à outra cena com grupos em escola.....	243
Narra-se com uma criança: as estórias na constituição infantil.....	249
A Educação Musical em foco: reflexões sobre as contribuições da área para as Práticas Educativas.....	254
Refletindo sobre a importância da história dançada no desenvolvimento criativo da criança.....	260
Literatura Infantil, lectoescrita e jogos.....	264

Oficina de memes: um relato de produção	267
A relação entre o Cinema e a Inclusão: um relato baseado no Projeto de Extensão Cinegrafando.....	273
<i>Bricolagens</i> artísticas com crianças.....	279
O espaço do Teatro nas escolas da “Cidade Cultura”	285
Construção de jogos lúdicos para os níveis da lecto escrita.....	291
Cinegrafando a Educação: uma experiência com a sétima arte a partir de um Projeto de Extensão.....	292
Projeto de jogos que visam o desenvolvimento dos níveis de alfabetização com base no conto “Estrelinha Malandrinha”, de Tânia Santos.....	297
Experiências com a criação de Diários Visuais: o que pode um instrumento pedagógico na Formação Docente?	298
Abordagens Pedagógicas em Dança para Infâncias.....	304
Roda literária, um espaço de criação.....	309
Tampinha é Arte e Consciência Social.....	310
“Teatrinho”, não!: Possibilidades Pedagógico-Teatrais na Educação Infantil.....	314
Jogos Pedagógicos a partir da Contação de Histórias.....	320
Pensando o processo imaginativo infantil a partir das possibilidades simbólicas da primavera.....	321
Alfabetização através da história "Fecha os olhos".....	327
Jogos para os níveis da lectoescrita.....	330
Na estação das flores, plantam-se sementes e colhem-se mini curtas no Olavo Bilac.....	332
“Nos caminhos do Ventoforte”: investigando uma metodologia participativa com crianças.....	334
A importância da prática na Formação do Professor.....	339
A Contação de Histórias e o imaginário infantil: o ensino de dança para crianças.....	344
Narrativas de um mundo secreto: percepções de uma Formação Docente.....	350
Meia volta na ciranda.....	356

Eixo 3 - Imaginário, Ambientes e Infâncias:

O menino e o mundo e a invenção das próprias cores.....	358
Ludicidade do Projeto Arquitetônico: estudo de caso de Escola Alemã.....	363
A criança interditada: um olhar psicanalítico no ambiente hospitalar.....	369
Novas “configurações” do brincar: reflexões sobre a utilização das tecnologias na infância.....	374

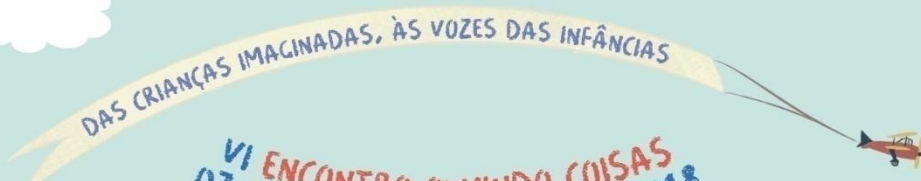
Documentário: 1, 2, 3, brincando! Reiventando os espaços educadores sustentáveis.....	379
O espaço arquitetônico construtivista para o atendimento a Altas Habilidades e Superdotação.....	380
Ressignificação do mito sul-rio-grandense pelo olhar de meninas escolares de 12 a 18 anos residentes em Santa Maria, RS.....	386
As fantasias das relações entre a infância e a família através de um olhar da Fotografia e da Psicologia.....	393
O brincar e o jogar na infância: a importância das mediações realizadas pelo(a) educador(a).....	399
Tem terra na escola! Narrativas para compor um diálogo.....	404
A fala das crianças nos Ambientes Virtuais: a produção de vídeos e socialização pelo Youtube.....	410
O brincar dos bebês no espaço escolar: um projeto de investigação interdisciplinar.....	412

Eixo 4 – Imaginário, Direitos Humanos e Infâncias

Relato de experiência: brincar na educação infantil como é bom.....	419
Considerações sobre a escuta da infância na Clínica Psicanalítica: um estudo de caso.....	424
Infância e território: acompanhamento terapêutico no núcleo de apoio às escolas.....	429
Considerações acerca da medicalização do fracasso escolar.....	433
Neg (en) cena: Gênero, Infância e Educação.....	438
Ouvindo as vozes da infância: subjetividade e movimento em <i>stop motion</i>	442
O que faz o psicólogo na Educação Infantil? Um relato de experiências.....	448
As mulheres e a Filosofia: uma subversão?	453
Arteterapia como proposta de intervenção para criança e adolescente vítima de violência sistêmica.....	459
O espaço como promotor de desenvolvimento infantil.....	463

Eixo 5 - Imaginário, Inclusão e Infâncias

O Teatro como possibilidade de novas aprendizagens.....	474
As vivências de uma criança com dislexia nos anos 70	480
Reflexões sobre a inclusão a partir do filme Extraordinário.....	485
A criança protagonista: projeto de investigação sobre as necessidades especiais e a inclusão no contexto escolar.....	491
As (re)significações na educação infantil diante do processo de	497
Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo: a Educação Especial no contexto da Educação Infantil.....	503



DAS CRIANÇAS IMAGINADAS, ÀS VOZES DAS INFÂNCIAS

VI ENCONTRO OUVINDO COISAS
07 A 08 DE NOVEMBRO DE 2018

EIXO 1: IMAGINÁRIO, FORMAÇÃO E INFÂNCIAS

Este eixo reúne trabalhos acerca da formação e da docência em todos os âmbitos educacionais, e a prática pedagógica em diferentes contextos.

Ainda, neste eixo constam os trabalhos sobre as políticas públicas educacionais e da produção e (re)formulação de propostas educacionais inovadoras, todos com ênfase nas questões das infâncias e seus desafios na contemporaneidade, com o olhar a partir do sensível e do simbólico.

**Mediadoras: Ionice da Silva Debus,
Silvania Regina Pellenz Irgang.**



ESCRITAS AUTOBIOGRÁFICAS: AS INFÂNCIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Gabrielle Lopes das Neves
Universidade Federal de Pelotas- UFPEL, Programa de Pós-Graduação em Educação- Curso de Especialização em Educação com ênfase na Educação Infantil-UFPEL
CAPES
gabrielleglopes18@gmail.com

Marcio Xavier Bonorino Figueiredo
Professor Titular Escola Educação Física e Faculdade de Educação -
Programa de Pós-Graduação em Educação - Curso de Especialização em Educação com ênfase na Educação Infantil-UFPEL
bonorinosul@gmail.com

RESUMO

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

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

INTRODUÇÃO

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

A escrita busca fazer uma articulação com essa formação, evidenciando a relação identidade/corpo/subjetividade com o lugar. No decorrer do texto encontraremos as escritas autobiográficas como uma possibilidade de reencontrar as memórias que estão intrínsecas com os lugares. Nos colocamos a significar as infâncias a partir da memória na medida em que podemos observar os diferentes modos de ser da criança e as diferentes infâncias. Colocar a infância como eixo central significa reconhecer o potencial crítico e participativo



dos sujeitos históricos- culturais que produzem e reproduzem saberes a partir do lugar. Como menciona Nascimento:

Nesse sentido a infância é formada por sujeitos ativos e competentes, ainda que diferentes dos adultos. As crianças são membros da sociedade, agem socialmente nas famílias, nas escolas, nas creches e em outros espaços, fazem parte do mundo, o incorporam e, ao mesmo tempo, o influenciam e criam significados a partir dele. (NASCIMENTO, 2007, p.78).

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

ESCRITAS AUTOBIOGRÁFICAS NA RESIGNIFICAÇÃO DAS INFÂNCIAS

A formação de professores é um dos anseios e/ou expectativas que perpassam o imaginário dos sujeitos. E refletir sobre os elementos que constituem o fazer docente requer a retomada da autoformação. Neste sentido devemos situar a autoformação em um contexto social e histórico para que assim possamos compreender os elementos que constituem a formação de professores.

No que tange à autoformação, podemos destacar as autobiografias como escritas potentes para pensar o fazer docente no presente, a partir de um encontro com as vivências, experiências e marcas que vão constituindo homens e mulheres como categoria de professores. Zanella indica que:

No decorrer de uma vida muitos são os acontecimentos vividos pelo ser humano: nascimento, crescimento, entrada na escola, amadurecimento e daí por diante. Todos esses podem ficar impressos em algum lugar de nosso organismo. A maneira como estes acontecimentos tocam cada sujeito, vão sendo registrados corporalmente, encaminhando toda uma maneira de assimilar, sentir e interagir com o mundo a sua volta (ZANELLA, 2011, p. 13).

A partir disso podemos pensar que o corpo é constituído por todos esses atravessamentos decorrentes do lugar, no e com o mundo. Pensar nesse lugar implica em



pensar as relações sociais, econômicas, culturais e políticas que imprimem marcas nos corpos. Dentre as formas de viver e conviver no mundo, sujeitos expressam esse corpo de maneira subjetiva, já que foram sendo constituídos por relações sociais distintas. Nessa perspectiva, acreditamos ser relevante destacar que esses elementos que se configuram por registros corporais se dão a partir das relações sujeito-sujeito, sujeito-natureza.

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

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

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

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

Necessitamos vivenciar outros ritmos dos corpos, das faces, dos olhares, das alegrias que teimam em desobedecer aos rituais de morte em vida. Uma cultura com outras sabedorias e conhecimentos esquecidos pelas educadoras que não percebem que as crianças simbolizam o desabrochar da vida, do novo, da transformação vivencial vibrantes e contagiantes. Não há como pensar a educação das educadoras, sem que as escolhas passem pela mudança radical do lugar das infâncias e sua formação. (FIGUEIREDO, MEDEIROS, 2011, p.99)



Os autores do fragmento acima nos deixam uma importante e necessária reflexão, pensar a formação de professores a partir do lugar das infâncias. Pensar o lugar das infâncias significa pensar os aspectos da categoria social infância a partir das brincadeiras, ludicidade e participação. O mote para este desafio está em reconhecer a categoria social a partir das próprias vivências como um processo de retomada, em articulação com o presente.

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

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

Nessas circunstâncias buscamos o sentido do lugar, o sentido do lugar implica o sentido da vida, uma concepção de tempo em espaço. Para Livia de Oliveira, “lugar é tempo lugarizado, pois entre o espaço e o tempo se dá o lugar” (OLIVEIRA, 2014, p.5). Embora a ligação de lugar se confunda e se mescle com o espaço ocupado, percebemos e sentimos a realidade temporal acoplada ao lugar.

Os sentidos e a percepção, desta forma, estão relacionados à maneira subjetiva que atribuímos a eles Significados. Oliveira escreve que:

Espaço e lugar são designações do nosso cotidiano, indicando experiências triviais do dia-a-dia. Não há necessidade de fazer um esforço consciente para estruturar nosso espaço, uma vez que esse espaço em que nos movemos e no locomovemos, integrante da nossa vida diária, é de fato o nosso lugar. Conhecemos o nosso lugar; cada um tem seu lugar. Assim sendo, onde vivemos, nossa residência, nosso bairro inteiro, se tornam um lugar para nós (OLIVEIRA, 2014, p. 11)



Nesse aspecto, buscamos nos conectar com nossos lugares, que retratam um conjunto de definições que podem ser expressas através dos cheiros, das cores, das crenças, das atividades culturais, das lembranças. O lugar se conecta com as escritas autobiográficas na medida em que possibilita ao escritor o encontro com os cheiros, crenças e as lembranças do passado.

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

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

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

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

REFERÊNCIAS

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

GAYA, A. **A reinvenção dos corpos: por uma Pedagogia da Complexidade.** *Sociologias* [online]. 2006, n.15, pp.250-272. ISSN 1517-4522.



<<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-45222006000100009>. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/soc/n15/a09v8n15.pdf>>. Acesso: xxxx

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

OLIVEIRA, L. **O sentido de Lugar**. In: MARANDOLA JR, E.; HOLZER, W.; OLIVEIRA, L (orgs.). *Qual o espaço do lugar? Geografia, epistemologia, fenomenologia*. São Paulo: Perspectiva, 2014

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



EDUCADOR *EROS* E A FORMAÇÃO EM *GAI*A EDUCAÇÃO

Laisa Blancy de Oliveira Guarienti
Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)
Programa de Pós-Graduação em Educação pela Faculdade de Educação
Fapesp
batupre@gmail.com

RESUMO

Disseminar o pensamento sobre a obra *Gaia Educação* (2015) de Paolo Mottana amparado nos estudos realizados através de um estágio de pesquisa realizado na Unimib/Itália junto ao autor. Na ocasião pude conhecer, apreciar e sistematizar suas últimas produções, bem como cursos e seminários desenvolvidos por ele. No texto instigo o leitor a conhecer breves passagens do seu trabalho realizado na universidade italiana, em especial o conceito de *gaia educação* e a implicação de um *Eros* educador pensado na formação de pessoas interessadas em processos educacionais e na instauração de cenas pedagógicas intensificadoras de vida.

Palavras-chave: Gaia Educação. Eros. Formação.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo apresentar o conceito de *Gaia Educação* criado, desenvolvido e proliferado pelo filósofo italiano Paolo Mottana (professor de Filosofia da Educação na Faculdade de Ciências da Formação na Universidade Milão-Bicocca/Itália) a fim de fazer emergir novas potencialidades para se pensar e agir um outro modo de educação possível. Tal emergência se faz necessária, visto inúmeras demandas apontadas pelo sistema de ensino escolar que está cada vez mais falido no que diz respeito ao modo de ensinar e, ao que se ensinar. Baseado no livro *Gaia Ciência* de Friedrich Nietzsche, a *Gaia Educação* anuncia aspectos que afirmam um outro modo de ensinar e de aprender, uma *gaia educação* alegre, afirmativa e livres de amarras aparadas pelos grandes saberes. O tema deste escrito perpassa sobre uma afirmação da figura de *Eros* como educador que atua no cenário escolar, e para além dele, se dissemina também nos diferentes extratos sociais. *Eros* educador segue pelo caminho do desejo e dos impulsos, na busca da inauguração de novas projeções de cenas pedagógicas. O procedimento metodológico acompanha a bibliografia do autor, bem como áudios dos seus seminários na Universidade e, em especial, os apontamentos do Curso de Formação para Gaio Educadores. Logo no início da sua *Gaia Educação* Mottana nos fornece



pistas para se começar a pensar e agir de um modo “gaiático”. A gaia educação, então, tem como dispositivos de ação a afirmação dos devires, da intensidade, da fluidez, das paixões e do prazer, da ambiguidade e multiplicidade, da penumbra e do impuro, da errância, da afirmação, do risco, das problematizações, da imagem, da cor, do som e do corpo. Palavras chaves para se iniciar um percurso na via de outras possibilidades no pensamento, e vai além, pois a potência de sua obra está em colocar em movimento o seu conceito. O Curso de Formação em *Gaia Educação* ensina a pensar e a agir num campo de estratégias de resistência a um ensino que prima à reprodução, a racionalização e a submissão perante aquilo que se é ensinado. A gaia educação, nesse sentido, cria aberturas para um pensamento que quer ativar um modo de educar que segue a via das paixões, das sensibilizações e afecções. Nossas inventividades, criatividade, paixões, saberes menores são progressivamente formatados em prol de uma subjetividade de massa. Um modo de ser gaiático, ao contrário, se direciona à expansão das subjetividades, às aberturas de sensações e a um pensamento que se reinventa a cada coerção imposta pela vida. Para afirmar a gaia educação se faz necessário afirmar uma mudança de postura ética e estética frente aos empecilhos que nos põem em constantes abalos.

DESENVOLVIMENTO

Para fazer uma gaia educação seria necessário encontrar um lugar aberto às buscas e às pesquisas, o que deveria ser também experimentado nas escolas, mas estamos longe de realizar tal audácia. Na gaia educação, precisamos evocar espaços germinativos, deserto de Eros, deserto de desejos, sentidos, deserto que estimula alguma coisa no pensamento a ser exprimido. Nesse espaço, não se tem promessa segura de nada, tudo é baseado na exploração de uma nova aventura. Uma gaia educação procura e busca a profundidade, uma coisa mais inspiradora, buscam-se os cheiros e as sensações mais remotas da nossa experiência, a qual um pouco de nós foi destituída e ainda hoje faz com que continuemos sendo derrubados. Um dos temas centrais da gaia educação, é a preocupação com o que, nós educadores, roubamos das crianças. E desse modo a teoria tenta esclarecer sobre o direito de reivindicar o resgate dessa coisa mais profunda que nos foi roubada. Furto da vida, de experiência, de tempo, de intensidade, de Eros, de corpo, de sensibilidade, de imaginação, de energia.

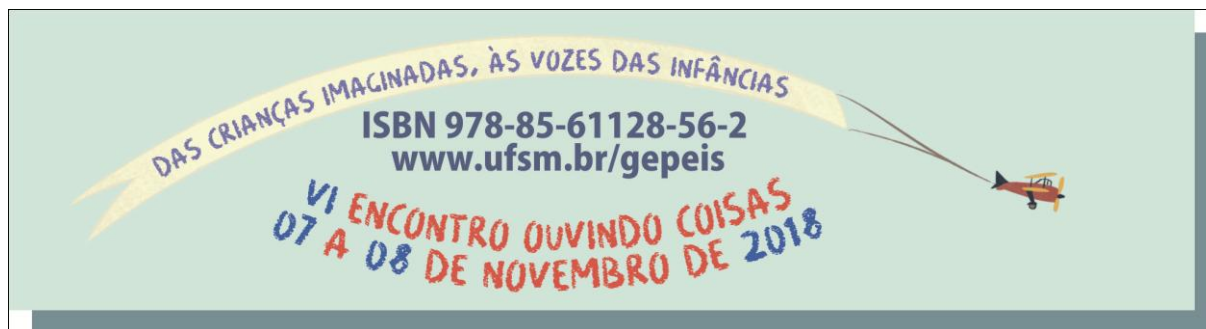


Tudo isso na nossa história, breve ou longa que seja, continua sendo um escândalo. E é escândalo porque ainda, nós educadores continuamos a furtar dos menores, das crianças e jovens aquilo que eles têm de mais precioso. Creio que aos educadores e demais envolvidos com a educação dos alunos, devêssemos desvincular a educação a um sistema de poder. Todos nós servimos a um sistema de poder que admira as repartições por hierarquia, que admira controlar, colocando-os em um lugar separado da sociedade, isolados, controlados e vigiados para serem enfim disciplinados. Nossa função deve permanecer como uma constante interrogação, não podemos ser inocentes, o problema sempre foi dos educadores e a que ponto deixamos que esse sistema de poder nos afetasse.

Quando falamos em educação estamos falando de algo um pouco mais complexo, delicado e global. Estamos sempre implicados em uma função educativa, em processo de colisão, codificação, em influências, continuamente manipulando os outros e sendo manipulados. Temos sempre a necessidade de assumir um lugar. São os adultos que devem educar os menores. Os professores que devem ensinar. Os pais que devem cuidar dos filhos, e assim por diante. Esses são sempre processos de vida que estão em jogo e nunca são colocados de lado. São esses lugares que confinam que tentam lidar com a vida. A vida colocada nesse deserto. Assumimos o lugar e fazemos do lugar um processo educativo em constantes ensaios de aprendizagem.

Temos consciência de que todo esse processamento produzirá uma matriz por toda vida desse jovem. São anos e anos de disciplinamento massificador para que esse resultado seja obtido, a modelagem da criação e invenção, programados a responder somente aquilo que se pergunta. Estamos naturalmente habituados a reprimir qualquer outro tipo de manifestação quando vemos qualquer coisa de estranho e impulsivamente temos a tendência em tolher tal atitude.

Isso se chama normalização, isso é uma coisa muito evidente, no qual todos somos sujeitos assujeitados e assujeitadores. Vejamos como é extremamente bem estruturado este mecanismo, por isso não se trata de atravessa-lo, mas de individualmente dizer não a ele. Mas como fazê-lo nas escolas? Quando falamos de gaia educação não podemos separar o termo



educação da vida. Não são termos distintos, se o fizermos assim, esqueceremos totalmente do que se trata. A educação ocupa todo tempo de nossa vida.

Essa pressão que o mundo faz e ao mesmo tempo castra. Castra nossa pulsão de vida, nosso Eros que simbolicamente significa nossa pulsão de vida, nossa afirmação em ter prazer pela vida, impulso vital. Nosso prazer em ser, nossa intensidade em ser. Afirmar qualquer coisa que não permita a nenhum derrubar a vida e a dos outros. Fazer de nós, e aí sim, uma disciplina que tenha sentido, não torturadores, não alguém que continua a administrar os gestos da castração, que possivelmente é isso que muitos de nós ainda fazemos, lavando a consciência e dizendo que isso é necessário para formar os cidadãos conscientes e responsáveis para essa sociedade.

Também para uma gaia educação não buscamos uma educação da risada, não é uma educação de palhaçaria, a gaia educação é uma educação que coloca em crise todas as verdades que são envolvidas por uma atmosfera complicada e misteriosa que é a vida. Não se pode afirmar a vida sem ter noção de tudo àquilo que ela suprime, as coisas andam juntas. E isso faz parte dos nossos pré-conceitos, parte das nossas concepções de como funcionam as coisas. Se nós queremos entrar numa atmosfera de gaia educação, precisamos priorizar uma experiência fundada como qualidade, intensidade, felicidade num encontro com algo que nos dê prazer. A sensação de ser um gaio educador não muda através desse encontro, pois ele é atravessado na alma por esse devir gaiático. Ele não cabe no enquadramento de uma pequena jaula, dentro de uma denominação, categorização que me determina, que me ultra e infra determina todo o tempo. Esse é o primeiro princípio de um conhecimento de uma gaia educação. Um primitivo conhecimento. Ai então, a função da gaia educação é ser posta em ação. Ela é movimento. Vitalidade. Que se coloca verdadeiramente em jogo. Numa perspectiva vitalícia em educação. Não só para educadores, não somos missionários, redentores, não é que queremos salvar as crianças. Quem quer salvar as crianças sempre encontra um grande problema, pois primeiro deve ocupar-se de salvar a própria criança que nos habita.

Um educador gaio tem paixão pelas multiplicidades, diversidades, pluralidade; prefere as desestabilizações, as minorias. Está sempre aberto ao devir, aos fluxos, as mutações. Um



educador gaio não se filia a nenhuma metafísica, nenhum ideal absoluto e, sobretudo de nenhum ente superior. O educador gaio é alguém que propõe a necessidade de estar na errância, preferimos a desestabilidade da errância e devir um nômade permanente. É necessário constantemente ter consciência que nenhuma posição é definitiva e isso vale para todas as situações, ter consciência que se deve a necessidade de se colocar em sintonia em tudo aquilo que está acontecendo, os elementos da natureza, com as possibilidades, e não buscar encarcerar dentro de alguma forma de enquadramento.

Ao gaio educador deve-se exercitar a intensidade e a densidade, ao invés do bem e do justo, estes não estão ao lado da experiência. Nosso critério é a riqueza de vida, que atravessa o bem e o mal, o justo e o injusto. Precisamos de experiências decisivas para maturar os processos de vida. Não devemos preservar o nível de risco ao ponto de eliminar experiências que classificamos como mal ou injusta, pois é exatamente ali onde ocorrem as experiências mais extraordinárias. Às vezes duras, às vezes violentas, às vezes com sérios riscos, porque o risco é um elemento fundamental da experiência.

A gaia educação impulsiona o nascimento de processos educativos rumo a sua afirmação. Produz lugares onde cenas pedagógicas possam acontecer e acolher o nascimento desses processos. Percebemos que as escolas veem se afirmando na lógica de uma empresa, mas uma empresa criminal, onde o seu artifício principal é o “roubo educativo”, principal instrumento do serviço para sufocar qualquer experiência que transgrida a lógica dessa empresa. Desse modo, nós, gaio educadores resgatamos e restituímos às crianças e jovens a sua experiência singular, a sua autenticidade na instauração dessas cenas pedagógicas. São nessas cenas que podemos fazer essa devolução da sua inventividade que foi roubada.

CONCLUSÕES

Devemos pensar a presença das crianças e jovens no mundo como uma presença liberadora das forças vitais, como o vértice simbólico para pensar uma sociedade que se interroga a partir desta presença, mas não na via do julgamento, da castração, do moralismo e da lógica demoníaca da economia, mas sim acolhendo as questões radicais que surgem a partir das suas vitalidades. Devemos olhar para essas crianças e jovens e nos questionar



sobre como se processa um espaço, um tempo, um Eros, um jogo, uma aventura nesses corpos. Que encontros são esses e que potencialidades educativas podemos emergir a partir desses processos dos corpos com o mundo.

Esses são alguns percursos traçados pelo filósofo italiano que nos auxilia para pensar e agir uma possível formação de pessoas interessadas na educação numa via gaiática que busca um refinamento muito primitivo o qual o mundo moderno induz em esquecermos. Ativar uma atmosfera erótica em sintonia com nossos desejos e pulsões, talvez aí uma linha possível para exercermos enquanto movimento de resistência ao atual que se apresenta.

REFERÊNCIAS:

MOTTANA, P. *Eros, Dioniso e altri bambini. Scorrubande pedagogiche*, Angeli, Milano, 2011.

MOTTANA, P. *Piccolo manuale di controeducazione*, Mimesis, Milano 2012.

MOTTANA, P. *La gaia educazione*, Mimesis, Milano, 2015.



CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA: A INFÂNCIA QUE QUEREMOS

Ms. Mirian Cristina Hettwer
Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional
mirian_hettwer@hotmail.com

Dra. Débora Teixeira de Mello (UFSM),
Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional
deboramellors@yahoo.com.br

RESUMO

Este trabalho apresenta parte dos resultados obtidos no projeto de formação continuada que foi realizado na Escola Municipal de Educação Infantil Pró-Infância¹ – Patrona Marisa Timm Sari, que foi realizado durante primeiro semestre de 2018 com o grupo de educadores da referida instituição através da proposta de formação em contexto. Esta pesquisa traz os dados levantados no primeiro encontro do projeto de formação, em que foi tratada a concepção de infância, sendo realizado primeiramente o resgate histórico a respeito do tema, tendo como pressupostos teóricos os estudos de Ariés (2011), Rousseau (1999) Kramer (2011), Kuhlmann Jr. (2011), entre outros autores. Por conseguinte, os professores através das reflexões realizadas no encontro a partir do estudo teórico, elaboraram o conceito de infância desejado pela escola.

Palavras-chave: Infância; Educação Infantil; Formação de professores.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado parcial do estudo realizado na Escola Municipal de Educação Infantil Pró-Infância – Patrona Marisa Timm Sari, onde foi realizado o projeto de formação continuada a partir dos pressupostos teóricos de Oliveira-Formosinho (2002), quando a autora traz o conceito de formação em contexto como proposta de formação de professores para a educação infantil.

Dessa maneira, através do grupo focal, que são interações realizadas em grupo a fim de discutir acerca de um tema definido e assim compreender a percepção dos participantes a

¹ O nome da instituição não respeita a nomenclatura dada ao projeto pelo Ministério da Educação “ProInfância”, pois seu registro junto ao Conselho Municipal de Educação foi anterior à reforma ortográfica que entrou em vigor no ano de 2016, permanecendo então a nomenclatura “Pró-Infância”.



respeito dele, foram realizados encontros formativos na referida escola no qual foram trabalhados temas de interesse do grupo de educadores.

A formação dos professores é um dos temas que fazem parte dos requisitos para a qualidade na educação infantil tornando-se fundamental para qualificação e reflexão da prática pedagógica com as crianças pequenas. Em vista disso, o primeiro encontro de formação que foi realizado, diz respeito à construção do conceito de infância no Brasil, através de um breve resgate histórico até os dias de hoje, a fim de chegarmos ao conceito de infância na atualidade e desejado pelos educadores da instituição para o grupo de crianças da escola.

DESENVOLVIMENTO

O conceito de infância que temos hoje não é o mesmo de tempos atrás, trata-se um fenômeno histórico que foi se modificando a partir de transformações sociais e econômicas da sociedade. Ao longo da história, a infância foi marcada por situações de pobreza, abandono e até mesmo desprezo. O adulto tinha um olhar de indiferença e via a criança como um ser incapaz. Neste sentido, não podemos desvincular o conceito de infância da forma de atendimento às crianças e do fazer pedagógico nas escolas de educação infantil.

Frente a isto, através do grupo focal, o encontro formativo buscou realizar o resgate histórico a respeito da construção do conceito de infância, baseado nos teóricos que destacam este estudo como: Ariés (2011), Rousseau (1999), Kramer (2011), Kuhlmann Jr. (2011), Ariés (2011), entre outros. A discussão foi iniciada com uma explanação partindo dos estudos de Ariés (2011) e Rousseau (1999). Ariés afirma que no período medieval a criança era vista pelos adultos como um adulto em miniatura, pois as crianças dos séculos XII e XIII, utilizavam roupas de adultos, homem e mulher, assim que deixavam o cueiro, mas antes disso eram enfaixadas e sofriam com péssimas condições de higiene. No século XVIII, Rousseau (1999) trouxe grandes contribuições para a educação e para a construção do conceito de infância. Em seu livro *Emílio ou da Educação*, Rousseau traz o papel da mãe e das amas de leite, que muitas vezes cedem aos caprichos da criança. Neste sentido, o autor alerta o cuidado com a criança pequena, que o adulto deve permanecer perto dela, dando-lhe atenção,



pois a infância é um mundo de descobertas, “assim que nasce, tomai conta dela e não a deixeis até que seja adulta, jamais tereis êxito de outra maneira” (ROUSSEAU, 1999, p. 24). Para o autor, a educação acontece desde o momento do nascimento, de forma natural, que a criança vai se desenvolvendo a seu tempo, de acordo com suas características próprias, com isso a infância deve ser vivida em sua plenitude, a sua maneira e a sua educação deve contemplar as suas individualidades.

Diante do exposto, a partir do século XVII inicia o pensamento de cuidado da infância, pensamento médico-higienista visando a manutenção da vida, cuidados estes que iniciam com o parto e os primeiros cuidados com o bebê, como a amamentação, vestimenta adequada e hábitos de higiene. No século XX, intensificam-se as mudanças em relação ao tratamento da criança. Baseado nos estudos de Rousseau, a criança começa a ser vista como sujeito de direitos e a sua educação começa a ser questionada, pois “Como é possível que uma criança seja bem educada por quem não tenha sido bem educado?” (ROUSSEAU, 1999, p. 26). Deste modo, ao final deste século, começam a surgir novos olhares para a criança e novas concepções de atendimento à infância na Europa que se estenderam ao Brasil.

No Brasil, no final do século XIX e início do século XX, tivemos expansão do atendimento educacional das crianças de 0 a 6 anos, porém, a maior parte das instituições de atendimento à infância estava vinculada às instituições de saúde e de caridade, outras associadas a fábricas, para as mulheres terem onde deixar seus filhos durante o expediente de trabalho, gerando uma visão assistencialista da educação.

Após a redemocratização do país na década de 80, movimentos sociais e feministas reivindicavam a criação de instituições de atendimento à infância, o que foi contemplado pela Constituição de 1988, que via a educação como um direito da criança, o que foi fortalecido com o Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, visando os direitos fundamentais da criança (educação, saúde, alimentação, lazer, cultura, respeito, dignidade e convivência familiar e comunitária).

A década de 90 foi marcada por grandes movimentos em relação ao atendimento à criança, o grande marco foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei n. 9.394/96, que reconhece a educação infantil como primeira etapa da



Educação Básica. Diante disso, torna-se evidente a necessidade de ver a criança como um todo, oferecendo a ela todas as condições necessárias para o seu desenvolvimento, através de um trabalho conjunto entre família, comunidade e poder público, tendo como princípio o educar e o cuidar.

Nesta mesma perspectiva, a Resolução n. 5/2009 do Conselho Nacional de Educação, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, apresenta uma concepção de criança, que reconhece as suas características específicas de acordo com as suas vivências e experiências.

[...] a criança centro do planejamento curricular, é 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, 2009).

Sendo assim, cada criança se desenvolve à sua maneira, conforme seu ritmo, possibilidades e interações. Um sujeito capaz de manifestar seus desejos, sentimentos e curiosidades.

Ao fazermos esta retrospectiva histórica, nos é permitido ampliar o nosso olhar a respeito do significado de infância perante a sociedade atual e, mais que isto, respeitar a sua singularidade. A concepção de infância influencia diretamente a prática pedagógica dos educadores na educação infantil, pois a partir do reconhecimento da criança como protagonista do processo educativo e sujeito de direitos, é que irá constituir-se o fazer pedagógico que respeite as características pontuais desta etapa, como o direito à articulação entre o cuidar e o educar.

A partir do que foi apresentado e discutido neste encontro formativo, o grupo de educadores construíram o conceito de infância para a Escola de Educação Infantil Pró-Infância – Patrona Marisa Timm Sari. Os participantes agruparam-se em quatro pequenos grupos, discutiram a respeito do tema, escreveram as suas colocações abriram para o grande grupo resultando no seguinte conceito:

A infância que queremos:

Primeiramente, gostaríamos que nossos alunos fizessem parte de uma escola que lhes ofereça dignidade, convivendo num ambiente com boas condições de higiene, alimentação adequada,



segurança, respeito e amorosidade. Além disso, é primordial que na infância a criança tenha liberdade para brincar também espontaneamente onde o professor possa propor diferentes atividades onde tenham a oportunidade de expressar-se e conhecer-se, participando e convivendo com riqueza de recursos e atividades.

Infância é sinônimo de amor, atenção, carinho e magia, ou pelo menos, deveria ser.

Queremos que nossas crianças aprendam a aproveitar o brincar, interagindo com o grupo, desenvolvendo a criatividade ao brincar, sendo responsáveis ao brincar. Principalmente desenvolvendo a autonomia de cada criança.

Que as crianças sejam felizes, brinquem muito. Que tenham liberdade de explorar o ambiente, construindo naturalmente suas aprendizagens.

Que tenham a infância preservada, sejam respeitadas em seus aspectos psicológicos e possuam uma educação familiar baseada em princípios e valores que garantam seu crescimento saudável (Educadores EMEI Pró-Infância – Patrona Marisa Timm Sari).

A partir deste conceito formulado pela escola, consideramos que a educação da criança requer o olhar atento do educador e, quanto a isso, Kramer (2005, p. 215) argumenta que:

A nova institucionalidade da infância implica qualidade de atendimento, que se dá na inter-relação entre os recursos materiais e humanos. Implica também a ocorrência simultânea e coordenada de ações que vão da adequação a organização dos espaços e tempos para o desenvolvimento de uma proposta articulada e adequada à primeira infância ao envolvimento e à satisfação dos profissionais, a gestão eficiente, participação das famílias e da comunidade e, sobretudo, a um olhar atento e sensível à criança.

A invenção da infância nos permite compreender a criança como um ser dotado de particularidades e cuidados. A formação continuada permite aos educadores refletirem sobre suas práticas e perceber as crianças nas suas singularidades, e, com isso, construir um perfil docente que atenda às necessidades da criança.

CONCLUSÃO

Dessa maneira, as discussões acerca da infância buscaram inquietar o grupo de professores a pensar sobre o conceito de infância e a sua prática pedagógica. O resgate histórico desta etapa nos faz compreender que o entendimento deste conceito repercute na importância dada à educação infantil e ao novo olhar sobre a criança, sendo reconhecida como sujeito de direitos. A formação continuada, neste sentido, busca qualificar a prática pedagógica a fim de contribuir de forma qualitativa e significativa no desenvolvimento das crianças.



REFERÊNCIAS:

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2ª Edição. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Secretaria de Educação Básica. **Resolução nº 5**, de 17 de dezembro de 2009b. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

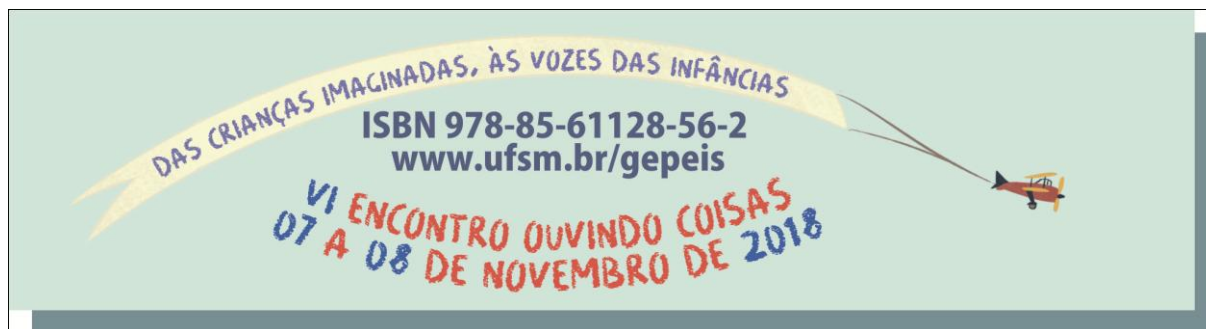
KRAMER, Sonia. “Porque Narciso acha feio o que não é espelho” – Necessidades, desafios e conflitos na pesquisa com crianças e adultos. In: KRAMER, S. (org.). **Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil**. São Paulo: Ática, 2005.

KRAMER, Sonia. **A Política do Pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 9ª edição, São Paulo: Cortez, 2011.

KUHLMANN RR, M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre, Meditação, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; FORMOSINHO, J. **A formação em contexto: a perspectiva da associação criança**. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; KISHIMOTO, T. M. **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira, 2002.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.



NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS: UMA ABORDAGEM POR PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Janaína Ribeiro Stafford

Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof.^a Francisca Weinmann

janastafford@hotmail.com

Roseane Martins Coelho

Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Departamento de Metodologia de Ensino

martinscoelhor@gmail.com

RESUMO

Esta investigação resulta de uma dissertação apresentada ao PPPG/UFSM. A pesquisa teve como objetivo geral investigar, experienciar e construir práxis pedagógicas por projetos baseada na escuta, na participação e na problematização das experiências em uma turma de Educação Infantil, pertencente a uma Escola Municipal, na cidade de Santa Maria, RS. A metodologia utilizada nesta investigação foi a pesquisa narrativa por ser considerada a melhor forma de entender a experiência. Trabalhar com projetos é trabalhar com a ideia do imprevisível, sendo construídos e determinados pelos tempos, espaços e sujeitos em questão, bem como o currículo é constituído de maneira globalizadora, a partir das falas e interesses das crianças, no qual o docente desempenha o papel de mediador do saber.

Palavras-chave: Experiência. Educação Infantil. Abordagem por Projetos

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é fruto de uma dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria. A pergunta problematizadora e articuladora das questões que surgiram no percurso dessa investigação foi: “Como se organizam as experiências vivenciadas cotidianamente por meio de uma abordagem por projetos em uma turma de Educação Infantil?”, a partir da qual nos propomos como objetivo geral a “investigar, experienciar e construir práxis pedagógicas por projetos baseada na escuta, na participação e na problematização das experiências em uma turma de Educação Infantil”.



DESENVOLVIMENTO

A pesquisa se constituiu em relatos construídos em diálogo com outras narrativas (narrativas de outros contextos, das crianças) com uma turma de Pré-Escola. Para tanto escolhemos fazer uso da pesquisa narrativa.

Mas por que utilizar à narrativa? Porque

A narrativa... é, por assim dizer, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o "puro em si" da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. [...] (BENJAMIN, 1994, p. 69).

A narrativa não visa a transmitir o “em si” do acontecido, ela o refina até obter uma forma boa. Investe sobre o objeto e o transforma. Ao optar pelas narrativas a entendo na perspectiva de Benjamim (1994) como num exercício de contar, dizer, falar, não o presente; mas, o vivido o experienciado.

Clandinin e Connely (2000, p.20) definem pesquisa narrativa como “uma forma de entender a experiência” em um processo de colaboração entre pesquisador e pesquisado. No caso dessa investigação, buscou-se focar no trabalho com os sujeitos e ações em lugar de sobre os sujeitos e ações, num processo de construção coletiva, colaborativa, no percurso da pesquisa. Também, foi uma maneira de oportunizar que as crianças sejam participantes da pesquisa no que diz respeito ao trabalho pedagógico, no qual seus relatos fossem meios de conhecimento e investigação.

A pesquisa ocorreu a partir das falas das crianças, observação das brincadeiras destas, da minha participação e interação como docente em situações de aprendizagem, com ênfase no registro sistemático do que é ouvido, sentido, experienciado por mim e pelas crianças, ou seja, todo o processo de estruturação e pesquisa que envolveu o trabalho por meio de projetos foi registrado por meio de gravações de áudio que depois eram transcritas, fotos, vídeos, além das escritas no diário de campo.

A perspectiva que emergiu foi a de aprender por meio da escuta, em que a criança é protagonista do seu processo de conhecimento e, também, marcada pela minha disposição como professora em aprender enquanto ensina. Escutar as crianças é o centro da Abordagem



Educacional da proposta de Reggio Emilia, que é uma das teorias de referência para meu trabalho de pesquisa. Nessa abordagem, a escuta ocorre de forma recíproca buscando a interpretação de significados. O diálogo é muito valorizado, pois para os educadores que lá atuam, as competências da criança são desenvolvidas e ativadas através da qualidade da interação que ocorre por meio das experiências.

Segundo Malaguzzi:

Essa espécie de abordagem revela muito sobre a nossa filosofia e nossos valores básicos, que incluem os aspectos interativos e construtivistas, a intensidade dos relacionamentos, o espírito de cooperação e o esforço individual e coletivo na realização de pesquisa. [...] Deixamos verdadeiramente para trás uma visão da criança como egocêntrica, focalizada apenas na cognição e nos objetos físicos, cujos sentimentos e afetividade são subestimados e menosprezados. (MALAGUZZI, 1999, p. 76).

Por muito tempo as crianças foram consideradas como seres passivos, indefesos. Obviamente que as crianças precisam de cuidado, atenção, carinho, proteção, mas sem deixar de considerar o que elas fazem, o que pensam. E considerando seus fazeres, seus saberes, seus interesses podem surgir a partir das experiências destas, algo para iniciar um projeto, no qual o ponto de partida do processo de construção do conhecimento seja a prática social concreta e a realidade onde ela acontece.

E trabalhar numa abordagem por projetos constituem um lugar que pode permitir: favorecer a construção da subjetividade, revisar a organização do currículo por disciplinas e a maneira de situá-los no tempo e no espaço escolares, levar em conta o que acontece fora da escola, nas transformações sociais e nos saberes, bem como aprender a dialogar de maneira crítica com todos os elementos. É preciso descrever que os projetos de trabalho não representam um método, pois não há uma sequência única e geral, o seu desenvolvimento não é linear, nem previsível. Estes representam, sim, uma maneira de entender o sentido da escolaridade baseado no ensino para a compreensão (HERNÁNDEZ, 1998).

A narrativa começa com a experiência do Diogo². No contexto das rotinas de aula, costumamos, logo que as crianças chegam, sentar em círculo para conversar, o que não é uma

² Nome fictício.



regra seguida diariamente. Esse é um momento, dentre outros que acontecem, que elas ficam à vontade para se expressarem, contarem suas vivências pessoais e familiares. Nesse diálogo o Diogo começa a contar:

- Profe! Eu tenho um hamster que vive em uma gaiola. Ele come pedacinhos de palha.

Dessa fala do Diogo outras crianças se interessam pelo assunto e contaram que também tinham animais em casa, cachorros, gatos, passarinhos, coelho. Com a experiência narrada pelo Diogo e as falas das outras crianças, foi proposto para a turma iniciar um projeto de pesquisa sobre os “Animais de Estimação”, afinal esse era um assunto que fazia parte de suas vivências, sendo uma das características fundamentais desse tipo de prática partir de “[...] um tema ou de um problema negociado com a turma” (HERNÁNDEZ, 2000, p. 182).

A fala do Diogo e de seus colegas e a negociação para iniciarmos nosso projeto se configura numa experiência que é fruto da interação fato que caracteriza a educação como um processo essencialmente social, sendo assim:

Quando a educação tem como base a experiência e a experiência educativa é vista como sendo um processo social, a situação muda radicalmente. O professor perde a sua posição de chefe externo ou ditador, para ocupar a posição de líder das atividades do grupo. (DEWEY, 2011, p.60).

Nosso desafio a partir desse momento foi assegurar que a forma de envolvimento fosse educativa, ou seja, que gerasse reflexão e que viesse a resultar em novos conhecimentos, proporcionando as crianças estarem numa verdadeira situação de experimentação e resolução de problemas emergentes do contexto no qual estão inseridos.

Desde o projeto que resultou nessa pesquisa, estamos apostando que a abordagem por projetos na Educação Infantil é uma forma de tornar os ambientes desafiadores para as crianças, os quais podem mobilizar e potencializar a discussão, a curiosidade e problematizações acerca de inúmeros assuntos, que podem ser levantados pelo grupo de crianças. O olhar sensível para situações cotidianas que estão sendo vivenciadas com e pelas crianças ocupa centralidade nessa proposta de trabalho.



CONCLUSÃO

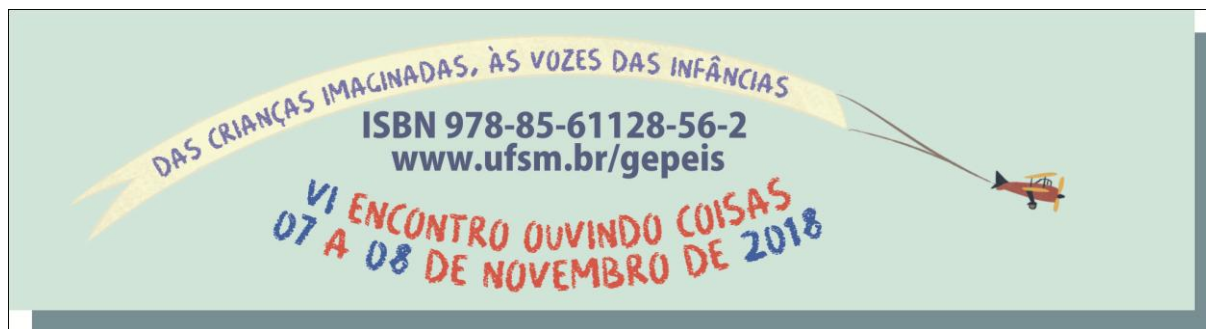
Para viver a experiência cotidiana por meio de uma abordagem por projetos, não houve um roteiro fixo a ser seguido, mas possibilidades de caminhos que foram desbravados em estreita relação com as crianças.

Com essa experiência, compreendemos que o currículo na Educação Infantil pode se constituir de uma maneira globalizadora numa abordagem por projetos. Durante o desenvolvimento do projeto sobre os animais de estimação, há conteúdos referentes às diferentes áreas de conhecimentos, mas eles foram se articulando as experiências e aos saberes das crianças sem a necessidade de ir buscá-los. E isso não ocorre por acumulação ou somatório, mas sim por relações.

As relações vivenciadas por meio do projeto foram se estruturando e se organizando através do planejamento docente que se efetivou através da articulação com os registros reflexivos da prática vivenciada com as crianças, a escuta destas, bem como a observação atenta da realidade, os quais possibilitaram e auxiliaram o ato de planejar com intencionalidade. Investigar, experienciar implicam num tempo que não pode ser determinado de maneira linear e homogênea. Trabalhar nesta perspectiva é trabalhar com a ideia do imprevisível, no qual os projetos são construídos e determinados pelos tempos, espaços e sujeitos em questão.

O papel como docente, também foi o de mediadora do saber, pois através das intervenções, foi possível estimular, observar e mediar o processo de ensino e aprendizagem, buscando criar situações de aprendizagem que fossem significativas e procurando através da observação sensível e da conversa com as crianças captar dados para perceber se estava alcançando essa meta.

Ao finalizar essa pesquisa, é bastante motivador pensar que esse estudo poderá ser útil para outros sujeitos e que possa entusiasmar novas descobertas, incentivar outras experiências e que outras pesquisas sejam tornadas públicas. Outras narrativas possam ser construídas.



REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. O narrador. In: **Coleção Os Pensadores:** Benjamin, Horkheimer, Adorno, Habermas. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1994.

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

DEWEY, Jhon. **Experiência e educação.** Petrópolis: Ed. Vozes, 2011.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e Mudança na educação:** os projetos de trabalho. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella, FORMAN, George. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: ArtMed, 1999.



A CONQUISTA DO CONTROLE SOBRE A AUTORIDADE ADULTA: AS VOZES E MANIFESTAÇÕES DE UM GRUPO DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Keila de Oliveira Urrutia

Universidade Federal de Santa Maria, Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE)

keiladeoliveira2008@gmail.com

RESUMO

Este artigo origina-se de uma pesquisa de mestrado realizada com um grupo de crianças de uma turma de pré-escola. Assentada nos pressupostos da metodologia qualitativa de cunho etnográfico a pesquisa buscou compreender como as culturas infantis eram produzidas pelas crianças e consideradas pelos adultos a partir dos conceitos de Reprodução Interpretativa e Cultura de Pares do autor William Corsaro. Neste artigo tentamos traduzir um pouco do que pudemos escutar e aprender com as crianças, principalmente no que se refere ao conceito de cultura de pares e as formas como as crianças se colocam frente a autoridade e regras impostas pelos adultos. Durante a realização da pesquisa foi possível perceber e escutar muitas vozes das infâncias representadas pelas crianças do contexto da pesquisa. Vozes estas que expressavam concepções de mundo genuínas e inovadoras em suas formas de se comunicarem, interagirem com seus pares e se estabelecerem no mundo. O lugar de ator social das crianças naquele contexto não estava estabelecido mas era reivindicado por elas cotidianamente através de suas diferentes ações expressas por meio de brincadeiras e manifestações de resistência a ordem imposta pelos adultos. Dessa forma, o que nos parece ser importante, é que a pesquisa demonstrou a necessidade das crianças serem vistas a partir de si mesmas, que suas vozes e demandas sejam percebidas e acolhidas, enfim que sejam consideradas sujeitos sociais plenos e produtores de culturas.

Palavras – Chave: Crianças; Cultura de Pares; Infâncias

Primeiras Palavras

Este artigo versa sobre crianças, crianças que pertencem a uma turma de pré-escola de uma instituição de anos iniciais que atende a Educação Infantil. Durante quatro meses foi possível acompanhar o cotidiano dessas crianças no interior da instituição, através do desenvolvimento de uma pesquisa de mestrado. A pesquisa teve como objetivo principal, tentar compreender como as culturas infantis eram produzidas pelas crianças e consideradas pelos adultos a partir dos conceitos de Reprodução Interpretativa e Cultura de Pares do autor William Corsaro, que desenvolveu suas pesquisas em jardins de infância e pré-escolas americanas e italianas e acompanhou grupos de crianças pré-escolares durante vinte anos.



O fundamento epistemológico que conduziu a pesquisa filia-se ao campo da metodologia qualitativa de cunho etnográfico. Através da observação participante foi possível estar na escola com as crianças participando das atividades, aguçando todos os sentidos na tentativa de capturar seus pontos de vista. A observação participante permite ao pesquisador realizar descrições, seja de fatos, ações ou comportamentos e, assim, delinear um quadro figurativo para realizar interpretações sobre aquela realidade (LÜDKE; ANDRÉ, 2014).

Entretanto, tão importante como observar é realizar e descrever o que está sendo visto. Essa descrição possibilita ao (a) pesquisador (a) construir uma leitura dos acontecimentos e interpretar os significados das ações e das falas dos sujeitos (GEERTZ, 2008). A descrição foi realizada principalmente por meio do Diário de Campo, reconhecendo que este sempre é um processo complexo, pois exige, ao mesmo tempo, uma proximidade do (a) pesquisador (a) com o que quer descrever e também um distanciamento, além de estar muito atento (a) às manifestações das crianças. Além da observação participante e do Diário de Campo, a pesquisa utilizou outros instrumentos para a produção de dados tais como vídeos e fotografias.

As observações foram feitas em uma turma de Pré-escola, contendo vinte crianças de 04 a 05 anos. Desde o início das observações foi esclarecido para as crianças que seria registrado o que elas fariam e falariam, por isso, as crianças foram consultadas acerca da sua participação na pesquisa através de um Termo de Consentimento as quais deveriam expressar-se através de um desenho se desejavam ou não participar. Todas as crianças aceitaram participar da pesquisa sinalizando seu assentimento através da pintura do rosto feliz exposto pelo desenho.

Neste artigo tentaremos traduzir um pouco do que pudemos escutar e sentir com as crianças através de suas diferentes manifestações no interior da pré-escola, optamos por fazer um recorte dos dados da pesquisa e aqui problematizar somente o aspecto que trata da conquista do controle sobre a autoridade adulta, um dos elementos centrais das culturas de pares.



“Bom dia D. Rose³, bom dia D. Rose, bom dia D. Rose”: a conquista do controle sobre a autoridade adulta

Ao longo da história, o pensamento em relação à infância e às crianças foi sendo reelaborado. A criança que até o século XVII vivia num anonimato e não era reconhecida como diferente dos adultos, atualmente, não só é caracterizada por sua especificidade, como é considerada um sujeito social, ativo e produtor de cultura. Colaboraram para isso os crescentes estudos da sociologia da infância principalmente. Esse novo modo de olhar para as crianças e o modo como elas passaram a viver a infância fizeram com que elas ocupassem novos lugares. Atualmente, compreende-se que elas produzem elementos que são originais e se diferenciam do mundo adulto, apesar de serem inspirados nele.

William Corsaro em suas pesquisas de abordagem etnográfica longitudinal, realizadas durante 20 anos com crianças em Jardins de Infância, especialmente na Itália e Estados Unidos, acompanhou os meandros das rotinas das crianças pré-escolares buscando compreender como viviam suas infâncias nos Jardins de Infância. Dentre os conceitos desenvolvidos por este autor está a cultura de pares, definida como um “conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham com as demais” (CORSARO 2011, p. 128).

Um dos principais elementos das culturas de pares é desejo da criança de conquistar autonomia em relação à autoridade e às regras dos adultos. Em muitos momentos, foi possível perceber diversas situações em que as crianças, através de diferentes estratégias, transgridem as regras estabelecidas, utilizando mecanismos mais elaborados que as próprias regras dos adultos e determinadas situações ou objetos para fazer o que não estava estipulado pelo adulto.

Um exemplo disso ocorreu no dia em que a professora disponibilizou tintas e potes com água para pintarem caixas de leite que seriam transformadas em cestas de Páscoa. Enquanto a professora organizava os demais materiais para o início da pintura, as crianças utilizavam os potes de tinta como bateria e diziam que eram uma banda. Outros escondiam o

³ Como maneira de preservar a identidade dos participantes da pesquisa, todos os nomes utilizados são fictícios.



pote de tintas embaixo da caixa de leite e quando retiravam diziam que tinham feito uma mágica. Outros faziam torres com os potes de tintas. No momento em que são autorizadas a pintar, a professora se ausenta por um tempo da sala, é nesse tempo que as crianças além de pintarem o que lhes foi pedido aproveitaram as tintas para fazerem experiências com cores e brincadeiras.

Corsaro (2011 p. 172) refere que as crianças utilizam diferentes “ajustes secundários” para resistir as regras adultas, ou seja, encontram maneiras criativas de se colocarem no mundo. São também maneiras das crianças sentirem-se parte de um grupo cultural, que às vezes pode se opor a outro como no caso dos professores. Conforme o autor, esses ajustes propiciam as crianças uma “subvida nas pré-escolas”. Subvida são as diferentes estratégias, comportamentos e ações das crianças que se opõe, transgridem e resistem às normas e regras impostas pelos adultos. Essas ações são realizadas no intuito de atingir interesses pessoais ou grupais e são importantes para a identidade do grupo de pares (CORSAO, 2011).

O momento de guardar os brinquedos também aponta elementos interessantes para a análise. Enquanto “fingem” que guardam os brinquedos parecem brincar mais efusivamente do que quando realmente era a hora estipulada para brincar. Algumas se escondem embaixo da mesa, outras correm na sala, outras utilizam as caixas de brinquedos para brincar, outras ao invés de guardar as peças de brinquedos nos potes, as utilizam para jogar no colega. Jéssica ao ser questionada pela professora se não guardaria os brinquedos, responde: “Agora eu não posso, pois tenho que trocar a roupa dessa boneca”! A professora rebate e diz: “Você devia ter trocado antes, agora é hora de guardar”!

Ou seja, as crianças recorrem a diversas táticas para, segundo Corsaro (2011, p. 172) *apud* Goffman (1961) “trabalhar no sistema” para atingir seus interesses. William Corsaro em suas pesquisas percebeu que as crianças durante o horário de limpeza e organização da sala recorriam a diferentes estratégias para não participarem da atividade. Fingiam estar doentes, fingiam não ouvir o chamado para a limpeza ou alegavam que tinham que ir ao banheiro ou realizar atividades de faz de conta como “alimentar o bebê”.



Esta mesma situação é evidenciada com as crianças do Pré II. O momento de guardar os brinquedos era um dos principais momentos em que as crianças, resistiam e transgrediam as regras adultas. Escondiam-se embaixo das mesas, fingiam não escutar o chamado da professora, guardavam as peças ou brinquedos nas caixas e logo em seguida viravam nas mesas ou em cima dos colegas.

Outra situação interessante é em relação as repetições. Isso se explicita em uma situação em que D. Rose entra na sala para servir o lanche. A professora diz as crianças: “Vamos cumprimentar a D. Rose? Bom dia D. Rose, exclama ela! Poucas crianças acompanham! A professora insiste: Vamos dar bom dia a D. Rose! As crianças então em coro cumprimentam: Bom dia D. Rose! No entanto, não se atém a cumprimentar uma só vez e insistem em repetir: Bom dia D. Rose, bom dia D. Rose, bom dia D. Rose!”

Frequentemente as crianças parodiavam as músicas de comando proposta pela professora (isso quando cantavam), assim como era frequente manifestarem repetições, como as do exemplo, mas também quando era lhes solicitado que agradecessem alguém ou se despedissem de alguém: “Obrigado, obrigado, obrigado! Ou: Tchau, tchau, tchau!” As crianças insistiam na fala até que a professora exclamava em volta alta: “chega já agradeceram, chega já deram tchau”! Ou seja, mesmo que fizessem o que era solicitado pela professora as crianças encontravam alternativas para se colocarem no controle das situações, conquistar autonomia e controle de suas próprias vidas e com isso encontravam estratégias para serem vistas e ouvidas.

Considerações para *não* finalizar

Neste artigo buscamos retratar algumas manifestações das infâncias e das crianças de uma turma de pré-escola, a partir da consideração de que as crianças ao lado seus pares constroem uma cultura própria e legítima que se constitui como cultura de pares.

As crianças enquanto grupo social engendram estratégias para se afirmar como tal e possuem códigos e símbolos próprios de comunicação e interação. Suas ações e suas vozes manifestam que elas reivindicam seu lugar de ator social e não são meros receptáculos das culturas adultas.



Escutar as vozes das crianças e das infâncias e principalmente acolhê-las como legítimas é sempre desafiador para nós adultas professoras. Contudo, se faz necessária na busca por uma educação que tenha como ponto de partida as crianças e seus pontos de vista e reivindicações.

Sendo assim, cabe a nós professoras e pesquisadoras olhar para as ações infantis não como simples transgressões, mas talvez como uma reivindicação ao seu lugar de ator social protagonista. Como uma demanda por mais tempo para brincar, apontando caminhos para uma organização pedagógica menos adultocêntrica.

Referências:

ANDRE, M.; LUDKE, M. **Pesquisa Em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2014.

CORSARO, W. **Sociologia da Infância.** Porto Alegre: Artmed 2011.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 2008.



CARTAS A PAULO FREIRE: A VOZ DA CRIANÇA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Daniele Barros Vargas Furtado

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ/FFP, do Programa de Pós-Graduação em Processos Formativos e Desigualdades sociais, Professora da Rede Municipal de Educação de Santa Maria
dbvfurtado@yahoo.com.br

Helena Amaral da Fontoura

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ/FFP, do Programa de Pós-Graduação em Processos Formativos e Desigualdades sociais, Professora Pós Dra. do Mestrado em Educação UERJ/FFP
helenafontoura@gmail.com

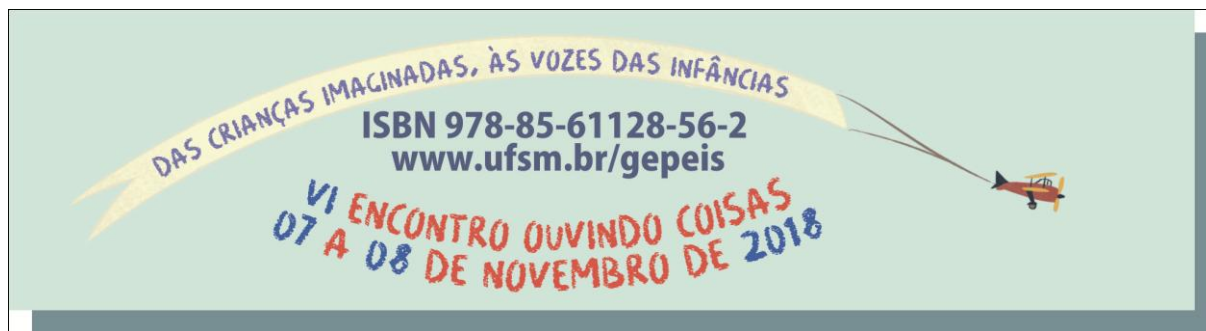
RESUMO

Busca-se apresentar a prévia da pesquisa de mestrado em andamento sobre as possibilidades do trabalho docente de uma professora iniciante na rede municipal de ensino do município de São Gonçalo, Rio de Janeiro. Objetiva-se compreender os saberes e as práticas cotidianas dentro da complexidade da organização pedagógica e um modo de apresentar aos leitores uma forma de valorização dos conhecimentos e saberes produzidos por uma professora iniciante no seu contexto de trabalho. A metodologia contempla a escrita de narrativas em formato de cartas e análise por meio da tematização. Nas cartas escritas ao educador Paulo Freire, relatamos situações vividas no contexto escolar e que tratam da complexidade da organização e do desenvolvimento do trabalho pedagógico. Apresentaremos uma das cartas escritas em que se problematiza a formação de professores a partir da fala de uma criança, em uma atividade contemplada por uma política pública do estado do Rio de Janeiro. A partir do que já vem se desenhando pode-se afirmar que investigar a própria prática docente é a possibilidade de compreender que os saberes e práticas cotidianas se constroem nas vivências e nas relações que se estabelecem com os sujeitos e com o contexto. As possibilidades de trabalho docente confirmam a necessidade de valorização dos conhecimentos produzidos pelos educadores e pelas crianças já que as práticas, os registros e a reflexão a partir da tematização demonstram gerar conhecimento para novas ações ressignificadas no contexto escolar.

Palavras-chave: Professora iniciante. Formação de Professores. Paulo Freire.

INTRODUÇÃO

A pesquisa tem como objetivo compreender os saberes e as práticas cotidianas dentro da complexidade da organização pedagógica e um modo de apresentar aos leitores uma forma de valorização dos conhecimentos e saberes produzidos por uma professora iniciante



no seu contexto de uma escola pública de São Gonçalo, Rio de Janeiro. Escolhemos como recurso narrativo o uso de escrita de cartas ao educador Paulo Freire. A pesquisa apresenta-se numa perspectiva de abordagem qualitativa (MINAYO, 2002), de cunho narrativo em que a análise da leitura das cartas utiliza o caminho da tematização apontado por Fontoura (2011). Segundo a autora

na qualidade de pesquisadores da prática, usamos métodos de investigação que trazem narrativas diversas, de modo que os colaboradores explorem suas visões e suas práticas profissionais, desenvolvendo uma forma pedagógica de pensar: refletimos e aprendemos. (FONTOURA, 2011, p.70).

Para caminhar na proposta de Fontoura (2011) utilizamos as contribuições de Freire que também fez do recurso da escrita de cartas uma forma para apresentar suas ideias a respeito da educação. A escrita e a análise das cartas podem ser consideradas como narrativas que se constituem como instrumento formativo do professor. A possibilidade de escrever sobre as circunstâncias do trabalho docente pode fazer com que os processos de formação do conhecimento aconteçam nas interações com outras subjetividades. As narrativas de formação servem assim de material para compreender os processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem, nas aprendizagens experienciais (JOSSO, 2010). Tendo um professor a possibilidade de registrar sua atividade docente, as narrativas poderão contribuir para a auto formação e reflexão do trabalho docente realizado. A autora traz que ao escrever a narrativa o sujeito pode colocar-se a pensar sobre a construção das suas ações e o quanto elas vêm a influenciar na sua própria mudança.

Portanto, de acordo com o que apresentam os autores, a escrita de cartas vem ao encontro dessa necessidade de comunicar ao outro os anseios, os sentidos, aquilo que movimenta o pensamento diante dos significados que o trabalho docente assume e que se quer compartilhar com outros sujeitos que pensam a educação. É um instrumento em que se pode resgatar a memória do vivido, registrar de forma escrita ao sujeito leitor.

DESENVOLVIMENTO

Freire também trabalhou com a escrita narrativa por meio de cartas. O autor foi criticado por essa forma de escrita e na obra *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*, ele justifica a sua opção pela escrita no formato de cartas. Os críticos exigiam



dele que tivesse mais formalidade, que seu texto apresentasse maior sistematização e rigor acadêmico. No entanto, Freire optou pela escrita de cartas. Para o autor (e também para nós) a forma de expressão e comunicação das cartas não impede ou distorce o rigor científico presente e sistematizado no pensamento teórico. (FREIRE, 2015). Ele opta dessa forma pela escrita de cartas por entender que assim seus textos tornam-se mais comunicadores, aproximando o leitor. Segue uma das cartas escritas ao educador na pesquisa de mestrado em andamento.

São Gonçalo, 12 de agosto de 2017

Caro Professor Paulo Freire,

Hoje preciso lhe contar a alegria que vivi. Como você sabe sou carioca, moro atualmente no Rio de Janeiro, depois de percorrer vários estados do Brasil e sempre tive vontade de conhecer melhor o meu estado. Hoje, tive o privilégio de conhecer o Pão de Açúcar. Digo privilégio porque é caríssima a entrada desse ponto turístico da cidade e por ainda existir uma política pública de atendimento às escolas públicas que garante a gratuidade às crianças e aos professores em aula passeio é que tive essa oportunidade. Mas tenho receio que isso se perca. Estamos vivendo um tempo em que tudo que era direito ou política de atendimento está sendo negado. Atividades como essa são importantes para a formação do professor e o desenvolvimento da criança.

Sabe, professor, uma situação vivida também me chamou atenção. Estávamos lá, aprendendo com os guias do Projeto Educa Bondinho e passeando, sentindo a brisa, enchendo os olhos da beleza natural que é o Rio de Janeiro e uma criança diz que era melhor ter ficado na escola tendo aula, copiando as tarefas no caderno. Fiquei intrigada com o que representava pra ele aquela atividade. Enquanto os outros alunos estavam entusiasmados com a atividade, ele naquele espaço se remete a tarefas que faz na escola, as cópias do quadro. Fiquei com essa reflexão ao longo do passeio, mesmo tentando justificar a ele a importância de estarmos ali.

Posso dizer que pra mim, enquanto pessoa, ver as belezas do meu lugar, o azul nem tão azul por causa da poluição do mar, ver o que ainda temos de Mata Atlântica. Ter a companhia de colegas de trabalho com quem pude partilhar essa experiência. Ensinar às crianças alguns conteúdos que envolvem nossa interação em espaços não escolares. Ver as crianças buscando



se comunicar com os turistas de outros lugares do mundo. Por tudo isso, posso dizer, Freire, que escolho ser professora.

*Despeço-me com a alegria de quem tem vivido tempos de descobertas,
Professora Daniele.*

CONCLUSÃO – Diálogos com a carta

Sobre as cartas, é possível afirmar que é um importante instrumento de escrita e reflexão. É uma possibilidade de mudar os planos e rever as estratégias. Ter esse tempo-espaco de registro-reflexão pode permitir avaliar aspectos que contribuíram no processo de ensino e de aprendizagem dos sujeitos docente e discentes. As cartas ao longo da história tiveram grande importância comunicativa entre as pessoas, característica principal desse gênero. Registraram acontecimentos e fatos importantes e eram a possibilidade de comunicar o que estava ocorrendo. Hoje ela se torna uma potencialidade de registro do fazer docente.

Entendendo que ensinar não é transmitir conhecimento, eu como professora iniciante precisava tomar conhecimento do meu inacabado, já que estava diante de um conflito de entendimento sobre o que aquela criança estava dizendo ao preferir ficar na escola, pois o que estava sendo vivido “não era conteúdo”. Freire (1996) coloca que é a de saber escutar. Eu precisava escutar para falar *com ele* e não a ele. Precisava transformar o meu discurso sem falar impositivamente, ou seja, precisava me colocar em disponibilidade para o diálogo. Por acreditar que memorizar não é aprender verdadeiramente.

Diante da escuta das colocações daquela criança que precisávamos na escola discutir de forma coletiva o que nós, comunidade escolar estávamos entendendo e desenvolvendo como conteúdo e processos de aprendizagem. No entanto, como aponta Fontoura (2011) os professores iniciantes temem a confissão de suas dificuldades e no caso específico temia levar a problemática para ser debatida com as colegas de trabalho. Era como se eu estivesse tentando questionar o trabalho desenvolvido e de algum modo desqualificando. No entanto, o interesse em trazer ao coletivo de professores o que Fontoura (2011) aponta que na perspectiva coletiva de formação de professores, somos sujeitos produtores de conhecimento e que podemos e devemos ser autores do projeto político pedagógico, assim como o grupo precisa adquirir cuidado e respeito a fim de confiar uns nos outros.



Outro ponto de destaque para esta análise é que acredito ser importante é ratificar a importância de dar acesso a professores e alunos da rede pública a espaços de cultura e conhecimento externos ao ambiente escolar. Arroyo (2012) fala da necessidade das políticas públicas superarem os processos de segregação e passem a ser políticas de reconhecimento condicionadas à educação, a elevação cultural, moral e humana. Que deixem de ser políticas de inferiorização e passem a ser políticas de igualdade e de construção de cidadania. Por isso defendo a proposta de acesso ao conhecimento da cidade do Rio de Janeiro, aos alunos e professores da rede pública de forma gratuita. Para que ao conhecer o processo histórico dos pontos turísticos ampliem seu conhecimento sobre o seu lugar.

Mostrou-se diante das colocações da criança o quanto precisamos buscar mais diálogo e entendimento entre nós professores sobre o que temos ofertado aos nossos alunos e o que isso representa para eles. A fala da criança gerou reflexões acerca dos saberes que temos compartilhado entre nós para ressignificar nossas práticas e ações no cotidiano escolar. O que nossas crianças podem nos dizer sobre aquilo que tem sido feito que nos auxiliem a mudar e qualificar as nossas práticas.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- FONTOURA, Helena Amaral da. Analisando dados qualitativos através da tematização. In FONTOURA, HA (Org.) **Formação de Professores e Diversidades Culturais: múltiplos olhares em pesquisa**. Coleção “Educação e Vida Nacional”. Niterói, Intertexto, 2011. (p.61-82)
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina: reflexões sobre a minha vida e minha prática**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- JOSSO, Marie Christine. **A experiência de vida e formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.) **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2002.



CARTOFILMANDO À CIDADE DAS CRIANÇAS: HÁ EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO EM COMPANHIA DA CIDADE E DO CINEMA?

Luís Henrique Ramalho Pereira
Doutorando Educação UFSM, Prof. ULBRA/SM e integrante do GEPEIS
luishp7@yahoo.com.br

Prof^ª. Dr^ª. Valeska Fortes de Oliveira
PPGE/UFSM, Coordenadora do GEPEIS
vfortesdeoliveira@gmail.com

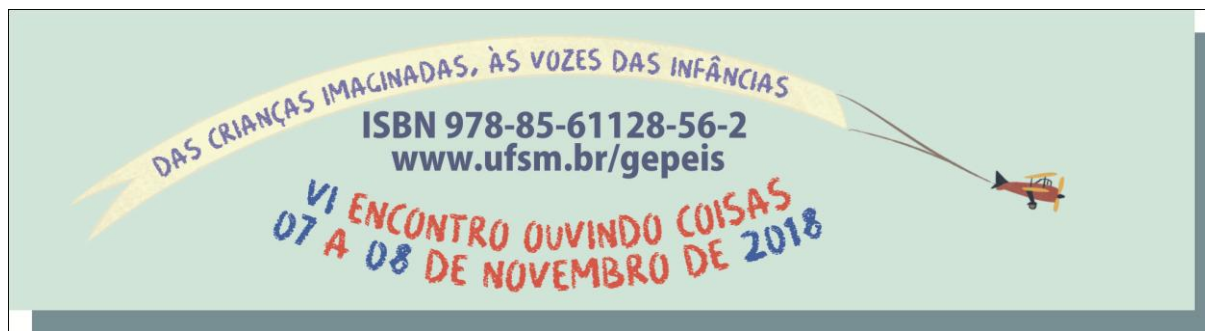


Mapa da cidade de Santa Maria – Caminhos e rotas para Cartofilmagem (2018)

INTRODUÇÃO

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

A infância caminha pela cidade, ela interpela o inacabamento das escolas, a precariedade das praças e as insuficiências dos lugares para se constituir, ou seja, a infância cria espaços para se inscrever, para experimentar formas de exploração do que podemos chamar mundo. O cinema surge nesse projeto, exatamente aí, no entre o olhar da criança na rua, nas praças, nas escolas, no mundo e o que essas imagens capturadas podem auxiliar o



professor na forma de se autoformar, ou mais precisamente, fazer uso desse encontro criador das crianças em sua cidade, tomando sua cidade como uma cartografia e o ato de se impactar com as imagens advindas dessa operação de andarilho. Alunos e professores cartografando através da imagem-movimento a sua experiência de apropriação da cidade. Ambos sujeitos andantes e lúdicos se relacionam no espaço da cidade, tomando a cidade com um grande palco para a constituição. De um lado as crianças na exploração das ruas, praças e escolas na busca das imagens que lhes representem, que lhes afirmem enquanto sujeitos de seu tempo, já do outro lado, professores igualmente impactados pelos olhares de seu mundo, olhos das crianças, sujeitos então invadidos pela experiência da infância. Esse projeto visa capturar atos de criação a partir da instauração de processos clínicos-educacionais com uma proposta de produção de escritas fílmicas, de mapas de imagens, de cartofotografias em movimento, chamado aqui de Oficina de crianças. Tal oficina visa promover uma *conquista* da cidade por parte dos participantes, ou seja, que os membros envolvidos em tais oficinas possam se aventurar nas criações do espaço da cidade e expandir as experiências educacionais para a *pólis*. Cartofilmar-se na *pólis* é conquistá-la.

Como um auto retrato as avessas o sujeito retira consequência do efeito do duplo de filmar o mundo, sua cidade, seus espaços, construindo assim uma narrativa imagética que possa promover movimento no espaço e nos acontecimentos do infantil. A infância e docência andam aqui de mão dadas na rua, como um ato de compartilhamento e exploração, do lado da infância uma descoberta/experiência, do lado da docência um ser atingido pelas imagens que constituem seu ato de formação mais radical. O projeto de intervenção/pesquisa aqui proposto visa permitir que a cidade acolha as crianças e as crianças acolham a sua cidade, culminando em uma ação de apropriação de ambos em sua relação, ou seja, que uma intervenção no território educacional viabilize uma exploração das crianças em sua cidade e que fundamentalmente os professores se tornem promovedores, afetados e impactados por tal processo.

Sendo assim tal trabalho tem como objetivo a criação de oficinas e intervenções/pesquisa no âmbito da infância/docência, que através da produção fílmica,



crianças e professores possam se perceber no território da sua cidade e fomentar assim a ampliação, investigação e exploração das estratégias educacionais-formativas que representem os sujeitos envolvidos para além do espaço de sala de aula, sem nunca desconhecê-lo. Ao promover essa ampliação/dobra da cidade, viabiliza-se a multiplicação dos espaços educacionais, assim como os instrumentos/ferramentas que conduzem a um ato educacional mais multifacetado, onde podemos incluir a fotografia, a escrita e fundamentalmente o cinema.

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

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

O trabalho se justifica na medida em que as imagens capturadas se choca com o sujeito-personagem em um ato único, no qual a imagem produz uma brecha no tempo, um



hiato para o surgimento de histórias. Sendo assim, a marca, a sombra, a luz, as palavras vão lentamente esculpindo um fazer e descortinando o campo da arte.

O que o cinema deve apreender não é a identidade de uma personagem, real ou fictícia, através de seus aspectos objetivos e subjetivos. É o dever da personagem real quando ela própria se põe a 'ficcional', quando entra 'em flagrante delito de criar lendas', e assim contribui para a invenção de seu povo. (DELEUZE, 2005. P. 183).

Esta pesquisa está delimitada a um número de 20 crianças participantes frequentadores da oficina de crianças e um grupo de 5 professores, sendo esses professores da rede pública de ensino situados na região oeste da cidade de Santa Maria atendidos pelo NAE-ULBRA (Núcleo de apoio a escola). Os encontros terão duração de duas horas semanais, em que os participantes realizarão oficinas de imagens, visualização de filmes com a temática da infância e das cidades, além de um amplo debate sobre a própria produção cinematográfica do grupo. A oficina se notabilizará pelo laço que será construído entre professores-alunos-cidade na tentativa de expandir o espaço educacional para um mais além da escola, ou seja, uma tentativa de *“aprender-ensinando em praça pública através do jogo da imagem”*. A oficina das crianças pode ser uma maneira de aprender *entre* rotas, *entre* trilhamentos na cidade e habitar os espaços públicos, crianças e professores vão costurando, entrelaçando caminhos de produção de si e do outro em um ato de construção através das imagens.

Sendo assim, é através da oficina das crianças que em compartilhamento os integrantes do grupo fomentarão, multiplicarão e criarão elementos de registro que venham a interrogá-los quanto a posição e as operações que realizam no território da docência e das mais diferentes experiências da infância. O material/filmico produzido pode se configurar como um elemento de extrema importância para os envolvidos como mecanismo de crítica, reflexão e de tomada de posição quanto ao seu fazer. Os três estágios da oficina (pré-produção, produção e pós-produção) serão responsáveis por abertura de diálogos, presença e registros potentes que culminarão no material final, que aqui podemos chamar de documentário.



Uma oficina para a criação de uma cidade para as crianças

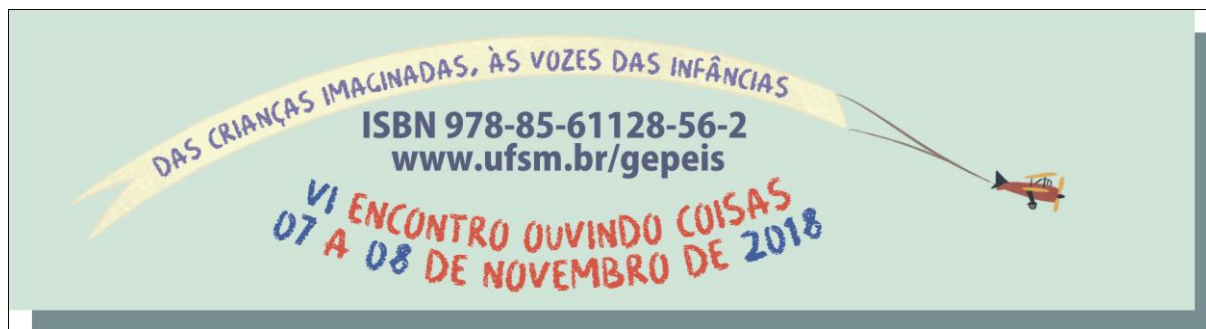
Narrar-se no acontecimento através das imagens se dá no compartilhamento de experiência, quando se disparar com o outro e através do outro uma constelação de possibilidades; a esse espaço chamamos de oficina das crianças. Sendo assim, fazer uso da composição de imagens como um espaço de interlocução do sujeito com a experiência em grupo poderá permitir a abertura de um lugar produtivo de criação, de desestabilização, sustentado no ato criativo e providenciando uma indagação sobre o inacabamento do vivido.

O que é isso que chamamos de oficina das crianças? Espaço singular de conexão da produção fílmica como processo em grupo. Essa oficina é essencialmente a abertura de um espaço em grupo, na troca e na sustentação da experiência com o outro, fortalecido pelo que podemos chamar de presença. Presença como o efeito que se quer da experimentação nos processos clínico-educacionais propostos oficina. Um efeito de desarmar hábitos de idealização comuns no meio educacional escolar. Em todos os âmbitos e indiferente dos objetivos da formação, o trabalho de grupo é considerado como a melhor forma que se adapta ao público de adultos, uma vez que oferece a possibilidade de uma expressão individual de aspirações e dificuldades, e o embasamento da cooperação com os outros sujeitos em formação envolvidos no processo (FERRY, 2004).

...a oficina... é ponto de encontro, lugar de compartilhamento, ... Região de diferenças pouco sutis e de laços possíveis, a oficina de escrita converte-se em uma *fraternidade discreta* operada na *desigualdade retumbante* que o amor às letras permite equalizar (Rickes, 2010, p.122).

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

Um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos (FOUCAULT, 2000, p. 244)



REFERÊNCIAS:

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e historia destrucción de la experiencia y origem de la historia**. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora, 2011.

DELEUZE, Gilles. **A imagem-tempo**. Cinema 2. São Paulo. Brasiliense, 2005.

FERRY, Gilles. **Pedagogía de la formación**. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2004.

FOUCAULT, Michel. Sobre a História da sexualidade. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2000. p. 243 – 27.

RICKES, Simone et al. (Org.) **Escrita e Psicanálise II**. SCOTTI, Sérgio. Escritas em Companhia. Curitiba: Editora CRV, 2010.

PESSOA, Fernando. N° 27. **Livro do Desassossego**. São Paulo: Cia das Letras, 2006.



COISAS DE AULA E SAÚDE COLETIVA: LAMBE LAMBE NA ESCOLA DE ENFERMAGEM E A INFÂNCIA COMO EXPERIÊNCIA

Conrado Alencastro Bueno
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Projeto de Extensão Geringonça
[Pedagogias da diferença - Ecologias da vida]
PROEXT-UFRGS
conrado.bueno25@gmail.com

Daniele Noal
Gai Universidade Federal do Rio Grande do Sul, professora-adjunta do Departamento de
Estudos Especializados da Faculdade de Educação
daninoal@gmail.com

RESUMO

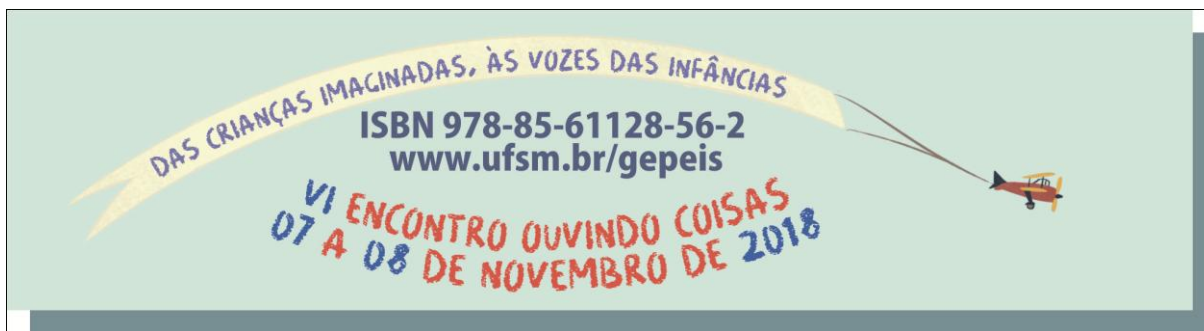
O presente escrito explicita um encontro com estudantes do curso de graduação em saúde coletiva de uma instituição de ensino superior pública localizada na cidade de Porto Alegre. Nesse encontro, através de confabulações textuais e ferramentas artísticas propomos a discussão de redes de atenção em saúde por entre os territórios existenciais nos modos de ser e estar no mundo nos processos de formação em saúde. Assim sendo, com o auxílio de lambe-lambes feitos de fitas adesivas, espalhamos pela instituição na qual nos encontrávamos, convocatórias que questionavam composições que giram sobre as questões éticas e estéticas, até (in)certo ponto abandonadas nos espaços de formação em saúde.

INTRODUÇÃO

O relato de experiência foi composto com um grupo de estudantes do curso de saúde coletiva vinculado à Escola de Enfermagem de uma instituição pública de ensino superior localizada na cidade de Porto Alegre, capital do estado do Rio Grande do Sul. O período de realização do mesmo se deu em um único encontro datado no dia 14 de outubro de 2016. Aqui o termo infância:

[...] surge, [...], enquanto conceito-chave e mobilizador de afetos políticos e relacionais. Ao invés de uma mera fase de desenvolvimento, o infantil ressurge enquanto acontecimento de abertura ao inaudito e ao impensável, experiência capaz de inaugurar outros circuitos de relação com o mundo e com o(s) outro(s). (COSTA *et al.*, 2018, p. 365)

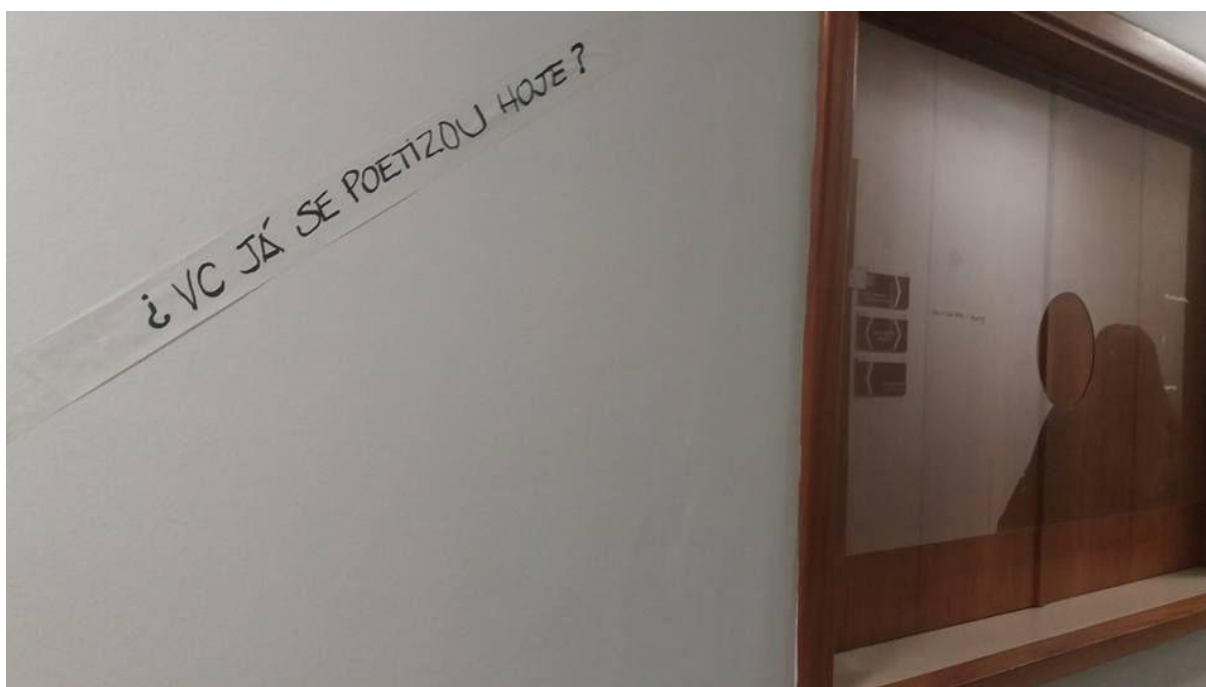
A proposição do encontro foi de discutir relações entre éticas e estéticas através de confabulações textuais e ferramentas artísticas (GAI e CECCIM, 2015) que se envolvem com a proposta da construção de redes de apoio e de apoio e de redes de atenção em saúde no



município de Porto Alegre, onde os estudantes atuavam com intenção de visibilizar essas inaudibilidades e impensabilidades.

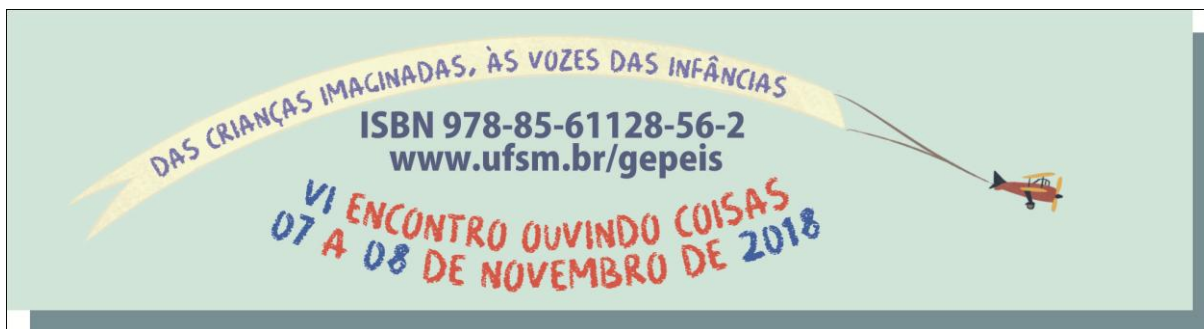
DESENVOLVIMENTO

Figura 1 – Você já se poetizou hoje?



Fonte: Arquivo fotográfico pessoal.

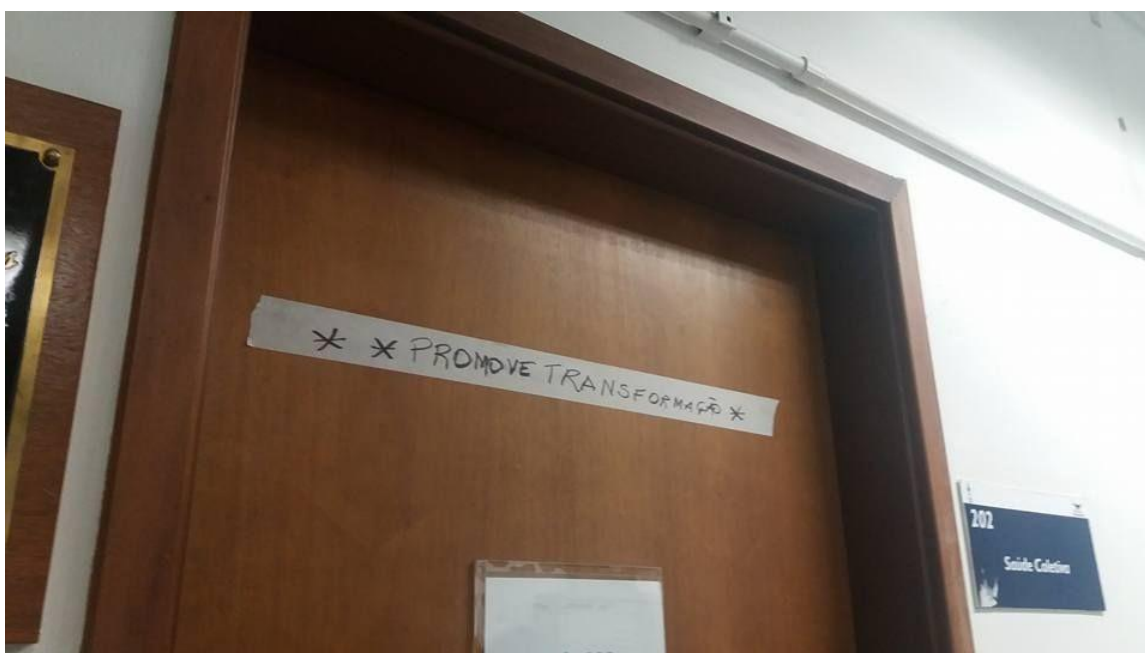
Através da apresentação de textos e leituras de ficção que conversavam com diversos cotidianos, discutimos algumas palavras que retiramos de trechos dos respectivos textos e desenvolvemos uma discussão na tentativa de conexão com os pensamentos e ações dos estudantes presentes. Conseqüentemente, utilizamos fitas adesivas que se transformaram numa espécie de lambe lambe, técnica oriunda das intervenções urbanas com intenção de transmitir alguma ideia ou pensamento (COLA DE FARINHA, 2011), e



assim, cada estudante munido com os mesmos colou-os pelo espaço da Escola de Enfermagem da instituição de ensino superior em questão, com os diversos dizeres no decorrer dos momentos.

Os resultados se deram principalmente na construção de imagens fotográficas que traduzem o encontro (Figuras 1, 2 e 3, citados anteriormente e posteriormente). A colagem dos lambe lambes pela Escola de Enfermagem da instituição em questão foram fotografadas com a revelação dos dizeres. Os estudantes escreveram nas fitas adesivas coladas pelas paredes e murais no espaço em que a atividade foi desenvolvida.

Figura 2 – Promove transformação



Fonte: Arquivo fotográfico pessoal.

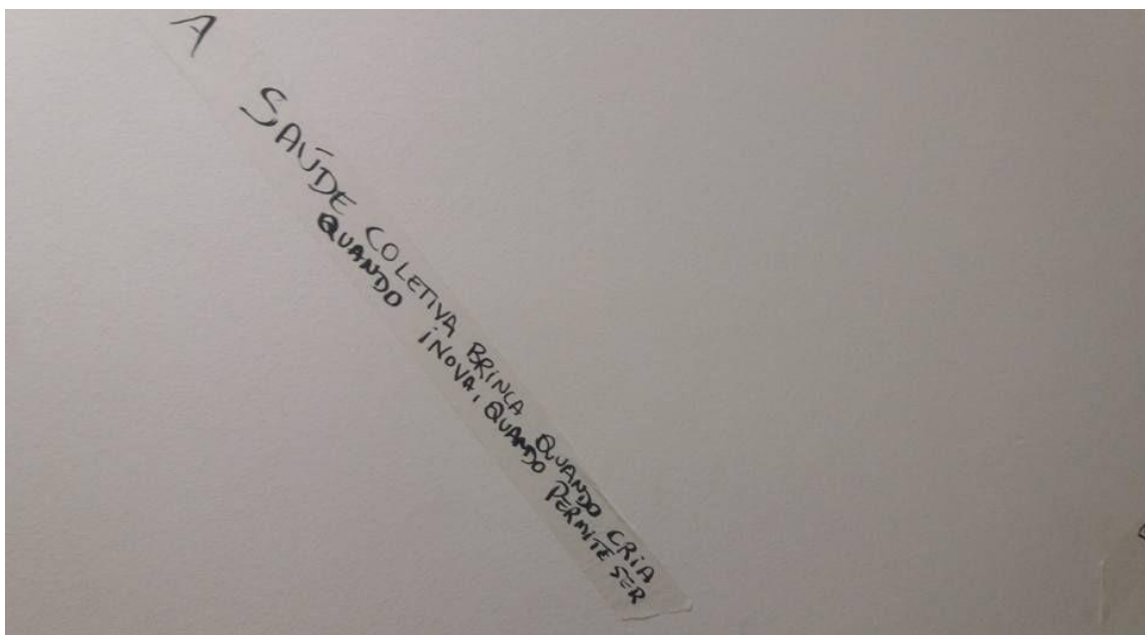
CONCLUSÃO

Numa tentativa de uma aproximação artística e estética com a produção de aprendizados dos estudantes, a proposição de que os pensamentos e ações sobre as redes (quaisquer que sejam, desde redes de apoio mútuo por entre os mesmos até as redes de



atenção em saúde do município), são produzidas através do artístico que se constitui nos cotidianos dos serviços de saúde. Éticas e estéticas, uma relação de aproximação um tanto quanto abandonada (HERMANN, 2005) nos espaços de formação em saúde.

Figura 3 – A Saúde Coletiva brinca quando cria quando inova, quando permite ser



Fonte: Arquivo fotográfico pessoal.

REFERÊNCIAS

CECCIM, R. B.; GAI, D. N. Apontamentos sobre ética e pesquisa: tensão da educação no encontro com a saúde. **Revista Saúde em Redes**, Porto Alegre, v. 1 n. 1, pp. 31-38. 2015.

COLA DE FARINHA. Direção de Maick Thiago Lenin. **Brasil**: Maicknuclear, 2011. 1 DVD. (20 min), son., color.

COSTA, L. B.; BORGES, J. V.; AZZOLIN, R. C. N. Uma viagem muito louca: algumas considerações sobre palavras pesquisadas por infância. **Childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 30, maio-ago. 2018, pp. 363-383. 2018.

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



COMO A ESCOLA PODE AUXILIAR OS PAIS NO PROCESSO DA ADAPTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Elisiana Maria Cassol Tanscheit
Universidade Federal de Santa Maria – UFSM
elisianacassol@gmail.com

Estela Maris Giordani
Universidade Federal de Santa Maria – UFSM e Faculdade Antonio Meneghetti
estela.giordani@ufsm.br

RESUMO

Estapesquisa analisou como a escola pode auxiliar no processo de adaptação na Educação Infantil. A metodologia empregada foi pesquisa bibliográfica. Observa-se que o ingresso da criança na escola pode ser um processo árduo tanto para a criança e professores, quanto para a família. Para facilitar o ingresso na escola os pais devem proporcionar a autonomia a qual revela a segurança. Ao ingressar na escola a criança afasta-se do convívio familiar para ser introduzida em um ambiente novo, até o momento não conhecido, onde necessitará relacionar-se com outros indivíduos e compor novos laços emocionais. Às vezes não entendem a razão de ir para escola e demonstram medo de que os pais não retornarem para buscá-la. O período de adaptação diversifica muito dependendo do comportamento e da idade da criança. É imprescindível que cada criança seja respeitada no que se refere a esse período.

Palavras-chave: Adaptação Escolar. Família. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A temática desta pesquisa origina-se da necessidade dos pais e professores unirem seus esforços para que o processo de entrada na escola de educação infantil dos filhos seja tranquilo e não se torne um estresse. A ideia é com este trabalho auxiliar e minimizar este problema que se pode observar muitas vezes em grande parte das crianças que iniciam a sua jornada de escolarização na Educação Infantil. A relação entre família e escola é atualmente assunto em destaque na discussão sobre o alcance do sucesso dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Muitas vezes, os professores alegam que o apoio da família é indispensável para o bom desempenho escolar da criança. Nosso objetivo geral nesta pesquisa foi: analisar como a escola de educação infantil pode auxiliar os pais no processo de adaptação escolar dos filhos. E, nossos objetivos específicos foram: a) discutir as práticas



pedagógicas que a escola de educação infantil pode auxiliar a família a vivenciar o processo de adaptação do filho; b) analisar o papel da família na participação da vida escolar e adaptação de seu filho na Educação Infantil; c) sugerir como organizar o período de adaptação e a rotina ao ambiente escolar.

DESENVOLVIMENTO

Entendemos que tanto a família quanto a escola possuem papel relevante na introdução da criança na nova realidade escolar, sendo que este processo de socialização ou de adaptação na Educação Infantil visa promover à criança aprendizagens que não aconteceriam em seu ambiente doméstico. A família, a escola e a sociedade devem atuar com sinergia, condição básica para o sucesso de alcance de objetivos comuns de qualquer grupo. Os pais são na maioria das vezes os exemplos para os filhos, e estes por sua vez, reagem conforme as possibilidades que os genitores lhes dão. Para os pais, criar um filho equivale a uma chance de passar suas vidas a limpo, ou seja, podem avaliar a educação que recebeu e também perceber se aquela que está fazendo está adequada ou não. Nas escolas de Educação Infantil, em razão da necessidade de uma prática conjunta entre o corpo docente e os pais é preciso pensar estratégias de estreitar a inter-relação entre a criança e sua família. Muitos dos problemas e dificuldades de aprendizagem ou de conduta que a criança apresenta em sala de aula e com seus professores, pode ter sua origem no lar. A escola que, antigamente, possuía o papel de ensinar o que seria necessário saber para o mundo do trabalho no futuro, passa a realizar também, o papel de educar para a vida no que diz respeito aos aspectos sociais, morais, espirituais, entre outros.

A família pode ser conceituada como um grupo de pessoas que, pela sua escolha e vontade de permanecerem unidas. Já, a escola é uma organização social que se propõe como âmbito de trabalho grupal direcionado para a educação das novas gerações, ao contrário de outras entidades sociais. Esta pesquisa problematiza a questão da adaptação da criança à escola e como esta pode estar auxiliando os pais a conduzirem este processo. Este período do começo da vida escolar da criança é muito importante e inicia no instante em que a criança e seus pais começam a manter novos relacionamentos afetivos com um novo grupo que está



presente na sociedade, a escola. Surgem a partir deste momento novas ligações que permitem que a criança interaja e se organize em um mundo social mais abrangente.

As práticas de adaptação escolar da criança quando ingressa na Educação Infantil terão influência para as crianças, pais e todos os que as recebem, isto é, os profissionais do estabelecimento escolar. A adaptação escolar pode portanto ser concebida como uma nova experiência que a criança irá vivenciar pois, fará a separação dos pais, perceberá o distanciamento do espaço familiar, vai conviver com um novo conjunto de adultos e crianças diferentes. Todos esses elementos ocasionam na criança uma novidade que pode gerar angústia, pois pode significar para ela a separação dos adultos que proporcionam alegrias e o essencial, confiança, bem como alimentação e vestimenta. Nessa situação a criança vai se confrontar com a necessidade de adquirir dois comportamentos básicos: a independência e a autonomia. A criança começa a sentir-se independente de seus pais. Em outra visão, os pais sentirão uma sensação de perda. Muitas vezes é a separação inicial do filho e essas atuais mudanças geram determinada ansiedade, principalmente quando os pais forem mais apegados aos filhos. A entrada da criança na escola transmite aos pais a impressão de precipitar a sua autonomia, atividade difícil para as duas partes.

A metodologia utilizada no trabalho consiste em uma pesquisa teórica baseada em fontes de pesquisa bibliográfica. Analisam-se como fontes bibliográficas documentos escritos, objetivando o levantamento dos conhecimentos produzidos sobre determinada questão, alvo de um estudo, de um projeto de pesquisa. A pesquisa bibliográfica aprimora-se procurando esclarecer um problema por meio de conhecimentos já publicados em livros ou obras da mesma natureza. O propósito deste tipo de pesquisa é de identificar e averiguar as importantes colaborações teóricas efetivas a respeito de certo tema ou problema, transformando-se uma ferramenta fundamental para qualquer pesquisa.

O referencial teórico pesquisado discutiu a função dos professores em contribuir com a família para que ela saiba estipular limites e ensinar a seus filhos as normas elementares que guiam o bom relacionamento com os outros e, também, costumes de boa alimentação e higiene individual. Ressalta-se que a participação da família na adaptação da criança na Educação Infantil pode ser prejudicada em razão das pressões que a escola realiza. Como por



exemplo, o encargo da família em ajudar seu filho nas atividades de casa, que poderia ocasionar num melhor aprendizado do aluno; mas as famílias acham que essa tarefa cabe à escola em razão do escasso tempo em que passam junto ao filho.

Nesta pesquisa percebeu-se ser essencial parceria que a família e a escola devem manter de confiança, estando dispostas a diálogos e a relações efetivamente humanas, em cooperação na convivência escolar. A família como fonte de socialização inicial da criança, deve observar o quanto é importante, na constituição da sua formação básica e na referência que se torna em toda socialização secundária, estando a escola entre elas. A parceria perfeita entre escola e família presume das duas partes, o entendimento de que o relacionamento entre família e escola deve acontecer de maneira que os pais não atribuam apenas à escola a responsabilidade pela educação de seus filhos, mas sim proporcione uma cooperação entre ambas. Isso não isenta a escola de seu compromisso como agente educativo, mas confere a ela o papel que verdadeiramente é seu.

CONCLUSÃO

O ingresso da criança na vida escolar é um fato muito importante para toda a família, que possuirá dois desafios: vivenciar a nova experiência no espaço inexplorado e o afastamento da mãe. É muito importante o papel da família na participação da vida escolar e adaptação escolar na Educação Infantil de seu filho pois os pais devem auxiliá-los neste período tão delicado.

A metodologia utilizada para desenvolver este trabalho foi a pesquisa bibliográfica de estudos já publicados sobre o tema, visando responder o problema de pesquisa que possui a intenção de estudar como a escola de educação infantil pode auxiliar os pais neste processo de adaptação. Uma ótima adaptação resultará em uma sensação de bem-estar e do entusiasmo da criança pelas atividades realizadas na escola. Deverá ser um período projetado e efetivado com a participação da direção, professores, funcionários, alunos e também da família. É função dos professores planejarem o processo, mas a família deve colaborar totalmente. A criança necessitará ser preparada para ingressar na escola. Em relação ao nosso primeiro objetivo de discutir como a escola de educação infantil pode auxiliar a família a vivenciar o



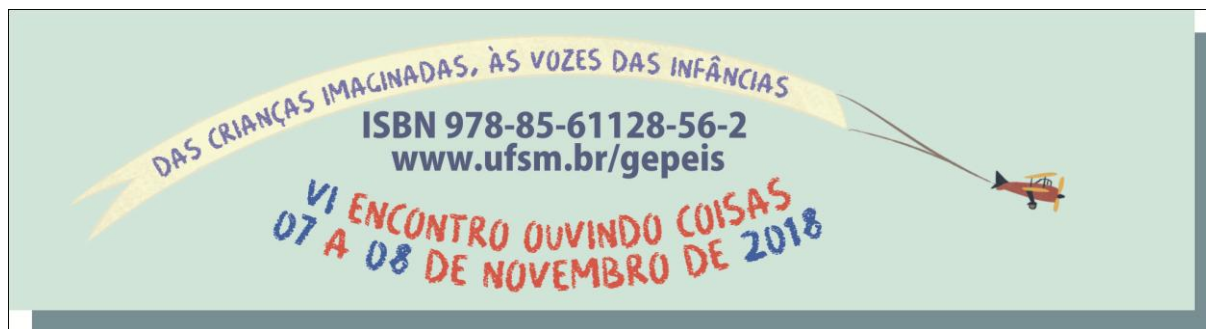
processo de adaptação do filho, concluímos que há alguns cuidados essenciais que favorecem a adaptação escolar. Conhecer antes o ambiente escolar, se possível em período de aulas para que os pais e a criança possam observar as outras crianças brincando e relacionando-se entre elas e com os educadores.

O professor deve organizar o período de adaptação e a rotina ao ambiente escolar. Proporcionando um espaço alegre e aconchegante com atividades lúdicas e divertidas as quais compensem o processo de afastamento experimentado pela criança, e que incentive a sua autonomia e socialização, como cantigas e danças, jogos e brincadeiras, contos etc. Dessa maneira, o professor ganhará a confiança da criança, auxiliando assim no período de adaptação e socialização da mesma. O papel da escola e dos professores é o de acolher a criança e respeitar sua individualidade, isto é, demonstrar-se como um espaço protegido e de incentivo a aprendizagem. O professor deve ser o intercessor mais importante no cenário da adaptação escolar, não permitindo que a sala de aula vire rotina, ao mesmo tempo em que obtém a credibilidade das crianças e familiares. A adaptação é um processo consecutivo de alterações, desenvolvimento, progressos e aprimoramento para todos. Com o segundo objetivo busca-se pensar práticas pedagógicas que a escola de educação infantil pode auxiliar a família a vivenciar o processo de adaptação do filho. E, assim, neste trabalho concluímos que para proporcionar despreocupação da criança no processo de adaptação é essencial que os pais estejam confiantes. Em vista disso, é adequado que a escola conserve uma ligação de cooperação com pais ou responsáveis e sempre que necessário é importante que estes estejam à disposição e atuantes, fortificando o relacionamento da criança com seu professor. Não existe um método para o triunfo da adaptação escolar, tendo em vista que cada criança é única e não responderá de maneira idêntica frente a cada situação vivida. Porém, entender as fases do desenvolvimento infantil proporciona ao professor, alternativas de lidar com as crianças partindo de uma visão mais perceptível, reconhecendo as diversas fases e o trajeto realizado pela criança até seu ingresso na escola. A adaptação da criança estará sujeita a prática desenvolvida pela professora, que deverá saber sobre suas necessidades vitais, suas qualidades, seu desenvolvimento e possuir conhecimento quanto às características de saúde, higiene e alimentação infantil. Estes dados devem ser transmitidos pelos pais em entrevistas



anteriores com a educadora. Ademais, a socialização da criança acontece de maneira natural aperfeiçoando-se cada vez mais sob a visão da autonomia, segurança em si próprio, adaptação e produto cognitivo.

As atividades planejadas devem fundamentar-se em suas carências e conveniência; crianças são ansiosas para investigar, analisar, colecionar, questionar, aprendem rapidamente e anseiam mostrar suas capacidades. Esse planejamento constitui-se, geralmente, de três partes: conhecimento do aluno, atuação dos educadores e atuação da família. É muito importante levar em conta suas necessidades e curiosidades; crianças são sedentas para investigar, vivenciar, fazer coleções, indagar; aprendem rapidamente e ambicionam demonstrar suas habilidades. É papel da Educação Infantil incentivar e guiar a criança, respeitando as etapas de seu desenvolvimento, acolhendo-a e provocando-a a refletir. O espaço que incentive a prática imaginativa da criança, além de colaborar para o seu progresso total, estará, sem dúvida, possibilitando a afinidade da criança à realidade escolar. A adaptação é um período de conhecimento. A família, escola e crianças aprendem sobre relacionamentos, confiança, tempo e reconhecimento de outros espaços, entre outras coisas. O ingresso da criança na escola de Educação Infantil é, muitas vezes, a sua primeira experiência em se tratando de distanciamento da família. Os propósitos educacionais são de integrar gradualmente a criança, observando as suas necessidades e a de seus pais, e também possibilitando que o professor conheça cada criança que entra para a escola. Ainda destaca-se que o tempo de organização estabelecido numa rotina diária, é ótimo para que a criança desenvolva uma série de atividades que dizem respeito à autonomia, como por exemplo, juntar sozinha os trabalhos que terminam de fazer, responsabilizar-se pela conservação de um espaço organizado e prazeroso em que todos se sintam bem. Assegurar que todos experimentem um período de adaptação calmo e agradável é função dos profissionais de educação. A criança que vai frequentar a escola necessita achar um espaço que garanta a realização de suas necessidades físicas, lhe proporcione assistência emocional e colabore para a formação da sua identidade. Para que isso ocorra de maneira natural é essencial que a escola mantenha uma parceria com a família porque pais e professores irão partilhar a ação educativa.



REFERÊNCIAS

CHRAIM, Albertina de Mattos. **Família e Escola: a arte de aprender para ensinar.** Rio de Janeiro: WAK, 2009.

GONÇALVES, J. P. & DAMKE, A. S. **O processo de adaptação:** os primeiros dias da criança no ambiente escolar. Trabalho apresentado ao Congresso Nacional de Educação: Educere, 2007/PUCPR.

MENEGHETTI, Antonio. **Pedagogia Ontopsicológica: Causa da Desadaptação Psicológica.** 2014.

REID, Susan. **Compreendendo seu filho de 2 anos.** Rio de Janeiro: Imago, 1999.

SARTORI, Cistina Helena Guimarães. **Entrada da criança na escola e período de adaptação.** Campinas: Alínea, 2001.



HORA DO CONTO: LENDO A PALAVRA E AUTO(TRANS)FORMANDO REALIDADES

Jessica Cavalheiro Pereira

*Graduanda do curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria
jessicacpereira789@gmail.com*

Andresa Kaspary Zwirtes

*Graduanda do curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria
andresakaspary7@gmail.com*

Ivani Soares

Mestranda em Políticas Públicas e Gestão Educacional pela UFSM ivanirodhen@gmail.com

RESUMO:

O Projeto de Extensão “Hora do Conto: Lendo a palavra e auto(trans)formando realidades” propõe-se a contribuir na transformação das realidades dos contextos em que pessoas vivem marginalizadas, silenciadas e diminuídas na sua condição humana. Objetiva dar seguimento às atividades de contação de histórias a crianças, adolescentes e adultos em situação de vulnerabilidade social, acadêmicos e professores, pela práxis lúdica, imaginativa, (re)criativa e crítica, para a auto(trans)formação e o resgate da autoestima, acreditando em um outro mundo possível. Além das histórias, dinâmicas e textos, optamos pelo *diálogo-problematizador*, fazendo as contações em forma de Círculos Dialógicos Investigativo-formativos⁴, como forma de oportunizar todos a “dizerem a sua palavra”, fazendo a sua leitura de mundo, baseadas no contexto sócio-histórico, nas vivências, nos diferentes processos de escolarização, sempre a partir do lugar, das circunstâncias e das vozes que os contextualizam. Dessa maneira, as atividades são destinadas aos sujeitos de diferentes níveis e modalidades educativas. Espera-se, por meio desse projeto, que as crianças, jovens e adultos desenvolvam o hábito da leitura e da escrita, vivenciem a imaginação e a criatividade pela ludicidade, (re)criem histórias a partir de suas vivências, criem espaços de aprendizagem, cultura e lazer e resgatem a autoestima e a esperança por um mundo melhor.

Palavras-chave: Auto(trans)formação; Vivências; Humanização.

INTRODUÇÃO

“Hora do Conto: Lendo a palavra e auto(trans)formando realidades” é um Projeto de Extensão, desenvolvido no âmbito do “Grupo de Estudos *Dialogus*: Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire”, que atua junto a crianças, adolescentes e adultos em

⁴ Proposta epistemológico-política de pesquisa que vem sendo desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisa *Dialogus*: Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire, sob a coordenação do Prof. Celso Ilgo Henz. Doutor em Educação (UFRGS, 2003). Professor Associado 2 da UFSM. Professor da LP1: Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, do PPGE/UFSM. E-mail: celsoufsm@gmail.com.



situações de vulnerabilidade social, bem como junto a acadêmicos e professores, pela práxis lúdica, informativa, (re)criativa e crítica, para a auto(trans)formação e o resgate da autoestima, acreditando em um outro mundo possível. Viabiliza-se pela importância de uma educação libertadora remetendo-nos a uma maior aproximação com a realidade de crianças e adolescentes que estão inseridas no âmbito escolar, e também possibilitando uma formação continuada/permanente com professores.

O projeto inspira-se nas obras e na *práxis* de Paulo Freire, com uma perspectiva de que "*a leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade daquele*" (FREIRE, 1989, p.8). Os trabalhos são realizados em três escolas da rede municipal da cidade de Santa Maria, nas quais são promovidos momentos de interações com crianças, adolescentes, adultos e professores através da contações de histórias.

Para estarmos preparadas para desenvolver as atividades do Projeto Hora do Conto, fazemos reuniões de planejamento para escolha dos textos/livros que serão trabalhados, bem como para escolha dos materiais que serão utilizados e das dinâmicas que serão propostas. As reuniões também são espaços-tempo de estudo dirigido de obras inspiradoras e de auto(trans)formação acadêmica para atuar com os diversos sujeitos que compõem o público das contações. Paralelo a esse trabalho, fazemos o registro das atividades desenvolvidas, pois "ao escrevermos nossa experiência, nosso fazer ganha visibilidade" (OSTETTO, 2012, p. 13), ademais, de acordo com essa autora,

A proposta de registrar a experiência vivida, descrevendo e analisando a complexa trama do cotidiano educativo, com seus fios, laços e nós, tem sido apontada e assumida como essencial para a qualificação da prática pedagógica" (OSTETTO, 2012, p.13).

Os registros realizados, nos permitem reflexões, possibilitam-nos ampliar nossos conhecimentos, como (futuras) profissionais da educação e analisar se as histórias escolhidas foram interessantes, se teve envolvimento pelos que tiveram a oportunidade de participarem desses momentos. Além da coerência entre história, local da contação e faixa etária dos participantes, também conseguimos perceber o envolvimento das crianças/adolescentes/adultos, e assim ir qualificando essa prática pedagógica.



DESENVOLVIMENTO

O Projeto Hora do Conto surgiu em 2007 a partir da constatação da necessidade de disponibilizar uma biblioteca para as crianças do entorno da antiga estação férrea de Santa Maria, a GARE, com o intuito de promover a reabilitação daquele espaço. Posteriormente, passou a ter também o objetivo de despertar o gosto pela leitura, possibilitando o desenvolvimento lúdico, imaginativo e crítico das crianças e dos adolescentes do local.

O trabalho desenvolvido na GARE foi apenas o marco inicial do projeto. Depois disso, ele passou a se fazer presente em outros espaços, como em escolas da rede pública municipal e estadual urbanas e rurais, no “Lar das Vovozinhas” e, ainda, com crianças e adolescentes do setor de oncologia da classe hospitalar no Centro de Tratamento a Criança com Câncer do Hospital Universitário de Santa Maria (CTCRIAC/HUSM), e também em contextos de Educação de Jovens e Adultos.

A cada ano que passa este projeto de extensão vai ganhado mais força para dar continuidade ao seu trabalho que é levar a grandeza de ouvir a “leitura de mundo e a leitura da palavra” das crianças, jovens e adultos que vivem marginalizadas e silenciadas na sua condição humana. Além disso, por meio do projeto de contações de histórias, são proporcionados momentos lúdicos em que é possível usufruir da leitura da palavra, manusear os livros e conhecer histórias. As histórias trabalhadas, muitas vezes, são representativas do contexto em que os sujeitos se encontram, permitindo, assim, que se tornem críticos, reencontrem a autoestima de auto(trans)formarem a si e ao contexto em que vivem, e busquem contribuir para fazer um mundo com mais bonitezas e humanidade, sendo idealizadores e proativos dessa mudança. No livro *Contando Histórias, formando leitores*, as autoras Ana Maria Machado e Ruth Rocha chamam atenção para o fato de que boas obras literárias “permitem que o leitor possa viver outras vidas além da sua, vivenciar situações semelhantes ou complementares, entender melhor os mistérios do espírito humano e entender melhor a si mesmo” (p.35).

Goelzer; Oliveira; e Santos (2015, p.56) nos dizem da necessidade de “encontrar formas de escuta e de diálogo na escola que possam contribuir para o crescimento e o envolvimento das gentes no processo educativo” para que conheçam maneiras de transformar



suas realidades. Pensamos que o Projeto de Extensão Hora do Conto tem contribuído com essa finalidade. Hoje, o projeto está atuando em três escolas da rede pública de Santa Maria, duas do ensino fundamental e a outra da Educação de Jovens e Adultos. As contações ocorrem quinzenalmente. Na educação infantil as contações são para as turmas de berçário, maternal e para as séries iniciais⁵. Utilizamos materiais que chamam a atenção das crianças como fantoches, palitoches, dobraduras, além da nossa caracterização e da organização do espaço para que elas se sintam acolhidas e ao mesmo tempo estejam em um ambiente que incentive o hábito da leitura.

Como afirma Craidy & Kaercher, na infância, percebemos que:

Não eram apenas os textos que prendiam nossa atenção: o tom de voz de quem contava a história (enchendo de vida a personagem), o local onde nos instalávamos (a cama quentinha, o sofá, uma almofada macia), a chance de ouvirmos novamente as partes (ou histórias) que mais gostávamos eram elementos que nos cativavam, que faziam-nos desejar ouvir mais (2001, p.81).

Na escolha dos livros, dos textos, das poesias, das crônicas, etc., consideramos os contextos envolvidos, buscando sempre incentivar a produção local, para que os participantes se sintam protagonistas em todo o processo, desde as *contações* até as possíveis produções. Enfim, contamos histórias “para formar leitores; [...]”; para estimular o imaginário; articular o sensível; tocar o coração; alimentar o espírito; resgatar significados para nossa existência e reativar o sagrado” (BUSATTO, 2012, p.). Contamos histórias para ver mais do que aquilo que se mostra e ouvir mais do que as palavras podem dizer, no pleno exercício da escuta sensível e do olhar aguçado, movimentos importantes na busca do Ser Mais gente. Contamos histórias para quem quiser ouvir, para quem quiser exercitar “o ato voluntário e concentrador que permite entender os sons através do sentido da audição, e lhes atribuir sentidos” (Idem, p.47) Contamos histórias com o coração cheio de amorosidade, no desejo profundo de contribuir para tornar mais humano o mundo no qual vivemos.

⁵ Para esse trabalho contamos com o apoio e a orientação da Professora da educação básica da rede pública de Santa Maria/RS, Carolina Zasso Pigatto. Mestre em Educação, Especialista em Gestão Educacional e em Psicopedagogia: Clínica e Institucional, Pedagoga, colaboradora do Projeto de Extensão Hora do Conto. E-mail: carolzpigatto@hotmail.com.



CONCLUSÃO

Em virtude do que foi mencionado, a nossa perspectiva é cativar e instigar a imaginação de cada interlocutor para que adquira o hábito e o gosto pela leitura, fazendo a sua “leitura de mundo e a sua leitura da palavra”.

Nesta perspectiva, acreditamos, como educadores, estar sendo desafiados a oportunizar à criança, ao adolescente, ao jovem e ao adulto ver, ler e descobrir o mundo e as maneiras de ser gente nele, contribuindo para a construção de uma cultura e de uma sociedade mais humanizadas. Acreditamos que o desenvolvimento do gosto pelo hábito da leitura começa antes das letras; quando se estimula o prazer de ouvir algo, se aguça a curiosidade de ler, de pensar, de ter autonomia para descobrir as histórias que estão dentro dos livros e também nos contextos e histórias de vida de cada um.

Essa aprendizagem que a criança vai construindo ao ser estimulada desde a infância oportuniza a construção de um ambiente dialógico, no qual ela cresce comungando com a vida e não estando à serviço do cumprimento de regras e de programas, de exigências nem sempre a favor da vida. Semeando a criticidade e a criatividade, os horizontes se ampliam; ademais, todos vamos aprendendo a participar das decisões e a permitir a participação do outro.

REFERÊNCIAS

- BUSATTO, Cléo. **Contar e Encantar: Pequenos segredos da narrativa**. 8ª ed. Petrópolis, RJ. Vozes. 2012).
- CRADY, C.M. KAERCHER, G.E. **Educação infantil: para que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23ª ed. São Paulo. Autores Associados. Cortez. 1989.
- GOELZER, Juliana; OLIVEIRA, Luiz Renato de; SANTOS, Caroline da Silva dos. Sobre escutar crianças, adolescentes, jovens e adultos na escola: desafios e possibilidades. In. HENZ, Celso Ilgo; TONIOLLO, Joze Medianeira dos Santos de Andrade (Orgs.). **Dialogus: Círculos Dialógicos, humanização e Auto(trans)formação de professores**. São Leopoldo. Oikos. 2015.
- MACHADO, Ana Maria; ROCHA, Ruth. **Contando histórias, formando leitores**. Campinas. SP: Papyrus 7 Mares, 2011.
- OSTETTO, Luciana E. **Educação Infantil: Saberes e Fazeres da Formação de Professores**. 5ª ed. Campinas. SP. Editora Papyrus. 2014.



EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NA PÓS-GRADUAÇÃO: TECENDO FIOS DA DOCÊNCIA COM MANDALAS XAMÂNICAS

Ana Iara Silva de Deus
Universidade Federal de Santa Maria-UFSM-PPGE
anaiaradeus@hotmail.com

Fernanda Monteiro Rigue
Universidade Federal de Santa Maria-UFSM-PPGE,
Bolsista de demanda social da Capes
fernanda_rigue@hotmail.com

RESUMO

A escrita desse resumo é relato de experiência de uma Oficina de Mandalas Xamânicas, realizadas em um Seminário no contexto da pós-graduação. A atividade suscitou reflexões acerca da experiência estética e do sensível no âmbito da formação de professores. Nos ancoramos em Gramacho (2002) para refletir sobre o xamanismo e, em Hemann (2005) Gadamer (1999) para pensar o conceito de experiência estética. É resultante dessa vivência o compartilhamento de situações cotidianas, sendo possível olhar no olho, sentir junto. Ao passo que a elaboração das Mandalas Pedagógicas Xamânicas alargou o repertório de formação dos envolvidos, colocando no centro da questão o desenvolvimento de uma formação mais humana nos contextos de Pós-graduação.

Palavras-chave: Formação; Experiência estética, xamanismo.

INTRODUÇÃO

Qual o papel da experiência estética na Educação? Existe um lugar para que ela possa emergir? Quais espaços são proporcionados para que ela se desenvolva? Como essa experiência sensível adentra os espaços formais da educação? Essas foram algumas das inquietações que nos conduziram a planejar e desenvolver uma Oficina de Mandalas Xamânicas no III Seminário Integrador do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) no Centro de Educação (CE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O referido evento teve como temática central “O cenário da pós-graduação no Brasil: desafios e possibilidades”.

Nesse sentido, pensar no tensionamento de experiência estética fez parte do interesse dos discentes organizadores do referido evento, o que acabou produzindo o convite para que



as autoras desse artigo desenvolvessem a oficina. Esse evento foi realizado em dois dias de trabalho com palestras diversas, as quais possibilitaram repensar a pós-graduação no Brasil e em especial na UFSM, com o direcionamento para visualizar o cenário educacional brasileiro.

Dentre as oficinas que fizeram parte do evento, três foram ofertadas: a Escrita Científica, com cinquenta e dois escritos (52); Currículo Lattes, com trinta e quatro (34) inscritos e Mandalas Pedagógicas com doze (12) escritos. O número dos participantes das oficinas demarca, a nosso ver, o quanto o sensível e a experiência estética tem tido espaço de relevância no cenário da pós-graduação.

Ancoradas em Gadamer (1999) “experiência tem lugar como um acontecer de que ninguém é dono, que não está determinado pelo peso próprio de uma ou outra observação, mas que nela tudo se ordena de uma maneira impenetrável” (p.520). Nesse sentido, a noção de experiência estética proposta e pensada por Gadamer (1999) pressupõe uma abertura ao outro, um processo intrínseco de alteridade que pode acontecer em qualquer lugar, não necessariamente em frente a uma obra de arte, pois parte do ponto de vista de um acontecimento, que pode dar-se em vivências cotidianas.

Com o número de inscritos na oficina começamos a repensar será que o ser humano não se permite mais viver a experiência estética? Será que os futuros educadores mestrandos e doutorandos estão realmente preocupados com o sensível na educação, ou apenas em preencher seus Currículo Lattes e realizar suas escritas acadêmicas sem dar tempo para a suspensão, para o afetar e deixar-se afetar pelos acontecimentos e contingências?

Com isso, esse estudo constrói-se a partir de uma vivência desenvolvida no ínterim do III Seminário Integrador do PPGE, onde as autoras desenvolveram uma oficina de Mandalas Pedagógicas. Esse momento serviu de âncora para atentar acerca do espectro da experiência estética, vinculada a produção de espaços formativos que sejam conduzidos pela potência do acontecimento.

MANDALAS XAMÂNICAS E EXPERIÊNCIA ESTÉTICA COMO ABERTURA E ACONTECIMENTO NO CAMPO EDUCACIONAL

As Mandalas, a partir de Gramacho (2002), remontam ao Xamanismo que se trata de uma arte ancestral, realizada pelos povos indígenas, os quais acreditavam no poder curador das



Mandalas tecidas em lã. O encontro do Xamanismo com a educação pressupõe uma abertura para que possamos estar no presente e também presentes, saindo das capturas incessantes da racionalidade e do controle que assola o cenário educacional, principalmente em nível de Pós-graduação.

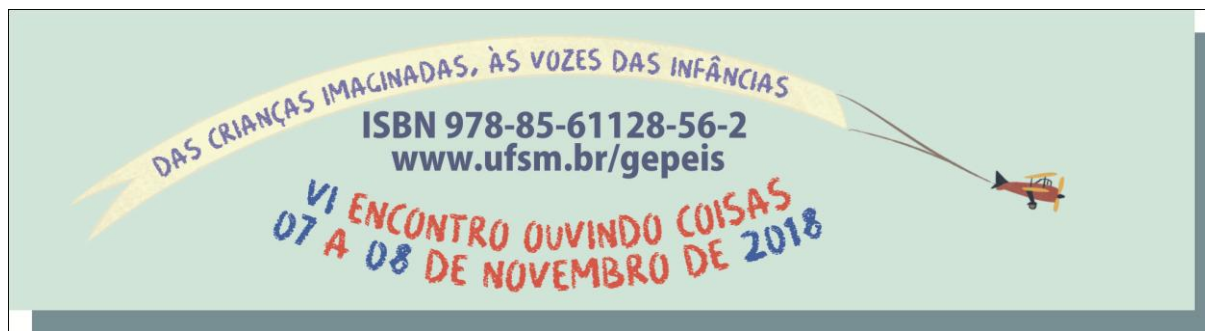
Com essa perspectiva, Hermann (2005) nos ajuda a pensarmos a estética e a ética na oficina. Ao propormos essa experiência estética com as Mandalas Xamânicas aos estudantes da pós-graduação, tensionamos a oportunidade de viver integralmente o momento presente, o aqui e o agora, o ser criativo que existe em cada um de nós.

Para Gadamer (1999) a experiência estética libera a lógica das relações, tirando-nos do habitual e nos recolocando no caminho do ser como acontecer. Já no xamanismo, segundo Gramacho (2002), o aprendiz de xamã também é levado aos rituais de purificação. É preciso se purificar das toxinas que poluem, além do seu físico, os seus corpos emocional, mental e espiritual. As saunas, a fumigação, os banhos de ervas, o jejum, tudo leva a essa experiência que é uma extensão do aprendizado de entrar no Grande Silêncio.

O aprendizado dos ritos xamânicos nos convoca no campo da Pós-graduação para a dança dos acontecimentos, assim poderemos nesse movimento de leveza da dança, olhar os processos de criação, as escritas, as pesquisas, a partir de outros olhos. No entanto, para que esses processos ocorram é potente contemplar espaços de experiências estéticas, para os distanciamentos necessários e as formações múltiplas, não centralizadas apenas no campo racional moderno.

AS CONTRIBUIÇÕES DO XAMANISMO A EDUCAÇÃO: MANDALAS DA INTEGRAÇÃO COMO EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NA PÓS-GRADUAÇÃO

O ato criativo é a primeira capacidade que leva a iluminação a um xamã. Gramacho (2002) destaca que existem muitos caminhos que levam à iluminação e todos exigem do buscador dedicação e atenção. O primeiro deles é o da criatividade, ou seja, o uso dos talentos que possuímos no nosso interior. Assim, com esse modo de pensar nos propusemos a estruturar a Oficina de Mandalas Pedagógicas aos estudantes da Pós-graduação, pois



acreditamos na necessidade de haver um processo de abertura para novos mundos e possíveis possibilidades que vão além da escolarização.

Ancoramos nossa visão no xamanismo para propor esse trabalho, pois para a formação de um xamã, segundo Gramacho (2002), o segundo ponto para a iluminação, é o libertar-se dos velhos hábitos, desapegando-se daquilo que impede o seu crescimento, o que está velho e já não serve mais para nada, mas que se insiste em manter-se atrelado ao cotidiano, e transmutar os sentimentos — o medo é o veneno que inibe o amor, por exemplo, impedindo a cura.

Assim, ao recebermos esses alunos (as), dispomos os materiais: em forma de Mandalas estruturadas com os novelos de lã; os palitos de churrasquinhos; as missangas e pedrarias que usaríamos para confeccioná-las, bem como, no centro deixamos um incenso aceso e velas que criavam uma atmosfera harmônica e dava aos participantes um ar de acolhimento.

No início da atividade a Oficina, uma das membras da comissão organizadora do evento passou na sala onde estávamos desenvolvendo a atividade e, a partir da sensação de acolhimento, resolveu retornar para a sala novamente e participar a Oficina. Isso demonstra o quanto o território estabelecido permitiu que pensássemos de forma coletiva e prazerosa.

Durante a oficina duas estudantes externalizaram suas angústias. Uma delas, que aqui chamaremos hipoteticamente de Terra, deixou bem claro que possuía os pés presos no chão, e quando possui ideia pré-estabelecida, fica difícil mudar de opinião, e por isso, sofre as consequências desse comportamento. Esse fato foi relacionado à sua vivência durante sua pesquisa de mestrado, pois, segundo ela, queria inicialmente investigar ex-alunos de Educação de Jovens e Adultos (EJA), e tinha colocado em seu projeto como sujeitos da pesquisa em torno de trinta (30) alunos. Entretanto, para sua surpresa, encontrou apenas quatro (4) dispostos a fazerem parte da pesquisa. Essa realidade acabou produzindo em Terra um descontentamento significativo, que por meio da Oficina pode ser externalizado e problematizado no coletivo. O grupo foi totalmente solidário com Terra, pois conseguiram fazê-la ver que esse número obtido inicialmente, já era um dado significativo para sua pesquisa.

Outra estudante, ao tecer sua Mandala Pedagógica, utilizou cores vivas e fortes dispostas nas lãs. Aqui vamos chamá-la de Solar, pois teceu em seu trabalho as cores do chakra do plexo solar, ou seja, representado pelas cores amarela, esse chakra está situado na região do estômago.



No momento que socializamos as Mandalas Pedagógicas construídas, Solar não possuía nenhuma proximidade com o conhecimento do sistema dos chacras, muito menos de suas cores correspondentes, pois relatou seu total desconhecimento acerca da questão. Por sua vez, o curioso foi que ao ficar sabendo da relação entre as cores das lãs e as correspondências, bem como da região que agia esse chacra, ficou impressionada, pois segundo Solar, essa é a região em seu corpo físico que mais possui problemas. Ao mesmo que necessita de constantes consultas médicas, que já apontaram, inclusive, para indicação de cirurgia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos apontar que o desenvolvimento da Oficina das Mandalas Pedagógicas oportunizou a abertura de um espaço para pensar sobre si. Um território de descoberta de si, sob o auxílio do coletivo. A vivência experienciada na Oficina, veio ao encontro de pensar o ser humano enquanto particular. O qual, na contemporaneidade, clama por mais espaços de reflexão e problematização das condições de vida.

A formação de professores muito além de subsidiar condições teóricas, metodológicas e epistêmicas, necessita atentar para as questões éticas e estéticas que permeiam a educação. Este relato de experiência é materialidade que tensiona a pertinência da temática no contemporâneo da pós-graduação.

REFERÊNCIAS

- GRAMACHO, Derval, e Victória Gramacho. **Magia Xamânica: Roda de cura**. Ed. Madras Editora Ltda, 2002.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis, Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 1997.
- HERMANN, Nadja. **Ética e estética: a relação quase esquecida**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.



OFICINAS DE ARTE NA ESCOLA

Janaina Michel Paroli
Acadêmica do Curso de Psicologia – ULBRA – Santa Maria
janamichel@gmail.com

Letiere Flores Beck
Acadêmica do Curso de Psicologia – ULBRA – Santa Maria
letiereflores@hotmail.com

Luis Henrique Ramalho Pereira
luis.ramalho@ulbra.br
Professor do Curso de Psicologia – ULBRA – Santa Maria

RESUMO

Pretende-se através deste artigo, relatar e refletir sobre a experiência da implantação de um ateliê de arte dentro do ambiente escolar. Este ateliê está sendo desenvolvido com cinco crianças entre sete e oito anos e seis crianças com idades de nove e dez anos, encaminhados pelas professoras junto com a orientadora pedagógica da escola de ensino fundamental da rede pública. A proposta deste trabalho, é que as crianças tenham um espaço dentro da escola, para se expressarem através da arte, a sua subjetividade, os seus conflitos internos e as suas angústias. Este ambiente, único na escola, faz com que a criança possa ter um olhar diferenciado sobre si mesma como indivíduo, pois, tem suas características próprias, diferentes e especiais, assim como sobre os outros, por isso essa atividade é realizada em grupo, a fim de que haja a troca entre eles. A metodologia utilizada foi de caráter exploratório e embasamento utilizando a literatura, através da qual buscou-se livros e artigos que contemplassem a atuação do psicólogo dentro da escola e a utilização da arte como forma de expressão dos sentimentos.

Palavras-chave: Ateliê. Arte. Escola. Brincar.

INTRODUÇÃO

O projeto proposto para a disciplina de Estágio em Processos Educativos I, e II ao Instituto de Estadual de Educação Olavo Bilac, no qual os alunos possam dar vazão aos seus conflitos, sentimentos e emoções, assim como, a formação de grupos, que possam aprofundar o seu conhecimento a respeito do outro e de si próprio, promovendo a evolução deste sujeito em sua trajetória de vida.

Em face disso, mantemos as atividades desses dois grupos separadamente, voltadas ao ateliê de arte, como também leitura de contos, música, brincadeiras, dinâmicas entre o grupo e conversas individuais, se a orientadora assim achar necessário. Busca-se sempre trabalhar



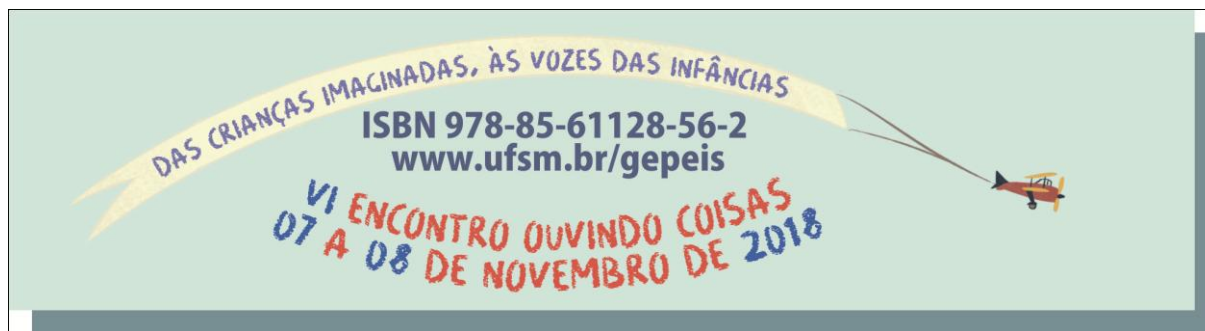
em grupo, através dos recursos citados, para melhor desenvolver um olhar quanto à subjetividade destes sujeitos, de maneira a construir um espaço onde eles possam expressar-se sem medos e sem cobranças quanto à exigência da aprendizagem.

O autor Urrutigaray (2006), enfatiza a importância da atuação do psicólogo no ambiente escolar, em especial com a criança. O mesmo continua relatando, que os resultados das intervenções com Arteterapia são positivos, pois visa permitir a ação mental, ou a elaboração do sujeito, com o intuito de extrair a emoção (afetividade, sentimentos), através da subjetividade, que se encontra “oculta”, com a ideia na imagem formada, em princípio inexistente no sentido empírico, em face disso nosso trabalho se justifica.

Objetiva-se nesse estágio, desenvolver um plano de intervenção em dois grupos distintos, através do processo artístico, utilizando de dinâmicas e diálogos em grupo e se necessário também individual com a finalidade de que cada aluno, possa se expressar e compartilhar com o grupo, em prol de aproximá-los entre si e reinseri-los adequadamente dentro do ambiente escolar. Terá continuidade ao projeto do Ateliê de Arte, a fim de continuar desenvolvendo as intervenções já implantadas nesse ambiente escolar e que vem dando resultados positivo ao aluno e a escola.

Tal estágio visa também à possibilidade do acadêmico, de ampliar sua visão sobre as possibilidades de possíveis intervenções que podem ser realizadas no ambiente escolar, como forma de potencializar o desenvolvimento do mesmo, assim como ampliar os conhecimentos adquiridos durante a vida acadêmica com outros campos do saber.

Quanto à metodologia utilizada trata-se de um estudo “qualitativo” de caráter exploratório, pois haverá a realização de coleta de dados. Devido a intervenção de sermos nós mesmos o objeto de estudo, utilizou-se da chamada “pesquisa etnográfica”, buscando-se assim atuar frente à problemática do contexto escolar e a “pesquisa participativa”, a qual procura incentivar o desenvolvimento autônomo do sujeito, voltada para as necessidades básicas do indivíduo, como sendo um processo de investigação, educação e ação entre a objetividade e subjetividade.



OBJETIVO

Objetiva-se nesse estágio, desenvolver um plano de intervenção em dois grupos distintos, através do processo artístico, utilizando de dinâmicas e diálogos em grupo e se necessário também individual, com a finalidade de que cada aluno, possa se expressar e compartilhar com o grupo, em prol de aproximá-los entre si e reinseri-los adequadamente dentro do ambiente escolar. Terá continuidade ao projeto do Ateliê de Arte, a fim de continuar desenvolvendo as intervenções já implantadas nesse ambiente escolar e que vem dando resultados positivo ao aluno e a escola.

Tal estágio visa também à possibilidade do acadêmico, de ampliar sua visão sobre as possibilidades de possíveis intervenções que podem ser realizadas no ambiente escolar, como forma de potencializar o desenvolvimento do mesmo, assim como ampliar os conhecimentos adquiridos durante a vida acadêmica com outros campos do saber.

METODOLOGIA

Quanto à metodologia utilizada, trata-se de um estudo “qualitativo” de caráter exploratório, pois haverá a realização de coleta de dados. Devido à intervenção de sermos nós mesmos o objeto de estudo, utilizou-se da chamada “pesquisa etnográfica”, buscando-se assim atuar frente à problemática do contexto escolar e a “pesquisa participativa”, a qual procura incentivar o desenvolvimento autônomo do sujeito voltada para as necessidades básicas do indivíduo, como sendo, um processo de investigação, educação e ação entre a objetividade e subjetividade.

REFERENCIAL TEÓRICO

A inclusão de alunos da diversidade, é uma realidade nas escolas, segundo rege a Lei nº 7.853, onde todos têm o direito de aprender, com isso obriga todas as escolas há aceitar matrículas de alunos com deficiência e transforma em crime a recusa esse direito, ela foi aprovada em 1989 e regulamentada em 1999. Segundo Noêmia Lopes (2011), o número de crianças e jovens com deficiência nas salas de aula regulares não para de crescer: em 2001,



eram 81 mil; em 2002, 110 mil; e 2009 mais de 386 mil. Estão incluídas neste contexto as deficiências, o Transtorno Global do Desenvolvimento e Altas Habilidades/ Superdotação.

Minayo (2002) cita que a necessidade de aprimoramento e as dificuldades de adaptação à proposta educacional de escola inclusiva parecem produzir uma intensa mobilização no professor. Sabemos também que essas dificuldades encontradas na prática diária do professor na escola não podem ser relacionadas como exclusivamente resultantes da inclusão. Contudo, as exigências provenientes da inclusão, podem contribuir para o desgaste da saúde mental dos professores.

Segundo Souza (2011), o professor tem consigo a conscientização de que ensinar faz parte do seu papel de educador. A sociedade também exige que o professor cumpra com esse papel. O fato é que nas escolas haverá sempre manifestações subjetivas que não poderão ser evitadas, e cai então toda a responsabilidade pela aprendizagem ao professor. No entanto, sempre haverá alunos que vão aprender e outros que não, e isso não dependerá exatamente de quanto o professor estudou ou quanto ganha, mas sim do seu desejo, que não é algo aprendido. A aprendizagem então não se dará somente através do desejo do professor, mas também através do desejo do aluno que aprender num momento específico com aquele professor.

A Arteterapia é uma área de conhecimento delineada por expressões advindas da pintura, do desenho livre, da expressão corporal, seja pela dança, pela música, pela arte de interpretar, que promovem a integração do SER total conectado com o cognitivo e o afetivo num corpo que rege as relações com o mundo externo (ARCURI, 2006). Arcuri (2004) considera que a arte permite em cada sujeito o desenvolvimento da sua própria capacidade de perceber as complementaridades das relações humanas e do Universo.

O autor segue seus relatos, dizendo que a história contada através de animações “fantoques”, é bastante antiga, está presente desde os primitivos que, deslumbrados com suas silhuetas nas paredes das cavernas, elaboraram o teatro de sombras, visando talvez entreter suas crianças. Desde então o homem utilizou toda sua criatividade. Surgem os bonecos moldados com barro, desprovidos de junções, para posteriormente aparecerem os primeiros exemplares com a união de cabeça e membros.



Segundo postulam Valladares e Novato (2001), podemos considerar que a partir do trabalho arteterapêutico pode-se trazer benefícios seja a nível simbólico (pelas imagens) como a nível comportamental. No atendimento de crianças, a Arteterapia ajuda a passar pelos diversos estágios de desenvolvimento. A linguagem não verbal da Arteterapia tem acesso a esse mundo infantil, ajudando a criança a desenvolver seu universo sensorial, sua consciência corporal, sua capacidade de representação e construção. Desta forma, a criança materializa seus conteúdos emocionais, confrontando-os e os fazendo interagir para, finalmente, internalizá-los, elaborando seu mundo interno e seu mundo externo.

CONCLUSÃO

Considera-se desafiadora a realização de projetos no campo escolar, pois sabemos que envolve muitos e diferentes eixos, como sendo os principais: o familiar, social, profissional. Nosso enfoque principal são as intervenções junto aos alunos, os quais até o momento foram bem receptivos conosco e as propostas de intervenções que fizemos até o momento, por isso, tivemos a possibilidade de avançarmos com nossos objetivos para esse estágio. Nossa principal percepção nas intervenções foi à revelação da subjetividade das crianças reveladas através da arte, por isso tivemos o cuidado de oportunizar que eles tivessem liberdade de expressão em suas criações artísticas.

Buscamos nos aperfeiçoar através de leituras, junto com a integração do grupo, em cada momento, intervenção e encontro, esperamos que tenha sido possível contribuir de alguma maneira para um avanço no campo da subjetividade e interação com o outro, através dos trabalhos desenvolvidos com essas crianças.

Pretendeu-se com este trabalho, proporcionar ao grupo de crianças envolvidas, um espaço onde elas pudessem ser “elas mesmas”, sem medo de rotulações ou cobranças, tendo a liberdade de expressão, podendo demonstrar através da arte a sua subjetividade.

Com base no estágio realizado conclui-se que a arte e o brincar realmente são uma forma de expressão da subjetividade das crianças, as quais muitas vezes não conseguem colocar em palavras. Em face disso, também percebemos a importância da arte e do brincar



na psicologia escolar, a fim de possibilitar que os sujeitos possam dizer de si, por meio da sua expressão artística.

REFERÊNCIAS

ARCURI, I. G. **Arteterapia: um novo campo de conhecimento**. São Paulo: Vector, 2006.

ARCURI, I. G. **Arteterapia de corpo e alma**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

Noêmia L. **Gestão Escolar Democrática: Dificuldades Especificidades e Possibilidades**. Revista Nova Escola. Gestão Escolar, artigo PPP na prática, 2011.

MINAYO M. C. **Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis, Vozes, 2002.

SOUZA, Cássia de Fatima. **Possibilidades e contribuições da arteterapia na inclusão da pessoa com deficiência intelectual: um estudo de caso**. ASPOART - Associação Potiguar de Arteterapia seção Rio Grande do Norte/RN, 2011.

VALLADARES, A. C. A.; Novato, A. C. R. S. - **Aspectos transformadores da construção em arteterapia com adolescentes**. Revista Eletrônica de Enfermagem (online), Goiânia, v.3, n.1, jan-jun. 2001. Disponível: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fen>>. Acesso em 13 de outubro de 2018.

URRUTIGARAY, M. **Arteterapia: A Transformação Pessoal pelas Imagens**. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2006.



CORRELAÇÃO ENTRE A LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL E A EDUCAÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Elisiana Maria Cassol Tanscheit

Estela Maris Giordani

Introdução

A escolha do tema e da linha de Pesquisa que me proponho investigar, muito se deve a minha experiência como professora do projeto CriAre na Escola Municipal de Ensino Fundamental Sete de Setembro, situada na Vila Rosa – município de Restinga Seca –R/S⁶, pude observar a grande dificuldade que a grande maioria dos alunos do 1º ao 5º ano apresentavam em realizar leituras de diversos tipos e gêneros tendo em vista a capacidade de compreensão e interpretação de textos com coerência, por mais simples que fossem. O objetivo de desenvolver a leitura, interpretação e produção de texto no projeto CriAre com os alunos foi para torná-los indivíduos capacitados a serem protagonistas responsáveis e com autonomia.

No início os alunos estavam desinteressados, não dando importância para a leitura. Como não tinham o hábito de ler nem um tipo de livro nem mesmo o literário, diziam que ler era muito chato, cansativo, impertinente. Mas quando lhes propusemos um modo totalmente diferente de trabalho com leitura e produção de textos de gênero informativo, utilizando os princípios de educação científica contidas no método da “leitura e produção de textos inteligente”⁷ então aos poucos começaram a gostar de aprender e de estudar. Mas, principalmente, começaram a adquirir características que são necessárias para o desenvolvimento de uma investigação científica, ou seja, a propedêutica à educação científica, embora ainda em níveis bastante elementares tais como: gosto pelo conhecimento, hábitos de leitura e anotações para estudo, fazer questionamentos e ter curiosidades sobre os assuntos relacionados ao seu cotidiano, busca de respostas as suas necessidades de responder as suas perguntas com ou sem auxílio do professor, elaboração de pensamentos mais complexos e

⁶ Financiado pela Fundação Antonio Meneghetti em parceria com o Curso de Pedagogia da Antonio Meneghetti Faculdade.

⁷ Metodologia desenvolvida por Giordani (2013) ao qual tive a oportunidade de participar como bolsista do PROLICEN (UFSM), no ano de 2015.

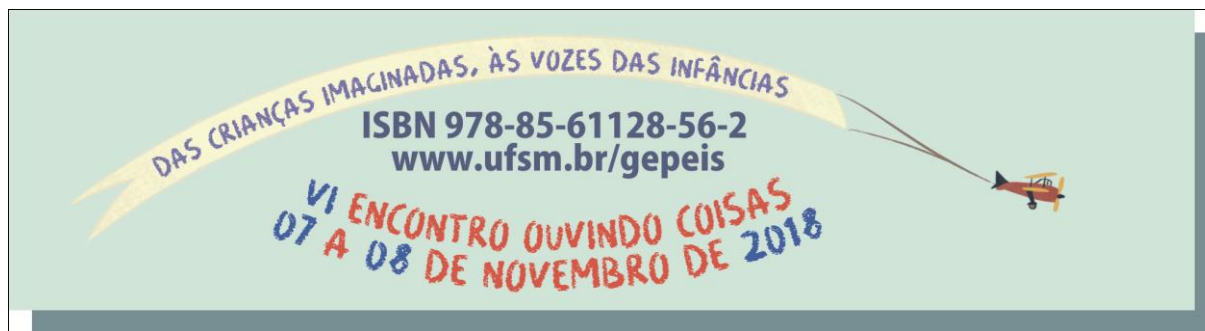


conexões com situações vividas “leitura do mundo” (FREIRE, 1992, p. 79), capacidade de colaboração com os colegas e observação de fenômenos, rigor na utilização de terminologias e análises, dentre outros tantos. Essa experiência me instigou a investigar e aprofundar a importância dos processos de leitura e produção de texto no ensino de ciências visando a educação científica, compreendendo assim, quais são os impactos que esta abordagem proporciona no ensino de ciências.

Esse mesmo problema da falta de interesse e pela aquisição de conhecimento que encontramos no contexto de nossa experiência e que nos levou querer a problematizar o ensino, foi advertida por Pozo e Crrespo (2009) “os alunos aprendem cada vez menos e têm menos interesse pelo que aprendem. Essa crise da educação científica, que se manifesta não só nas salas de aula, mas também nos resultados da pesquisa em didática das ciências” (POZO e CRRESPO, 2009, p. 15).

Segundo Adler e Doren(2010, p. 26) “A leitura consiste em uma atividade, então toda a leitura tem de ser ativa. A leitura, totalmente passiva é algo impossível – afinal, não conseguimos ler com os olhos paralisados e com a mente adormecida”. Isso nos remete que ler/escrever é muito mais que simplesmente dominar palavras, e sim, implica um processo de entender e favorecer o crescimento intelectualmente dos alunos durante o tempo em que estão interagindo com um texto, seja lendo ou produzindo.

Diante disso, considerando as carências dos alunos do ensino fundamental em relação ao problema da leitura/escrita (produção textual) nos colocamos a seguinte questão, mas será que isso é um problema nas aulas de ciências, especialmente quando se intenciona trabalhar a educação científica? E como proporcionar alternativas metodológicas ao ensino de ciências que respondam a essa problemática? Dito de outro modo, que correlações existem entre os processos de leitura e produção textual no ensino de ciências dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em relação à educação científica. Portanto, nosso objetivo geral de pesquisa é investigar a correlação entre a leitura e produção textual e a educação científica no ensino de ciências.



2 Fundamentação Teórica

Preocupa-nos verificar que as mentes das crianças e jovens são capazes de realizar, cada vez mais, operações simples de “copia e cola” e cada vez menos operações mentais complexas. Além disso, identificamos que o modelo de ensino prevalente em muitas práticas escolares simplesmente faz com que se reproduza o modelo de operação mental de “copia e cola” o qual não possibilita o desenvolvimento do pensar e nem da apropriação do conhecimento. Para a aquisição do conhecimento é necessário o desenvolvimento de processos mentais abstratos os quais são propedêuticos à “leitura de mundo” (FREIRE, 1992, p. 79), que a educação científica visa propiciar. Pozo e Crespo (1997, p. 16) identificam o problema da lacuna de estudantes no ensino universitário:

Os alunos universitários não encontram somente dificuldades conceituais, também enfrentam problemas no uso de estratégias de raciocínio e solução de problemas próprios, do trabalho científico. O problema é que eles sabem fazer as coisas, mas não entendem o que estão fazendo.

Embora os autores estejam se referindo ao contexto do ensino universitário, analogamente o mesmo ocorre na educação básica. Advertimos frequentemente a situação de encontrar alunos que concluem o ensino fundamental sem ter adquirido as bases necessárias ou instrumentos de acesso ao saber científico. Por isso, nos propusemos a investigar a correlação da leitura e produção textual e a educação científica no ensino de ciências.

O ensino das Ciências da Natureza tem, pois, dupla função: abordar temas e características próprios deste campo de conhecimento e auxiliar para que os estudantes possam ser autores de resultados e relatos de suas investigações e leitores de textos sobre assuntos os mais diversificados. Ensinar Ciências no Ciclo de Alfabetização é oferecer a oportunidade para que fenômenos que espantam, fascinam e intrigam as crianças sejam retomados na escola de modo formalizado e que sejam previstas análises e atividades que dêem oportunidade para o entendimento do ponto de vista da cultura científica. O conhecimento científico é uma produção social, patrimônio histórico e cultural da humanidade ao qual as crianças têm direito de compreensão e acesso. (BRASIL, 2012, p. 102).

A prática da leitura/produção textual no contexto escolar do ensino de ciências, visando a investigação científica, além de outros objetivos, busca formar sujeitos capazes de elaborar textos com eficiência e compreender as lógicas intrínsecas as explicações de assuntos complexos que são objetos de aprendizagens dos alunos. Conforme Rangel (1990, p. 10), nada de nenhum tipo, substitui a leitura, e nem sempre o ato de ler é agradável, mas a



leitura é sempre “parte essencial do trabalho, do desempenho, da perseverança, da dedicação do aprender”. O leitor/autor tem como função, observar e certificar-se se os significados que está lendo/escrevendo possui fundamento, lógica, coerência, novidade e sobretudo se, tudo isso, gera um impacto no seu modo de compreender o mundo a sua volta e relacionar-se cada vez melhor com ele.

Não basta ser alfabetizado para realmente saber ler. Há leitores que deixam os olhos passarem pelas palavras, enquanto sua mente voa por esferas distantes. Esses lêem apenas com os olhos. Só percebem que não leram quando chegam ao fim de uma página, um capítulo ou um livro. Então devem começar tudo de novo porque de fato não aprenderam a ler. É preciso ler, mas, também saber ler. Não adianta orgulhar-se que leu um livro rapidamente em algumas dezenas de minutos, se ao terminar a leitura é incapaz de dizer sobre o que acabou de ler. (GALLIANO, 1986, p.70).

Conforme o autor não é o suficiente o aluno ler um livro ou um texto se no final da leitura não compreendeu o significado da leitura. Ela pode servir de entretenimento sendo por isso valiosa á saúde intelectual e de incentivo às explorações do universo da curiosidade humana. Analogamente, ao ensino de ciências, não basta ter acesso ao conhecimento para que ocorra o desenvolvimento intelectual do aluno. Por isso, os processos de leitura e escrita conduzidos conforme os princípios da educação científica podem ser capazes de atingir o desenvolvimento intelectual dos aprendizes.

Aprender não é fazer fotocópias mentais do mundo, assim como ensinar não é enviar um fax para a mente do aluno, esperando que ela reproduza uma cópia no dia da prova, para que o professor a compare com o original enviado por ele anteriormente. As formas de aprender e ensinar são uma parte da cultura que todos devemos aprender e sofrem modificações com a própria evolução da educação e dos conhecimentos que devem ser ensinados (ADLER e DOREN, 2010, p. 23).

O professor que não considerar a interatividade entre estas duas dimensões, a leitura/produção textuale a educação científica no contexto em sala de aula estará descartando informações valiosas que auxiliam a conduzir os processos de tomada de consciência para a qualificação de seu trabalho no sentido de facilitar as aprendizagens aos alunos.



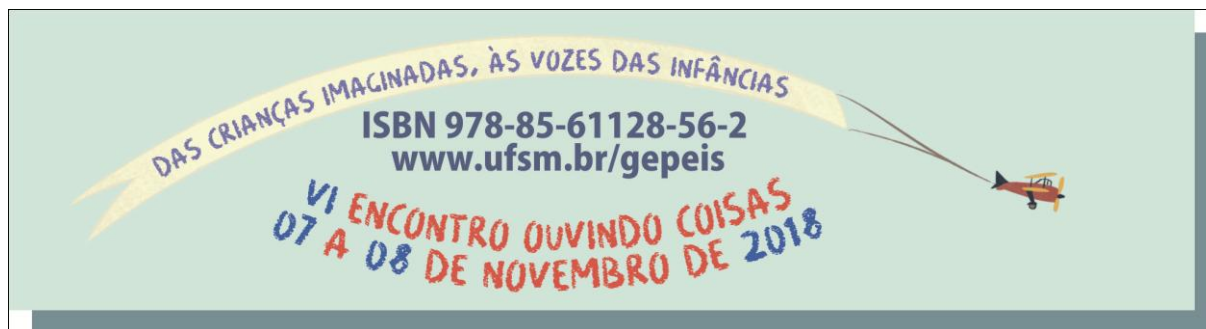
3 Metodologia

Para a realização desta pesquisa, propomos a abordagem qualitativa e a pesquisa participante, na qual, por meio de um experimento conduzido com finalidades investigativas, vamos analisar os diversos aspectos que envolvem o problema relacionado a leitura e produção textual no ensino de ciências, visando a educação científica. Para implementar o experimento, temos a parceria do Projeto em que participamos, o qual podemos ao mesmo tempo em que intervimos, estudar as práticas de ensino de ciências e eluciar a problemática de pesquisa que propusemos.

Investigaremos crianças de 6 a 9 anos que frequentam os anos iniciais do ensino fundamental durante o período aproximado de um semestre letivo. Trabalharemos o ensino de ciências por meio da leitura e produção textual, visando a educação científica. Assim, servirão de fontes de coleta de informações das observações e os seus respectivos registros, em formato de anotações diárias das crianças.

Referências

- ADLER, J. Mortimer; DOREN, V. Charles. **Como Ler Livros: O Guia Clássico para Leitura Inteligente**. 6ª edição Editora: É Realizações, São Paulo, 2010.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido**, Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro (1992).
- GALLIANO, A. G. **O método científico: teoria e prática**. São Paulo: Harbra, 1986.
- GIORDANI, E. M. Leitura Inteligente. In: GIORDANI, E. M.; RAMBO, M. C. Leitura como instrumento de construção do sujeito histórico. **Revista Latino-Americana de História**. Vol. 2, no. 6, agosto de 2013. Edição Especial. Disponível em: <http://projeto.unisinos.br/rla/index.php/rla/article/viewFile/262/215>. Acesso em: 17 out. 2018.
- GIRALDI, M. Patricia. **Leitura e escrita no ensino de ciências: espaços para produção de autoria**. UFSC. Santa Catarina, 2010.
- POZO, J.I.; CRESPO, M. A. G. **A Aprendizagem e o Ensino de Ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico**. Porto Alegre: Artmed, 2009. Partes I e II.
- Programação em Pós- Graduação em Educação Em Ciências, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Disponível em: <<http://pgeec.ufsm.br/corpo-docente-e-linhas-de-pesquisa>>. Acesso em: 17 de Out. de 2018.



RANGEL, M. **Dinâmicas de Leitura para a sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1990.

SEGURA, Eduardo; KALHIL B. Josefina. **A Metodologia Ativa como proposta para o Ensino de Ciências**. n.3 Revista Reamec, Cuiabá MT, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral – DICEI. Coordenação Geral do Ensino Fundamental – COEF. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo básico de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental**. Brasília, DF: MEC, 2012.



GINÁSTICA HISTORIADA COMO MANIFESTAÇÃO DE MÚLTIPLAS LINGUAGENS

Eliane Lima Piske

Universidade Federal do Rio Grande, do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental

CAPES

e.nanny@hotmail.com

Ângela Adriane Bersch

Universidade Federal do Rio Grande, Instituto de Educação. Professora de Educação Física

angelabersch@gmail.com

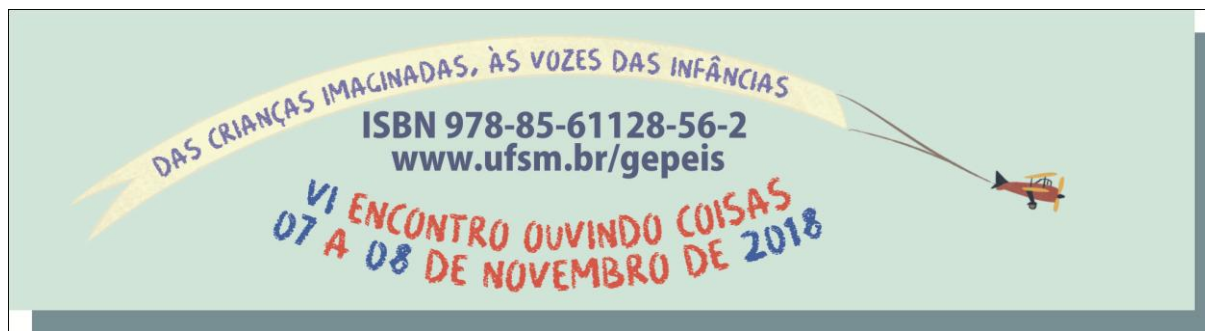
RESUMO

Notas iniciais do estudo para manifestar outras linguagens: o que são ginásticas historiadas? Alguém sabe? Este foi o início de uma discussão que perpassou a imaginação e encantou ao agitar estudantes de uma turma de Pedagogia - Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Tivemos como objetivos experienciar ritmos da construção de uma ginástica historiada, vivenciar descobertas, “cortar” ao usar os dedos e imaginar pelo ser, viver e conhecer a bibliografia de Corsaro. Participaram da proposta 42 estudantes do primeiro e segundo ano do curso de Pedagogia. Expressar outras linguagens corporais, afetivas, interativas, lúdicas e cognitivas integra a proposta do Projeto de Pesquisa intitulado: a cultura corporal, o movimento corporal lúdico nas infâncias e corporeidade: estratégias pedagógicas em contextos educacionais. Os resultados das notas compartilhadas evidenciam que nenhum estudante sabia o que era ginástica historiada, mas, juntos descobriram que o faz de conta ao ousar e desafiar a imaginação é que constrói uma e/ou várias ginásticas historiadas sendo, todos os atores e protagonistas das vivências que foram experienciadas entre e com os pares. Por falar em interação de pares, qual foi o autor que criou esse conceito? Outra descoberta coletiva ao estudar a biografia do Corsaro a partir de uma entrevista no ano de 2007. Concluimos por ora já que, outras manifestações são inquietações que perpassam, desafiam e possibilitam vivenciar as dimensões lúdicas.

Palavras-chave: Ginástica historiada. Lúdico. Infâncias.

NOTAS INICIAIS

Ginástica historiada: uma e/ou várias linguagens para manifestar as expressões físicas, emocionais, cognitivas, lúdicas e tantas outras mil notas. Por falar em impressões, começamos questionando: o que são ginásticas historiadas? Alguém sabe? Ginásticas historiadas são manifestações lúdicas realizadas pela imaginação ao ser, contar e estar onde, o



faz de conta proporcionar. É um movimento coletivo ao integrar práticas corporais onde, tivemos como objetivos: experienciar ritmos da construção de uma ginástica historiada; vivenciar descobertas; “cortar” ao usar os dedos; imaginar pelo ser, viver e conhecer a bibliografia de Corsaro a partir da entrevista dele a Müller; Carvalho (2007).

NOTAS HISTORIADAS

A intervenção foi realizada com estudantes do Curso de Pedagogia Licenciatura pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). A ação integra o Projeto intitulado: a cultura corporal, o movimento corporal lúdico nas infâncias e corporeidade - estratégias pedagógicas em contextos educacionais. O Projeto integra uma Pesquisa de Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA/FURG) em parceria com uma professora do Instituto de Educação da FURG, Coordenadora da proposta submetida. O projeto de pesquisa objetiva identificar os papéis e as perspectivas dos educadores na mediação das infâncias em contextos ecológicos microssistêmicos, o que está em sintonia com a finalidade da oficina realizada no dia 14 de setembro de 2018 no turno da manhã das 9h. 45min. até às 11h. 20 min. na sala Tatame, no Centro Esportivo. Participaram 42 estudantes do Curso de Pedagogia Licenciatura, a oficina teve como objetivos experienciar ritmos da construção de uma ginástica historiada, vivenciar descobertas, cortar folhas para criar histórias ao usar os dedos e imaginar pelo ser, viver e conhecer a bibliografia de Corsaro (2002).

Partimos do princípio de que, antes de trabalhar com o outro é imprescindível o autoconhecimento, em especial, por meio da corporeidade, propiciando uma nova via de mobilização e expressão. Para explicar o termo corporeidade trouxemos Merleau-Ponty (1999), o qual considera o corpo como sendo o ponto de vista sobre o mundo. É pelo corpo que o ser humano adquire consciência do mundo e de si mesmo, a percepção da objetividade e da subjetividade. O corpo é, portanto, o organismo de relação e reflexão sobre o ambiente e sobre si próprio.

A proposta da oficina surgiu a partir da leitura proposta para discussão na disciplina Jogos Culturas e Brincadeiras onde, a professora Coordenadora do Projeto de Pesquisa propôs a leitura do artigo: o futuro da infância é o presente, resultado de uma entrevista com



o Corsaro, no ano de 2007 (MÜLLER; CARVALHO, 2007). Sendo que, 8 estudantes ficaram de mediar as discussões com a turma e a professora responsável fez o convite a Doutoranda, propor uma oficina vivencial a partir da biografia e estudos do Corsaro.

As notas iniciais foram ouvir as percepções dos estudantes acerca da leitura realizada em seguida, participar de uma ginástica historiada construída pela e com a biografia do Corsaro na qual, cada estudante recebeu uma folha (retângulo) sendo, a representação do local onde Corsaro trabalhava, quando criança ou vocês acham que Corsaro não trabalhava? O que vocês leram sobre isso? Os estudantes responderam: “trabalhava ajudando o pai no mercado público, vendendo hortaliças e frutas”. Então, pedimos que os estudantes imaginassem que aquela folha era o mercado público e ali tudo era retângulo, o dinheiro que ele recebia ao vender as hortaliças, a banca era um retângulo, tudo era retângulo. Por falar nele, vocês lembram qual foi o apelido que Corsaro recebeu das crianças? A resposta foi unânime: “Bill”. Isso mesmo! Então, Bill teve uma ideia ao ver de longe crianças jogando dados. Preciso da ajuda de vocês, como transformar um retângulo num dado (quadrado)? Visualizem a imagem a seguir:

Foto 1: retângulo



Fonte: acervo pessoal da monitora da disciplina Katiuscia, 2018

Todos jogaram os dados, de um lado para o outro. Foi então, que olharam em direção ao mar e de longe viram um pássaro voando, voando... foi aí que Bill teve uma ideia e convidou os quadrados, vamos bater palmas? Logo, logo perceberam que poderiam virar, virar o que mesmo? Os estudantes responderam: “triângulo”, um triângulo apenas? “Não, dois triângulos”. Foi assim que, eles se transformaram em borboletas e saíram voando, voando e contemplando as belezas do mar. Pessoal, olhem lá! É uma estrela do mar, vamos virar uma estrela? Foi assim que, foram parar no fundo do mar sendo, estrelas do mar.



Foto 2: estrelas do mar



Fonte: acervo pessoal da monitora da disciplina Katiuscia, 2018

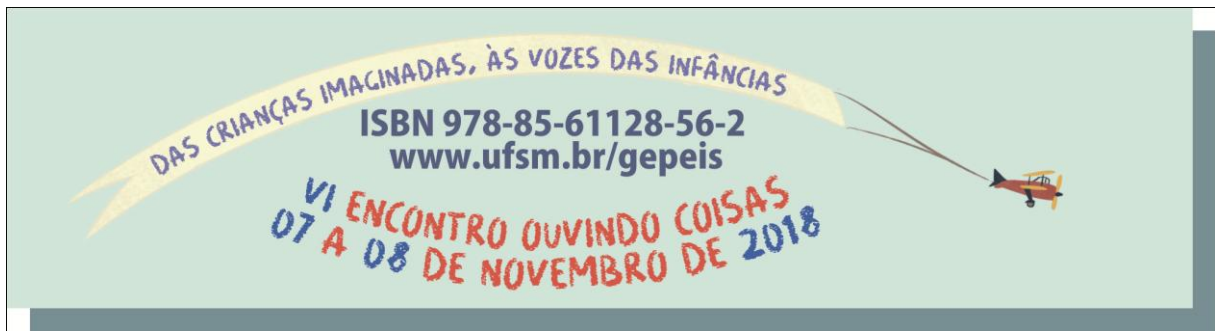
As estrelas avistaram vários peixes. Foi então, que Bill perguntou: como virar um peixinho? Começaram a nadar, nadar. Logo, Bill nadando bateu num barco novamente, questionou: como ser um barco? Os barcos navegaram, navegaram. Der repente, avistaram várias bandeiras, ainda estava longe, mas, logo se aproximaram e perceberam que poderiam virar uma bandeira. Eram várias bandeiras. Estava tendo uma festa na escola, era a escola do Bill e dos amigos dele. Foi então, que tiveram que pensar rapidamente, como voltar a ser um retângulo? Eles precisavam voltar a ser um retângulo para ser a escola.

Foto 3: escola



Fonte: acervo pessoal da monitora da disciplina Katiuscia, 2018

Nessa escola estava acontecendo uma festa, lembram? Era a formatura do Bill. Todas as festas na escola são pensadas com as crianças? Vocês lembram que de uma folha, um retângulo conseguimos ser o que queríamos, bastou usar a imaginação, muita imaginação! Ninguém ficou parado por muito tempo, não é mesmo? Agora, a escola é nossa! Não é apenas a estrutura física, os retângulos, tem pessoas, somos nós! Agora, esses retângulos são máquinas. Cada um vai pegar o seu retângulo, sua máquina de fotografar. Além, das fotos o que mais temos numa festividade? Todos responderam: “música”. Isso mesmo! Então, vamos



usar nossas máquinas e criar nossa música, será possível? Refrão da música com a troca dos nomes e das ações onde, cada estudante diz seu nome e a ação que deseja realizar. Sendo que, todos devem evitar repetir os acenos já realizados. Visualizem a seguir o refrão da música e a foto: **Refrão da música**

Bill tinha uma máquina
Quando ia fotografar
Mandava todo mundo
Pular

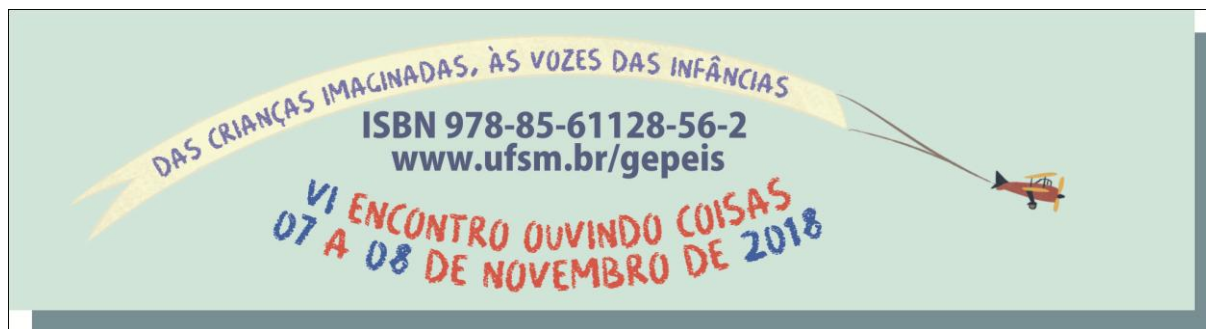
Foto 4: quando ia fotografar...



Fonte: acervo pessoal da monitora da disciplina Katiuscia, 2018

NOTAS PARA CONCLUIR: POR ORAS

A expressão corporal que possibilita participar de uma ginástica historiada é, sem dúvida, uma das formas mais potentes de ser mobilizada nas infâncias e/ou na formação de educadores das infâncias. As múltiplas possibilidades das linguagens corporais evidenciam um universo a ser reconhecido e desvendado. Para tanto, é preciso investigar sobre as culturas infantis, as culturas lúdicas, as culturas de pares e a Educação Ambiental das Infâncias. Essa última expressão está sendo cunhada na Tese juntamente com as questões que envolvem a corporeidade a partir de ginásticas historiadas que estão sendo construídas com os educadores das infâncias. A aposta do Projeto teve como intuito compartilhar as aprendizagens tendo e sendo, a formação permanente dos educadores das infâncias nossa grande aposta ao construir significados lúdicos e cooperativos com eles em múltiplos contextos das e com as infâncias.



REFERÊNCIAS

CORSARO, William. **A reprodução interpretativa no brincar ao faz de conta das crianças**. Educação, Sociedade & Culturas, n. 17, 2002. Disponível em: <<https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/pagina17.htm>>. Acesso: 12 abr. 2018.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MÜLLER, Fernanda. CARVALHO, Ana Maria. O futuro da infância é o presente. In: **Revista Educação: cultura e sociologia da infância: a criança em foco**, p. 42-45, jan./abr. 2007. Disponível em: <[file:///C:/Users/Eli/Downloads/Book%20Sociologia%20da%20infancia_Educa%C3%A7%C3%A3o_em_Foco%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Eli/Downloads/Book%20Sociologia%20da%20infancia_Educa%C3%A7%C3%A3o_em_Foco%20(1).pdf)>. Acesso: 20 jul. 2018.



TRIAGEM PSICOLÓGICA NO NAE: UM LAÇO ENTRE A PSICOLOGIA E A ESCOLA

Letiere Flores Beck

Acadêmica do Curso de Psicologia – ULBRA – Santa Maria
letiereflores@hotmail.com

Janaina Michel Paroli

Acadêmica do Curso de Psicologia – ULBRA – Santa Maria
janamichel@gmail.com

Mariana de Almeida Pfitscher

Acadêmica do Curso de Psicologia – ULBRA – Santa Maria
marianapfi@hotmail.com

RESUMO

Pretende-se através desse artigo, trazer considerações teóricas e clínicas sobre a experiência dos estagiários dos Processos Educativos do Curso de Psicologia, na Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Santa Maria/RS, proporcionando atividades integradoras entre a universidade, as escolas e a comunidade através do Núcleo de Apoio às Escolas (NAE). O NAE acolhe crianças encaminhadas pelas escolas do ensino fundamental, da região oeste da cidade de Santa Maria - RS, com problemas de aprendizagem, de comportamento, emocionais e outros relacionados às questões escolares. Logo, promove entrevistas individuais/triagem com a criança e pais/responsáveis, com o objetivo de acolher, coletar dados e levantar hipóteses para fazer o encaminhamento ao grupo adequado, a fim de promover a promoção e prevenção a saúde mental dos sujeitos atendidos. Esta experiência colaborou tanto para a formação dos acadêmicos, quanto para dar apoio às escolas e a comunidade local.

Palavras-chave: Infância. Escola. Triagem. Psicologia.

INTRODUÇÃO

O NAE foi consolidado no 1º semestre de 2017 como projeto de extensão, por estagiários, coordenador/supervisor da disciplina de Processos Educativos do Curso de Psicologia na Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Santa Maria/RS, e com apoio da psicóloga técnica da Clínica de Estudos e Práticas em Psicologia (CEPPSI). Desde então, vem proporcionando atividades integradoras entre a universidade, as escolas e a comunidade. Segundo Gauy & Fernandes (2008) a clínica tem o objetivo de promover ações e procedimentos que possibilitem o ensino e a pesquisa, contribuindo para a formação do aluno, ao mesmo tempo em que ele atende à comunidade.



Através do Núcleo de Apoio às Escolas (NAE), foi proporcionada aos estagiários dos Processos Educativos I e II a experiência de contato com as escolas da região circundante a universidade, que abrange uma população com carências econômicas e de políticas educacionais.

O NAE promove entrevistas individuais/triagem; Grupo de Crianças; Grupo de Pais; Grupo de adolescentes; Acompanhamento Terapêutico (AT); Apoio a Professores; Projeto de extensão e atividades de Gestão/Formação. Possibilitando que estas ações de acolhimento, escuta e suporte proporcione orientação e acompanhamento para as escolas, no sentido de articular a Promoção e Prevenção da saúde mental dos sujeitos atendidos.

Com a problematização do processo de triagem, este trabalho aborda a experiência dos estagiários no período do 1º semestre, durante atividades exercidas no NAE e as formas com as quais contribuíram para o processo de formação acadêmica. Para Alves et al. (2010, p. 27) “Os estudantes devem ser instruídos visando o "aprender a fazer", ou seja, devem ser capazes de associar a técnica aos conhecimentos teóricos e não aceitar passivamente a teoria que lhes é apresentada, de forma que acabem por não conseguir associar o saber ao fazer”.

OBJETIVO

Este projeto tem por objetivo, acolher as crianças encaminhadas pelas escolas do ensino fundamental da região oeste da cidade de Santa Maria - RS, com problemas de aprendizagens, de comportamento, emocionais e outros relacionados às questões escolares.

METODOLOGIA

Foram realizadas entrevistas individuais/triagem; Grupo de Crianças; Grupo de Pais; Grupo de adolescentes; Acompanhamento Terapêutico (AT); Apoio a Professores; Projeto de extensão e atividades de Gestão/Formação.



REFERENCIAL TEÓRICO

A partir de listas com encaminhamentos de alunos direcionadas pelas escolas ao NAE, inicia-se o processo de triagem psicológica com as crianças e os pais/responsáveis, que tem os objetivos de coletar dados, levantar hipóteses diagnósticas e verificar qual tipo de atendimento que a pessoa necessita, a fim de encaminhá-la ao tratamento adequado possível (HERZBERG & CHAMMAS, 2009). Feito o primeiro contato, será feito então o encaminhamento das crianças para o grupo infantil – raramente é feito atendimento individual, pois não é o propósito específico do NAE, os pais e/ou responsáveis também são encaminhados para o grupo de Pais, os estagiários também fazem acompanhamento terapêutico. Todo trabalho feito é elaborado em grupo e também conta com a supervisão dos professores/psicólogos responsáveis pelo estágio.

O presente artigo traz as considerações teóricas e clínicas que pudemos tecer a partir de nossas experiências de triagens durante o 2º semestre de 2018 no NAE. A triagem, sendo o primeiro contato com a psicologia de muitos dos pacientes encaminhados, foi escolhido como tema deste artigo por ser um fator crucial acerca do vínculo do paciente ao tratamento. As primeiras impressões sobre a psicologia, o engajamento da criança ou responsável ao processo terapêutico se mostrou como fator decisivo para o desenvolvimento terapêutico.

O psicólogo pode atuar na compreensão e promoção do cuidado e saúde mental na escola. Por meio, do apoio do profissional de psicologia, cria-se a possibilidade de estabelecer instrumentos de intervenção que ajudem gestores, professores, alunos e familiares a trabalhar por uma escola motivadora, que instigue o processo de ensino-aprendizagem em todos envolvidos nessa dinâmica (SOUZA, 2013).

Segundo afirmam Amaral et al. (2012, p. 38), pode-se entender que o objetivo dos serviços-escolas ou clínica-escola tem duas perspectivas fundamentais, a saber, a possibilidade de experiência do acadêmico de psicologia através da aplicação dos conhecimentos teóricos obtidos em sala de aula e a oferta de atendimento à população menos beneficiada. A experiência deve auxiliar para a criação de profissionais habilitados e aptos de aprimorar as práticas psicológicas de acordo com as novas realidades e exigências sociais, políticas e culturais existentes.



De acordo com Scaglia et al. (2011), o processo de triagem também considera a presença individual da criança, durante a sessão lúdica. Esta sessão tem o efeito de compreender a realidade infantil, pois é um ambiente que proporciona o surgimento da fantasia inconsciente, facilitando a construção da reflexão, a autonomia e da criatividade da criança durante a brincadeira. Lembrando que o brincar é importante para o desenvolvimento do ser humano, nos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, sociais e culturais. A sessão lúdica também proporciona a observação da criança em diversas situações como, por exemplo, a maneira como brinca e interage, e serve como base para as primeiras hipóteses, apresentadas em relação à queixa em que foi dada.

Segundo Peres (1997, p. 66), “O grupo como sendo o espaço para a concretização do diálogo vivo, numa relação tridimensional e possibilitando, afinal, a realização de uma catarse interpessoal”. O objetivo do grupo trata do indivíduo, do próprio grupo e da sociedade. E é nessa interação que se busca alcançar o desenvolvimento de suas atividades. O grupo também tem por objetivo suprir as demandas dos sujeitos. Além, da meta terapêutica atuam com o alívio ou eliminação de sintomas, desenvolvimento de comportamentos mais saudáveis, etc., existe também a procura do autoconhecimento e do desenvolvimento pessoal (FERNANDES, 2003).

Os pais e responsáveis também possuem grupos terapêuticos no mesmo horário em que ocorrem os grupos para as crianças, mas em salas separadas. Bion (1975) aponta que o grupo cria um campo favorável para aspectos individuais e evidencia fenômenos psicológicos que não podem ser estudados no contexto individual, revelando algo que não é visível de outra maneira. Com estes grupos, o resgate ao conceito de parentalidade se vê como primordial. Segundo Féres-Carneiro e Magalhães (2011, p. 117), a parentalidade pode ser considerada como “produto do parentesco biológico e do tornar-se pai e mãe”. O engajamento ao tratamento “do filho” que aparece como sintoma na escola possibilita uma aproximação no seio familiar. O acompanhamento da vida escolar dos filhos pelos pais, segundo estudos, é um fator importante para a aprendizagem e para o desempenho escolar das crianças (POLONIA & DESSE, 2005; MARQUES, 2002).



Em alguns casos, o NAE também atua com Acompanhamento Terapêutico, onde direciona um estagiário para junto à escola, “atuar de maneira a reatar o laço social a partir da restauração da ordem simbólica” (LONDERO & PACHECO, 2006, p. 261). Desta forma, o NAE não somente traz os alunos até a clínica, mas também desloca estagiários até a escola. Proporcionando um laço entre professores, alunos, pais e estagiários de psicologia.

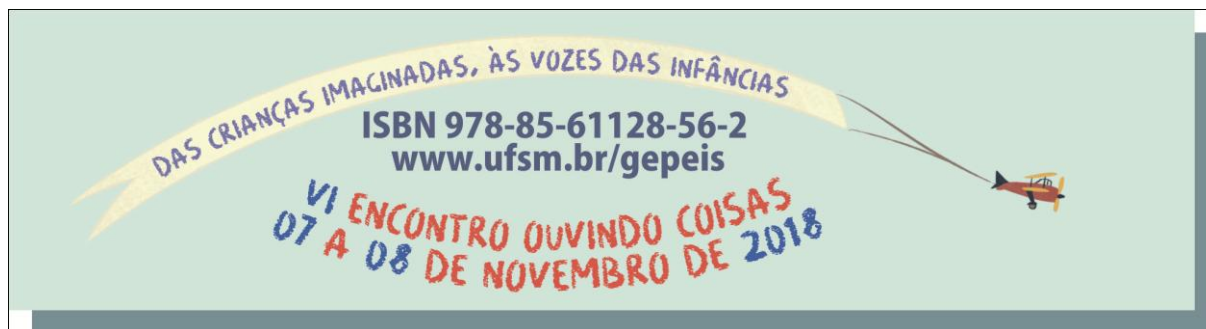
Durante o 2º semestre do ano de 2018, somente de uma escola atendida pelo NAE foram encaminhados 18 alunos, dos quais 3 alunos compareceram para as triagens agendadas acompanhados de seus responsáveis e seguem em atendimento pelo grupo do NAE. Também acompanham 3 adultos nos grupos de pais. Nesta escola, somente uma das crianças que foi encaminhada ao grupo demandou também de Acompanhamento Terapêutico. Ao restante dos encaminhamentos, foram encontradas dificuldades de entrar em contato com os responsáveis, ou alegaram não haver possibilidade de locomoção até a CEPPSI na ULBRA.

CONCLUSÃO

Este artigo se propôs elaborar um conjunto de informações sobre os processos terapêuticos realizados pelo estágio no NAE. Para que o trabalho não se limitasse somente a teoria, buscou-se relacionar experiências clínicas dos estagiários no processo de triagem neste serviço durante o período do 1º semestre. Desta forma, os atendimentos realizados pelo NAE atuam colaborando tanto para a formação dos acadêmicos quanto para dar apoio às escolas e atender a comunidade local.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Carolina Martins Pereira et al.. **Formação em Psicologia:** a experiência de estudantes de graduação na atuação em grupos com educadores. Rev. SPAGESP, Ribeirão Preto, v. 11, n. 1, p. 25-35, jun. 2010.
- AMARAL, Anna Elisa Villemor et al.. **Serviços de psicologia em clínicas-escola:** revisão de literatura. Bol. psicol, São Paulo, v. 62, n. 136, p. 37-52, jun. 2012.
- BION, W. R. **Experiências com grupos:** os fundamentos de psicoterapia de grupo (Trad. de OLIVEIRA, W.I.). Rio de Janeiro: Imago, 1975.



FÉRES-CARNEIRO, T., & MAGALHÃES, A. S. **A parentalidade nas múltiplas configurações familiares contemporâneas.** In L. V. Moreira, & E. P. Rabinovich, *Família e parentalidade: Olhares da Psicologia e da História.* 2011. Curitiba: Juruá (p. 117-134).

FERNANDES, Waldemar José. **A importância dos grupos hoje.** Rev. SPAGESP, Ribeirão Preto, v. 4, n. 4, p. 83-91, dez. 2003.

GAUY, Fabiana Vieira; FERNANDES, Luan Flávia Barufi. **Um panorama do cenário brasileiro sobre atendimento psicológico em clínicas-escola.** Paidéia (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 18, n. 40, p. 401-404, 2008.

HERZBERG, E., & CHAMMAS D. **Triagem estendida:** serviço oferecido por uma clínica-escola de Psicologia. Paideia, 2009. 19(42), 107-114.



AS CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM MONTESSORIANA PARA O PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Paula Aparecida Cavalheiro Ponciano
Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia Diurno
Universidade Federal de Santa Maria
paçonciano@hotmail.com

Aruna Noal Correa
Doutora em Educação
Universidade Federal de Santa Maria
arunanoal@hotmail.com

RESUMO

O protagonismo infantil (BRASIL, 2009) destaca-se como tema de pesquisa no campo da Educação Infantil. Nesse sentido, objetiva-se, com este trabalho, analisar as contribuições teóricas e práticas da abordagem de Montessori (ROHRS, 2010) para o desenvolvimento cognitivo e protagonismo infantil, identificando os princípios Montessorianos no cotidiano de uma escola de educação infantil pública no município de Santa Maria/RS. Visando, ainda, analisar as obras de Montessori, compreender o contexto prático das ações pedagógicas no contexto de uma escola pública de educação infantil e, vivenciar essa prática de pesquisa com intuito de problematizar as teorias encontradas nas obras montessorianas. A pesquisa foi elaborada com base em duas metodologias: a primeira permeada por levantamento bibliográfico sobre a autora e, no segundo momento, voltado à inserção em instituição pública de educação infantil, com visitas a verificar situações dentre as quais a base teórica deste trabalho é presenciada na ação docente dos adultos e adultas que compartilham o cotidiano da escola. As análises vêm constituindo-se a partir de diário de campo (FALKEMBACH, 1987), observações e registros fotográficos. A análise dos dados ocorre de forma concomitante a sua produção. Ao final, pretende-se contribuir com o campo da educação infantil, verificando como a abordagem montessoriana é vivenciada nas escolas e as possíveis relações e influência teórica para evidenciar o protagonismo infantil.

Palavras-chave: Educação infantil; Protagonismo Infantil; Abordagem montessoriana.

INTRODUÇÃO

Este trabalho trata de recorte de longa pesquisa realizada através do Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria. Essa pesquisa refere-se a uma das autoras que contribuiu para a Pedagogia Nova e para o entendimento acerca da autonomia das crianças e do protagonismo infantil (Brasil, 2009) como um dos instrumentos fundamentais para o desenvolvimento cognitivo dos pequenos.



Ao iniciar minha trajetória como discente inúmeras foram as indagações, as dúvidas sobre o que a academia oferecer-me-ia em termos de conhecimento e aprendizagem. Dialogando e refletindo sobre esta perspectiva adentro às minhas indagações durante a minha trajetória de aprendizagem e conhecimento nos quatro anos do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Foi na disciplina de Didática que fui apresentada a uma das pesquisadoras que revolucionou, no contexto da Pedagogia Nova, a maneira como enxergamos a Criança e a(s) Infância(s) no processo de desenvolvimento e aprendizagem, seja ela, Maria Montessori.

Nesse sentido, passei a questionar-me sobre esta vertente teórica, e a presente pesquisa surgiu a partir da necessidade de compreender a criança em seu universo, contexto social e cultural, através das bases teóricas montessorianas e como ela foi elaborada nas Escolas que aderiram esta prática pedagógica e as relações com a cognição e protagonismo infantil. No decorrer da pesquisa, passei a compreender a influência de Montessori para a Pedagogia e para as escolas de educação infantil, o que contribuiu para que eu passasse a, metodologicamente, vislumbrar uma escola que não fosse especificamente montessoriana, mas que pudesse me apresentar no cotidiano entre as crianças, as influências nas práticas e ações com as crianças.

Deste modo, o objetivo geral da pesquisa centrou-se em analisar as contribuições teóricas e práticas da perspectiva montessoriana para o desenvolvimento cognitivo e protagonismo infantil, identificando os princípios Montessorianos no cotidiano de uma escola de educação infantil pública no município de Santa Maria/RS. Assim sendo, tal objetivo norteou os objetivos específicos quanto a analisar as obras de Maria Montessori, com um olhar reflexivo e pedagógico, compreender o contexto prático das ações pedagógicas no contexto de uma escola pública de Educação Infantil, vivenciar essa prática de pesquisa com intuito problematizar as teorias encontradas nas obras montessorianas.

Partindo dos pressupostos teóricos e bibliográficos de Maria Montessori essa pesquisa, qualitativa e de cunho exploratório, e como prática investigadora, pretendeu seguir dois caminhos: o primeiro investigativo de quem foi Maria Montessori, as suas bases teóricas para os processos de aprendizagens e de cunho pedagógico e, em segundo momento, desenvolver uma pesquisa de campo, ou seja, observar, registrar fotograficamente e em



diário de campo, as experiências vividas entre adultos e adultas da escola da pequena infância, com as crianças e das crianças entre elas, em uma escola pública, buscando por elementos da proposta montessoriana em sua organização cotidiana que oportunizem a reflexão sobre suas contribuições para a educação infantil atual. Para, em seguida, problematizar os conceitos, as palavras chaves do marco da perspectiva montessoriana, os inspiradores teóricos de Montessori e, por fim, a relação da(s) infância(s) no contexto do desenvolvimento cognitivo e protagonismo infantil.

Vindo ao encontro das contribuições de Montessori e, dialogando com suas teorias, acredita-se que o professor em ambos os processos de formação tanto em âmbito acadêmico quanto em ampla atuação, necessita estar amparado através de conhecimentos sobre a problemática do que é compreender a criança como um sujeito capaz de desenvolver-se cognitivamente e participar diretamente do protagonismo de suas ações no cotidiano.

É nesse sentido, teórico e prático, que as perspectivas Montessorianas assessoram a atividade dos educadores da Educação Infantil. Aprender a perspectiva Montessoriana, em primeiro plano, é entregar-se e permitir-se ser um professor que aprecia a criança, o objeto de estudo de Maria Montessori, como um sujeito capaz de ser independente, libertário com limites, respeito, desenvolvimento natural, habilidades físicas sociais e psicológicas.

No entanto para realizar o resgate bibliográfico, os primeiros caminhos citados anteriormente da presente perspectiva dessa pesquisa inicialmente apreendem quem foi à idealizadora de tais contribuições para o ensino da Educação Infantil no âmbito das práticas pedagógicas e os conceitos chaves que marcam a perspectiva montessoriana.

A PERSPECTIVA MONTESSORIANA

Foram muitas as indagações sobre os fundamentos de uma vertente teórica que colaborou diretamente para a Pedagogia pós tradicional. Dentre os questionamentos, encontram-se, por exemplo, o que mudou, o que transformou a Educação e quais as contribuições para as práticas pedagógicas atuais. De forma abrangente, a presente fundamentação teórica pretende se guiar pela metáfora de uma bússola, para as



intencionalidades dessa pesquisa, tendo em vista a necessidade de considerar a amplitude da obra de Maria Montessori.

Em algumas de suas obras, Maria Montessori aponta que para toda prática pedagógica supõe-se que exista um investigador. Mas quem seria este investigador? Segundo Maria Montessori, é preciso que todo educador dotado suficientemente de “espírito de cientista” sinta-se confortado à ideia de que, muito em breve, experimentará a satisfação de tornar-se um observador da humanidade (1965, p.14).

Com base nesses pressupostos, a perspectiva de Maria Montessori visou superar o modelo de escola tradicional. De acordo com Cambi (1999, p. 475) Maria Montessori contribuiu para a Educação Moderna e para o entendimento acerca do princípio da “liberação da criança”.

A criança deve desenvolver livremente suas próprias atividades para amadurecer suas próprias capacidades e atingir o comportamento responsável, mas tal liberdade para Montessori, não deve ser confundida como espontaneísmo (CAMBI, 1999, p. 532).

Por conseguinte, para que essa “educação libertadora” ocorra, é necessário que o professor e professora, permita-se reconhecer não apenas como mediador(a), mas como sujeito capaz de ensinar e ao mesmo tempo aprender. Permitir nesse sentido as trocas de saberes, experiências culturais e sociais entre as crianças.

A partir de suas experiências na clínica psiquiátrica e do olhar sobre a necessidade cognitiva do brincar das crianças, Montessori dedicou-se exclusivamente aos problemas educativos e pedagógicos das crianças. Estudou pedagogia e ocupou-se a fundar uma casa das crianças (Casa dei Bambini) onde estas podiam aprender a conhecer o mundo e a desenvolver sua aptidão para organizar a própria existência. Seu conceito baseou-se na perspectiva de que as crianças necessitam de um ambiente apropriado onde possam viver e aprender. No cunho pedagógico, o desenvolvimento interno e externo são duas dicotomias igualitárias, ou seja, uma complementa a outra. Sendo que sua abordagem consistiu em instaurar a “Ciência da Observação” (Montessori, 1976, pg.125), voltada a desenvolver nos adultos e adultas, que estão entre as crianças, o senso de observação sobre suas curiosidades, suas descobertas, respeitando sua potência.



Ainda, Montessori nos trouxe a contribuição de que existe, na criança, uma orientação inata para o aprendizado daquilo que é essencial para sua sobrevivência e melhor adaptação. Por isso, segundo ela, a criança consegue aprender a linguagem humana.

A base do sistema educativo de Maria Montessori é a “atividade independente”, sugerindo que a criança é o que é, não por causa dos professores e professoras que teve, mas pelo que realizou, ela mesmo, ou seja, o desenvolvimento da criança somente acontece a partir da liberdade autônoma e independente da criança.

Apontado sob o ângulo de desenvolvimento cognitivo, para Montessori, as crianças são, desde o começo, seres dotados de inteligência e é durante o primeiro estágio de desenvolvimento, quando ainda bebê que isto ocorre, considerando que “a criança vai então ser cuidada após o seu nascimento, considerada antes de tudo como um ser dotado de uma vida psíquica” (Montessori, 1972, p.61).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por tratar-se de pesquisa em andamento, as análises vêm promovendo reflexões sobre o quanto a proposta montessoriana está presente no cotidiano entre as crianças e adultos e adultas, mesmo em escolas que não a incorporam visivelmente ou abertamente em sua proposta pedagógica. constituindo-se a partir de diário de campo (FALKEMBACH,1987), observações e registros fotográficos, a análise dos dados vem ocorrendo de forma concomitante a sua produção. Ao final, pretende-se contribuir com o campo da educação infantil, verificando como a abordagem montessoriana é vivenciada nas escolas e as possíveis relações e influências teóricas para evidenciar o protagonismo infantil.

REFERÊNCIAS

Brasil. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

CAMBI,F. **História da Pedagogia**, 1999.

MONTESSORI, M. **A Criança**. São Paulo: Editora Círculo do Livro, 1991.

ROHRS,H. **Maria Montessori**. Coleção Educadores MEC/Fundação Joaquim Nabuco. Brasília: Editora Massangana, 2010.



RESPONSABILIDADE DO POLÍTICO COMO PEDAGOGO NA SOCIEDADE

Estela Maris Giordani
Faculdade Antonio Meneghetti e Universidade Federal de Santa Maria
estela.giordani@ufsm.br

RESUMO

Neste artigo reflexivo, expõe-se os elementos principais para desenvolver no campo da política ações que levem o ser humano viver em sociedade fazendo a sua evolução e qual é a função insubstituível do político para propiciar que isto aconteça. No texto parte-se dos conceitos elementares de pedagogia e política, suas correlações e como pode o político exercer a sua função educativa no contexto das relações sociais. E, por fim, no terceiro momento, delinea-se a perspectiva de como o político pode exercer seu papel como pedagogo social em diversos contextos e esferas de atuação. Percebemos com este texto a necessidade de levar à esfera política o sentido da Pedagogia Ontopsicológica desenvolvida por Meneghetti (2014). Com essa visão, podemos vislumbrar não apenas novas esferas de atuação do político e do pedagogo, mas sobretudo, propiciar uma real evolução humana a partir desta dimensão importante que é a política e o viver em sociedade.

Palavras-chave: Pedagogia. Política. Ontopsicologia. Pedagogia Ontopsicológica.

INTRODUÇÃO

Apesar de parecerem fácil as relações entre Pedagogia e Política, na verdade, não é bem assim. Por isso, nosso objetivo é evidenciar estas relações a fim de contribuir ao desenvolvimento de relações sociais mais humanizadas. Partimos, então, de alguns questionamentos: pode um político fazer pedagogia na sociedade? Se sim, como fazer? E, ainda, qual seria a Pedagogia que ao ser implementada nos espaços políticos traria avanço nas relações humanas e sociais? Percebemos que a abordagem da Pedagogia Ontopsicológica pode dar uma contribuição epistêmica à estas problemáticas. Para responder a estas questões complexas, precisamos estabelecer os parâmetros de análise, ou seja, esclarecer a partir de quais fundamentos estamos partindo, a fim de verificar a validade ou não das nossas premissas. E, para fazer isso, iniciamos pelo significado etimológico dos termos Pedagogia e Política e na sequência abrimos a reflexão sobre a relação entre Pedagogia e Política a partir da visão da ciência Ontopsicológica.



O POLÍTICO NA FUNÇÃO EDUCATIVA

Por pedagogia entendemos a “arte de formar o homem pessoa na função social” (MENEGHETTI, 2014, p. 195). Arte no sentido de que existe uma técnica que, quando é usada, em cada situação é função de identidade daquela individuação, visto que, só é arte se é capaz de extrair o belo e o único que existe naquilo. Formar o homem pessoa significa, que se nasce como espécie mas é preciso evoluir, tornar-se pessoa, capaz de ser a si mesmo, construir-se conforme a sua identidade original, pois pessoa “do latim *per se esse* = ser por si” (MENEGHETTI, 2012, p. 211). Na função social significa que o social constitui o homem, e por isso, nele deve se construir em identidade única específica, para colocar essa sua unicidade à serviço dos tantos outros, ser função ao outro a partir do desenvolver bem a si mesmo. Percebemos a relação intrínseca entre pedagogia e política pois no próprio conceito pedagogia implica a dimensão da polis, e vice-versa. “A pedagogia é a arte de ajudar a criança a desenvolver-se segundo o seu projeto de natureza, para construir seu valor pessoal e contribuir na ordem do convívio social.” (VIDOR, 2014, p. 7). Pedagogia significa conduzir, extrair o potencial humano, este potencial de forma ordenada e paulatinamente sendo desenvolvido e personalizado, tende a ser função em um contexto social. A pedagogia é a “arte” de formar os indivíduos como seres únicos para contribuírem com o composto social. “Para educar é indispensável restabelecer o valor e a dignidade pessoal de cada um, porque é da responsabilidade pessoal cumprida que nasce uma nova ordem social para a vida humana” (VIDOR, 2014, p. 73).

Política significa a “Arte de coordenar os vários interesses e meios a um fim que seja de comum evolução para todos” (MENEGHETTI, 2002, p. 20). A Política ou Polis, é a cidade, ou a sociedade da qual fazemos parte. “É preciso compreender que a sociedade é um organismo, portanto, ***o que ocorre externamente é pré-orientado por um interno do qual todos somos agentes*** (o grifo é do autor) (MENEGHETTI, 2002, p. 18). Na verdade a responsabilidade por tudo o que ocorre com cada indivíduo, do ponto de vista de sua vida interior, privada, à sua esfera de amigos e na esfera social e política, diz respeito ao como cada indivíduo vive a sua vida. Sociedade significa que somos sócios um homem que é sócio de outro homem (MENEGHETTI, 2006). E, se somos sócios, logo, a vida de um implica



diretamente na vida do outro homem. Não seria possível e nem pensável, nem apenas por um instante, existir sem a presença das milhares de pessoas que não conhecemos e que talvez jamais conheceremos, mas que fizeram e fazem a vida de cada outro ser humano ser possível, ainda neste exato momento (MENEGETTI, 2006). Desde os alimentos ou temperos como o sal, o açúcar, o arroz até o seu telefone o seu automóvel etc. Tudo o que existe implica que milhares de outros seres humanos existem e tornam a possível e muito melhor a existência de cada um de nós. Sociedade significa ser sócios, se cada sócio, em seu pequeno particular, contribuir dando o seu melhor, é possível pensar uma evolução da raça humana. Mas é preciso que cada indivíduo se torne pessoa, “ser por si” ser capaz de “fazer e saber a si mesmo” (MENEGETTI, 2014, p. 14) por inteiro.

O que isso tem a ver com o fazer Política? Dois são os princípios práticos fundamentais. Primeiro: se cada um de nós, implica um bem para o outro, cada humano é um patrimônio vivo ao outro ser humano. Mas para ser um patrimônio ao outro é preciso desenvolver o todo de si mesmo. “Cada homem deveria se tornar superior, também para o bem concreto de muitos. Trair o próprio potencial é um pouco trair também o bem social.” (MENEGETTI, 2006, p. 90). E, “se não se possui uma leitura precisa do singular, não compreenderemos os seus comportamentos de grupo ou de massa. Sobretudo devemos saber os arquétipos das suas motivações e comportamentos mentais” (MENEGETTI, 2009, p. 220). Quer dizer, para entender a sociedade é preciso entender o indivíduo, assim como um indivíduo tem os seus comportamentos e modos de pensar e agir, os diferentes contextos sociais devem ser entendidos em suas singulares constituições. Para Meneghetti (2006, p. 19) se apenas um dedo da minha mão está dolorido, indagando tal fato, no substrato encontro a mim mesmo sujeito, pois se digo: “o meu dedo está mal, então sou eu que estou mal”. O autor propõe o termo organísmico do social, que implica, o exame integral dos fatos sociais não analisados em si mesmos mas incluindo a co-responsabilidade dos indivíduos pertencentes àquele sistema ou contexto social. Ontologicamente o homem é ente social e não se pode compreender o homem sem o sentido social, pois “cada indivíduo humano põe o outro [...] e por lógica, prioritário é o indivíduo” (MENEGETTI, 2006, p. 95).



Segundo: o Político, ao fazer a gestão deve fazer a “Arte de coordenar os vários interesses e meios a um fim que seja de comum evolução para todos” (MENEGHETTI, 2002, p. 20). O que isso quer dizer? Fazer política é também fazer pedagogia por meio de instrumentos tais como: leis, estruturas e etc. Trata-se de coordenar para provocar as pessoas a realizarem o seu potencial e ao mesmo tempo, cada vez mais, se tornarem contributo ao outro ser humano. Por isso, “os técnicos da democracia devem se basear na competência sadia para continuar a cotidiana pedagogia social e impor a todos a responsabilidade cívica: eu sou um peso ou ajudo a comunidade da qual faço parte?” (MENEGHETTI, 2014, p. 94). Os políticos e governantes, por meio da responsabilização ao cívico, podem mudar muitos comportamentos. A falta de uma Política com bases Pedagógicas acarreta uma confusão e dispersão do potencial humano disponível em cada sociedade, pois apenas uma pedagogia da responsabilização faz com que o ser humano evolua e seja contributo a outro ser humano. O maior recurso e desafio, não é a tecnologia, uma vez que esta é uma extensão da vida humana. Nosso maior desafio é evoluir como raça humana, responsabilizando o ser humano para ser capaz de realizar a si mesmo com amor e ser para o outro um real instrumento de contributo e evolução.

Como podemos responsabilizar a nós e os políticos para assumir um papel de construção de maiores possibilidades da vida humana realizada em sociedade? Como o político pode atuar para reeducar milhões de pessoas e modificar essa imagem do homem como ente que constitui o outro? Do ponto de vista da etimologia do termo, o político possui a função de se ocupar da *res* pública ou daquilo que é de todos - da ‘coisa’ pública. Mas o que é público? O público é aquilo que cada um deve contribuir para o bem de todos. A concepção é que para haver um equilíbrio é preciso que cada membro da polis contribua com um pouco para que aquilo que possui sirva ao outro. Para servir ao outro cada indivíduo precisa resolver bem a sua vida, construir para si uma autonomia a qual, depois esta serve de base para contribuir também para os outros. A *res* pública significa que é de todos e, porque é de todos, não pertence ao indivíduo em si mas enquanto sociedade, portanto, cada um contribui mas não pode usufruir como privado mas como bem coletivo (MENEGHETTI, 2002; 2004; 2006; 2014).



E, como o político pode servir à polis? O político tem uma função educativa pois toda a forma de gestão deveria ser uma “Arte de coordenar os vários interesses e meios a um fim que seja de comum evolução para todos” (MENEGHETTI, 2004, p. 53). Dentro de uma Polis não existe um único interesse, os interesses são múltiplos. Logo, o político, como líder social, deve aprender a fazer uma coordenação eficiente das diversas potências e adequá-las aos meios existentes a fim de que, se estabeleçam relações que tenham como finalidade o bem comum, o bem coletivo. Portanto, deve saber equilibrar as proporções dos interesses e meios aos fins comuns, de ganho para todos. Ganho em sentido de crescimento, então deveria ser assim para todos. “Crescimento significa: evolução qualitativa do sujeito e do contexto” (MENEGHETTI, 2004, p. 97). A sociedade precisa ser formada por pessoas que saibam fazer a sua evolução como humanos e sabem como garantir o humano, qualificando as suas relações com outros humanos. Pensando assim, todos nós somos políticos, porque somos humanos que podemos nos responsabilizar em saber como coordenar constantemente os diversos interesses e meios para o bem comum, que significa que todos tenham ganhos qualitativos.

Exemplo disso é a Lei nº 13.058, de 2014 que em seu Artigo 1.634 - inciso IX - diz que os pais devem exigir dos filhos até 18 anos: respeito, obediência e fazer os filhos cumprir serviços domésticos próprios para à sua idade. Porque esta Lei favorece a todos? Pois se os pais substituem seus filhos em todas e quaisquer tarefas domésticas os filhos podem habituarem-se a não contribuem com a vida coletiva em família. Ensinando isso na família, as responsabilidades domésticas, também os pais estarão auxiliando os seus filhos a cumprirem as responsabilidades que são para todos. As responsabilidades aos serviços domésticos auxiliam não apenas ao bem estar de todos em família, assim, não sobrecarregando apenas um ou mais adultos pela limpeza e organização do ambiente privado, mas sobretudo, auxilia no desenvolvimento do indivíduo.

Assumindo a responsabilidade de realizar suas coisas, a criança, desde tenra idade acostuma-se a fazer as coisas por si mesma. Esta não é a principal aprendizagem, percebe que é capaz de ser útil para si mesma e para todos os membros de sua família. Desenvolve dentro de si uma percepção de valor humano, aprende que o outro humano precisa também dela



para viver melhor, e por sua vez, ela precisa do outro, contribuindo para qualificar a vida do outro. Aprende ser um ente social, a ser sócio do outro nestas pequenas coisas (MENEGHETTI, 2006).

Este exemplo serve para perceber o quanto a função política é pedagógica. O político, com sua forma de gestão, com as leis que propõe ou ainda faz cumprir ou coordena a gestão cumpre com uma função educativa social fundamental. Esta lei move o humano na direção de ser mais, reafirmando os valores perenes do humanismo. Por estar em um espaço em que toda e qualquer ação que faz tem um efeito dominó incalculável, ele deve compreender, que é um educador social e responsabilizar-se cada vez mais em exercer uma pedagogia social que tenha como escopo a evolução de todos. Suas ações de coordenar interesses diversos aos meios para o bem comum, o faz um pedagogo social. Mas que pedagogia social faz? Faz a arte de evoluir e qualificar os sujeitos como indivíduos e o contexto? Uma boa pedagogia social depende de bons políticos, aquele homem que tem mais aguda a responsabilidade em construir por meio dos interesses diversos, relações e funções de crescimento comum.

CONCLUSÃO

Esta reflexão apresentou relações entre Pedagogia e Política a partir da pedagogia Ontopsicológica. A motivação decorre da necessidade que percebemos da Política ser vivenciada como forma de fazer pedagogia no contexto social. A responsabilidade do político é de ao fazer a gestão da coisa pública considerar a sua responsabilidade como líder e iniciar uma forma de educação em massa a partir de seus atos. Demostramos como o político, exercendo sua responsabilidade, pode assumir o papel de pedagogo social, pois a medida em que trabalha para o bem comum, pode coordenar os múltiplos interesses para que exista o crescimento qualitativo de todos. A sociedade assim é a expressão do indivíduo e como tal, pode e deve se tornar um útero fértil para a evolução do humano. O político como líder também tem a função de fazer pedagogia no contexto social em que opera. Ver-se como pedagogo social, responsável pela melhoria qualitativa do homem em sociedade é o que ainda está faltando para muitos políticos.



REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.058, de 22 de dezembro 2014.**

MENEGHETTI, Antonio. **Dicionário de Ontopsicologia.** 3.ed. Recanto Maestro: Ontopsicológica Editora Universitária, 2012.

MENEGHETTI, Antonio. Fenomenologia sociale e razionalità ontopsicologica: rifundazione critica delle scienze social. In: **Psicologia, Filosofia e Sociedade: imagini e scritti di un pensiero.** Roma (IT): Psicologia Editrice, 2009. p. 220-225.

MENEGHETTI, Antonio. **La crisi delle democrazie contemporânea.** Roma (IT): Psicologia Editrice, 2006.

MENEGHETTI, Antonio. **O Em Si do homem.** Recanto Maestro (RS): OntoEd., 2004.

MENEGHETTI, Antonio. **Pedagogia Ontopsicológica.** 3.ed. Recanto Maestro: Ontopsicológica Editora Universitária, 2014.

MENEGHETTI, Antonio. **Sistema e personalità.** Roma (IT): Psicologica Editrice, 2002.

VIDOR, A. A fase pré-natal e a responsabilidade da vida. In.: **Uma nova pedagogia para a sociedade futura: princípios práticos / Fundação Antonio Meneghetti – Recanto Maestro,** RS: Ontopsicológica Editora Universitária, 2014. p. 7-13.



DESAFIOS E EXIGÊNCIAS DO PROFESSOR DA ESCOLA BÁSICA NOS CONTEXTOS EMERGENTES

Jordana Rex Braun

*Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Centro de Educação
Bolsista Capes
jordanabraun@hotmail.com*

Hellen de Prá da Rosa

*Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Centro de Educação
hellen.depra@gmail.com*

Thais Pulgatti Trindade

*Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Centro de Educação
thastrindade.ufsm@hotmail.com*

Doris Pires Vargas Bolzan

*Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Centro de Educação
Orientadora
dbolzan19@gmail.com*

RESUMO

Este trabalho tem o intuito de suscitar discussões e reflexões acerca dos desafios e das exigências encontradas pelo (a) professor (a) da educação básica, a partir dos contextos emergentes vivenciados diariamente nas escolas em que atua. Ele surgiu a partir de estudos realizados no projeto “Docência e Processos Formativos: estudantes e professores em contextos emergentes”, do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: educação básica e superior, da Universidade Federal de Santa Maria/RS, cujo objetivo é compreender a relação entre a docência, os processos formativos de estudantes e de professores e os contextos emergentes por eles vivenciados nas instituições de ensino. Utilizamos como aporte teórico para este trabalho os estudos de Bolzan (2002, 2006), Charlot (2013) e Morosini (2006), que auxiliam na compreensão acerca dos contextos emergentes e a repercussão destes no trabalho pedagógico do professor na educação básica. Atualmente, em meio ao processo de globalização que influencia constantemente na vida cotidiana dos sujeitos, percebe-se reflexos desse contexto emergente nas escolas de educação básica, repercutindo nas práticas docentes. Dessa forma, embora não concluídas as pesquisas, é possível destacar a necessidade de adequação do trabalho pedagógico para aliar as práticas às emergências da tecnologia e a necessidade da inclusão de pessoas com necessidade especiais, em meio à globalização, considerando as peculiaridades de cada instituição.

Palavras-chave: práticas pedagógicas; educação básica; contextos emergentes.



CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho parte dos estudos desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa Práticas Educativas e Formação de Professores – Educação Básica e Superior (GPFOPE), formado por estudantes dos cursos de Pedagogia, Educação Especial, Gestão Educacional, Mestrado e Doutorado em Educação, mais especificamente do do Projeto “Docência e processos formativos: estudantes e professores em contextos emergentes”, que é um dos desdobramentos dos estudos da RIES – Rede Sul Brasileira de Investigadores de Educação Superior – e do PRONEX - Programa de Apoio a Núcleos de Excelência. O projeto conta com o financiamento do CNPq e da FAPERGS e iniciou no ano de 2016, com um estudo exploratório, realizado no portal do aluno e do professor, via Centro de Processamento de Dados (CPD), a partir de um questionário com questões abertas de múltipla escolha.

Por meio desse estudo exploratório inicial, foi possível reconhecer a concepção dos participantes acerca dos contextos emergentes no Ensino Superior, quando foram elencados alguns exemplos que ficaram evidenciados a partir das respostas, como: sistema de reserva de vagas/cotas, tecnologias assistivas; ambientes virtuais de aprendizagem – moodle; tempos e espaços/ administrativos e internacionalização – mobilidade acadêmica.

No entanto, imersos em meio à globalização, são várias e diferentes as recorrências que surgem diariamente na sociedade e que influenciam nos espaços escolares, principalmente e, também, nas instituições de educação básica. A partir das transformações que ficam evidenciadas na sociedade, é imprescindível a adequação do trabalho pedagógico às reformulações e exigências. Como exemplo disso, tem-se os movimentos e adequações para garantir a acessibilidade de crianças com necessidades especiais, o uso e a implementação das tecnologias, além das questões de gênero e as diversidades culturais e sociais a serem consideradas nas práticas pedagógicas da educação básica.

Nesse sentido, Charlot discorre dizendo que:

Quando se reflete sobre os desafios encarados pelos professores na sociedade contemporânea, é preciso não esquecer a advertência ao acumular palavras ou expressões como “globalização”, “inovações”, “sociedade do saber”, “novas tecnologias de informação e comunicação”. (2013, p. 15)



Por isso, este trabalho objetiva problematizar e refletir acerca dos desafios e das exigências encontradas pelo (a) professor (a) da educação básica, a partir dos contextos emergentes vivenciados diariamente nas escolas, buscando compreender as implicações nas práticas docentes desenvolvidas em sala de aula e nos espaços escolares, públicos e/ou privados.

DISCUSSÕES E REFLEXÕES

Pesquisar requer conhecer e, para isso, é necessário o contato com os sujeitos participantes da pesquisa. Voltar o olhar e a atenção para o contexto sociocultural dos sujeitos é um meio imprescindível para caracterizar e fundamentar análises. Por isso, é de suma relevância a pesquisa qualitativa de cunho sociocultural, cunhada por Bolzan (2002), que é utilizada para embasar as diversas pesquisas que vêm sendo realizadas na área da educação, inclusive e, principalmente, o projeto e o grupo referidos anteriormente, dos quais decorre este estudo neste trabalho.

A pesquisa qualitativa de cunho sociocultural é constituída por uma investigação com sujeitos, que narram fatos a partir de suas falas/vozes. Segundo Bolzan, ela “comporta uma análise que centra sua atenção nos processos de construção coletiva, a partir da realidade sociocultural dos sujeitos participantes do processo”. (2006, pág. 386)

Dessa forma, a partir dos questionários iniciais, com acesso via portal do aluno e do aluno disponibilizados no Centro de Processamento de Dados -CPD, foram elencados alguns exemplos de contextos emergentes e, a partir dos sujeitos participantes, foram selecionados professores e alunos dos cursos de licenciatura lotados no campus Camobi, da Universidade Federal de Santa Maria, para a realização das entrevistas semiestruturadas. Além disso, há pesquisas sendo desenvolvidas no âmbito da graduação e da pós-graduação que possuem como problema de pesquisa essa mesma temática, seja eles voltados aos docentes da Educação Infantil ou dos Anos Iniciais.

A partir disso, surgiram indagações de como esses contextos emergentes, evidenciados nas entrevistas e nos questionários, perpassam o trabalho pedagógico também na educação básica, em função de que a globalização, um contexto emergente na sociedade,



reflete na vida e nas práticas dos sujeitos em diferentes âmbitos e esferas, pessoais e profissionais. Corroborando com Morosini (2006, p.95), globalização “refere-se ao processo de apropriação, pelas diferentes comunidades, das evoluções mundiais.” Ou seja, isso inclui pensar a expansão de diferentes setores.

Quando estudamos e pensamos a educação no século XXI, é quase uma tarefa impossível desconsiderar as práticas ou tentar distanciá-las da expansão da tecnologia e da economia, desvencilhando-se das lentes neoliberais que perpassam o conhecimento, as pessoas, os valores e as ideias. Logo, é tarefa laboriosa e fatigante pensar o trabalho pedagógico sob as lentes direcionadas à realidade local de cada escola ou instituição formal de ensino, porque a globalização “tende a considerar a sociedade como um todo e a ignorar a existência de nações e sua diversidade e se direciona mais para similaridades do que para diferenças” (MOROSINI, 2006, p. 95)

Com isso, os desafios e as exigências que emergem nesse panorama contemporâneo exige uma reconfiguração das políticas que norteiam o contexto educacional. A Base Nacional Comum Curricular - BNCC, por exemplo “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017)

A partir dela, é possível perceber o enquadramento, em competências e habilidades, dos conteúdos, valores e práticas que perpassam nas escolas a partir de um documento que, embora permita a adequação às peculiaridades de cada local, define as aprendizagens que devem ser desenvolvidas, em um período de tempo, em todas as escolas de educação básica do país.

Dessa forma, nos questionamos: todos os docentes percebem e vivem os mesmos contextos emergentes em todas as escolas? Os contextos emergem na mesma intensidade e se configuram e influenciam da mesma forma em todas as instituições de ensino? A partir do intenso movimento da globalização que se vive no século XXI, envolto pela lógica gerencial, pela busca de resultados em avaliações em larga escala periodicamente e pela uniformidade



no ensino e na aprendizagem, o que emerge nas escolas de educação básica e como os professores que atuam nesses espaços percebem esses contextos?

Perguntas mobilizam e intensificam pesquisas. Quase sempre as respostas são inalcançáveis, mas estudos, proposições e discussões são imprescindíveis para transitar e pensar acerca do espaço educacional, no âmbito da educação básica, em especial.

DIMENSÕES CONCLUSIVAS

Os próximos encaminhamentos das pesquisas são as realizações de entrevistas narrativas semiestruturadas com o intuito de ouvir, interagir e dialogar com os professores da educação básica e a concepção deles acerca dos contextos emergentes. No entanto, embora as pesquisas em torno dessa temática não estejam concluídas, é possível destacar aspectos relevantes para se pensar o trabalho pedagógico imersos nos contextos emergentes: a exigência de um novo perfil docente; um professor mais dinâmico, disposto a enfrentar desafios e que proponha práticas flexíveis, capaz de adequar o seu trabalho pedagógico às demandas do contexto educacional.

O processo de globalização tem grande influência na escola básica, exigindo adaptações das instituições e dos profissionais que nelas atuam. Dessa forma, a inclusão também requer um enfoque, pois ela está cada dia mais presente no contexto escolar e o professor precisa estar aberto a compreender esse aluno que chega à escola, cabendo a ele organizar e pensar propostas que contribuam para a aprendizagem dessa criança, possibilitando a sua interação com os demais colegas.

O avanço das tecnologias emerge da globalização e requer modificações nas práticas escolares, exigindo uma necessária mudança no trabalho do professor, que precisa utilizar os avanços a seu favor de modo a qualificar o trabalho pedagógico em sala de aula.

O processo de globalização exige mudanças e adaptações das/nas instituições e, conseqüentemente, o reconhecimento desse processo por parte dos docentes. Nesse sentido, repensar as práticas pedagógicas como forma de atender as demandas desses contextos que emergem na sociedade e na educação, seja no ensino básico e/ou no ensino superior.



REFERÊNCIAS

BOLZAN, D. P. V. **Formação de professores:** compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BOLZAN, D. P. V. Verbetes. In: MOROSINI, Marília (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária.** Glossário II. Cap. X, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> . Acesso em: 18 Set. 2018.

CHARLOT, B. **O professor na sociedade contemporânea:** um trabalho da contradição. In: d'ÁVILA, C. M. (Org.). Ser professor na contemporaneidade: desafios, ludicidade e protagonismo. 2ed. Curitiba, PR: CRV, 2013.

MOROSINI, M. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária.** Glossário (v. 2). Brasília: INEP, 2006.



O QUE É “EXPERIÊNCIA?” UM PERCURSO FORMATIVO A PARTIR DA REESTRUTURAÇÃO DA BRINQUEDOTECA DO CURSO DE PEDAGOGIA

*Gilvane Teresinha Savariz Zilli
Campanha Nacional das Escolas da Comunidade - CNEC
Faculdade Cenecista de Santo Ângelo
gilvanetzilli@gmail.com*

RESUMO

O Brasil pela primeira vez tem homologada uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica. Na Educação Infantil a base estrutura o currículo por campos de experiência e foi objeto de estudo no Projeto Integrador do Curso, da Semana Acadêmica. A experiência aqui apresentada intenciona socializar o percurso na construção do conceito de experiência com as acadêmicas do Curso de Pedagogia da Faculdade Cenecista de Santo Ângelo, através da projeção de ambientes para Brinquedoteca do curso.

Palavras-chave: Campos de Experiência. Experiência. Projeção de ambientes

INTRODUÇÃO

O Brasil homologou sua Base Nacional Comum Curricular e visa romper com práticas assistencialistas e escolarizantes. Nessa perspectiva a Educação Infantil está estruturada nos Campos de Experiência, o que requer que os profissionais da educação ampliem os referenciais teóricos sobre o assunto a fim de alargar os entendimentos sobre um conceito basilar na proposta do referido documento: a experiência e, ressignificar práticas propostas nos espaços de educação coletiva de crianças de 0-5 anos. Foi com essa provocação que se propôs às acadêmicas do 6º período do Curso de Pedagogia da Faculdade Cenecista de Santo Ângelo reestruturar a brinquedoteca do curso. Para desenvolver a proposta, introduziu-se as acadêmicas nos estudos da Sociologia da Infância, para que pudessem elaborar a projeção de ambientes que desafiassem as crianças a inventar e testar hipóteses, como sujeitos ativos do processo de aprendizagem e desenvolvimento.

DESENVOLVIMENTO

O Curso de Pedagogia, no qual desenvolveu-se essa experiência, não apresenta de forma consistente em seu currículo um atravessamento consistente da Sociologia da Infância.



Por isso, fez-se necessário incluir referências que dessem conta da complexidade que é pensar a educação de crianças em espaços coletivos, tendo um documento legal homologado que foi elaborado com fundamentos da Sociologia da Infância.

Destaca-se que os cursos de formação de professores cada vez mais precisam atentar para as novas demandas em relação ao “fazer escola” no século XXI. Para FINCO (2015) “A criança é colada no centro da ação educativa em todos seus aspectos: cognitivos, afetivos, relacionais, corpóreos, estéticos, étnicos, espirituais e religiosos” (p.23). Logo, formar professores considerando essas dimensões é um imperativo.

No quinto período do Curso de Pedagogia, as acadêmicas desenvolveram estudos sobre Base Nacional Comum Curricular no Projeto Integrador do semestre. Esse tema também seria objeto de estudos na Semana Acadêmica do curso, em agosto de 2018, com uma noite dedicada ao estudo dos Campos de Experiência. Através do Projeto Integrador, as futuras professoras acessaram publicações a fim de investigar os princípios teóricos que sustentavam tal documento. Constatou-se a necessidade de investir nos estudos sobre os campos de experiência com mais atenção e, como prática iriam reestruturar a brinquedoteca do Curso. Também estava em processo de construção o Estágio Supervisionado I – Educação Infantil, a ser realizado no sexto período e a BNCC seria uma das referências para a elaboração dos Planos de Ação Pedagógica desenvolvidos no referido Estágio.

Esse relato de experiência socializa o percurso desenvolvido pelas acadêmicas para construir um referencial capaz de responder as seguintes questões originárias nos estudos do Projeto Integrador: *O que é uma experiência? Qual a origem dessa proposta? Como estruturamos o espaço para que o brincar seja oportunizador de significativas experiências às crianças?* Partindo dessas indagações, elegeu-se alguns autores para a pesquisa bibliográfica; selecionou-se textos sobre o assunto; orientou-se leituras e fichamentos, bem como a sistematização através da escrita do PI⁸. Estudaram-se práticas pedagógicas desenvolvidas em outros países que tem o espaço como um dos educadores.

⁸ Projeto Integrador desenvolvido no Curso de Pedagogia da Faculdade Cenecista de Santo Ângelo; constituiu-se como instrumento de articulação curricular e de aprendizagens interdisciplinares nos componentes curriculares de cada semestre.



A partir da pesquisa bibliográfica, propôs-se o inventário de materiais para reestruturar a brinquedoteca do curso de Pedagogia, que se apresentava com poucos recursos necessitando de investimentos para que pudesse ganhar uma nova organização. Para o inventário de materiais, propôs-se alguns critérios: teriam que fundir-se um no outro de forma a “se engancharem” e produzirem complexas experiências, deveriam ter elementos da natureza local, estarem presentes na vida cotidiana das crianças, ser parte da cultura local, entre outros. A partir desse inventário, cada grupo foi desafiado a projetar “espaços que são mais agradáveis e flexíveis, menos rígidos, mais acessíveis para infinitas experiências”, como propôs CEPPI e ZINNI (2013, P. 18)

Com os estudos, as acadêmicas foram construindo entendimentos como é possível projetar espaços de uma maneira diferente do tradicional. Num primeiro momento projetaram ambientes com o material selecionado, mas interrogavam constantemente a realidade das escolas de Educação Infantil onde trabalhavam; manifestavam inquietações sobre as práticas cristalizadas vigentes que apresentam uma “escola de plástico”, em que os ambientes são estruturados basicamente com brinquedos industrializados carregados de intencionalidades.

A partir dessas inquietações, o conceito de *experiência* precisou ser ampliado para que buscassem mais embasamento nas propostas que estavam desenvolvendo. Orientaram-se leituras da obra *Campos de Experiência na Escola da Infância: contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro*⁹. Essa publicação trouxe esclarecimentos sobre a origem dos campos de experiência na BNCC, bem como compreensões iniciais sobre o conceito de experiência. Trata-se de “[...] compreender que a organização dos espaços, a escolha dos materiais, o trabalho em pequenos grupos, a gestão do tempo e a comunicação dos percursos das crianças” (FOCHI, 2015, p.223) constituem-se como instrumentos e artefatos culturais presentes nos campos de experiências.

⁹Obra publicada por Daniela Finco, Maria Carmen Silveira Barbosa, Ana Lucia Goulart de Faria (organizadoras). – Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. Disponível em [file:///C:/Users/Gilvane/Downloads/Camposdeexperienciaescola_Download%20\(8\).pdf](file:///C:/Users/Gilvane/Downloads/Camposdeexperienciaescola_Download%20(8).pdf). Acesso em 04/11/2018.



O conceito de experiência está presente em vários autores da Sociologia da Infância, que consideram a criança co-produtora de cultura. ZINNI e CEPPI (2013) afirmam que “Crianças pequenas habitam o espaço continuamente construindo lugares (imaginários e reais) dentro do lugar em que estão [...] poucos elementos e objetos são o suficiente para criar uma variedade de situações e cenários” (p.26). O entendimento desses conceitos foi determinante para projetar a estruturação da Brinquedoteca do Curso.

No processo de aprendizagem, foram desconstruídos muitos entendimentos sobre práticas pedagógicas na educação infantil. Uma delas foi respaldada por BARBOSA e RICHTER (2015) ao referir-se à escola de Educação Infantil como [...] “um espaço que abriga ações educativas abrangentes” (p) [...].

Deslocar-se da posição de alguém que *ensina* para alguém que cria oportunidades para as crianças é exigente na cultura docente local, ou seja, planejar passou a ser questionado e substituído pelo verbo *projetar*. *Projetar a ação = projeção*, passou a ser inserido nas discussões referentes à educação das crianças, assumindo novas configurações na projeção de ambientes para a brinquedoteca. No mês de agosto, efetivamente, vários ambientes foram estruturados na Brinquedoteca. Alguns desses cenários serviram de ambientação no *hall* de acesso da semana acadêmica do Curso, que constituiu-se espaço e tempo fecundo para ampliarem estudos sobre os campos de experiência. Fundamentos, conceitos, pistas, orientações e provocações deram suporte às acadêmicas para ações concretas desenvolvidas no Estágio Supervisiona I – Educação Infantil no mês de setembro.

CONCLUSÃO

Com a experiência desenvolvida postula-se que os conceitos como *Culturas da Infância*, *cultura de pares*, *reprodução interpretativa*, *narrativas*, *escuta pedagógica*, *interações*, *experiência* entre outros foram relevantes para projetar ações na brinquedoteca do curso de Pedagogia. O referido espaço receberá intervenções no decorrer do curso, na medida em que outros semestres vão estudando e construindo entendimentos sobre o currículo na Educação Infantil, bem como sobre a BNCC e os Campos de Experiência.



Nesse sentido, esse relato de experiência apresentou processos de construção da epistemologia docente em formação, num estreito diálogo com a prática. A projeção dos ambientes na brinquedoteca foi atravessada por indagações, conceitos, pesquisa, desconstruções e enfrentamentos. O conceito de experiência ainda não está consolidado, bem como, a compreensão da didática dos campos de experiência, mas o resultado desse processo foi visível no Estágio Supervisionado I – Educação Infantil, momento em que puderam retirar da brinquedoteca, espaços estruturados e levar para as escolas oportunizando às crianças diferentes experiências do brincar, para além daquelas já instituídas e que, geralmente, são frágeis e/ou empobrecidas.

Fochi (2015) destaca que os campos de experiência não partem de conteúdos, partem da experiência. Essas experiências passam pela ação da professora ao considerar a tríade crianças-espacos-relações como elementos constituidores da experiência. Pela interação da criança com seus pares, com os materiais e suas materialidades, com os espaços internos e externos, com a cultura desenvolverá experiências e narrativas potentes numa escola pensada e projetada para as crianças.

Ao estruturar a brinquedoteca, tomando como referência, o conceito de experiência, possibilitou-se às acadêmicas a organização de ações pedagógicas capazes de “superar práticas organizadas em disciplinas, centradas em atividades isoladas, a partir de uma rotina fixa, por consequência do controle de tempos e espaços e, ainda, de atividades articuladas em torno de datas comemorativas, temáticas” (FINCO, 2015).

Ainda há muito que investigar, aprender e construir em relação a Educação Infantil. Possibilitar à criança a experiência direta, o jogo, o caminho por tentativas e erros permite que a criança elabore hipóteses, teste teorias, explore a materialidade dos materiais, narre e elabore enredos, aprofundando e sistematizando as aprendizagens, porque a experiência é a chave para ser e estar no mundo como sujeito de relações com seus pares, com os adultos e com a cultura.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. **Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo.** In: FINCO, Daniela;



BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lucia Goulart de (organizadoras). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro** Campinas, SP: Edições Leitura Critica, 2015.

CEPPI, Giulio; ZINI, Michele. **Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a educação infantil**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FOCHI, Paulo Sergio. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lucia Goulart de (organizadoras). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro** Campinas, SP: Edições Leitura Critica, 2015.

FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lucia Goulart de (organizadoras). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro** Campinas, SP: Edições Leitura Critica, 2015.



TRAJETÓRIAS DE UMA PEDAGOGA EM FORMAÇÃO

Rafaela Hesse
Pedagogia, Universidade Federal de Santa Maria
rafaelahesse@gmail.com

RESUMO

Este trabalho é fruto das discussões da disciplina de Artes Visuais, cursada no 1º semestre de 2018, do curso de Pedagogia Diurno da UFSM. Tais indagações giraram em torno da importância dos diários na vida cotidiana do professor, no caso, como uma maneira de narrar experiências vividas de forma individual, sendo assim, um espaço narrativo-criativo de pensamentos e impressões. Desta forma, o presente trabalho, apresentado em forma de diário visual, narra de maneira resumida, um pouco das minhas vivências na escolha do curso de Pedagogia, uma escolha feita já na infância, mas não muito bem aceita por minha família. Da mesma maneira, o diário, retrata também a minha trajetória como pedagoga em formação e um pouco dos “problemas” enfrentados neste caminho. Além disso, ele é permeado de questões dilemas, que fazem parte desta importante trajetória de minha vida. São questões para as quais não chegarei a uma resposta concreta, mas que a partir das vivências, irei me fortalecendo para enfrenta-las cada vez melhor, dando espaço para novos dilemas.



PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: ARTICULAÇÕES ENTRE O PIBID E A EDUCAÇÃO INTEGRAL PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Estefani Baptistella

Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria

estefanibaptistella@gmail.com

Rosane Carneiro Sarturi

Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria

rcsarturi@gmail.com

RESUMO

A discussão sobre educação integral está cada vez mais presente na agenda das escolas brasileiras, principalmente as públicas, por isso, nesse trabalho buscamos articular experiências vivenciadas pela acadêmica no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), com o atual projeto de pesquisa que a mesma participa: Interlocução entre educação básica e superior: [re]articulações na gestão escolar e formação docente, que trata sobre educação integral. O objetivo do trabalho é analisar como as experiências do PIBID contribuem para formação do docente em tempo integral, possibilitando ao professor, experiências satisfatórias para sua formação. A metodologia utilizada para a realização desse estudo foi a pesquisa qualitativa do tipo participante. Buscou-se articular as práticas pedagógicas e a formação docente em tempo integral, entendendo que no contexto de educação integral, deve-se propor uma escola que rompa com modelos educacionais estereotipados e que assume propostas e projetos que possibilitem novos modos de produção de conhecimento, de pensar e de agir. O processo de formação docente é fator imprescindível para que a escola de educação integral consiga alcançar melhores resultados, uma vez que o educador, pode adotar em sua prática cotidiana uma postura que auxilie o aluno no desenvolvimento da sua aprendizagem, com autonomia, na busca do conhecimento.

Palavras-chave: Formação de professores; Tempo integral; Escola.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho parte de experiências vivenciadas pela acadêmica no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Pedagogia, no subprojeto Anos Iniciais da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), buscando articulações com o atual projeto de pesquisa que participa, cujo nome é: Interlocução entre educação básica e superior: [re]articulações na gestão escolar e formação docente, que trata sobre educação integral.



Uma das possibilidades que os bolsistas tem em trabalhar com os alunos no PIBID é a sala Multi. Esta é um local que possibilita o desenvolvimento de habilidades e competências a partir de atividades lúdicas, em três encontros semanais e atendidos por duas ou três bolsistas, no turno inverso, que apresentam dificuldades de aprendizagem ou defasagem idade-série na qual são realizadas atividades que atingem três áreas do conhecimento, a saber: lecto-escrita, raciocínio lógico-matemático e localização espaço-temporal.

Os alunos que participam da sala Multi são encaminhados pelas professoras regentes das turmas por um parecer descritivo no qual escrevem sobre suas dificuldades de aprendizagem considerando os eixos de conhecimento já referidos. Também é necessário, para frequentar a sala Multi, a autorização dos pais e a ciência de que devem garantir a frequência dos filhos no horário regular de aula.

Além disso, a sala Multi é considerada também multisseriada, pois os alunos que participam tem idades diferentes, frequentam anos escolares distintos e interagem entre si, aperfeiçoando o aprendizado. Considerada um ensino diferenciado, entende-se que a sala Multi possui um caráter direcionado para a educação integral dos alunos, voltado para a aprendizagem através de projetos lúdicos que envolvam a criança dentro e fora da sala de aula, em tempo integral na escola.

Nesse espaço, fui bolsista do PIBID, no período de Agosto/2016 á Dezembro/2017, numa escola de educação básica pública, localizada no bairro Juscelino Kubitschek, na Cohab Santa Marta, na zona oeste da cidade de Santa Maria/RS e atende crianças e adolescentes do Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), além de cursos técnicos do Instituto Federal Farroupilha.

Com isso nesse trabalho, objetiva-se analisar como as experiências do PIBID contribuem para formação do docente em tempo integral, possibilitando ao professor experiências satisfatórias para sua formação. A metodologia utilizada para a realização desse estudo foi a pesquisa qualitativa do tipo participante, essa, direciona-se para a realidade social dos sujeitos, suas experiências, sua cultura e seus modos de vida.



RESULTADOS E DISCUSSÃO

A escola tem como finalidade o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, do espírito de pesquisa, da cooperação e da solidariedade, necessitando de professores com domínio desses saberes e capazes de ensiná-los. A formação dos professores na tendência reflexiva configura-se como um novo paradigma a ser construído, em que a educação precisa assumir uma postura reflexiva com ações calcadas na autonomia e no conhecimento.

Com isso, destaco o PIBID que foi criado com a finalidade de valorizar e apoiar estudantes de licenciaturas e tem como objetivo principal elevar a qualidade de ações acadêmicas voltadas à formação do professor, assim como inserção de acadêmicos em escolas antes do estágio obrigatório para conclusão do curso. Visa também proporcionar aos bolsistas experiências extracurriculares, metodológicas e práticas que são desenvolvidas em sala de aula da própria universidade, ou seja, busca intensificar a relação teoria-prática, na qual a prática é vista como elemento articulador dessa relação, na medida em que é concebida como local de formação e produção de conhecimentos.

Atualmente, uma “nova” concepção de educação ganha espaço no centro do debate da política pública brasileira contemporânea: a educação integral. Essa tem sido compreendida como meio para se ampliar os tempos, os espaços e as oportunidades educativas, refletindo na qualidade do processo educacional e na melhoria do aprendizado dos estudantes (BRASIL, 2009).

Uma educação em tempo integral seria, portanto, aquela capaz de educar as crianças e jovens para além dos componentes curriculares tradicionais, ou seja, para a vida adulta e em sociedade. Visto que a sociedade brasileira é desigual, a escola de tempo integral é uma forma de fazer com que a criança pudesse socializar-se com conhecimentos e atividades que ela estava restrita de conhecer dentro do seu espaço de vida fora da escola.

O ensino integrado é uma proposição pedagógica que se compromete com a utopia de uma formação inteira. É um projeto que traz um conteúdo político-pedagógico comprometido com o desenvolvimento de ações formativas integradoras capazes de promover a autonomia e ampliar os horizontes (a liberdade) dos sujeitos envolvidos nas práticas pedagógicas. Na fala de Franco (2005), deve ter sentido de completude, de



compreensão das partes no seu todo ou da unidade social, já que é na totalidade que os construtos particulares se fazem verdade.

A relação tempo, espaço e educação integral talvez seja uma das mais polêmicas quando se discute essa modalidade de educação, porque há que se considerar à ampliação da jornada escolar e os diversos profissionais e agentes sociais que podem interagir com o espaço escolar nas relações cotidianas de trabalho e nas representações que se produzem nessa relação.

No contexto de educação integral, é preciso propor, então, uma escola que rompa com modelos educacionais estereotipados e/ou tradicionais e que assumapropostas e projetos que possibilitem novos modos de produção de conhecimento, de pensar e de agir. Que rompa com uma visão estreita de ensino e paute-se em princípios que concebem o sujeito de forma holística, dando suporte ao desenvolvimento da autonomia docente e discente.

O educador precisa buscar romper com a relação hierárquica entre professor-aluno-aprendizagem. Essa precisa acontecer de uma forma conjunta, ser permeada por compartilhamento de experiências, descobertas, respeito à cultura, à história, aos gostos e aos sonhos individuais, articulando a relação ensino e aprendizagem. Há que se pensar, então, no processo formativo deste professor, em sua interação com novos saberes no decorrer de sua experiência formativa.

Trata-se, então, de compreender a ação pedagógica em sua relação com a totalidade das ações humanas que, sempre, tem repercussões éticas e políticas para a vida social, bem como a necessária dependência entre os saberes específicos e locais ao conjunto de saberes sociais.

CONCLUSÕES

O processo de formação docente é fator imprescindível para que a escola de educação integral consiga alcançar melhores resultados, uma vez que o educador, que também é aprendiz, pode adotar em sua prática cotidiana uma postura que auxilie o aluno no desenvolvimento da sua aprendizagem, com autonomia, na busca do conhecimento.



O espaço escolar precisa ser o principal local de formação dos profissionais reflexivos, colocando em discussão as problemáticas do cotidiano da sala de aula, já que é realizando a prática que o professor defronta-se com o desafio do inesperado.

Buscar parcerias com projetos que articulem ensino superior com ensino básico, também é importante. A formação continuada dos docentes, que já passaram pelo ensino superior, deve ser voltada para todas as modalidades de ensino, para que estejam aptos na realização do planejamento escolar, desenvolvendo melhorias no ensino-aprendizagem.

Os professores de tempo integral, necessitam de uma formação continuada voltada para o desenvolvimento de projetos e práticas multi e interdisciplinares que utilizem recursos tecnológicos e didáticos, estratégias e práticas pedagógicas inovadoras e criativas.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Educação Integral:** texto referência para o debate nacional. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

FRANCO, M. C. A Formação Integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado:** concepções e contradições. São Paul: Cortez, 2005.



MÚLTIPLAS LINGUAGENS NAS INFÂNCIAS

Eliane Lima Piske

Universidade Federal do Rio Grande pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental-

FURG/PPGEA

Bolsista CAPES.

Email: e.nanny@hotmail.com

Angela Adriane Bersch

Universidade Federal do Rio Grande – FURG, professora do Instituto de Educação

Email: angelabersch@gmail.com

Sara Duarte de Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande - FURG, cursista de Educação Física

Bolsista de Iniciação Científica

saraeffurg@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho é baseado na metodologia da Inserção Ecológica em contextos educativos com o objetivo de investigar a cultura corporal, o movimento lúdico e a corporeidade nas infâncias em diferentes ambientes. É uma proposta de tese em desenvolvimento pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande (PPGEA/FURG). Os resultados ainda são parciais, pois é um levantamento inicial para a qualificação do projeto de tese que acontecerá em dezembro de 2018.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Infâncias. Múltiplos contextos.

INTRODUÇÃO

Construir uma pesquisa ao contemplar a escuta das infâncias e dos educadores está sendo possível pelo conhecer as propostas educativas ambientais que são realizadas em múltiplos contextos educativos. As experiências educativas ambientais que investigamos vêm ao encontro do que defende Grün (1996), não existe uma educação não ambiental. Existem múltiplos contextos: formais, informais e/ou não formais em consonância com as dimensões processo, pessoa, tempo e contexto que contempla a Bioecologia do Desenvolvimento Humano (BRONFENBRENNER, 2011), base teórica da pesquisa.

Investigar as práticas que estão sendo realizadas nos ambientes investigados somente foi possível pela Inserção Ecológica na Educação (PISKE, *et al.*, 2018; CECCONELLO; KOLLER, 2004), base metodológica da tese que coaduna com a Bioecologia do



Desenvolvimento Humano (BRONFENBRENNER, 2011). As inserções em múltiplos contextos vêm acontecendo desde março de 2017 para a qualificação da tese em dezembro de 2018 com orientação da professora Dr^a. Narjara Mendes Garcia e coorientação da professora Dr^a. Maria Angela Mattar Yunes.

Neste estudo iremos compartilhar as inserções realizadas em dois espaços educativos, uma biblioteca e uma escola de anos iniciais. A pesquisa contou com a colaboração de uma bolsista de iniciação científica do curso de Educação Física, por meio do Projeto de Pesquisa no Edital de Circulação Interna- PDE/EPEC nº. 01/2018 pela FURG sobre orientação da professora Dr^a. Angela Adriane Bersch.

Nossa aposta é que através de uma ação se faz reflexão para ressignificar a atuação dos educadores e possamos escutar as inquietações e as expectativas das crianças que são expressas na interação entre os pares (CORSARO, 2002). Construimos um Curso de Extensão a partir das falas dos educadores e das crianças que foram anotados em diários de campo, possibilidade da Inserção Ecológica (PISKE; BERSCH; YUNES, 2017; PISKE, *et al.*, 2018; CECCONELLO; KOLLER, 2004). Com as inserções construimos um espaço para compartilhar, escutar e investigar o movimento corporal lúdico pelas múltiplas linguagens nas infâncias que ganharam forças com a participação de vários educadores com diferentes formações no Curso.

DESENVOLVIMENTO

É comum na educação ouvir questões ambientais restritamente relacionadas a separação do lixo e a construção de objetos pela reutilização dos materiais alternativos. A Educação Ambiental (EA) acaba sendo relacionada, muitas vezes, apenas as questões da separação do lixo, que é um dos condicionantes ambientais, mas não podemos esquecer as demais que vão para além desta ação. A Inserção Ecológica (PISKE; BERSCH; YUNES, 2017; PISKE, *et al.*, 2018; CECCONELLO; KOLLER, 2004) foi a chance de investigar as percepções dos educadores acerca da EA ao escutar e conversar com os educadores e as crianças.



O intuito do estudo é evidenciar os resultados obtidos pelas Inserções Ecológicas protagonizadas pelos educadores e as crianças em dois espaços educativos. Neste relato os contextos foram uma biblioteca e uma escola, em que a cursista que organizou a ação é pedagoga e servidora da FURG. Antes de falar dos contextos vamos apresentar uma das estratégias da pesquisa aliada com a Inserção Ecológica, a criação do Curso de Extensão em Educação Ambiental das Infâncias, uma das estratégias da tese. O Curso Educação Ambiental das Infâncias contou com uma equipe multidisciplinar, que integram o Grupo de Estudos ECOInfâncias ambiente, ludicidade e crianças. O Grupo é coordenado por duas educadoras sendo, uma delas do Curso de Educação Física, responsável pelo Projeto de Iniciação Científica e a outra do Curso de Pedagogia, orientadora da pesquisa de tese, ambas são professoras do Instituto de Educação da FURG.

A cursista participou de todas as etapas do Curso Educação Ambiental das Infâncias, o Curso Semipresencial teve um encontro presencial no dia 13 de agosto e as atividades à distância aconteceram via Plataforma Moodle nos meses de agosto até outubro de 2018 pela Secretaria de Educação a Distância- SEaD/FURG, tendo uma carga horária de 120 horas. Vale mencionar que, a proposta foi organizada pela educadora cursista que concluiu o Curso de 120 horas ao criar e aplicar um Plano de Ação num contexto escolhido por ela. A educadora teve a oportunidade de optar em realizar a intervenção com as crianças e/ou na formação dos educadores, a preferência da cursista foi desenvolver com as crianças. A intervenção teve orientação da pesquisadora responsável pela tese, desde a aula presencial até o acompanhamento e a conversa para a construção do Plano de Ação. O Curso teve cinco módulos e a atividade final consistiu no registro das percepções da proposta, que pela escolha e protagonismo da cursista foi realizado em três passos: primeiro uma turma de crianças dos anos iniciais de uma escola pública da cidade de Rio Grande/RS visitaram a biblioteca, local de atuação da cursista para a contação da história Zoom (BANYAI, 2017). Após a educadora e as demais colaboradoras iam até a escola para a construção de um livro com fotografias tiradas pelas crianças no ambiente escolar, inspirado na contação do livro. Por fim retornaram à escola para a apresentação dos livros construídos e ouvir as crianças sobre as etapas iniciais e concluir o trabalho.



A atividade proposta pela cursista foi inspirada numa das atividades realizadas na aula presencial, na qual a educadora participou tendo a oportunidade de conversar com outros educadores das infâncias. Na aula mobilizamos estratégias ambientais a partir do Livro Zoom (BANYAI, 2017), dentre outras atividades cooperativas e ambientais utilizadas como estratégias para conversar com os educadores das infâncias. O acompanhamento das ações práticas propostas pela cursista foi acompanhado pela Bolsista de Iniciação Científica que integra a pesquisa. Ela teve a oportunidade de acompanhar a proposta ao realizar a Inserção Ecológica nos contextos educativos (PISKE; BERSCH; YUNES, 2017; PISKE, *et al.*, 2018; CECCONELLO; KOLLER, 2004). Os princípios éticos foram essenciais para a realização da pesquisa, a cursista através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido manifestou o interesse em participar da pesquisa. As propostas educativas ambientais foram construídas e alicerçadas no Curso de Extensão Educação Ambiental das Infâncias, uma estratégia para investigar as ações realizadas pelos educadores em diferentes contextos educativos.

CONCLUSÃO

Como já mencionado na escrita, as inserções aconteceram em dois locais diferentes: numa biblioteca e numa escola. No decorrer da ação, as atividades foram construídas e protagonizadas pela cursista com as crianças ao promover o diálogo e múltiplas experiências compartilhadas nos módulos do Curso. As inserções realizadas, surpreendentemente diferente das percepções do primeiro encontro do Curso, apresentaram conhecimentos amplos e contextualizados da Educação Ambiental que transcendeu os aspectos de preservação, foi além ao mobilizar os condicionantes ambientais na plenitude dos afazeres. A cursista estimulou e evidenciou as relações afetivas ao sensibilizar sobre as questões ambientais contextuais do microssistema ao macrossistema, do local ao global e/ou vice-versa. A experiência para a bolsista foi muito significativa, pois ao acompanhar o curso teve a oportunidade de anotar suas percepções e depois conversar com a pesquisadora e construir novas aprendizagens que foram compartilhadas nas inserções realizadas e nas conversas com a pesquisadora.



As questões ambientais podem ser discutidas e problematizadas em diversos espaços formais, informais e não formais, não se limita as discussões pontuais de preservação ou conservação, vai além e entra no cerne das relações socioambientais, corporais e coletivas ao (re)significar a cultura corporal, o movimento lúdico e a corporeidade nas infâncias.

REFERÊNCIAS

BANYAI, Istvan. **Zoom**. Editora: Brinque-Book, 2017.

BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do Desenvolvimento Humano**: tornando os seres humanos mais humanos. (A. de Carvalho-Barreto Trad.). Porto Alegre: Artmed. 2011.

CECCONELLO, A. M.; KOLLER, S. H. **Inserção Ecológica na comunidade: uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco**. In: KOLLER, S. H. (org.). *Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

CORSARO, William. **A reprodução interpretativa no brincar ao faz de conta das crianças**. Educação, Sociedade & Culturas, n. 17, 2002. Disponível em: <<https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/pagina17.htm>>. Acesso: 12 abr. 2018.

GRÜN, Mauro. **Ética e Educação Ambiental: a conexão necessária**. Campinas, SP: papyrus, 1996.

PISKE, Eliane Lima; YUNES, Maria Angela Mattar; BERSCH, Angela Adriane Schmidt, PIETRO, Angela Torma. Práticas educativas nas instituições de Acolhimento sob o olhar das crianças. **Rev. Educ. Públ.** Cuiabá, v. 27. n. 66. P. 905-923, set/dez. 2018. DOI: <<http://dx.doi.org/10.29286/rep.v27i66>>. Acesso: 13 set. 2018.

PISKE, Eliane Lima; BERSCH, Angela Adriane Schmid YUNES, Maria Angela Mattar. Childrens Perceptions of the Relational and Educational Practices at Shelter Institutions. In: Débora Dalbosco Dellaglio; Silvia Helena Koller. (Org). **Vulnerable Children and Youth in Brazil Innovative Approaches from the Psychology of Social Development**. 1ed., p. 191-210: Springer NATURE, 2017.



ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO SENTIDO DE ATENDER AS DEMANDAS E CURIOSIDADES DOS ALUNOS

Andressa Coelho Müller

Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação.

dessa.c.muller@gmail.com

RESUMO

É cada vez mais evidente a necessidade da escola tornar-se um ambiente mais interessante e atrativo para as crianças. Nesse sentido, esta pesquisa trata da forma como ocorre a organização e o desenvolvimento do trabalho docente na educação infantil, no sentido de atender as demandas e curiosidades dos alunos. Diante disso, a relação professor-aluno constitui um elemento fundamental para o processo de mediação dos conhecimentos, propiciando um ambiente acolhedor para a criação de vínculos e organização de propostas didáticas que despertem, enriqueçam e signifiquem as aprendizagens, abarcando e, principalmente, respeitando a especificidade de cada criança.

Palavras-chave: Curiosidade; Trabalho docente; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Em um contexto que sofre forte influência da mídia, capaz de disseminar informações de modo acessível e atrair jovens e crianças com seus conteúdos, cabe às instituições escolares tornarem-se mais atrativas em suas propostas, correspondendo aos interesses das crianças e propiciando condições para que o aluno tenha interesse pelos assuntos tratados na escola e se eduque. Sendo assim, é fundamental ao profissional docente conhecer a realidade e o contexto social em que seus alunos estão inseridos para estabelecer conexão com os conteúdos, as áreas pelas quais despertam mais interesse, transmitir segurança às crianças para que não temam em fazer questionamentos e cometer “erros” para desempenhar suas atividades com qualidade.

Desse modo, a capacidade de saber identificar e explorar a curiosidade dos alunos nas atividades de ensino se torna quase que imperativo para o sucesso da prática docente. Diante disso, tornam-se relevantes pesquisas que possam ampliar os conhecimentos acerca desse tema. Tendo isso em vista, realizamos esta pesquisa que teve como problemática central compreender de que forma a curiosidade dos alunos é tomada como elemento na organização didático pedagógica. Ela foi desenvolvida em uma disciplina do terceiro semestre do curso de



pedagogia diurno da Universidade Federal de Santa Maria durante o primeiro semestre letivo de 2018, em uma escola pública localizada no bairro Camobi.

DESENVOLVIMENTO

A educação escolar como processo social, requer do profissional docente uma prática comprometida com o crescimento e evolução dos alunos, visando à formação de sujeitos íntegros, autônomos e independentes. Assim, é necessário que se constitua um ambiente acolhedor, não só no que diz respeito à organização da sala de aula, à disposição dos móveis, à estrutura disponível e aos ornamentos que possivelmente a compõe, mas principalmente quanto à postura assumida pelos profissionais e serviços e às relações humanas que são estabelecidas na instituição.

A relação estabelecida entre professor e aluno tem implicações diretas no processo de ensino aprendizagem. A partir do momento em que a criança se sente acolhida pelo professor (a), é bem recebida ao chegar à sala de aula, sente que seus esforços no desenvolvimento das atividades são valorizados, que suas capacidades são reconhecidas, que ela é vista como sujeito ativo nos processos desenvolvidos, que é tratada com respeito, justiça e afeto, são constituídos vínculos de segurança e confiança entre as partes envolvidas. Assim, o medo de expressar suas dúvidas, curiosidades ou mesmo de responder aos questionamentos propostos vai desaparecendo e o professor pode conhecer melhor o aluno e suas particularidades. De acordo com Libâneo (2006, p.87),

Na aprendizagem escolar há influência de fatores afetivos e sociais, tais como os que suscitam a motivação para o estudo, os que afetam as relações professor-alunos, os que interferem nas disposições emocionais dos alunos para enfrentar as tarefas escolares, os que contribuem ou dificultam a formação de atitudes positivas dos alunos frente às suas capacidades e frente aos problemas e situações da realidade e do processo de ensino-aprendizagem.

Quando tem espaço para compartilhar suas experiências de forma desinibida e espontânea, notando que o professor se interessa pelos fatos que divide, o aluno se sente valorizado, permitindo que o educador compreenda melhor sua realidade e os conhecimentos que já fazem parte da sua vida. Através deles é possível trabalhar novos conteúdos que



venham a apresentar utilidade prática na sua vida e possam ser confrontados com aqueles que já existem, levando-os a formular raciocínios próprios e assimilar novas aprendizagens.

A dinâmica de sala de aula é um fator fundamental na construção da aprendizagem. As atividades desenvolvidas, seja dentro ou fora da sala de aula, nos espaços externos, como pátio, pracinhas ou mesmo fora da escola, ampliam as experiências vivenciadas pelas crianças e, automaticamente enriquecem suas possibilidades de criação e desejo de aprender coisas novas. É essencial propor planejamentos que contemplem diferentes estratégias metodológicas, abarcando a especificidade de cada criança da turma e oferecendo a elas a possibilidade de escolha.

Esses fatores permitem ao educador identificar as demandas dos alunos e as áreas pelas quais eles apresentam maior interesse, sendo receptivo a elas, tomando-as como ferramentas para motivar o interesse do aluno e torná-lo sujeito ativo do processo de ensino-aprendizagem. Não se trata de trabalhar apenas o que a criança deseja aprender, mas de explorar esses fatores com o objetivo de atrair as crianças para os conteúdos e motivá-las a aprender, associando-os à atividades de sua vida prática e reconhecendo a importância de assimilar os conhecimentos historicamente acumulados e sistematizados.

Desse modo, o educador afirma-se como mediador das aprendizagens, encaminhando cada criança na busca por novas possibilidades e na construção de suas próprias respostas. Cabe a ele mediar as relações entre o conteúdo curricular, que faz parte de sua responsabilidade social e o interesse do aluno, sua realidade e conhecimentos prévios.

Não só com o professor, mas também as interações com outros colegas permitem a mediação e a conexão entre interesses, curiosidades e novas assimilações, especialmente quando se trata do diálogo com pessoas mais experientes. Essa possibilidade é ampliada em classes multisseriadas, onde o professor tem a alternativa de provocar a interlocução entre alunos que apresentam curiosidades específicas e colegas que possuem mais conhecimento sobre determinado assunto, estratégia que permite a construção coletiva de novas hipóteses em um nível de complexidade mais adequado, através de uma linguagem simples e, possivelmente, mais apropriada. Nesse sentido, Delizoicov et al, indica que:



O ser humano, sujeito de sua aprendizagem, nasce em um ambiente mediado por outros seres humanos, pela natureza e por artefatos materiais e sociais. Aprende nas relações com esse ambiente, construindo tanto linguagens quanto explicações e conceitos, que variam ao longo da sua vida, como resultado dos tipos de relações e de sua constituição orgânica (DELIZOICOV et al, 2011, p. 130).

A capacidade de mediar aprendizagens e facilitar a construção de novos conhecimentos é imprescindível para o exercício da função docente, mas para que uma educação de caráter emancipatório se efetive, faz-se necessário que essa mediação esteja estreitamente ligada às experiências e ao contexto social dos alunos, independente do nível em que eles se encontrem, refletindo assim suas demandas que são próprias das realidades em que vivem.

O estudo foi realizado através da abordagem qualitativa, na qual o observador tem como objetivo uma compreensão ampla da realidade, que é observada em sua totalidade e complexidade, para essa abordagem, a quantificação não é suficiente. Segundo Zanette (2017, p.165), na pesquisa qualitativa, “destaca-se o processo e não o resultado em si; busca-se uma compreensão contextualizada [...]”.

A pesquisa foi desenvolvida através da inserção na escola entre os dias 25 de abril e 08 de maio de 2018, utilizando a observação como método para coletar dados e alcançar informações. A coleta de informações foi realizada em uma turma multisseriada, composta por crianças com idades entre 2 anos e 5 anos e 11 meses de uma escola pública do município de Santa Maria – RS constituída por 13 alunos durante o turno da manhã e 14 no turno da tarde, alguns atendidos em turno integral.

O procedimento de observação permitiu, através de contato direto, obter dados e constatar práticas executadas no ambiente de sala de aula e fora dele, possibilitando a compreensão de fatos que constituem a função docente. Ele foi realizado de forma estruturada, seguindo um roteiro previamente elaborado no âmbito da disciplina “PED: Contextos e organização escolar”, relacionada ao terceiro semestre do curso diurno de licenciatura em pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria, visando perceber aspectos discutidos nas disciplinas do corrente semestre, assim como as já cursadas, de modo a articular a formação teórico-prática.



CONCLUSÃO

A realização da pesquisa permitiu analisar a forma como são organizadas e desenvolvidas as atividades didático-pedagógicas voltadas para a educação infantil, visando atender as necessidades apresentadas pelos alunos em uma turma específica de uma escola pública do município de Santa Maria – RS. Foi possível inferir, de acordo com os resultados construídos, que as atividades realizadas evidenciam a função mediadora presente no exercício da docência.

As estratégias didáticas propostas em sala de aula disponibilizam diferentes tipos de materiais (estruturados ou não) de modo que as crianças possam explorar, conhecer, inventar, construir e desconstruir, participando e interagindo nas diferentes propostas de acordo com seus interesses e ritmos, respeitando os diferentes tempos de cada aluno. Dessa forma, eles atribuem sentido às suas aprendizagens através das suas próprias vivências e experiências, intermediados pela professora.

Apesar da pesquisa ter permitido a análise de um exemplo positivo em que é atribuída importância significativa às indagações e dúvidas dos alunos, a literatura científica relacionada a este tema aponta para a necessidade de uma maior preocupação por parte das instituições escolares e profissionais docentes em atender as demandas e curiosidades das crianças, sendo fundamental que as aprendizagens estejam relacionadas aos contextos sociais nos quais os alunos estão inseridos, para que ganhem significado efetivo.

REFERÊNCIAS:

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

ZANETTE, Marcos Suel. **Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil**. Curitiba, 2017.



PORTFÓLIOS REFLEXIVOS E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL DOCENTE: UMA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Janaina Amorim Noguez

FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA-FURG

janainanoguez@furg.br

Roberta Herman Mesko

IFSUL, Programa de Pós-Graduação em Educação – MPET – IFSUL

r_mesko@hotmail.com

Narjara Mendes Garcia

FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA-FURG

narjaramg@gmail.com

RESUMO

Esse trabalho é resultado de uma reflexão acerca dos portfólios reflexivos compartilhados coletivamente com um grupo de professoras da Educação Infantil do Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – CAIC/FURG. Os registros apontam para questões cotidianas vivenciadas na sala de aula no contexto das infâncias, isto significa dizer que pensar um trabalho direcionado ao atendimento das crianças requer uma série de elementos que envolvem os saberes da experiência em consonância com os saberes teóricos, produzidos com valor científico. Para tal foram analisados os portfólios reflexivos construídos coletivamente durante os últimos três anos de reunião de formação pedagógica com o referido grupo de professoras. Esta análise considerou importantes eixos que aparecem de forma recorrente nas reuniões de formação, a saber: o período de inserção das crianças, os projetos pedagógicos, o planejamento e compartilhamento das experiências vivenciadas a partir dos projetos de interesse das turmas. Como considerações finais, este trabalho dialoga sobre a importância da formação continuada de professores e o quanto esta subsidia e contribui para o processo de formação do sujeito a partir da reflexão sobre a práxis pedagógica, da relação teoria-prática com o foco na experiência docente.

Palavras-chave: docência; portfólios reflexivos; experiência.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata de uma reflexão que tem como escopo a discussão dos elementos que envolvem a formação continuada de professores organizada em serviço (no próprio turno de trabalho).



Para tal, foram coletados registros escritos extraídos do portfólio reflexivo elaborado coletivamente por um grupo de professoras da Educação Infantil do CAIC-FURG¹⁰. Neste portfólio coletivo são feitas as atas das reuniões formativas semanais que tem como foco tratar tanto das questões formais (combinados, por exemplo) quanto dos aspectos que nos levam ao (re)pensar a docência.

Neste sentido, foram analisados os portfólios dos últimos três anos (2015, 2016 e 2017) com o objetivo de compreender quais as maiores motivações docentes elencadas nestes registros coletivos.

Como estratégia metodológica foi feita uma contagem de expressões que apareciam como mais recorrentes nas atas escritas pelas professoras. Esse procedimento teve como objetivo tentar perceber, através da escrita, quais as inquietações e motivações mais aparecem nas escritas desses portfólios.

Destacamos a recorrência de alguns dos principais registros elencados pelo grupo docente em todos os portfólios, a saber: *período de inserção das crianças*, os *projetos pedagógicos*, *planejamento* e *compartilhamento das experiências* vivenciadas a partir dos projetos de interesse das turmas, com destaque a esse último em que as professoras defendem a importância de se ter garantido no espaço/tempo da escola um momento para o diálogo e a possibilidade da interação entre os projetos, as turmas, compartilhando os saberes e as experiências dos grupos.

DESENVOLVIMENTO

Destacaremos nesta seção os principais registros elencados pelo grupo de professoras do CAIC quando apontam os principais desafios da prática pedagógica, bem como potencialidades da ação educativa no contexto das infâncias.

¹⁰ O CAIC-FURG é uma unidade vinculada à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Trata-se de um centro de extensão universitária que funciona a partir de um convênio da Universidade Federal com a Prefeitura Municipal. Este convênio organiza o quadro de profissionais tanto da escola conveniada ao Centro quanto da Unidade Básica de Saúde da Família inserida neste mesmo espaço.



O período de inserção aparece como pauta em todos os portfólios analisados. Talvez por ser um dos momentos mais desafiadores da prática docente para este nível de ensino. O momento da entrada da criança na escola, a inserção em outro ambiente (que não o familiar) envolve cuidado, afeto, confiança na relação escola- família, estabelecimento de vínculos.

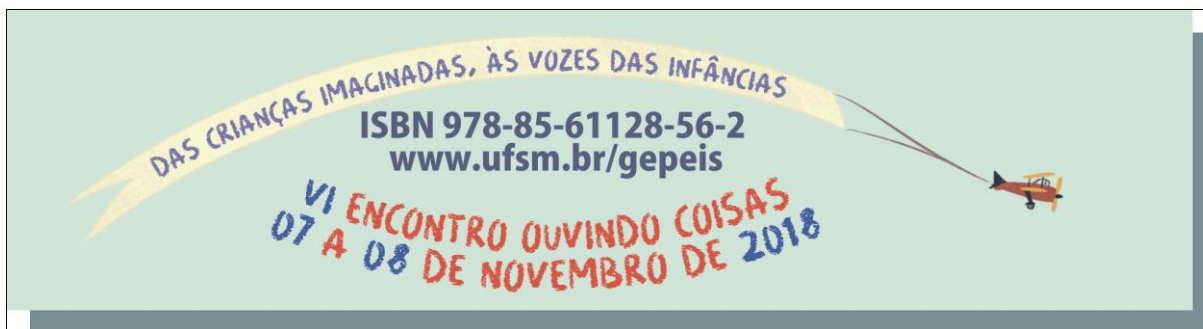
Segundo o artigo de Laís Semis, publicado na revista Nova Escola em Agosto de 2015, o período de inserção envolve um planejamento do tempo e das atividades a serem propostas neste período contando muito com a participação das famílias durante este período (as famílias precisam estar presentes no espaço escolar, porém, trabalhando o desapego, a despedida) e o fortalecimento de vínculos entre os dois ambientes (família e escola) para que a criança tenha segurança no processo.

É ainda valioso aludir que o choro, a despedida dos familiares, o acolhimento das professoras com seus alunos e alunas, o reencontro ao final do dia ou turno das atividades deve ocorrer de forma mais naturalizada possível para que a inserção efetiva aconteça na sua integralidade, por isso, as entrevistas - que é o primeiro contato do professor com os familiares do aluno ou aluna - deve ocorrer de forma plena.

Com relação à temática *projetos pedagógicos* é necessário destacar o envolvimento do grupo com o trabalho com os projetos de aprendizagem; temáticas que partem do interesse das crianças. Para Barbosa e Horn (2008) projetar:

É um plano de trabalho, ordenado e particularizado para seguir uma ideia ou um propósito (...) Um projeto é um plano com características e possibilidades de concretização. Um plano de ação intencionado que potencializa a capacidade de avaliar o futuro a quem o propõe ou o vive; que, por antecipar-se na consciência e ter como base o passado e o presente, oferece uma consequente capacidade metodológica para a escolha dos meios necessários para a concreta realização do plano (2008, p.31).

Com base nos conceitos trazidos pelas autoras é possível notar a importância do planejamento, especialmente do projeto, quando se trabalha com crianças. *As aprendizagens nos projetos acontecem a partir de situações concretas, das interações construídas em um processo contínuo e dinâmico.* (BARBOSA e HORN, 2008, p. 42). Essa metodologia mostra a potencialidade de evocar a curiosidade das crianças e partir delas para a construção e



aprofundamento do conhecimento dando protagonismo às crianças, pois elas tem suas próprias concepções sobre o mundo e seu funcionamento. Enfim, o projeto propicia valorizar a voz das crianças, partindo da curiosidade epistemológica delas para ir (re)significando as relações sociais de forma contextualizada.

Sobre *planejamento* é notório o entendimento docente do quanto este é orientador do trabalho, inclusive a reflexão sobre o mesmo. *O planejamento educativo deve ser assumido no cotidiano como um processo de reflexão, pois mais do que ser um papel preenchido, é atitude e envolve todas as ações e situações de educador no cotidiano do seu trabalho pedagógico.* (OSTETTO, 2000, p.177).

Planejamento é o caminho orientador do processo. É como uma espécie de bússola que deverá orientar o trabalho docente, identificando o ponto de saída e a chegada, aonde se quer chegar com a assunção política das escolhas feitas.

Em última análise o momento em que ocorre o mais efetivo *compartilhamento das experiências dos projetos*. Momento em que o grupo compartilha as experiências no projeto, fazendo um relato sobre o andamento da proposta, articulando as potencialidades do projeto com a temática anual da escola e as diretrizes do PPP escolar.

CONCLUSÃO

Ressaltamos, enquanto considerações finais, a pertinência que a formação continuada tem para o trabalho dessas professoras. Em instrumento de avaliação utilizado para avaliar a pertinência do espaço da formação continuada para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, é unânime perceber o entendimento das professoras no que se refere à garantia do tempo/espaço da formação continuada para a ação pedagógica. Esse tempo/espaço reverbera automaticamente nas interações com as crianças e comunidade à medida que é no espaço do diálogo e da escuta que nos posicionamos frente às situações e decidimos o contexto pedagógico de ações contextualizadas a partir de um posicionamento político, entendendo a educação formal como espaço potencial de construção de novas subjetividades e sensibilidades pertinentes ao nosso momento. A formação continuada de professores, neste sentido, permite-nos revisitar as concepções construídas na formação



inicial, bem como subjetivar o caminho que se pretende construir na educação infantil, as experiências profissionais no contexto das infâncias e refletir acerca das potencialidades do *chão da escola*, um espaço-tempo de formação, palco/cenário da própria (re)construção e formação enquanto docente.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In OSTETTO, L. E. (org.) **Encontros e Encantamentos na Educação Infantil: partilhando experiências de estágios**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2000.

SEMIS, Lais. **10 dúvidas sobre adaptação na educação infantil**. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/13/10-duvidas-adaptacao-infantil>. Acesso em 27/10/2018.



PENSAR O ESCOLAR NA CONTEMPORANEIDADE PARA ALÉM DAS UTOPIAS: NOTAS SOBRE *SKHOLÉ* E HETEROPIA

Jéssica Erd Ribas
Universidade Federal de Santa Maria,
Programa de Pós-Graduação em Educação
Centro de Educação
Agência de Fomento (CAPES)
erd.jessica@gmail.com

RESUMO:

Esta escrita apresenta um recorte de uma pesquisa de mestrado que venho desenvolvendo no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. O presente texto desenvolve uma análise conceitual sobre modos de pensar o escolar na contemporaneidade, considerando a noção grega de escola como *Skholé* (tempo livre para o pensamento), desenvolvida por Masschelein e Simons (2017) na obra “Em defesa da escola: uma questão pública”. Deste modo se propõe a (re) pensar os territórios, tempos e espaços do escolar na contemporaneidade, realizando problematizações sobre um tema que pelo menos desde o século XVIII conduz as reflexões sobre a educação e o escolar: o disciplinamento. Nossa tentativa é de pensar o escolar por lugares outros, ou recorrendo as palavras de Foucault (1979, p. 790) tentar “viver o presente de outra maneira” à luz de uma compreensão do escolar como *skholé*, como tempo livre. Para tal, será fundamental compreender esse modo de ser do escolar de forma heterotópicas, conceito desenvolvido pelo filósofo Michel Foucault em suas teorizações.

Palavras chave: escola; *skholé*; heterotopia.

INTRODUÇÃO

O presente texto desenvolve uma análise conceitual sobre modos de pensar o escolar na contemporaneidade, considerando a noção grega de escola como *Skholé* (tempo livre para o pensamento), desenvolvida por Masschelein e Simons (2017) na obra “*Em defesa da escola: uma questão pública*”. Deste modo se propõe a (re) pensar os territórios, tempos e espaços do escolar na contemporaneidade, realizando problematizações sobre um tema que pelo menos desde o século XVIII conduz as reflexões sobre a educação e o escolar: o disciplinamento.

Não há razão alguma para negarmos as e-vidências do disciplinamento que opera como uma anatomia política e uma ortopedia do corpo nas instituições escolares, nem ao menos seria esta a nossa intenção. Pretendemos, contudo, partir delas para pensar outros modos de ser do escolar na contemporaneidade, a partir da compreensão grega do escolar como tempo livre para o pensamento— *skholé*.



A defesa do escolar como tempo-livre para o pensamento implica em pensar a disciplina, agindo como tecnologia de saber, que opera mecanismos que permitem dar ao pensamento potencialidades; conjuntos de regras que possibilitam transformar o caótico em proposições ordenadas; as ideias dispersas em argumentos potentes; o conhecimento comum em conhecimento poderoso comum¹¹; as inquietações distraídas em verdadeiros esquemas conceituais rizomáticos.

Ademais, buscaremos defender com aporte teórico em Foucault e Deleuze, que a sociedade disciplinar entendida nas dimensões de atuação do poder em relação aos corpos e a política – a ortopedia corpo, anatomia política e o biopoder – domam a quinta-essência do escolar considerando uma racionalidade política neoliberal que parece entender e visar a docilização dos corpos, constituindo assim, não somente sujeitos, mas também uma escola domada. Diante do modo de operar dessa racionalidade, a disciplina é compreendida como uma estratégia ou peça fundamental na maquinaria escolar onde desempenha:

[...] técnicas de individualização do poder. Como vigiar alguém, como controlar sua conduta, seu comportamento, suas atitudes, como intensificar sua performance, multiplicar suas capacidades, como colocá-las no lugar onde ele será mais útil (FOUCAULT, 2008, p. 26).

Queremos argumentar que, em nome da produtividade-utilidade rouba-se do escolar o seu caráter de tempo livre, de bem comum e também do lugar para disciplina intelectual, estudo e prática e, desse modo, tendo em vista uma racionalidade de regulação da vida social pela governamentalidade neoliberal retira-se de jovens e crianças seu status de estudantes para compreendê-los e transformá-los em aprendizes¹². Nosso intuito, portanto, não é renunciar ou tomar repulsivamente – como muito se fez e se faz – os entendimentos que as teorizações foucaultianas nos possibilitam do escolar como maquinaria que opera nos corpos e nos saberes e que regula, normatiza, normaliza e agencia os sujeitos e a vida social.

¹¹ Michael Young em seu artigo “Para que servem as escolas?” (2007) distingue o que chama de conhecimento comum e conhecimento dos poderosos de conhecimento poderoso.

¹²A governamentalidade neoliberal sequestra o *skholé* e transforma o tempo-livre-para-pensamento (tempo produtor de conceitos e de conhecimentos) em tempo-útil-productivo-econômico. Neste caso, o escolar fica refém dos princípios do consumismo e da empregabilidade imediata.



Pelo contrário, partimos desses entendimentos para afirmar que o escolar na contemporaneidade se vê obrigado à re-inventar-se.

O objetivo geral deste trabalho busca responder a seguinte problemática: como efetivar o *skholé* em nosso tempo presente? Com a finalidade de que nossa proposta de insurgência filosófica não se converta em idealidades e utopias, passaremos a desenvolver, dialogando, com Silvio Gallo¹³ (2015), uma interpretação do conceito de heterotopia de Michel Foucault, com vistas a apontar possibilidades de efetivação do tempo livre *desde dentro* das instituições escolares no contemporâneo.

NOTAS SOBRE A CONSTRUÇÃO DO ESCOLAR COMO *SKHOLÉ* A PARTIR DE POSSIBILIDADES HETEROTÓPICAS

Embora nos estudos foucaultianos sejam colaterais as menções a escola, o seu pensamento histórico-filosófico constitui-se como um importante referente para pensarmos a escola na atualidade. Inspirados em suas teorizações lançamos um olhar inquieto ao escolar de nosso tempo presente. Assim, da “verdade” estabelecida em nossa época de que a disciplina pune, condena, ordena, normaliza, normatiza, rebanha e torna os sujeitos complacentes, autoriza-nos a problematizarmos e a nos inquietarmos com e a partir dela. Assim, à luz da interrogativa de Silvio Gallo (2015, p. 434), perguntamo-nos: seria possível pensar a escola de outros modos com Foucault? E, tendo em vista que a escola pautada e regulada pelos princípios da produtividade-utilidade vê-se obrigada a se (re)pensar na contemporaneidade, interessou-nos apresentar um outro modo de ser do escolar, denominado *skholé*.

Em nosso entendimento, a hercúlea tarefa que se desenha a aqueles e aquelas que se dedicam a pensar sobre educação e ensino no tempo presente, seja justamente a ressurgência, ou então, insurgência filosófica do escolar como tempo-livre-para-o-pensamento. Masschelein e Simons(2017), explicam:

A escola é uma invenção (política) específica da pólis grega e a escola grega surgiu como uma usurpação do privilégio das elites aristocráticas e militares na Grécia

¹³Sobre este assunto ver o capítulo Pensar a escola com Foucault: além da sombra da vigilância. In: CARVALHO, Alexandre Fliordi de; GALLO, Silvio (Org.). Repensar a Educação: 40 anos após vigiar e punir. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.



antiga. Na escola grega não mais era a origem de alguém, sua raça ou “natureza” que justificava seu pertencimento à classe do bom e do sábio. Bondade e sabedoria foram desligadas da origem, da raça e da natureza das pessoas. A escola grega tornou inoperante a conexão arcaica que liga os marcadores pessoais (raça, natureza, origem, etc) à lista de ocupações correspondentes aceitáveis (trabalhar a terra engajar-se no negócio e no comércio, estudar e praticar). É claro que desde o início havia diversas ocupações para restaurar privilégios, para salvaguardar hierarquias e classificações [...] Mas o mais importante ao que a “escola faz” diz respeito a suspensão de uma chamada ordem desigual natural. Em outras palavras, a escola fornecia tempo livre, isto é, tempo não produtivo, para aqueles que por seu nascimento não tinham direito de reivindicá-lo. [...] Portanto, a invenção do escolar pode ser descrita como a democratização do *tempo livre*. (MASSCHELEIN, SIMONS, 2017, p. 26).

De que o *skholé* caracteriza uma filosofia da educação, pensamos que não há o que se argumentar. No entanto, do pensamento de que filosofias são abstrações e ideias utópicas, portanto, formulações inatingíveis, nos vemos obrigados a discordar. Por isso, a quinta-essência do escolar (*skholé*) passa a ser compreendido aqui em uma forma heterotópica. A respeito desse conceito, Michel Foucault no prefácio de *As palavras e as Coisas*, apresenta a heterotopia em oposição à utopia:

As utopias consolam: é que elas não têm lugar real, desabrocham, contudo, num espaço maravilhoso e liso; abrem cidades com vastas avenidas, jardins bem plantados, regiões fáceis, ainda que o acesso a elas seja quimérico. As heterotopias inquietam, sem dúvida porque solapam secretamente a linguagem, porque impedem de nomear isto e aquilo, porque fracionam os nomes comuns ou os emaranham, porque arruinam de antemão a “sintaxe”, e não somente aquela constrói as frases - aquela, menos manifesta, que autoriza “manter juntos” (ao lado e em frente umas das outras) as palavras e as coisas. Eis por que as utopias permitem as fábulas e os discursos: situando-se na linha reta da linguagem, na dimensão fundamental da fábula; as heterotopias (encontradas tão frequentemente em Borges) dessecam o propósito, estancam as palavras nelas próprias, contestam, desde a raiz, toda possibilidade de gramática; desfazem os mitos e imprimem esterilidade ao lirismo das frases. (FOUCAULT, 1990, p. 7-8 *apud* GALLO, 2015, p. 437).

Gallo (2015, p. 438) explica que Foucault expõe a “função inquietante das heterotopias face a função acomodante das utopias”. Pensando com Deleuze poderíamos dizer que as heterotopias implicam a irrupção de um outro tempo, não cronológico, *Aion*, o tempo do acontecimento.(GALLO, 2015, p. 39). Nesse sentido, Foucault faz uma distinção daquilo que chama o espaço *do dentro* e o espaço *do fora*.

O primeiro é o espaço que vivemos, o outro é o espaço que não vivemos. Ao falar deste espaço do fora, o filósofo faz a distinção entre as utopias e as heterotopias. .



Apresenta as utopias como “posicionamentos sem lugar real” (2001, p. 414) ou, dito de outra forma, lugares irreais. Elas são espaços outros, mas da ordem do irreal. Por outro lado, as heterotopias são bem reais; elas implicam um espaço que esta aí, mas que é um espaço outro. (GALLO, p. 439-440).

É a partir dessa noção da escola como democratização do tempo livre que afirmamos a necessidade de ressurgência e insurgência filosóficas do escolar na contemporaneidade. Nossa intenção não é salvaguardar uma escola antiga, mas, a partir dela, reinventar modos de ser da escola no contemporâneo. E, dada a racionalidade política e moral neoliberal que se inscreve em nosso presente, falar e pensar a escola como *tempo-feito-livre-não-produtivo* soa a muitos, certamente, como ares de rebeldia. Disto justifica-se nossa insistência em falar de insurgências filosóficas. Conforme escreve Kohan (2017) a escola na história do presente, “passa a recobrar uma nova vida, a ter um novo sentido, a poder ser pronunciada, outra vez, de olhos abertos para o mundo”. O *shkolé* se apresenta, portanto, em nosso entendimento, como esta alternativa para “uma nova vida”.

É a este tempo do acontecimento e espaço *do dentro* que queremos reservar condições de possibilidades para o tempo-feito-livre do escolar na atualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar o escolar na contemporaneidade como tempo livre, a fim de não tornar-lo uma idealidade, uma utopia, requer que seja compreendido a partir de possibilidades reais de concretização nas instituições escolares.

De modo geral, quando queremos pensar alternativamente a escola, pensamos como uma utopia, uma outra instituição [...] Penso que Foucault nos convida - ou melhor nos impõe - a pensar outros modos: a possibilidade de fazer uma escola outra na escola estabelecida. [...] para além de utopias pedagógicas, para além de uma outra escola, a produção cotidiana de escolas outras, lá, no interior da escola mesma. É uma outra forma de pensar a transformação da escola, no fazer do dia a dia do trabalho pedagógico. (GALLO, 2015, 442).

É deste modo heterotópico, *de dentro* da escola, que se faz do escolar, *shkolé*. Não se trata, portanto, de destruir, romper ou transformar radicalmente a escola que “aí está”. As condições de possibilidades do tempo-livre são construídas cotidianamente, não como a grande resistência que se empreende a tudo e a todos, mas, talvez, naqueles processos de



micro resistência de que nos falava Foucault. Precisamos dar o adeus às utopias de negar as relações de poder presentes no escolar e entender que as “transformações” podem acontecer desde as micro resistências que somos e que podemos vir a ser. Este é o tempo do acontecimento e o espaço outro para a escola outra que defendemos neste escrito. E, em nosso entendimento, ela não será possível de (r)existir enquanto insistirmos em destinar a ela narrativas mestras e tarefas inalcançáveis.

REFERÊNCIAS

- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramallete. 35. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- GALLO, Silvio. **Pensar a escola com Foucault: além da sombra da vigilância**. In: CARVALHO, Alexandre Fliordi de; GALLO, Silvio (Org.). *Repensar a Educação: 40 anos após vigiar e punir*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.
- MASSCHELEIN, Jan; MAARTEN, Simons. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Trad. Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- YOUNG, Michael. F. D. **Para que servem as escolas?**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007 1287; Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.



O ENSINO DE FILOSOFIA COM CRIANÇAS: A FILOSOFIA COMO UM ENCONTRO E EXPERIÊNCIA DE PENSAMENTO

Jéssica Coimbra Padilha

Universidade Federal de Santa Maria, do Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGE

coimbrajee@hotmail.com

RESUMO

Esse trabalho empreende parte de minha pesquisa de doutorado, que investiga a relação entre Filosofia e infância, tendo em vista que acredita-se que as duas possuem relação por serem possibilidade e potência. Para, além disso, nesse contexto, a Filosofia pode ser trabalhada a partir das vivências das crianças, possibilitando experiência de pensamento. A partir disso, espera-se que haja um amadurecimento intelectual e pessoal, uma vez que farão reflexões a partir de suas experiências.

Palavras-chave: Infância, Filosofia, Experiência.

1 INTRODUÇÃO

A crença em torno da relação do ensino de filosofia com crianças é frequente nos trabalhos realizados por autores como, por exemplo, Walter Kohan e Paula Ramos de Oliveira, que acreditam que possa haver uma relação entre infância e Filosofia e que o ensino de Filosofia com crianças pode ser trabalhado como uma experiência de pensamento, partindo das suas vivências. Nessa perspectiva, esse resumo contempla parte de minha pesquisa de Doutorado, iniciada nesse semestre, que é motivado por essa crença inicial e tem como objetivo principal investigá-la.

Além disso, acredita-se que para analisar a relação de Filosofia com infância se faz necessário que se crie parâmetros, bem como problematizações claras que determinem o que possa ser infância, para que saibamos como elas possam aprender; e pouco se pensa atualmente sobre essa questão na universidade, poucas pesquisas contemplam esse tema e acredita-se que além de uma proximidade de diálogo entre a escola básica com a universidade, torna-se, sobretudo, resistência. Podemos para, além disso, ainda acrescentar que torna-se desafiador pensar a prática da Filosofia com crianças no Brasil, bem como pensar em alternativas de metodologias, o que move o interesse pela pesquisa de Filosofia com crianças. Assim, considera-se necessário que seja preciso repensar à maneira de como a infância foi trabalhada até o momento, e refletir a respeito do conceito “criança” para que



essas não sejam tratadas de acordo com uma questão cronológica, ou como “pequenos adultos”, mas que aprendam às suas formas, com suas reflexões e com aquilo que vivenciam em si mesmas. É nesse momento, portanto, que a filosofia vai ao encontro com o lado subjetivo do aluno, com suas experiências, possibilitando que aos poucos o pensar torna-se uma paixão, pois o pensar é misterioso.

Desse modo, essa pesquisa se baseará, principalmente, dos escritos de Kohan, (2005), pois o autor coloca o conceito de infância central, entre filosofia e educação sem propor propriamente um método. Seguindo os passos de Deleuze, ele parte do que pensa a criança, refletindo sobre a experiência de pensamento da mesma. Dessa forma, a infância é conceituada uma experiência misteriosa e imprevisível, uma experiência aberta à curiosidade e novidade, aberta a criação, renovação, potencial para a modificação de si e com as relações que se estabelece com os demais. Corroboramos com o posicionamento do autor, ainda mais por seguir os passos de Deleuze por fazerem do pensar uma experiência de criação. O aprender não possui métodos, técnicas e afins, pensar é um encontro, é o inesperado, o imprevisível, se colocarmos sob análise de métodos, controlamos o pensar o que seria o contrário de um pensamento criativo e novo como o da criança, isso não seria considerá-la como ela mesma.

Sendo assim, pautando-nos em concepções Deleuzeanas, trataremos o filosofar como pensar, sendo assim, o pensar não pode ser ensinado ou aprendido, mas experienciado enquanto seres vivos, quando os envolvidos, ou seja, professores e os alunos estão ensinando e aprendendo de forma mútua. Nesse sentido, em Filosofia “com” crianças, a preposição “com” já demonstra uma relação entre as partes, designa interação, envolvimento. A criança ensina, a seu modo, e é partindo dessa crença que acreditamos que o ensino de Filosofia possa contribuir doravante para um pensamento autônomo, partindo da sua própria experiência de pensamento. Nessa proposição apontada, portanto, reside a hipótese e o ponto inicial dessa pesquisa.

2 OBJETIVO

2.1 Objetivo geral



- Investigar se há uma relação entre infância e Filosofia e se o ensino de Filosofia com crianças pode ser trabalhado como uma experiência de pensamento, partindo das suas vivências.

2.2 Objetivos específicos

- Tratar a infância como um problema filosófico, como potência de criação.
- Desenvolver, bem como refletir sobre como a criança pensa.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Essa pesquisa tem como objetivo principal investigar se há uma relação entre infância e Filosofia e se o ensino de Filosofia com crianças pode ser trabalhado como uma experiência de pensamento, partindo das suas vivências. Desse modo, fazem-se necessárias algumas considerações sobre a infância como um problema filosófico, para que consigamos criar condições para que, sobretudo, se sintam e doravante reflitam sobre si mesmas.

A reflexão com relação a esse assunto existe de diversas formas na história da filosofia, no qual Kohan (2005) afirma que existe nessa perspectiva histórica da filosofia, um mito com relação à infância ou sobre o que seja infância. Platão, por exemplo, envolto por problemas específicos de sua época, não trata o próprio conceito de infância como um problema filosófico, não obstante, a perspectiva da infância é colocada com vistas a uma preocupação tendo em vista sociedade e a formação política. A infância, portanto, só se torna uma questão importante, pois ela precisa ser educada para se tornar um bom cidadão, e o bom cidadão é aquele voltado de forma intencional para a política.

Ainda de acordo com Kohan (2005):

- A infância nesse contexto se caracteriza por uma falta de marca específica, ou seja, ela pode ser muitas coisas; Ela é uma presença que se apresenta como ausência;

-A infância é uma marca que se funda na inferioridade, diante dos adultos cidadãos, que compara-se com os outros grupos sociais, tais como mulheres, os animais, os escravos; Sendo assim, ela é uma marca que se caracteriza por ser menos, é um ser menosprezado;;

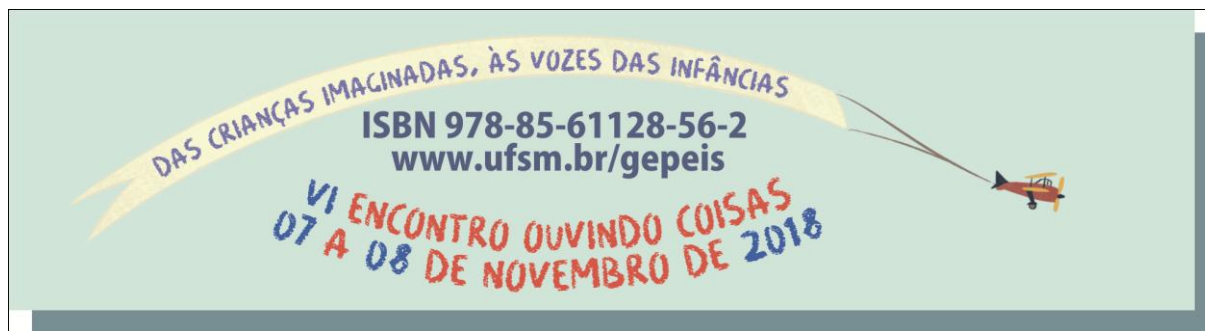
- A infância não tem lugar na sociedade, ela é inútil, ela é desnecessária.



Nessa perspectiva, partindo de algumas considerações do autor, entende-se que a história da filosofia não considerou o conceito “criança” como algo a ser pensado como um problema filosófico. Da mesma forma, poderíamos citar outros pensadores, no entanto, não iremos nos deter de forma minuciosa, ao menos, por ora. O que interessa-nos, sobretudo, é o ato do filosofar da criança, enquanto experiência de ser uma criança. O primeiro pensador que trouxe como reflexão e possibilidade trabalhar unir filosofia com crianças foi Matthew Lipman, em 1969. Lipman começou a pensar filosofia para crianças, cujo projeto foi desenvolver uma “educação para o pensar”, pois para o autor, esse é o papel da filosofia nas escolas, a filosofia compreendida como a perfeição do pensamento.

Dessa forma, o autor propõe o que foi denominado como uma pedagogia inovadora, pois traria um modo e uma reflexão de como desenvolver uma relação de professor com o aluno, criando métodos para as crianças “pensarem melhor”, especialmente se tratando de suas ações. Ademais, ele sugere que incluía uma disciplina que se desenvolvesse o pensamento crítico, mas também o pensamento ético, levando aos alunos a viverem de forma democrática, pois desse modo, Lipman acreditava que estava auxiliando os alunos a terem um avanço de pensamento. De acordo com o autor (1994) *“O problema pedagógico é, ao menos no primeiro estágio, transformar a criança que já pensa numa criança que pensa bem”*. (LIPMAN, 1994, p. 35)

Assim, para colocar em prática o legado de “educar para pensar”, Lipman escreve o que ele nomeou de novelas ficcionais filosóficas com o intuito das crianças conversarem sobre si e com as pessoas que a rodeiam a partir das experiências apresentadas nas novelas que o autor escreve. Assim, as crianças possuem condições de fazer avaliações das ações apresentadas nas novelas e trazem para sua vida em forma de reflexão e diálogo com os outros. Além disso, o autor utiliza como metodologia, a ação do professor de sentar-se próximo ou em roda com seus alunos e os sensibilizar, seja com as novelas de ficção filosóficas ou com uma leitura de texto. A partir disso, inicia-se uma discussão com os problemas levantados pelas crianças com o intuito de fazê-las pensar sobre as perguntas e respostas delas, bem como os que as cercam. As crianças assumem para si, dessa forma, as vivências os problemas que são levantados e que não necessariamente são delas.



Tendo esse conceito como princípio para a nossa discussão e tendo em vista as preposições Filosofia “para” crianças e Filosofia “com” crianças, interessa-nos desenvolvermos a filosofia “com” crianças, de tal forma que a criança possa ter experiência do que seja ser criança. Por isso o principal autor a ser trabalhado com relação a experiência de como ser criança é Walter Kohan, conseqüentemente Deleuze e Foucault, que são suas principais inspirações para refletir sobre educação e que tratam a infância como algo positivo, como um espaço de criação, autocriação para as mudanças, por isso, as crianças devem aprender filosofia por já terem muitas coisas para nos ensinar e não mais simplesmente ter um pensamento melhor, como queria Lipman.

A infância é colocada como “potência de criação”, tal como afirmara Deleuze:

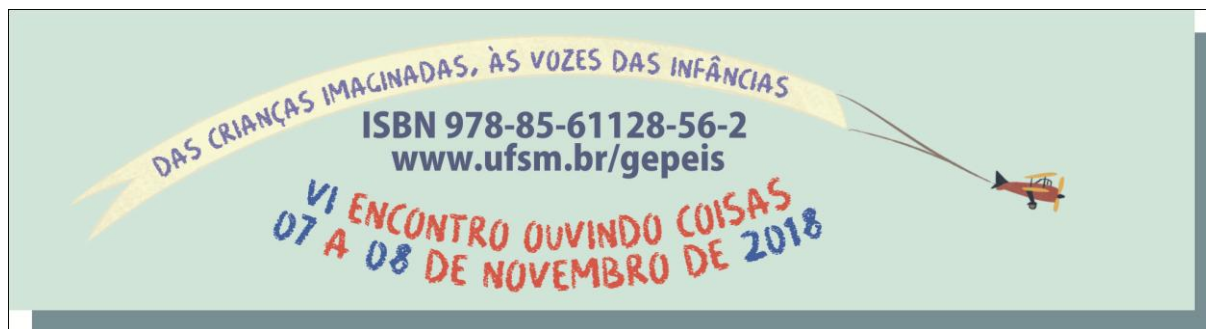
Toda criação é singular, e o conceito como criação propriamente filosófico é sempre uma singularidade. O primeiro princípio da filosofia é que os universais não explicam nada, eles próprios devem ser explicados. Conhecer-se a si mesmo- aprender a pensar- fazer como se nada fosse evidente- esparta-se, “estranhar que o ente seja”, estas determinações da filosofia e muitas outras formam atitudes interessantes, se bem que fatigantes a longo prazo, mas não constituem uma ocupação bem definida, uma atividade precisa, mesmo de um ponto de vista pedagógico. (DELEUZE, 1997, p.13)

Tal como podemos constatar a criação é tão única, quanto o mundo de uma criança, pois criam uma nova forma de pensar e de ver o mundo que a circunda. Partindo dessa reflexão, ainda podemos seguir com a reflexão: Pode-se desenvolver o pensamento, se ensina a pensar?

Com isso, podemos notar que segundo essa perspectiva, o pensar comove, ele não é ensinado, em verdade, ele é um mistério. Ele vem de repente e nos surpreende. Toda criança é única e descobre nela mesma uma nova forma de repensar seus próprios pensamentos, pois o pensar extrapola o óbvio, o lógico. A criança, portanto, pode criar outras formas de pensar, pois é criação em potência. Sendo assim, a Filosofia com crianças não pode ser encarada como um método, ou disciplina, pois esses conceitos possuem um caráter formal.

4 POSSÍVEIS RESULTADOS E CONCLUSÕES

Tendo em vista que a pesquisa de doutorado está em andamento, o que aponto são expectativas que gostaria de alcançar, bem como possíveis resultados. Como primeiro ponto,



pretendo mostrar que é possível trabalhar Filosofia com crianças, a partir da vivência delas. Além disso, demonstrar que infância e Filosofia possuem uma relação, pois ambas são possibilidades. Acredito que as crianças são potência, sendo assim, precisam ser estimuladas para uma nova criação humana e de pensamento.

REFERÊNCIAS

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.

KOHAN, Walter Omar. **Infância. Entre educação e filosofia.** Belo Horizonte : Autêntica, 2005.

KOHAN, Walter Omar. **Infância.** Entre a Educação e a Filosofia. Belo Horizonte:



UMA CARTA PARA MINHA INFÂNCIA: EXPERIMENTAÇÃO DE DEVIRES

Semíramis Martins Corrêa

*Universidade Federal do Pampa, Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Ensino,
Campus Bagé
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes
semiramis_mc@hotmail.com*

Dulce Mari da Silva Voss

*Universidade Federal do Pampa, Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Ensino,
Campus Bagé
dulce.voss@gmail.com*

RESUMO

Trazemos nesse texto o relato de uma experimentação acontecida no Curso de Extensão “Infâncias: territórios de escutas e diálogos” que envolveu a escrita de cartas para as infâncias. Esse projeto agrupa educadoras e supervisoras que atuam na educação infantil de escolas públicas no município de Bagé e cidades vizinhas, discentes de pedagogia e assistência social e pesquisadoras das infâncias. Buscamos criar territórios de escuta e diálogos que permitam reinventar os modos de pensar e fazer as experiências escolares com as crianças no sentido de potencializar os diferentes modos de viver as infâncias. Percebemos que a experimentação das cartas para as infâncias criadas no primeiro encontro do curso provocaram deslocamentos de espaços e tempos em que as educadoras recriaram memórias, inventaram personagens e dialogaram com outras infâncias. Sentimos que fomos todas afetadas por essa experimentação. Nela visualizamos movimentos de repetição criadora que potencializam a formação docente na educação infantil.

Palavras-chave: Infâncias. Formação docente. Experimentação. Devires criança.

INTRODUÇÃO

Movidas pelo desejo de ampliar os espaços/tempos de formação para a educação infantil no lugar em que vivemos, decidimos criar um grupo de estudos para pensar e dialogar sobre infâncias. Dessa prática alçou-se vôo para outra criação, o Curso de Extensão “Infâncias: territórios de escutas e diálogos” promovido pelos Grupos de Pesquisa Deslogogias da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) e Philos Sophias da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA, ambos vinculados às unidades acadêmicas situadas na cidade de Bagé.



O projeto reúne um grupo de trinta e cinco cursistas, incluindo educadoras e supervisoras das redes públicas de ensino de Bagé e cidades vizinhas, discentes de pedagogia e assistência social das universidades locais, além das seis formadoras e das duas coordenadoras do projeto que também atuam e/ou pesquisam tal temática.

Nosso objetivo é problematizar a docência na educação infantil, entendendo que é possível reinventar os modos de pensar e fazer as experiências escolares com as crianças no sentido de potencializar os diferentes modos de viver as infâncias. No curso, pretendemos criar experimentações que promovam a escuta e o diálogo, produzindo deslocamentos que intensifiquem devires docência sensíveis a multiplicidade das infâncias.

Apoiadas em Deleuze (1988; 2012), Bachelard (1988) e Larrosa (2017), compartilhamos aqui as experimentações que nos fazem pensar em diferentes infâncias.

DESENVOLVIMENTO

Após recepcionar o grupo no saguão da Universidade, convidamos para que fossem para o pátio de entrada da UERGS. Aos poucos se dirigiram para o cantinho ao ar livre que as esperava. Ainda um pouco atônitas, sem saber o que aconteceria seus rostos pareciam dizer: “o que vamos fazer?”. Talvez tenham se preparado para permanecer uma tarde inteira sentadas em cadeiras, escutando alguém falar, pois, são esses os rituais habituais de muitas formações, ambientes fechados, auditórios e salas que impedem de estender olhares para além das paredes que limitam.

Mas, a tarde ensolarada de temperatura amena no primeiro dia de primavera convidava a experimentar outros espaços. No gramado de um cantinho perto do portão de entrada da UERGS, uma gostosa sombra de árvores que dançavam a cada leve rajada de vento. Sentamos em almofadas e tapetes espalhados aleatoriamente. Cada uma foi se acomodando de forma tímida, sentar no chão, dividir o tapete com quem não conhecia, “onde está a minha almofada”, “para onde vou”, “tem vento, tem folha, vai voar”. Pareciam crianças pegadas de surpresa!



Por que escolhemos esse lugar quase sempre silencioso no dia a dia das pessoas que circulam por ali? Que encontros poderiam acontecer nesse ambiente? As respostas, se é que elas existem, surgem ao longo dos acontecimentos aqui narrados.

O pátio remete ao liberto, às infâncias vividas por muitas de nós que habitamos cidades do interior do estado. Estar outra vez ao ar livre, explorar diferentes espaços, desacomodar corpos, criar novas relações com outros/as tantas. Dos movimentos, sensações, ditos e não ditos, começava-se um primeiro deslocamento, a possibilidade de uma nova experiência.

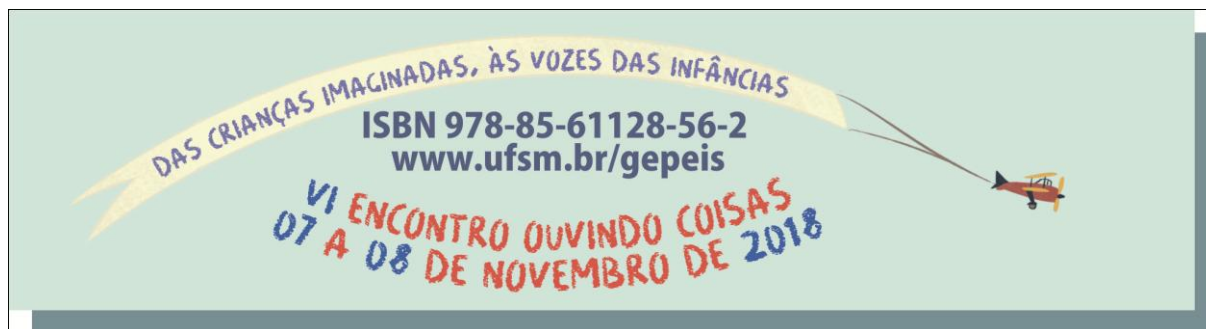
Como nos diz Larrosa (2017, p. 25), a experiência:

[...] requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar. Um movimento de sutil delicadeza [...] abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Depois que estávamos todas acomodadas naquele agradável ambiente, pedimos que cada uma, ao olhar a imagem retratada na foto que trouxeram de quando eram crianças, escrevesse uma carta para a infância. Esse foi então o dispositivo que inventamos para disparar a escrita e experimentar perceptos e afectos infantis.

Vimos que a experiência foi prazerosa para elas. Ficaram envolvidas na produção de suas memórias transformadas em palavras escritas e desenhadas nas cartas. Ao escreverem para as infâncias inventaram personagens crianças, remetendo suas palavras à uma invenção, imaginação das infâncias. Assim, iniciaram suas cartas com frases como: “Olá infância! Quantas saudades de você”; “Vinte e duas primaveras depois escrevo para ti está carta [...]”.

Desse modo, inventaram um movimento de repetição que excede a rememoração, pois os diferentes modos pelos quais decodificaram lembranças contêm em si potencialidades que transformam a memória em algo novo ao preencher o espaço vazio entre o passado e o presente. Cada um/a, a sua maneira, fez da repetição uma potência própria da linguagem e do pensamento, uma obra de singularização que inventa vibrações, giros, danças, saltos, tecendo signos e significados (DELEUZE, 1988).



A escrita das cartas possibilitou a experimentação de múltiplos deslocamentos em relação ao tempo vivido, sentindo cheiros e sabores: “[...] sinto o cheiro das flores e árvores, posso escutar o canto do galo e o latido dos cães correndo ovelha”; “Ficávamos uma manhã inteira correndo até a vovó chamar para o almoço e que rico almoço, aquele feijão feito em panela de ferro e no fogão a lenha que ela faz até hoje. Que delícia!!!!”; “Sentir gosto de *tuti-fruti* na boca, cheiro de arroz de leite fresquinho”.

Deliciosos devaneios! Devaneios que, nas palavras de uma das cursistas, nos fazem experimentar: “[...] saudosas lembranças daquele tempo bom... tempo de não sentir passar o tempo, de escalar o pessegueiro, de sentir o vento no rosto, exatamente como estou agora”.

Como nos fala Bachelard (1988, p. 96): “Uma infância potencial habita em nós. Quando vamos reencontrá-la nos nossos devaneios, mais ainda que na sua realidade, nós a revivemos em suas possibilidades”. É assim que, “[...] sonhamos no limite da história e da lenda. Para atingir as lembranças de nossas solidões, idealizamos os mundos em que fomos criança solitária [...] Essa infância, aliás, permanece como uma simpatia de abertura para a vida” (BACHELARD, 1988, p. 96).

CONCLUSÃO

Pensamos que ao produzirem suas cartas, as educadoras ativaram olhares sensíveis acerca das infâncias que viveram enquanto crianças. Saltar dessas infâncias à outras produzidas em suas escolas é o que nos move no percurso do Curso de Extensão.

Pretendemos que as experimentações continuem movimentando as educadoras a pensarem suas práticas pedagógicas na Educação Infantil de modo a problematizar a concepção moderna de uma infância como tempo biológico de preparação para a vida adulta. Mobilizar múltiplas infâncias que são experimentadas pelas crianças que habitam as escolas, as ruas, os bairros das cidades. Perceber e deixar-se afetar por diferentes modos de existir nas infâncias.

Com isso, acreditamos potencializar fazeres docentes que abram linhas de fuga para a criação de espaços e tempos outros; pois, inspiradas em Deleuze e Guattari (2012, p. 23) entendemos que “[...] é somente quando o múltiplo é efetivamente tratado como substantivo,



multiplicidade, que ele não tem mais nenhuma relação com o uno como um sujeito ou como objeto [...]”.

Queremos inventar docências nômades, como nos sugere Deleuze e Guattari (2012), existência nômade é aquela em que se pode recriar espaços e tempos outros, produzir deslocamentos e mover forças libertadoras que intensifiquem os fluxos de vida.

Nas relações cotidianas entre crianças e adultos nas escolas de Educação Infantil podem constituir-se territórios potencializadores de imaginação, invenção, magia, curiosidade, alegria, interação. Espaços e tempos rizomáticos, ou seja, abertos a experimentações de devires criança, diferentes modos de existência de infâncias (DELEUZE; GUATTARI, 2012).

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1988, 205p.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. São Paulo: Graal, 1988, 350p.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia 2**. Vol. 4. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2012, 200p.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**. Vol. 05. Tradução: Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Ed. 34, 2012, 260p.

LARROSA, Jorge. **Tremores: Escritos sobre experiência**. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, 176p.



PROFESSOR DE CRIANÇAS PEQUENAS: POSIÇÕES DE ATUAÇÕES

Taciana Uecker

Universidade Federal de Santa Maria – UFSM
taci.uecker@gmail.com

Larissa Ribeiro Dalla Lana

Universidade Federal de Santa Maria – UFSM
larissa_dallalana@hotmail.com

Martieli de Souza Rodrigues

Universidade Federal de Santa Maria – UFSM
martielisr@gmail.com

Leandra Bôer Possa

Orientadora - UFSM

RESUMO

Este trabalho apresenta o estudo do Plano Nacional de Educação e de dois planos municipais do Estado do Rio Grande do Sul-RS, que teve como objetivo compreender como através dos documentos são descritas as atuações do professor de crianças pequenas - educação infantil e, com isso, como as professoras narram a sua atuação. Como ferramenta analítica utilizou-se a noção de sujeito e posição-sujeito, tendo como base os estudos pós-estruturalistas. Ao olhar para estes documentos analisados, foi possível construir uma materialidade analítica que relacionada com entrevistas às professoras das instituições de educação infantil, destas cidades em foco, possibilitaram compreender uma possível identificação e um reconhecimento do professor, em função da posição-sujeito que este ocupa. Ainda, a partir dos materiais analisados, identifica-se uma naturalização e, por isso, normatização do comportamento do professor; e, que o reconhecimento do bom professor da educação infantil está vinculado a posição e atuação relacionada ao cuidar, uma vez que o professor de crianças pequenas assume a posição da figura materna, constituindo uma responsabilidade e auto-responsabilização de uma posição-sujeito familiar na relação com as crianças.

Palavras-chave: Professor. Posição-sujeito. Educação Infantil.

O Plano Nacional de Educação (PNE), que passa a ser regulamentado a partir de 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e sendo efetivado em 2001 o Plano Nacional de Educação pela Lei nº 10.172/2001, que encaminham objetivos e metas para todos os níveis da educação no Brasil para os próximos 10 anos.



No PNE é possível destacar quatro grupos de metas: primeiro grupo de metas estruturado é voltado ao direito à educação com qualidade, a ampliação de oportunidades, garantindo o acesso ao ensino e a universalização do mesmo. O segundo trata-se sobre as reduções de desigualdades e a valorização da diversidade, o terceiro grupo é sobre a valorização dos profissionais da educação e o quarto, e último, volta-se ao ensino superior.

Nesta perspectiva de articulação e gestão de um sistema de educação nacional, também são construídos planos estaduais e municipais que devem ser articulados conforme as especificidades e particularidade de cada região, obtendo a participação de representantes da comunidade educacional e da sociedade civil. Os Planos Municipais de Educação (PME) das duas cidades que são o foco dessa análise foram aprovados em conformidade com o Plano Nacional de Educação-Lei nº 13.005/2014. Assim, as cidades, através de um planejamento, constituíram uma força tarefa de colaboração para atingir as metas previstas e programar estratégias.

As duas cidades em questão são consideradas de pequeno porte e baseia-se em atividades de agricultura e pecuária. Observa-se que em ambos os planos municipais analisados, de certa forma, reproduzem as mesmas metas e estratégias que estão estabelecidas no Plano Nacional, quase nada se modifica no sentido de uma discussão das diferenças regionais, culturais e para especificidades destes municípios. Pode-se dizer que grandes partes das estratégias descritas não estão acompanhadas de uma justificativa que demonstre estudo e conhecimento das características das cidades e população.

À vista disso, olhamos para as propostas específicas (metas e estratégias) para a educação infantil, destacado na meta um de ambos os planos. A educação infantil, nestes municípios e em seus PME, como determina a LDB/1996 e o Plano Nacional de Educação são oferecidas em creches e pré-escolas, atendendo crianças de zero a cinco anos de idade. São espaços institucionais e educacionais públicos e/ou privados que educam e cuidam de crianças, em período integral e/ou parcial (BRASIL, 2009).

Em consonância com os documentos nacionais, os Planos Municipais de Educação, abrangem o conjunto da educação infantil como não obrigatório, e por isso não se constitui em pré-requisito para o ingresso na segunda etapa da educação básica, o ensino fundamental.



Entretanto, é consolidada a etapa pré-escolar, tornando-se obrigatória para a idade de quatro e cinco anos, sendo a idade da criança um elemento indispensável à matrícula.

A partir da análise dos PME, também se realizou entrevistas com quatro professoras que serão identificadas através do número 01 até o número 04. Das entrevistas foram destacados trechos que nos auxiliam e possibilitam compreender certa posição sujeito no contexto de uma atuação docente na Educação Infantil. Esta metodologia foi o caminho utilizado para compreender como através dos documentos são descritas as atuações do professor de educação infantil e, com isso, como os professores narram a sua atuação.

Atuações e posições do professor de educação infantil

A constituição do sujeito está condicionada às posições sociais por ele ocupadas. Para Foucault “as posições de sujeito se definem igualmente pela situação que lhe é possível ocupar em relação aos diversos domínios ou grupos de objetos” (Foucault, 1987, p.59). Para Lockmann (2014), a posição que o sujeito ocupa está relacionada às práticas discursivas e não discursivas que narram e produzem seus modos de ser e atuar, um discurso que produz certo controle de uma posição ocupada pelo sujeito.

A posição-sujeito do professor de educação infantil esta relacionada à experiência de si, um sujeito que se constitui na posição docente, que se produz a partir de certas relações e em meio a certas práticas, o que implica considerar na análise do processo de subjetivação, como afirma Foucault (2007), não só os comportamentos e as ideias, mas as “problematizações através das quais o ser se dá como podendo e devendo ser pensado, e as práticas a partir das quais essas problematizações se formam” (p. 15).

É com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que os planos municipais estabelecem os saberes implicados no cuidar e educar, pois o PNE não faz nenhuma menção a eles especificamente.

Diante disso e, levando em consideração esses documentos bases analisados, destaca-se como um princípio que se deriva de saberes que orientam princípios pedagógicos - cuidar e educar, assim destacou, a fim de analisar como esses princípios que constitui as práticas



discursivas dos documentos de produção de uma posição sujeito, são lidos e narrados por professoras da educação infantil dessas cidades.

O sujeito pode ocupar diferentes posições. Posição como sujeitos que observam, descrevem, percebem e ensinam, assim pode-se definir a posição-sujeito “pela situação que lhe é possível ocupar em relação aos diversos domínios ou grupos de objetos: ele é sujeito que questiona, segundo uma certa grade de interrogações explícitas ou não, e que ouve, segundo um certo programa de informação; é sujeito que observa, segundo um quadro de traços característicos, e que anota, segundo um tipo descritivo; está situado a uma distância perceptiva ótica cujos limites demarcam a parcela de informação pertinente” (FOUCAULT, 2008, p.58).

Foi possível identificar na fala das quatro professoras entrevistadas que a atuação com o cuidar e educar se assemelha ao trabalho maternal, aos saberes cotidianos que fazem de uma mulher mãe. Ainda, a professora 01 afirma que “as crianças ficam muito carentes de colo e assim assumo a postura de ser mãe deles” além de que é preciso “trabalhar com o coração”, e “ter um olhar sensível, saber o que as crianças estão querendo e precisando naquele momento”. No discurso desta professora é possível aproximar a atuação da professora 04, na qual enfatiza a sua prática “agindo com o coração, educando, amando e cobrando”.

Em continuidade, a professora 03 menciona que se utiliza dos saberes da figura materna para “atender as necessidades básicas das crianças: alimentação, higiene e atenção”, já a professora 02 destaca que os saberes são “direcionados ao cuidar e educar, desenvolvendo integralmente a criança, um tempo e um espaço onde as crianças possam vivenciar as suas necessidades e possibilidades na interação com o outro e conhecendo a si mesmo”.

Por mais que as professoras digam que se assemelham a figura materna, efetivamente, não fazem as mesmas coisas que as mães fazem com seus filhos, entretanto, à atuação do professor é subjetivado de outras formas. O professor assume uma postura como sendo “um pouco de cada coisa”, ou seja, ele precisa ser útil, ora é um pouco mãe, ora é um pouco professor. Diante dessas necessidades e do espaço que a educação ocupa (como um espaço de salvação, de crianças em risco...), o próprio professor assume uma posição mais polivalente.



Larossa (2002) nos diz que a experiência é aquilo que nos acontece, que nos atravessa, assim no contexto escolar é possível identificar que as estratégias sociais e culturais da maternidade são mais próximas na atuação docente das professoras do que os documentos legais e políticos da Educação Infantil, entretanto, através da experiência de si e dos saberes relacionados ao cuidar que as professoras de educação infantil se reconhecem numa posição maternal, no sentido de estar atuando com crianças em sua primeira infância, tendo por vezes muito mais questões e envolvimento com atividades ligadas a higiene e alimentação que por sua vez acabam tendo mais ênfase do que a atuação como professora.

Discussões finais

O Plano Nacional de Educação nos proporciona uma materialidade analítica em todos os níveis e modalidade da educação. Diante disso, percebe-se a emergência de saberes sobre a educação infantil que naturaliza uma posição e atuação relacionada ao cuidar, tendo então uma identificação de um professor de educação infantil sendo reconhecido e se auto reconhecendo na esteira maternal, na qual se constitui uma posição-sujeito familiar, e nesse caso, o de mãe na relação com as crianças. Justifica-se pelo fato de na prática muitos profissionais ocuparem diferentes papéis, e quando falamos em professor de educação infantil podemos observar as suas multitarefas e conseqüentemente mais que apenas um educador. Pois como, as próprias professoras relatam, elas precisam além da prática pedagógica, dar um colo, serem amorosas e cuidarem das crianças pequenas.

O que de fato, leva as professoras a se colocarem nessa posição maternal, pois ao considerarmos que a educação infantil atende crianças de zero a cinco anos. Diante disso, e da experiência profissional em que define saberes relacionados ao professor de educação infantil que o cuidar não se dissocia da atuação do professor, sendo um elo que interliga as relações professor e aluno, como se fosse uma relação de mãe e filho.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil**. Conselho Nacional de Educação. Câmara De Educação Básica. Resolução CNE/CEB



5/2009. Disponível em:

<https://www.mprs.mp.br/media/areas/gapp/arquivos/resolucao_05_2009_cne.pdf>.

Acesso em: 13 Set. 2018.

BRASIL. **Lei n. 10.172 de 09 de janeiro de 2001**. Plano Nacional de Educação. Brasília: Presidência da República, 2001. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 05 Set. 2018.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber** (1926-1984). Rio de Janeiro: Forense Universitária. 7 ed. 2008. Disponível em:

<<http://www.uesb.br/eventos/pensarcomveyne/arquivos/FOUCAULT.pdf>>. Acesso em: 20 Set. 2017.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Editora Vozes. 1987.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres**. São Paulo: Editora Graal, 2007.

FOUCAULT, Michel. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/fev/mar/abr, 2002, n° 19, pp. 20-28.

LOCKMANN, Camila. **As práticas de in/exclusão e a redefinição do conhecimento escolar: implicações contemporâneas**. Educar em Revista, n.54, 2014. p.257-292. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/34677>> Acesso em: 20 Set. 2018.



AS SIGNIFICAÇÕES IMAGINÁRIAS DAS INFÂNCIAS: REFLEXÕES DO PNAIC EIXO PRÉ-ESCOLA

Silvania Regina Pellenz Irgang

*Sistema Municipal de Educação de Erechim/RS, Formadora Regional do PNAIC eixo pré-escola pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS – Campus Erechim)
reginaufsm@gmail.com*

RESUMO

O presente trabalho traz a dimensão prático-reflexiva sobre a experiência de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, PNAIC eixo pré-escola, na Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Erechim, em que, durante a formação, as representações de criança e infâncias foram questionadas, repensadas e problematizadas pelas professoras formadoras locais e consequentemente pelas professoras que atuam diretamente com as crianças da pré-escola. As significações imaginárias das infâncias vividas, como indivíduos sócio-históricos-culturais, trouxeram para a roda formativa a possibilidade de repensar a infância na pluralidade e refletir sobre as infâncias oportunizadas para as crianças com as quais trabalham. Partimos da perspectiva de (re)conhecer as significações imaginárias das infâncias das próprias professoras, ao relatarmos a partir da fotografia e de um objeto da infância suas memórias afetivas e formativas. Cada objeto remetia a uma história e marcas de infâncias que as representam até hoje. O relato das infâncias e das crianças que foram, fez diálogo com o material teórico dos cadernos 0, 1, e 2 sobre “Leitura e Escrita na Educação Infantil”, disponibilizados online pelo Ministério da Educação para a formação do eixo. A experiência de dar voz às professoras fez com que elas também dessem voz às crianças com quem exercem sua docência, trazendo elementos significativos, constitutivos e simbólicos da infância.

Palavras-chave: Infância; Significações Imaginárias; Formação continuada.

Contextualizando

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi instituído pela primeira vez em 2017-2018 no âmbito da Educação Infantil, para atender a formação de professoras que atuam diretamente com as crianças no contexto pré-escolar. Participei como formadora regional pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim, onde aconteceram os sete encontros presenciais, nos meses de março, abril e maio, com 62 formadoras locais, assim intituladas as professoras e coordenadoras de escolas estaduais e municipais do Norte e Nordeste do Rio Grande do Sul. Após a formação na universidade as formadoras locais tinham o compromisso de continuar a formação junto às professoras que atuam em turmas de pré-escola na Educação Infantil, inscritas no PNAIC eixo pré-escola.



Ao mesmo tempo em que o olhar das formadoras era de desconfiança e curiosidades em relação ao papel social da pré-escola, os encontros foram desmistificando a ideia de que alfabetizaríamos as crianças da pré-escola. Os cadernos formativos do material “Leitura e Escrita na Educação Infantil”¹⁴, produzido pela UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais) e adotado pelo grupo nas ações formativas do Programa deixam evidente a valorização da cultura da criança como processo essencial para a construção do currículo na Educação Infantil, principalmente ao problematizar as concepções de criança, de infância, de situações pedagógicas com leitura e escrita nesta etapa de educação. Ou seja, significa “(...) reconhecer que as crianças se constituem como seres de linguagem, nas interações que estabelecem com o mundo” (SOUZA, 2016, p.19).

Para compreender o sentido daquilo que é próprio da criança e do trabalho com a criança, antecipadamente, solicitamos a leitura dos primeiros cadernos formativos, intitulados: *Apresentação* (Um convite, Profissão e formação docente: introduzindo algumas reflexões, Curso de formação continuada “Leitura e Escrita na Educação Infantil”); *Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender* (Docência e formação cultural, Docência na Educação Infantil: contextos e práticas, Leitura Literária entre professoras e crianças); *Ser criança na Educação Infantil: infância e linguagem* (Infância e linguagem, Infância e cultura, Desenvolvimento cultural da criança). Nessas leituras as professoras foram convidadas a se aproximarem de suas concepções acerca da profissão docente e de (re)conhecerem as crianças que foram e as infâncias que viveram.

Para além desse enlace de memória, observar as crianças com as quais trabalham é um importante aspecto, reconhecendo que elas também querem viver suas próprias infâncias. Com isso, as reflexões sobre que infâncias as professoras têm oportunizado às crianças como experiências que realmente tocam e permanecem em suas memórias foram sendo potencializada pelas histórias das professoras.

¹⁴ Coleção completa disponível em: <http://www.projetoleituraescrita.com.br/publicacoes/colecao/>



Aliado a leitura, solicitamos para o encontro presencial que trouxessem uma fotografia das crianças que foram e um objeto da infância. De acordo com Souza (2016, p.16)

Ao compreender a infância articulada com a linguagem, concluímos que a criança não é apenas uma etapa cronológica na evolução da espécie humana a ser estudada – pela biologia ou pela psicologia do desenvolvimento –, mas sim um ser que participa da criação da cultura através do uso criativo da linguagem na interação com seus pares, adultos e crianças, mas também com as coisas ou os objetos que existem ao seu redor. A representação simbólica da realidade evolui, ao longo da vida, em direções e formas cada vez mais sofisticadas ou inusitadas, tendo por base o diálogo permanente da criança com o seu contexto cultural.

Desse modo, histórias foram relatadas, lembradas e contextualizadas às realidades e às infâncias de diversas gerações. As significações imaginárias foram veiculadas a um grupo coletivo de docentes, de tempos e espaços próprios de cada geração e de sociedade que se estabelecia para cada uma. Em seguida, acompanhem a partir da imagem e da escrita aquilo que as professoras contaram sobre si e suas infâncias.

Significações imaginárias das infâncias

Figura 1: Objetos da infância das professoras.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Início com a fotografia dos objetos trazidos por quinze das vinte professoras de uma das turmas da formação do PNAIC eixo Pré-escola. Esses objetos carregam traços simbólicos, mas também estruturantes veiculados a um tempo, a valores e uma sociedade onde o meio rural se revelou como espaço de várias histórias, brincadeiras e memórias de infâncias. Segundo Carrijo (2012, p. 422), trazendo as contribuições de Castoriadis (1982),



nos indica que “o destino de uma significação imaginária é a ancoragem no contexto sócio-histórico por meio das pluralizações das formas de convívio e interação, demandando a identidade para sua efetivação como instituição”.

Nesse sentido, as histórias emendavam-se umas nas outras, já que em sua maioria, eram oriundas de cidades do interior do Rio Grande do Sul e o campo era o cenário de suas narrativas. A dimensão simbólica dos objetos e até mesmo das roupas que vestiam nas fotografias, o lugar em que estavam e as lembranças vividas faziam com que as professoras revivessem esse passado e refletissem sobre o presente, bem como o lugar da infância nesse tempo.

Essas significações imaginárias traziam as experiências das professoras no sentido que Larrosa (2002, p. 21) no provoca a refletir em que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.” Ao relatarem as histórias de infância e de si a partir dos objetos pessoais falavam sobre o “saber da experiência” (LARROSA, 2002, p. 27) que

tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal.

Assim, na roda de conversa entraram bonecas, ursos, panelas de brinquedo, colheres, cobra de plástico, vestido de bebê, bolsa, tamanco, aviamentos, livro de história, jogo do resta um e mini fotografia dentro de um monóculo antigo de ver fotos, conforme exemplifica a figura 1. Cada objeto trazia uma história e marcas de infâncias que as representam até hoje.

Os vínculos afetivos com as mães, os irmãos, que na época chegavam a doze, quinze, a junção com os filhos e filhas dos vizinhos próximos, dos primos e primas nos revelam uma geração que tinham outros entendimentos e preocupações. Uma infância pautada também no trabalho familiar na roça e nas brincadeiras junto à natureza e a liberdade proporcionada por



esse espaço para experienciar a imaginação, as histórias dos livros, dos contos que passavam de geração a geração.

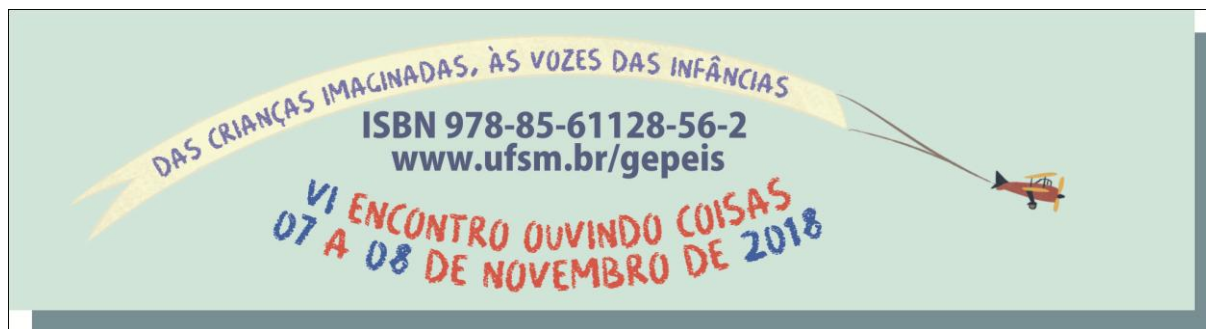
Os objetos de apego afetivo enquanto crianças bem pequenas, como urso e boneca, também tiveram destaque nas narrativas e repensar que as crianças têm o direito de os terem no processo de acolhimento escolar foi um dos debates desse momento. Os medos e a segurança de ter o objeto tão próximo a si lhes traziam a sensação de que tudo ficaria bem. Teve também relatos de filhas únicas com brincadeiras solitárias de bonecas, painéis e “casinha”, onde as bonecas eram seus sujeitos brincantes.

A roupa de passeio do domingo, o tamanco preferido, a bolsa de pano vermelha; a colher de cavar no barro, de inventar comidas com os elementos da natureza, enfim, histórias que traziam um enredo de experiências bem conhecidas de algumas infâncias dessas gerações de professoras. As significações imaginárias remetidas pelos objetos simbolizaram momentos afetivos e representativos para as professoras e ao mesmo tempo reverberou em um processo reflexivo às experiências construídas nas escolas da infância que atuam.

Impressões do vivido

Participar desse momento de formação continuada que permeou os campos das infâncias de professoras de Educação Infantil e das reflexões oportunizadas com as crianças com as quais trabalhamos cotidianamente trouxe a possibilidade de repensar sobre a experiência do vivido. Trazer a dimensão das significações imaginárias para a roda de conversa aproximou o olhar para as gerações, para os tempos e espaços que nos foram oferecidos e potencializou discussões sobre aquilo que temos planejado na Educação Infantil e que pode contribuir significativamente para as experiências das infâncias, das marcas que podem ficar registradas nas vidas das crianças, assim como ficaram nas vidas das professoras.

Mais uma vez a formação continuada foi imprescindível para que pudéssemos discutir a partir do PNAIC/eixo pré-escola, as próprias práticas no cotidiano da Educação Infantil, ao serem ouvidas, indagadas e provocadas a tecer suas aprendizagens. Além disso, oportunizou para as professoras um momento (auto)formativo (NÓVOA, 1992) na medida em que refletiram sobre outros olhares e caminhos possíveis nesses encontros.



REFERÊNCIAS

CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1982.

CORRIJO, A. **Significações Imaginárias da infância contemporânea: mídia, pais e especialistas**. Revista Psicologia & Sociedade, 24 (2), p. 421-429, 2012.

LARROSA, J. B. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação. JAN/FEV/MAR/ABR, 2002, n. 19.

NÓVOA, A. (Ed.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SOUZA, Solange Jobim e. **Infância e linguagem**. In: BRASIL. **Ser criança na Educação Infantil: infância e linguagem**. Brasília: MEC/SEB, 2016.

DAS CRIANÇAS IMAGINADAS, ÀS VOZES DAS INFÂNCIAS

VI ENCONTRO OUVINDO COISAS
07 A 08 DE NOVEMBRO DE 2018

EIXO 2: IMAGINÁRIO, LINGUAGENS ARTÍSTICAS E INFÂNCIAS

Este eixo reúne trabalhos que enfatizam a discussão das linguagens artísticas no campo da infância, não apenas como uma discussão específica e disciplinar, mas também o que se desenvolve em espaços não formais a fim de contribuir para o campo simbólico, lúdico e criativo das principais e atuais pautas educacionais no cenário brasileiro. Além disso, os trabalhos abordam os seguintes temas: o ensino de arte na Educação Infantil e Anos Iniciais; metodologias de pesquisa baseadas nas linguagens artísticas; linguagens artísticas e as práticas pedagógicas.

Mediadores: Ana Iara Silva Deus, Sílvia Regina Basseto Tolfo, Andrisa Kamell Zanella, André Krusser Dalmazzo, Janine Bochi do Amaral.



EXPRESSÕES CRIATIVAS A PARTIR DE PRÁTICAS DE MEDITAÇÃO LIVRE PARA CRIANÇAS

*Mariana Borges Lemes,
Universidade Federal de Santa Maria, mariblemes@hotmail.com*

Esse trabalho é um recorte do Projeto de Meditação Livre, as atividades experimentais ocorreram entre outubro de 2017 e setembro de 2018, com crianças entre cinco e dez anos e tem por objetivo proporcionar a elas momentos de calma e de conscientização dos próprios pensamentos, sentimentos e reações do cotidiano.

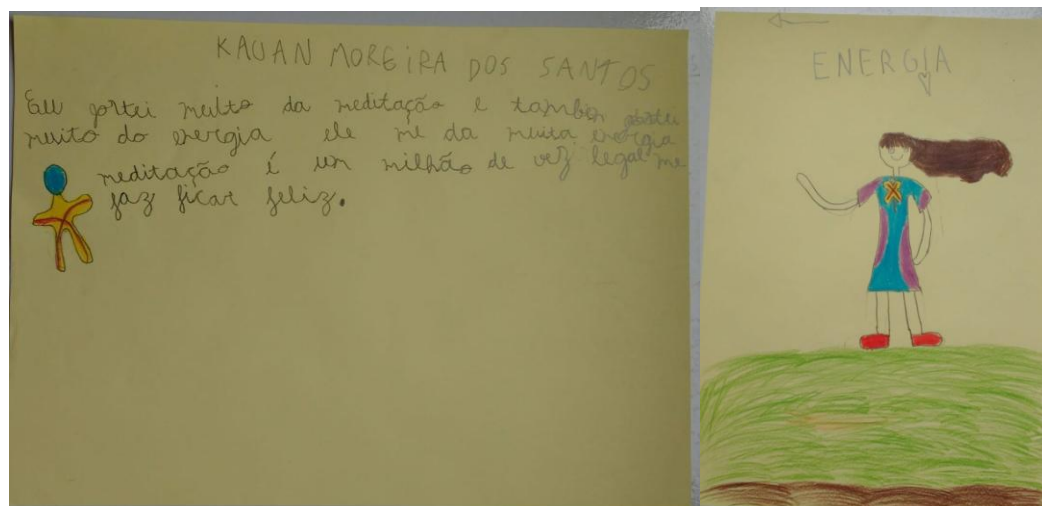
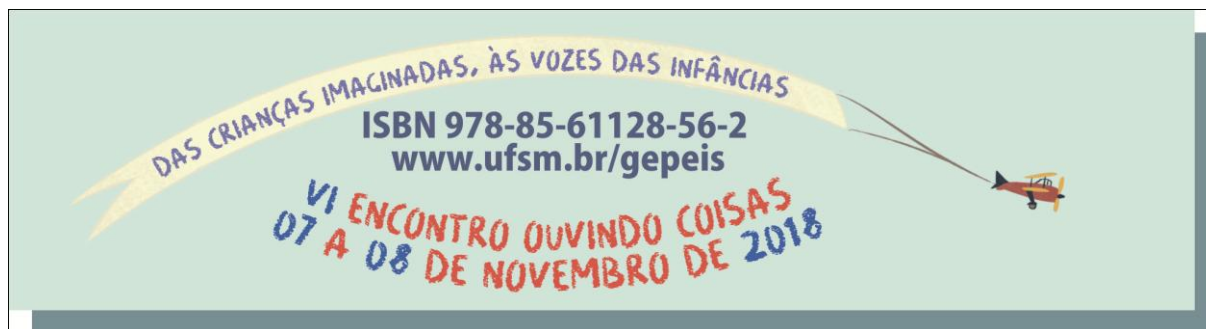
Enquanto estamos participando verdadeiramente de uma atividade lúdica, não há lugar, na nossa experiência, para qualquer outra coisa além dessa própria atividade. Não há divisão. Estamos inteiros, plenos, flexíveis, alegres, saudáveis. (LUCKESI, 2005, p. 02)

Os instantes foram permeados por atividades lúdicas e pela (re)criação das crianças enquanto sujeitos ativos. O método utilizado na meditação fortalece a livre imaginação.

A meditação serve para saber quem sou, como reajo ao mundo e às pessoas. Através do aquietamento da mente, é possível deixar que as emoções, pensamentos e reações estejam mais de acordo com o que somos em nosso íntimo. (JARDIM, 2013, p. 8)

Nesse contexto, valorizou-se a expressão criativa a partir das vivências de cada criança, em forma de desenho. Logo, tem-se as fotografias dos trabalhos realizados com a representação, principalmente da Turma do Energia (JARDIM, 2006), produção artesanal de mascotes confeccionados em feltro, são os amigos coloridos de diferentes formatos.

Então, segue a descrição das fotografias dos desenhos (abaixo): o primeiro desenho se refere à representação do Energia com texto sobre como a criança de oito anos se sentia na meditação; já no segundo a criança de nove anos representou a professora com o energia no peito; no terceiro desenho a criança de sete anos fez a representação do Energia e de como ela se sentia colorida durante a meditação; no quarto desenho a criança de oito anos fez a representação do Bolota e da visualização durante a meditação



REFERÊNCIAS

JARDIM, Delci. **MOINTIAN** (Método Integrado de Transmutação Interior e Ascensão). Santiago, 2006.

JARDIM, Delci. **Práticas para a meditação livre**. Nova Petrópolis, RS: Ed. do Autor, 2013.

LUCKESI, Cipriano C. **Ludicidade e atividades lúdicas**: uma abordagem a partir da experiência interna. 2005. Disponível em:

<http://portal.unemat.br/media/files/ludicidade_e_atividades_ludicas.pdf>. Acesso em: 20 de novembro de 2018.



VIVENCIANDO VALORES E SENTIMENTOS ATRAVÉS DAS FÁBULAS

Cláucia Helena Silva da Silveira

Escola Municipal de Ensino Fundamental junto ao CAIC Luizinho de Grandi

E-mail: clauciasilveira@yahoo.com.br

RESUMO

Considerando que um dos desafios do professor é a organização do trabalho pedagógico, um planejamento significativo para o aluno, a prática educativa relatada é um projeto desenvolvido na Escola Municipal de Ensino Fundamental CAIC Luizinho de Grandi, localizado na vila Lorenzi em Santa Maria. Realizado em uma turma de 2º ano do ensino fundamental, tem como objetivo contribuir com o processo do ensino aprendizagem da leitura e escrita. Deste objetivo emergem os específicos que tratam de: participar no desenvolvimento integral do aluno, considerando seus aspectos cognitivo, afetivo, social e ético, tornar o ambiente de sala de aula lúdico e prazeroso, estimular a criatividade e imaginação, permitindo a expressão através das artes. A metodologia utilizada propicia a criação de espaços expressivos e críticos, pois cada aluno constrói o cenário das fábulas e os personagens através das dobraduras. Salienta-se que é uma proposta que permite a interdisciplinaridade e a reflexão quanto aos valores necessários a vivência em sociedade, o que se percebe através da moral da história ou mensagem que cada fábula transmite. Observada a sua relevância e a necessidade de se enfatizar os valores, o projeto terá a sua continuidade com turmas de anos iniciais.

Palavras-chave: Trabalho Pedagógico. Valores. Fábulas.

INTRODUÇÃO

Para o cumprimento de sua função social, urge que a escola esteja atenta ao esforço de propor aos indivíduos planejamentos que não se reduza a um ato mecânico, mas um processo de busca do conhecimento permitindo ao educando de agir e refletir quanto as suas realidades (FREIRE, 2017).

Neste cenário a leitura e escrita são temas relevantes que suscitam muitas reflexões, pois estas estão presentes em todos os níveis educacionais e sociais.

Dessa forma, vê-se a necessidade de oferecer aos jovens leitores a condição para sua formação através de obras de literatura que permitam o encontro com personagens que tem aflições, sentimentos, desafios, relações corriqueiras e afetivas onde estes consigam identificar-se e ao mesmo tempo humanizar-se. O que para LERNER(2002), antes de aprender a ler, o individuo já se depara com a diversidade de texto.



A literatura fábulas oportuniza, através dos personagens, o pensar as contradições e ambiguidades características do homem. É um gênero que permite ao leitor uma diversidade de formas de leitura, tais como: leitura em voz alta, leitura silenciosa e a leitura dramatizada. Atividades que permite ser compartilhada entre os alunos. Isso é fundamental para a interação, pois é a partir desta que virá uma grande contribuição para despertar a curiosidade, levando ao caminho de novas descobertas (VIGOTSKY, 2007), consequentemente a aprendizagem.

DESENVOLVIMENTO

Com o propósito de concretizar o projeto fábulas, optou-se por uma metodologia onde o ensino da leitura e escrita ocorra de forma significativa, pois a aprendizagem destas é muito mais do que um código de transcrição, é a construção de um sistema de representação onde envolve-se os aspectos sociais necessários a humanização do indivíduo (FERREIRO, 1992).

Dessa forma buscou-se a participação efetiva do aluno. O projeto é desenvolvido em turma de 2º ano, anos iniciais da EMEF CAIC Luizinho de Grandi no bairro Lorenzi em Santa Maria. Cada aluno tem o seu caderno de fábulas onde é trabalhado a leitura e interpretação dos textos, bem como a construção do cenário de cada fábula. Os personagens são construídos com dobraduras. É um trabalho que possibilita a interdisciplinaridade sem perder o foco da alfabetização, respeitando os níveis e as diferenças de cada criança e suas potencialidades.

RESULTADOS

O projeto vivenciando valores e sentimentos através das fábulas tem resultados satisfatórios. É visível a motivação e principalmente a inclusão de todos os alunos no momento do trabalho. Salienta-se também nessa proposta, o progresso na alfabetização, raciocínio lógico, a participação dos alunos, pois é uma atividade atraente para estes, onde a interação, colaboração, troca de ideias e a reflexão de suas próprias atitudes se fazem presentes. Após o trabalho, é feito roda de conversa, com o propósito de levá-los a



conscientização e a necessidade de uma transformação social, pensando também nas questões ambientais e de sustentabilidade tão necessárias para a qualidade de vida da humanidade.

Destaca-se também nesta proposta, o trabalho interdisciplinar contemplando estudos como: Artes, Ciências, Matemática, Português e principalmente os valores éticos necessários a vivência equilibrada destes na sociedade.

Observa-se também que no desenvolvimento do trabalho com fábulas, oportuniza-se a cada aluno demonstrar a suas dificuldades, bem como seus potenciais, suas criatividade e imaginações no momento da construção de seus cenários. Nas aulas de matemática são trabalhadas, a partir das dobraduras, as medidas, uso da régua e as formas geométricas. A cada fábula trabalhada, esta fica exposta na sala de aula, dando ênfase a mensagem que ela transmite, também conhecida como moral da história.

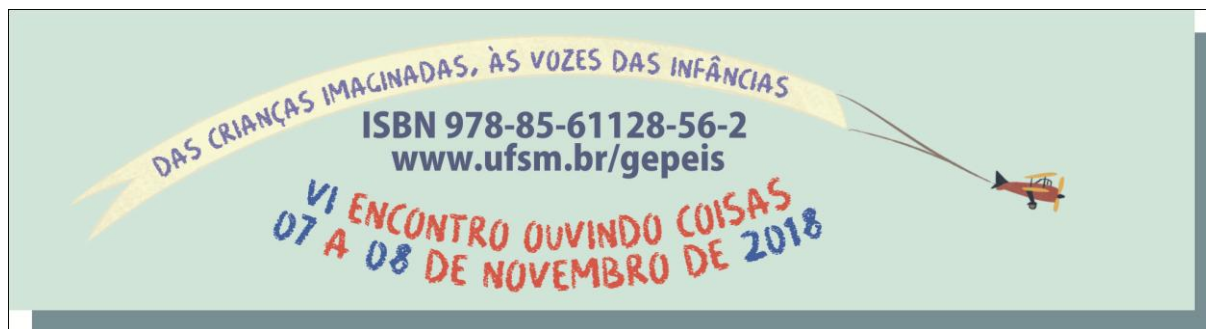
CONCLUSÃO

As fábulas se bem utilizadas, podem ser um excelente instrumento de aprendizagem de leitura e escrita e uma boa maneira de discutir sobre o mundo no qual estamos inseridos, dependendo somente do uso adequado por parte do professor.

É inegável a contribuição positiva que o projeto fábulas traz nas salas de aulas dos anos iniciais. É um trabalho que pode e tem a flexibilidade de ser desenvolvido em turmas de 1º ao 5º ano, logicamente observando os níveis de alfabetização que estes se encontram.

REFERÊNCIAS

- ESOPO. **Fábulas completas**. São Paulo: Moderna, 1994
- FERNANDES, Millôr. **100 Fábulas Fabulosas**. Rio de Janeiro, 2011
- FERREIRO, Emília. **Reflexões Sobre a Alfabetização**. São Paulo, Cortez, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Alfabetizar as crianças na idade certa**. São Paulo, Paulus, 2017
- LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002
- VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente**. São Paulo, Martins Fontes, 2007



ENTRE REINOS, PLANETAS, CANETINHAS E DIVERSIDADE: PROCESSOS DE DRAMA COM CRIANÇAS

Maria Jade Pohl Sanches

Universidade Federal de Santa Maria, Departamento de Artes Cênicas.

jade.loved@hotmail.com

RESUMO

A pesquisa foi desenvolvida no trabalho de conclusão de curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), na qual é explorado o Drama como abordagem metodológica para o ensino do teatro. A pesquisa partiu da análise de dois processos de Drama realizados com crianças da EMEF. Pe. Gabriel Bolzan. Essas práticas foram desenvolvidas por meio do Programa de Licenciaturas (PROLICEN /UFSM/2017) e teve como colaboradores acadêmicos do Grupo de Estudos sobre Teatro e Infâncias – GETIs/CNPq, do Curso de Licenciatura em Teatro, da UFSM. O primeiro processo de Drama foi realizado com 18 crianças de 10 anos do Ensino Fundamental e teve como pré-texto a dramaturgia “Romeu e Julieta” (2004) de William Shakespeare. O segundo processo foi feito com 17 crianças de 5 anos da Educação Infantil, inspirado no livro “Um Mundinho para Todos” (2006), de Ingrid Biesmeyer. A metodologia parte da pesquisa denominada de “Estudo de Caso” a partir de GIL (2002), além da abordagem “Pesquisa Ação”. A fundamentação teórica parte dos autores Pereira (2015) e Cabral (2006), que abordam diferentes convenções do Drama, além de, Horn e Pereira (2017), que tratam do tema diversidade. Espera-se, com a reflexão sobre as práticas, ampliar a visão dos professores, tanto da academia quanto das escolas, assim como dos acadêmicos do curso de Teatro sobre diversos modos de ensinar/fazer teatro para crianças de modo diferenciado.

Palavras-Chaves: Drama; Infância; Diversidade.

INTRODUÇÃO

Este trabalho se delimita a partir do seguinte tema: “Drama como abordagem metodológica para o ensino do teatro que faz emergir o convívio da diversidade”. O Drama é um fazer teatral de origem anglo-saxã que foi fomentado no Brasil – nos anos de 1990 – pela professora Dra. Beatriz Cabral, a fim de inserir o teatro na escola de forma diferencial, com uma metodologia flexível ao jogo que surge em um processo de Drama.

Ao ensinar teatro para a criança de forma lúdica, o Drama faz emergir uma disponibilidade para o jogo, no qual a criança imersa pode aprender a relacionar-se com o outro, resolver conflitos e, assim como no processo de Drama, tornar-se autônoma de suas



criações e vivências. É possível que, nas experimentações dramáticas, temas como a diversidade possam ser explorados com as crianças, promovendo ações no real e estimulando reflexões sobre as desigualdades a partir da linguagem teatral.

Este trabalho surgiu na realização de dois processos de Drama com crianças de 05 a 10 anos, em uma escola da rede de ensino pública de Santa Maria, os quais buscavam investigar práticas pedagógico-teatrais com crianças. Com essa experiência do Drama, ficou evidente a relação que se pode traçar com temas sobre a diversidade, dentre eles as relações de gênero, em uma proposta de ensino do teatro.

DESENVOLVIMENTO

O Drama, segundo Heloíse Vidor, “[...] é definido como um modo de aprendizado no qual os alunos, através de uma identificação ativa com papéis e situações imaginárias, podem aprender a explorar problemas, eventos e relacionamentos.” (2010, p. 11). Para que se inicie um processo de Drama é necessário um pré-texto, ou seja, um pano de fundo, ou um material de apoio que servirá de base para a criação do processo. Esse pré-texto pode surgir de um texto dramático, reportagens, contos, uma narrativa, um roteiro, entre outras possibilidades.

Após a escolha do pré-texto, o processo de Drama é dividido em diversos episódios, que servirão para dar sequência às atividades propostas dentro de um universo ficcional, o qual possibilitará a imersão das crianças na narrativa criada. Para que a imersão das crianças seja potencializada, é essencial a ação do professor no Drama. Segundo Vidor:

É o professor que, trabalhando junto com os alunos dentro do processo, guiará a construção da narrativa, a partir das ideias dos alunos e fará a ponte, para eles, entre sua própria experiência de mundo e os significados provenientes da ficção. O sucesso do trabalho está relacionado à segurança do professor em relação ao que cada estrutura de Drama pode gerar em termos de discussão, capacidade para incorporar as ideias trazidas pelos alunos e habilidade para propor materiais, tarefas, estratégias, e redirecioná-las quando necessário. (VIDOR, 2010, p.11).

O professor como regente do Processo de Drama, pode assumir papéis ficcionais. Essa estratégia é chamada *Teacher in Role*, ou seja, ele vivencia personagens como forma de mediação, tornando-se, então, professor-ator junto com os estudantes-atores. Para Pereira:



Cabral (1998) traduziu a estratégia *teacher in role* como professor personagem, pela inexistência de um equivalente em português para o termo *role* que correspondesse ao seu significado no contexto inglês, no sentido de papel social. Além deste fato, segundo Cabral (2006), no contexto brasileiro a prática do Drama, ao ser realizado dentro de um curso de Teatro, enfatizava mais a caracterização e atuação do professor do que o aspecto social da estratégia, trazendo maior teatralidade ao termo e potencializando também a dimensão teatral do Drama (PEREIRA, 2015, p. 119).

No Processo de Drama o professor age como mediador, provocando reflexões e ações que serão realizadas pelos participantes. É importante ressaltar que ao imergir no contexto ficcional faz-se possível tratar de temas contemporâneos como o convívio da diversidade, mais especificamente as relações de Gênero - tema que mais reverberou nos dois processos.

O Primeiro processo teve como pré-texto a história de “*Romeu e Julieta*” (2004) de William Shakespeare, escolhido o pré-texto, a sala de aula foi transformada no Reino fictício de *Saint Mary*, do qual a bolsista, como professora-personagem, seria a princesa Jade e a professora regente, sua Ama. Os estudantes (divididos em dois grupos) seriam membros de dois clãs - os vermelhos e os roxos (cores que mais apareceram como favoritas nos questionários) e a narrativa se passaria no ano de 1682.

O momento que mais repercutiu a visão das crianças com as relações de gênero foi “O julgamento”. Foram levados à escola três casais, (duas meninas, dois meninos e outro contendo uma menina e um menino), esses pares foram proibidos de se unir pelo decreto do rei. As crianças, então, escolheram, por meio de argumentos contra ou a favor, se os casais deveriam ficar ou não juntos.

Ao relacionar esse episódio com o estado de brincadeira das crianças, nota-se o olhar das crianças sobre as diversidades a partir da experiência vivida, como aponta Winnicott:

O brincar conduz a aprender a se relacionar em grupo. Muitas vezes é com o lúdico que a criança consegue vencer suas dificuldades subjetivas. A brincadeira possibilita que as crianças aprendam valores como respeito, cooperação, responsabilidade e amizade, aceitação das diferenças e da diversidade. (Winnicott 1971, p. 63).

As crianças mostraram-se muito conscientes, dando mais importância ao sentimento do que a sexualidade. Outro momento importante e comovente, aconteceu no segundo



processo de Drama, a partir do livro infantil bilíngue (escrito também em braile)¹⁵ chamado *Um mundinho para todos* (2006) de Ingrid Biesmeyer, como pré-texto para criar o processo de Drama que denominou-se “As aventuras no Planeta Canetinhas” a partir do nome dado pelas crianças a um novo Planeta descoberto. O episódio desse processo que mais reverberou nas crianças, teve o nome de “Gêneros”.

As crianças ao brincarem de dobradura de papéis e de maquiagem, tanto os meninos quanto as meninas se empolgaram, ignoraram os preconceitos, desconstruindo o brincar, esse fato ficou evidente quando um menino disse: “Profe, passa batom em mim? Olha! Estou maquiado igual guria e eu gostei!” Essa desconstrução do brinquedo lembrou as palavras de FINCO (2005):

Ao brincar, as crianças fazem escolhas de acordo com aquilo que lhes dê prazer e com curiosidade. Não existem fronteiras para os espaços ocupados na brincadeira. As fronteiras do que é permitido e do que não é permitido, para cada sexo, não são consideradas nos momentos das brincadeiras. Desse modo, ao refletir sobre a utilização dos brinquedos pelas crianças, é possível afirmar que as categorizações dos brinquedos são construções criadas por adultos e não tem significado para as crianças nos momentos das brincadeiras. (FINCO, 2005, p. 13).

Esse episódio reverberou também na professora regente, que relatou o quanto se sentiu impressionada e mexida com o episódio, que não imaginava que os meninos se maquiariam, e muito menos que não zombariam da brincadeira.

CONCLUSÃO

Ao pensar nas práticas realizadas com as crianças de Ensino Fundamental e Educação Infantil, percebe-se a necessidade de se tratar das diversidades, visto que é na infância que começam as inquietações, perguntas e, muitas vezes, são claros alguns tipos de preconceito, como gordofobia, questões sobre gênero, identidade sexual, relações étnico-raciais. É fundamental tratar desses assuntos em sala de aula, tendo em vista que é o lugar em que as crianças ficam a maior parte do tempo e convivem frequentemente com suas diferenças. A partir disso, fica a questão qual é o papel da escola? Como apontam Horn e Pereira:

¹⁵ Braile é um sistema de escrita com pontos em relevo utilizados por pessoas cegas ou de baixa visão.



Nesse contexto, considera-se fundamental que os professores, responsáveis pelos sujeitos em processo de formação, coloquem-se como mediadores de práticas que promovam o respeito à diversidade e a compreensão das diferentes construções sexuais. Sabe-se que uma mudança de postura é algo que necessita de investimento (de tempo, recursos materiais e financeiros) e formação complementar constante, pois dado que a cultura e a sociedade são dinâmicas, os saberes não devem ser cristalizados. (HORN; PEREIRA, 2017, p. 33).

O segundo questionamento que surge é sobre o papel da arte na educação, não é somente dialogar sobre a diversidade de modo didático. Talvez didaticamente a criança não se engaje na proposta, mas, com a ludicidade presente no Drama, as crianças jogam e se divertem e ao adentrarem nesse espaço ficcional, é possível que elas se deparem com a heterogeneidade das relações e aprendam a respeitá-las em sua convivência.

REFERÊNCIAS

- BIESMEYER, I. Um mundinho para todos. ed. 1ª. São Paulo: Editora DCL, 2006.
- CABRAL, B. **Drama como método de ensino**. 2. Ed. São Paulo: Hucitec, 2006. 127 p.
- FINCO, Daniela. **Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil**. Pro-posições, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, v. 14, n. 3, 2005.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002. 146 p.
- HORN, Luiz Henrique Casett; PEREIRA, D de M. "Papéis" de gênero, homossexualidade e escola: possíveis diálogos entre educação e estudos de gênero. Revista Sociais e Humanas. UFSM, v. 30, n. 2, 2017.
- PEREIRA, D de M. **Drama na educação infantil: Experimentos teatrais com crianças de 02 a 06 anos**. 2015. 249 f. Tese (Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Teatro-PPGT)- UDESC. Florianópolis, 2015.
- SHAKESPEARE, William. **Romeu e Julieta**. Trad. F. Carlos de Almeida Cunha Medeiros e Oscar Mendes. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1995.
- SOUZA, K. R. R. **AS CRIANÇAS E O RECREIO** Investigando as relações de pares nos primeiros anos do Ensino Fundamental. 2014. 261f. Tese (Doutorado em Sociologia)- UFRJ. Rio de Janeiro, 2014.
- VIDOR, H. **Drama e Teatralidade: o ensino do teatro na escolar**. 1. Ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010. 112 p.
- WINNICOT. **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1975, pp.79-93.



OFICINAS DE TEATRO COM ALUNOS SURDOS: O DRAMA COMO POSSIBILIDADE POTENTE NOS PROCESSOS DE ENSINO- APRENDIZAGEM EM UMA ESCOLA BILÍNGUE

Priscila Lourenzo Jardim
Universidade Federal de Santa Maria, Departamento de Artes Cênicas
priscilalourenzo@hotmail.com

Marcia Berselli
Universidade Federal de Santa Maria, Departamento de Artes Cênicas
marcia.berselli@ufsm.br

RESUMO

O projeto de extensão Práticas cênicas na escola: oficinas de teatro com alunos surdos desenvolve aulas de teatro para estudantes surdos de escolas de Santa Maria e Porto Alegre. Na escola localizada em Porto Alegre, é ministrada oficina de teatro para crianças surdas. A linguagem teatral é desenvolvida através do Drama e seus elementos. Para isso, foi necessário fazer adaptações e conhecer o contexto dos participantes da aula, sendo, assim, importante o uso de contação de histórias em Língua Brasileira de Sinais (Libras), o que permitiu a aproximação dos alunos com a literatura infantil e o aumento de seu vocabulário. Por fim, o Drama também foi utilizado na solução de problemas observados nas relações entre os alunos.

Palavras-chave: Drama; surdez; educação.

INTRODUÇÃO

O projeto de extensão Práticas cênicas na escola: oficinas de teatro com alunos surdos, ocorre em parceria da Universidade Federal de Santa Maria com a E.M.E.F de Surdos Bilíngue Salomão Watnick¹⁶ (Porto Alegre/RS) com a coordenação da Profa. Ms. Marcia Berselli.

O projeto tem como objetivo promover oficinas de teatro com alunos surdos em escolas de Santa Maria e nesta escola de Porto Alegre. A oficina que ocorre na cidade de Porto Alegre explora a criação de um processo de Drama com os alunos, sendo que participam do projeto crianças com a idade entre 6 a 12 anos com ou sem deficiências associadas à surdez. As aulas têm duração de 60 minutos e ocorrem uma vez por semana.

¹⁶ A Escola Salomão Watnick é bilíngue, ou seja, as aulas são ministradas em Língua Brasileira de Sinais (Libras), sendo essa a L1 dos alunos e o português (L2 dos alunos) é utilizado apenas na sua modalidade escrita. As aulas de teatro são, assim, ministradas em Libras.



Tais aulas têm como objetivos principais o desenvolvimento do processo de Drama e a aproximação dos alunos com a Literatura infantil surda.

Para o desenvolvimento do Drama com crianças surdas se fez necessário algumas adaptações, principalmente na questão dos pré-textos que são utilizados. Consequentemente, foram utilizados vídeos do canal Mãos Aventureiras (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2018), o qual apresenta histórias da literatura infantil em Libras. Além disso, foram utilizados livros infantis disponíveis na biblioteca da escola e contados por um aluno adolescente.

Durante a oficina, foi possível perceber que as crianças que participam da oficina aprofundaram seu vocabulário em Libras, se tornaram mais colaborativas umas com as outras, além de demonstrarem criatividade na exploração dos personagens e situações desenvolvidas durante as aulas de teatro.

DRAMA COM ESTUDANTES SURDOS: INTEGRAÇÃO COM A COMUNIDADE ESCOLAR

O Drama foi criado pela inglesa Dorothy Heatcote e desenvolvido por Cecily O'Neill, Jonathan Neelands e John O'Toole. No Brasil, foi desenvolvido por Beatriz Cabral (2016). O Drama contribui para a aprendizagem teatral através dos seguintes elementos: professor no personagem, pré-texto, situação ficcional e desenvolvimento em episódios. Dessa maneira, o pré-texto é o que cria o universo ficcional que os alunos irão explorar, para isso é necessário que o contexto das crianças e suas brincadeiras sejam conhecidas. Esse pré-texto pode ser imagens, vídeos, documentos e textos que contenham o conteúdo do que será explorado. O professor no personagem é o responsável por conduzir os alunos pelas situações e questionar suas descobertas e soluções.

Para a exploração do Drama com as crianças surdas foram utilizados como pré-texto vídeos do canal Mãos Aventureiras (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2018). Esse canal foi escolhido por conter histórias infantis contadas em Libras pela Prof. Dra. Carolina Hessel, que também é surda. Segundo Neta (2016, p. 57),



A literatura é fundamental, pois, através do contato com contadores de histórias surdos e fluentes em língua de sinais, a criança desenvolve não apenas suas competências linguísticas, mas têm acesso à cultura e à comunidade surda. Por meio das histórias, da poesia e do humor produzido por surdos, a identidade surda é assimilada e fortalecida, e a criança, além de aprender a língua de sinais [...], também vê o quanto é positivo ser surdo.

Dessa forma, através dos vídeos, os participantes poderiam entrar em contato com a literatura infantil em Libras, se identificando com a contadora da história e aumentando seu vocabulário.

Esta parte inicial da oficina foi desenvolvida em 08 encontros, tendo como objetivo conhecer os participantes da aula e trabalhar os personagens determinados. Além disso, foram utilizados somente vídeos do canal citado anteriormente. O personagem utilizado pela professora foi uma urso que gostava de entrevistar os animais da floresta. Tal escolha foi feita porque a figura do urso era frequente nas histórias escolhidas para o pré-texto, além de os participantes conhecerem e gostarem do desenho animado chamado “Masha e o Urso”¹⁷.

Nessa etapa das oficinas, os alunos exploraram os seguintes personagens: detetives, professores, veterinários e aprendizes. Os episódios se desenvolveram a partir da apresentação da professora personagem como uma urso que gostava de entrevistar outros animais, porém nenhum dos animais da floresta gostava de ser entrevistado. Após conhecer as referências das crianças, foi possível desenvolver o restante dos episódios. Nesses, os alunos ajudaram a urso a procurar o Alce que havia se perdido na floresta, ensinaram um lobo mau a ser bom, fizeram um remédio para a urso, leram para ela, construíram uma biblioteca e também aprenderam a lutar e se defender dos lobos da floresta.

Dessa forma, a primeira fase da oficina colaborou para o entendimento do contexto dos alunos e quais propostas eram mais aproveitadas por eles, fato importante para um aprofundamento do Drama e para a reflexão dos alunos sobre o que está sendo trabalhado. Conforme destaca Pereira e Cabral (2017, p. 298):

Ao professor cabe, assim, identificar as raízes dos campos de interesse dos alunos e criar roteiros que incluam a possibilidade de questionar crenças e valores. O trabalho

17 Disponível em <https://www.youtube.com/channel/UCJKBSfD5JSUxGhriFeoPCCg>. Acesso em 28/09/2018.



em grupos e a identificação de raízes e campos de interesse distintos são duplamente oportunos para serem compartilhados – ao identificar e compartilhar pontos de vista os participantes percebem que suas posturas e ideias não estão completas, acabadas ou delimitadas, mas estão sempre incorporando algo, tornando-se diferenciadas.

Após conhecer as crianças e as suas professoras, foi possível fazer um trabalho mais integrado com a escola e questões pontuais desse contexto escolar específico. Como apontado anteriormente, participam da oficina crianças surdas com ou sem deficiências associadas à surdez, sendo que, no início do processo, uma das professoras havia comentado que as crianças estavam excluindo das atividades em comum uma das alunas que possui deficiência intelectual.

Então, o foco da segunda parte da oficina, que ainda está em desenvolvimento, é trabalhar em relação às atitudes de exclusão e de discriminação, buscando diminuí-las. Para tanto, estão sendo utilizados livros de histórias infantis disponíveis na biblioteca da escola, como *O coelho sem orelha* (BAUMGART; SCHWEIGER, 2012) e *O pintinho azul* (BUCHWEITZ, 2010). Tais livros foram traduzidos para a Libras com auxílio de outros professores da escola, sendo contados ao grupo participante das oficinas de teatro por um aluno que está em uma série mais avançada, e que já havia participado das aulas de teatro do projeto em anos anteriores. Além disso, seguem sendo utilizados os vídeos do canal *Mãos Aventureiras* (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2018).

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS: O DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS A PARTIR DO PROCESSO DE DRAMA

Para manter o interesse e a participação dos alunos na contação de história, realizada presencialmente, foi necessário o uso da projeção do livro contendo imagens. Assim, todas as crianças poderiam acompanhar a história com mais facilidade. O aluno que contou a história precisou ensaiar e decorar a mesma, traduzindo o livro para a Libras e organizando maneiras de contá-la. Ao final da apresentação de *O livro dos sentimentos* (PARR, 2012), uma das alunas se levantou e pediu para contar a história também. Essa aluna tem dificuldade em sinalizar, mas isso não a impediu de contar a história da sua maneira para as pessoas



presentes. Outro aluno que, de modo geral, sinaliza pouco, se levantou da cadeira e fez um comentário para toda a turma.

Dessa forma, o aprofundamento do vocabulário das crianças e até mesmo o avanço na aquisição de linguagem foi percebido no decorrer das aulas. Tal observação se fez evidente no momento da mostra dos vídeos na contação da história, na qual as crianças que já eram fluentes repetiam sinais que não conheciam e teciam comentários. Já na criança que não era fluente, observou-se que ela imitava diversos sinais e por vezes falava utilizando sinais inventados por ela. Ainda, foi possível observar o quanto é importante o colega surdo, mais velho, contar a história, fato que encoraja os demais a fazerem o mesmo, caso se sintam confortáveis e manifestem interesse.

As crianças também se mostraram mais criativas nas soluções das situações ficcionais, como, por exemplo, descer do ônibus porque ele estava fazendo curvas muito fechadas ou não querer andar de barco e ir nadando. Ou seja, antes de encerrar o jogo ficcional, “saindo” da proposta, os alunos, criativamente, encontravam soluções para fazer as ações de acordo com seus interesses.

REFERÊNCIAS

- BAUMGART, Klaus; SCHWEIGER, Til. **O Coelho sem orelhas**. São Paulo: Panda Books, 2012.
- BUCHWEITZ, Donald. **O pintinho azul**. São Paulo: [Ciranda cultural](#), 2010.
- CABRAL, Beatriz. **Drama como método de ensino**. São Paulo: Editora Hucitec: Edições Mandacaru, 2016.
- NETA, Celina Nair Xavier. “**Senta, que lá vem história!**” **Representações de docentes sobre a Hora do Conto em Língua Brasileira de Sinais**. 2016. 131 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.
- PARR, Todd. **O livro dos sentimentos**. São Paulo: Panda Books, 2012.
- PEREIRA, Diego de Medeiros; CABRAL, Biange. **O espaço de jogo no Contexto do Drama**. **Urdimento**, v. 1, n. 28, p.285-301, ago. 2017.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Mãos aventureiras**. Porto Alegre, 2018. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/maosaventureiras>>. Acesso em: 28 jun. 2018.



FABULAÇÕES DE UMA FORMAÇÃO DOCENTE: SOBRE 'O PEQUENO PRÍNCIPE' E LIVROS DE ARTISTA

Rafael Agatti Durante
Universidade Federal de Santa Maria,
Mestrado em Educação – LP 4: Educação e Artes
rafa.agatti@yahoo.com.br

Marilda Oliveira de Oliveira
Universidade Federal de Santa Maria,
Professora Adjunta IV do Departamento de Metodologia do Ensino, Centro de Educação
marildaoliveira27@gmail.com

RESUMO

Este trabalho é fruto de uma proposta desenvolvida durante a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado IV, ofertada pelo Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Santa Maria, e produzida junto a uma turma de ensino não-formal da Royale Escola de Dança e Integração Social. Elencou-se como objetivo pensar o livro 'O Pequeno Príncipe' (SAINT-EXUPÉRY, 2014) como disparador das aulas de artes e potencializar a produção de um livro de artista (SILVEIRA, 2001) a partir do movimento da fabulação e dos possíveis afetos produzidos nas estudantes decorrentes dos encontros com o referido livro. Como problema de pesquisa propôs-se: De que maneira a fabulação e os possíveis afetos produzidos a partir deste livro podem potencializar o processo de criação de um livro de artista nas aulas de artes visuais? Diante disso, foram convidados para dialogar: o conceito de afetos (SPINOZA, 2013) e a noção de fabulação (DELEUZE, 2011), estes tensionados para a criação de um livro de artista por parte das estudantes, utilizando-o como suporte e possibilidade de experimentação durante os encontros.

Palavras-chave: docência; fabulação; livro de artista.

EIS O DESENHO NÚMERO UM...

Pensar a docência no contexto atual se configura como um grande desafio, sobretudo quando se trata de uma docência que foge à ideia de transmissão de conhecimentos e possibilita buscar novas formas de aprender e, sobretudo, experimentar. Ao escolher trabalhar com a noção de fabulação (DELEUZE, 2011), procurou-se uma formação docente que escapa de narrativas, cronologias, de linearidades, passando a olhar para o que acontece nas fissuras, nas entrelinhas.

A fabulação tornou-se o tema central para desenvolver o projeto de estágio e, juntamente com o conceito de afetos (SPINOZA, 2013), atravessou os encontros com uma turma de ensino não-formal na Royale Escola de Dança e Integração Social.



Assim, problematizou-se: de que maneira a fabulação e os possíveis afetos produzidos a partir do livro 'O Pequeno Príncipe' podem potencializar o processo de criação de um livro de artista nas aulas de artes visuais? Do mesmo modo, o projeto de ensino e pesquisa objetivou pensar o livro 'O Pequeno Príncipe' (SAINT-EXUPÉRY, 2014) como disparador das aulas de artes, pensando também nos processos de potencialização da produção de um livro de artista a partir do movimento da fabulação e dos possíveis afetos produzidos nas estudantes decorrentes dos encontros com essa literatura.

Sinaliza-se ainda que, através da fabulação, experimentou-se uma docência não fixa, que se (re)inventasse diante das regras, que, sobretudo, olhasse para os (des)encontros dentro desse espaço educativo, pensando assim nas movimentações que são produzidas e que podem levar àquilo que muitas vezes “escapa” da ordem do previsível.

OS TRENS QUE LEVAM, ORA PARA A DIREITA, ORA PARA A ESQUERDA

Durante este processo para estar professor se procurou não fazer comparações ao personagem pequeno príncipe, mas sim utilizar de suas vivências, suas aventuras, seus percursos como potência para pensar as vivências enquanto docente em formação.

Interessei-me também pelos livros de artista, os quais trago no decorrer dos encontros como possibilidades de trabalhar de maneira intermediática, ou seja, com a inserção e união de diferentes processos artísticos.

O livro de artista não precisa ser necessariamente folhado, não precisa ter uma sequencialidade narrativa como o livro convencional, também não precisa ter palavras, imagens, um formato e tamanho específico. (...) O livro de artista possibilita múltiplas interpretações e representações (AREND, 2016, p. 23).

Com a fabulação, experimentou-se escapar do exercício da narração, da cronologia e assumir como prática uma formação docente que não segue uma linha fixa como modelo, mas que experimenta dentro e fora da sala de aula o estar docente, provocando deslocamentos intensivos e desacomodando.

No primeiro encontro com a turma realizaram-se origamis de raposa e elefante, elementos que fazem parte do livro 'O Pequeno Príncipe'. Até então as estudantes não sabiam que trabalharíamos com esse livro, e ao citá-lo algumas já tinham tido contado, seja



pelo próprio livro ou através dos filmes. Cabe ressaltar que no projeto trabalhou-se com o livro, com a literatura, em função da noção de fabulação, afinal “não há literatura sem fabulação” (DELEUZE, 2011, p.14), embora alguns fragmentos e imagens dos filmes se façam presentes nas atividades.

A fabulação é apresentada por Bogue (2011) como conceito, diferentemente de Deleuze (2011), que a toma como uma noção. Bogue divide a fabulação em cinco elementos que a compõem: devir-outro, experimentação do real, mito, invenção de um povo por vir e desterritorialização da linguagem. Acentuo que não tive a intenção de abordar todos eles na pesquisa, onde o foco principal se deu na desterritorialização da linguagem, apesar de que alguns componentes apareçam no decorrer da escrita.

“Fazer a língua gritar, gaguejar, balbuciar, murmurar em si mesma” (DELEUZE, 2011, p. 141). É isso que a fabulação em Deleuze propõe: tornar-se gago da própria linguagem, ser estrangeiro em sua própria língua.

Então, como chegar a falar sem dar ordens, sem pretender representar algo ou alguém, como conseguir fazer falar aqueles que não têm esse direito, e devolver aos sons seu valor de luta contra o poder? Sem dúvida é isso, estar na própria língua como um estrangeiro, traçar para a linguagem uma espécie de linha de fuga (DELEUZE, 2013, p. 58).

Nos encontros com a turma o movimento da fabulação passou a permear a criação de um livro de artista, onde cada dupla ficou responsável pela criação e experimentação com o seu livro. Nesse processo procurei me colocar como mediador, propositor, buscando problematizar os atravessamentos provocados pelo livro ‘O Pequeno Príncipe’, tendo por base os afetos disparados, inicialmente por algumas ilustrações e também por algumas frases que o compõem.

Uma das maiores dificuldades durante os encontros foi fugir do referencial, do modelo. Trabalhando a partir das ilustrações do ‘O Pequeno Príncipe’, a intenção era que fossem produzidas outras movimentações, mas inicialmente as estudantes ficaram presas à imagem original. A primeira atividade se baseou na fragmentação da ilustração em várias partes, almejando a criação de uma nova, sem ter a original como modelo. Mesmo com vários e diferentes cortes a presença da ilustração referência ainda era muito presente.



Esse movimento repetiu-se mais algumas vezes, de diversas maneiras. Em outro momento foram levados três livros diferentes sobre a história: O Pequeno Príncipe (SAINT-EXUPÉRY, 2014), O Pequeno Príncipe: livro pop-up (SAINT-EXUPÉRY, 2015) e O Pequeno Príncipe em cordel (LIMEIRA, 2017). Dessa maneira, a proposta consistia em começar o desenho copiando uma ilustração e em determinado momento o livro seria “roubado”, ficando a cargo da dupla seguir com o desenho, mas criando outras coisas a partir das linhas que haviam sido esboçadas. Ainda assim houveram dificuldades em fugir da imagem original como referência e muitas das estudantes apenas finalizaram o desenho, tendo por base o que lembravam da ilustração do livro.

Num terceiro encontro foi retomada a primeira atividade. Dessa vez a ideia seria unir as partes recortadas criando outra imagem, mas com linha e agulha, costurando os fragmentos. Percebi que esse movimento, de fugir do lugar cômodo, de não somente reproduzir o desenho, ainda perturbava e causava desconforto. Sob bastante relutância, aos poucos estavam sendo criadas novas imagens, ainda utilizando a original como referência, mas fugindo da cópia tal qual.

RETO E EM FRENTE NÃO SE PODE IR MUITO LONGE...

Penso que o maior desconforto durante os encontros se dava quando as atividades iniciavam. Não seguir a narrativa de ‘O Pequeno Príncipe’ era o grande desafio proposto. O esperado era que fosse realizada a leitura, estudo da história tal qual e de repente surgia uma imagem contida na metade do livro, ou outra que é considerada insignificante, ou fragmentos sem grandes repercussões. A figura central da história, o menino viajante, raramente se fazia presente nas aulas e, quando aparecia era sempre para outras movimentações.

Dessa maneira, produziram-se movimentos em que o príncipe é um dos personagens que aparece de relance, e dá-se maior ênfase nas passagens realizadas por ele pelos planetas e por quem os habita. Assim, procurei fabular por uma deformação em linhas de fuga, trazendo elementos não representativos e produzindo outras coisas, outros movimentos, outros devires.



Percebo que no decorrer das semanas, durante os encontros e as realizações das propostas, as estudantes permitiram-se ser afetadas de distintas maneiras, sobretudo a partir da questão central, em que cada dupla deveria produzir um livro de artista baseado na criação de seu planeta. Algumas questões surgiram e potencializaram o corpo a ser “afetado de muitas maneiras, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, enquanto outras tantas não tornam sua potência de agir nem maior nem menor” (SPINOZA, 2013, p.163).

Grande parte das duplas se desafiou e, embora o conforto de pensar em algo relacionando com uma caixa tenha sido escolhido por várias, foram diferentes as maneiras de concebê-la. Contudo, nem todas seguiram essa ideia. Algumas optaram por uma pasta que ficaria responsável por guardar os trabalhos produzidos. Outras decidiram realizar o livro de artista em formato de envelopes, estes guardando as atividades em formatos de cartas. E outras, ainda, tão afetadas pelo mundo dos unicórnios, optaram por desenvolver seu livro em *post-it*.

Voltando o olhar para os percursos trilhados, vejo que exercitar uma docência pelas linhas de fugas e que fuja às transmissões de conhecimento é um grande desafio. Ao permitir-me ser tocado pela fabulação procurei fazer esse movimento de pensar uma docência pelo viés da experimentação, da criação, que pudesse proporcionar as estudantes oportunidades de se colocarem enquanto sujeitos e de se movimentarem nas suas inquietações. Procurei fabular uma docência a partir dos (des)afetos que atravessaram esse percurso, não querendo seguir modelos fixados, mas buscando oportunidades de criar, experimentar um estar docente, reinventar-me, experimentar-me, fabular e fabular e fabular e...

REFERÊNCIAS

AREND, Aline. **Memórias de infância**: pesquisa poética em artes visuais. 2016 – 120 Págs. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) - Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais. Universidade Federal de Santa Maria, SM, 2016.



BOGUE, Ronald. Por uma teoria deleuziana da fabulação. In: AMORIN, A. Carlos; MARQUES, Davina; DIAS, Susana O. (Orgs.) **Conexões: Deleuze e Vida e Fabulações e...** – Petrópolis, RJ: De Petrus; Brasília, DF: CNPq; Campinas ALB, 2011, pp. 17-35.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica.** Tradução de Peter Pál Pelbart. 2ª ed., São Paulo: Editora 34, 2011.

DELEUZE, Gilles. **Conversações.** Tradução de Peter Pál Pelbart. 3ª. ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

LIMEIRA, Josué. **O Pequeno Príncipe em Cordel.** 2ª Ed. Recife: Editora Cativar, 2017.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine. **O pequeno príncipe.** Tradução de Dom Marcos Barbosa. 48ª Ed. Rio de Janeiro, Agir, 2014.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine. **O pequeno príncipe:** livro pop-up. Tradução de Dom Marcos Barbosa. 48ª Ed. Rio de Janeiro, Agir, 2015.

SILVEIRA, Paulo. **A página violada:** da ternura a injúria na construção de livro de artista. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2001.

SPINOZA, B. **Ética.** Tradução de notas de Tomaz Tadeu. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.



CULTURA VISUAL E INFÂNCIAS: PRODUZINDO NARRATIVAS VISUAIS A PARTIR DE IMAGENS E ARTEFATOS ARTÍSTICOS

Márcia Silveira Cassol
EMEF j/ CAIC Luizinho de Grandi
marciasilcass@gmail.com

Jessica Freisleben
PPGE, Universidade Federal de Santa Maria
jessicafreisleben@hotmail.com

RESUMO

Dialogar com a infância é percorrer um caminho de ludicidade e criação. Narrativas e produções de artefatos artísticos são formas de representação daquilo que as crianças percebem e sentem. O presente relato de experiência deu-se na Escola Municipal de Ensino Fundamental j/ ao CAIC Luizinho de Grandi, com turmas de primeiros anos do Ensino Fundamental, localizada na zona sul, na cidade de Santa Maria. Foram apresentadas às crianças imagens de algumas obras localizadas na cidade de Santa Maria como: Monumento “o Idealista” de Juan Amoretti e Painel Mural da Biblioteca Municipal, de Eduardo Kobra, que serviram como disparadores para suas narrativas. A partir destas imagens as crianças puderam relatar as suas aproximações, subjetividades e produções através de artefatos artísticos. Desta forma, percebeu-se o quanto as imagens da cultura visual estão presentes na vida das crianças, devendo assim ser oportunizada, fomentada e posta em evidência, para que nossas crianças realizem suas aproximações com a arte de maneira singular e própria da sua idade.

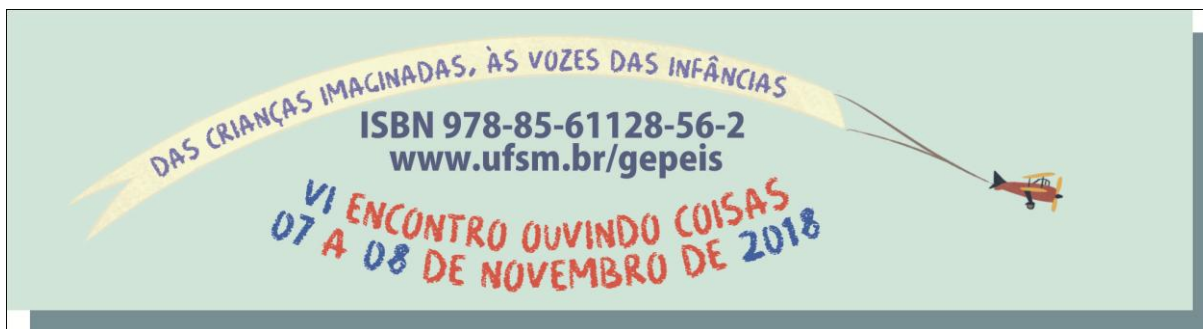
Palavras-chave: Infância. Arte. Cultura Visual.

INTRODUÇÃO

Pensar as infâncias nos dias de hoje é percorrer um caminho desafiador, que nos convida a usar a imaginação e criatividade. Nessa escrita partilhamos vivências e experimentações no campo das artes, em que convidamos as crianças a construir e apresentarem suas narrativas visuais. Acreditamos que a arte possibilita grandes descobertas e aponta caminhos para o desenvolvimento do imaginário infantil, de maneira lúdica, prazerosa e significativa às crianças.

Concordamos com Cunha (2014), quando nos diz que,

É na interação da criança com os objetos de conhecimento (desenho, pintura modelagem, etc.) que o processo expressivo se constitui. Para que esse processo expressivo seja desencadeado, para que tenha significado para as crianças e para que



possibilite leituras e expressões plurais sobre o mundo são necessárias intervenções pedagógicas desafiadoras. (CUNHA, 2014, p. 16)

Entendemos que essas leituras e produções de outras narrativas podem surgir de imagens, obras de arte, artefatos artísticos, do próprio cotidiano das crianças.

Sendo assim, iniciamos nosso relato de experiência. A atividade que compartilhamos aconteceu na Escola Municipal de Ensino Fundamental j/ CAIC Luzinho de Grandi, localizada no Bairro Lorenzi, na cidade de Santa Maria. A escola possui aproximadamente 800 alunos, distribuídos nos três turnos, desde o 1º ano do Ensino Fundamental até a EJA (Educação de Jovens e Adultos). Foram escolhidas quatro turmas de primeiros anos, com aproximadamente dezoito 18 crianças em cada turma. Através desta interação pensamos que a Arte pode ser um canal de comunicação muito grande com a infância, assim sendo, propomos ações que potencializassem a produção de narrativas visuais, a partir da problematização de imagens de obras de arte locais como:

- Monumento “O Idealista”- Juan Amoretti
- Grafite da Biblioteca Municipal- Eduardo Kobra



Figura 1: Juan Amoretti, “O Idealista”, 2010, escultura, acervo

Figura 2: Painel da Biblioteca Municipal, 2010, Eduardo Kobra, acervo

Destacamos como objetivos: Dialogar com a Arte e a Infância, através de imagens da Cultura Visual; Oportunizar vivências artísticas na infância; Promover narrativas e produções de artefatos artísticos.



DESENVOLVIMENTO

As obras escolhidas para trabalhar com as crianças são pertencentes ao contexto delas e servem com um disparador para suas narrativas e criações. Sentindo-se pertencentes a este universo é possível uma maior aproximação com a imagem. É dessa forma que destacamos o saber que as crianças trazem consigo, sobre as cores e formas do que lhes é familiar, aproximando-se dos referenciais que conhecem criam relações para o que ainda desconhecem.

1ª Imagem apresentada - escultura- “o Idealista”- Juan Amoretti

Logo que foi apresentada a imagem, muitas das crianças já relataram conhecê-la, como percebemos em suas falas:

Sora, eu já fui neste lugar, foi lá onde o meu pai comprou a cestinha da minha bicicleta”, ou “Isto é lá no fim do centro! Eu já subi aqui e ali, mostrando na imagem”, “é onde o meu pai passa para ir para o trabalho”, também: “sempre que vou para minha vó Marta eu passo por ali. (Relatos das crianças)

Dialogando com Cunha (2014), reforçamos a ideia que,

É fundamental desvelar o repertório de imagens objetivas e subjetivas, o mundo real e o da fantasia que cada criança traz de seus contextos socioculturais, pois, a partir das imagens particulares, o seu repertório das imagens e objetos também implica disponibilizar às crianças elementos produzidos em outros contextos e épocas como as imagens da história da arte fotografias e vídeos, objetos artesanais produzidos por culturas diversas, brinquedos, adereços, vestimentas, utensílios domésticos, etc. (CUNHA, 2014, p.22)

A partir do repertório cultural e imagético já conhecido das crianças podem-se fazer relações com obras de artistas de diferentes períodos da História da Arte, com obras de arte contemporâneas e até mesmo produções midiáticas atuais. Ampliando assim o repertório artístico das crianças.

Ao perguntar sobre o que viam na imagem, surgiram inúmeras respostas:

“Vejo um homem segurando uma bola e uma corrente”

“Mas ele é uma estátua! É uma bola de sol”

“Parecido com um anjo!”

“Parece uma fada porque tem asas!” Uma borboleta!

“É um soldado!”

“Eu estou vendo um Deus, com uma corrente segurando os pulsos, e ele está segurando o sol.”

(Possibilidades apresentadas pelas crianças)



Seguindo nossa conversa exploratória, questionamos se lembravam de algo do seu cotidiano que fosse parecida com a estátua ou que tivesse alguma relação para eles/as. E as respostas foram as seguintes:

“Eu conheço o Deus da guerra, no primeiro capítulo, com duas correntes nos pulsos”.
Eu acho que ele está segurando o sol, para os anjos deixarem a vida melhor.”
(Possibilidades apresentadas pelas crianças)

Após estes diálogos e narrativas, as crianças iniciaram os desenhos, usaram materiais convencionais como papel sulfite, lápis de cor, canetinhas, giz de cera e outros. Exploraram o seu imaginário através dos desenhos, combinações de formas, cores e movimento semelhante ao da escultura apresentada. Alguns sentiram a necessidade de reproduzir através do corpo a postura do monumento, imitando-a.

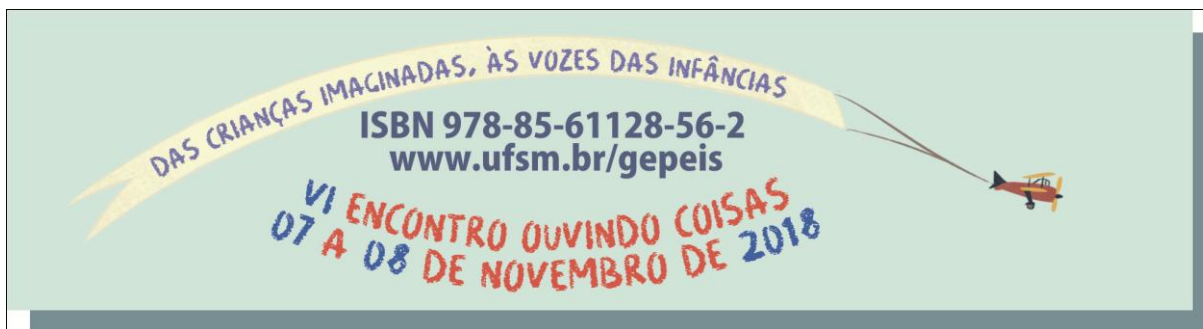
2ª Imagem apresentada – Paineis da Biblioteca- Eduardo Kobra

Quando esta imagem foi apresentada, muitos deles não a identificaram, porém ao serem instigados, foram produzindo significados e alguns relatos foram feitos:

“Eu vejo postes, escadas, carros, e duas pilastras”
“È uma cidade, árvore, bancos e uma casa grande”
“Eu ainda não aprendi sobre as ruas, mas acho que é perto de uma praçinha que eu já fui.”
(Possibilidades apresentadas pelas crianças)

Percebemos que mesmo sem conhecer muito bem a imagem apresentada, as crianças sentem a necessidade de participar, porém, devido à característica do grafite ser em preto e branco e com imagens mais complexas, é notório em seus relatos a ausência de detalhes, percepção de elementos mais formais e até de um envolvimento mais próximo e significativo. Foram realizados quatro painéis em grupos, colaborativamente. Valeram-se de materiais como: canetões coloridos, papéis para colagem, giz de cera e lápis de cor.

Entendemos que se torna primordial problematizar as imagens na sociedade contemporânea, onde o acesso à elas é diário e frenético, desde que acordamos até o momento de dormir. Segundo Jéssica Freisleben (2018), percebemos que a cultura visual nos possibilita discutir, questionar e interpretar as imagens na atualidade e relacioná-las ou não om o passado. Portanto, destacamos que,



Partindo do pressuposto de que nos deparamos com imagens diariamente, nas mais variadas relações e contextos, pensar os efeitos das imagens sobre nós, de como fabricamos nossos conceitos, conhecimentos, significações, valores, visualidades, pontos de vista sobre o mundo a partir da cultura visual, sinaliza nossa capacidade emancipatória de escolha frente aos discursos e torna-se fundamental em ambientes educativos, desde cedo. (FREISLEBEN, 2018, p.39)

Em ambientes educativos essas problematizações, potencializam outras interpretações e o desenvolvimento crítico dos estudantes. E é a partir de qualquer imagem ou artefato que essas problematizações podem ser realizadas, demonstrando que a arte está próxima de nós.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos a ação proposta como potente e satisfatória, pois nas atividades propostas através de imagens da cultura visual, observamos que estas são grandes disparadores para as narrativas visuais. A partir do seu reconhecimento as crianças se sentem próximas, narrando, sentindo e vivendo com a imagem. Apropriam-se em suas falas dos materiais utilizados, as cores que se apresentam, formas, conteúdo e tamanhos, bem como aquilo que a imagem permite ver e o que pode vir a ser, descrevendo com detalhes e criatividade. Em suas criações (desenhos), há uma espontaneidade, um desejo em expressar a imagem, com traços característicos, talvez pelo fato da imagem lhes ser familiar.

Abaixo algumas imagens das produções infantis:



Desta forma, pensamos que experiências sensíveis e de aproximação com imagens se tornam significativas e prazerosas quando há a produção do sentido.



A imagem é um disparador de novas percepções, é um canal de comunicação para as crianças: seres falantes, sensíveis, criativos, em movimento; onde se percebe a imensa capacidade de reelaborar narrativas espontâneas, lúdicas e sensíveis, num misto de realidade e fantasia que dialogam entre si.

REFERÊNCIAS

CUNHA, S. R. V. da. (Org) **As Artes no Universo Infantil**. 3ª ed. Porto Alegre:Mediação, 2014.

FREISLEBEN, J. M. **Bricolagens com infâncias e pedagogias culturais em um processo edu(vo)cativo em artes visuais**. 2018. 138. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.



TRAMAS ENTRE CULTURA VISUAL, IMAGINAÇÃO E INFÂNCIAS: POSSÍVEIS RELAÇÕES COM A ARTE CONTEMPORÂNEA

Marcela Bautista Nuñez

Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, LP4.

marcelachemy@gmail.com

Marcos Britto Corrêa

Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação Doutorado em Educação, LP2.

marcoscorrea.filosofia@gmail.com

RESUMO

Nesta escrita procuramos desenvolver recortes de tempo da experiência docente em Artes Visuais voltada à educação infantil. De modo a explicar problematizações apresentadas em sala de aula no que refere a experiência estética com Arte Contemporânea apresentada a crianças de sete a dez anos. Questões voltadas ao âmbito da relação destas com as imagens e em como a experiência estética possibilitou variados questionamentos, ampliando também a autonomia criativa nos momentos da produção visual. A trama teórico/metodológica utilizada é a Cultura Visual, pois possibilita interações entre o que observamos e em como somos vistos por aquilo que observamos, tanto na Arte Contemporânea assim como nas imagens do cotidiano.

Palavras chave: Arte contemporânea, Infâncias, Docência.

INTRODUÇÃO

A seguinte escrita em forma de relato trata de dar conta em alguns aspectos das experiências docentes no âmbito das Artes Visuais voltada ao público infantil. Estudantes de sete a dez anos de uma turma mista, localizada em uma escola de ensino fundamental da rede particular na cidade de Santa Maria, RS. O relato aqui narrado trata de explicar interações pedagógicas entre os e as estudantes perante encontros com obras de Arte Contemporânea em diversas linguagens tais como narrativas fílmicas, intervenções artísticas, pintura, entre outras.

Além das demandas curriculares da disciplina de Artes Visuais, que em maior parte são norteadas por livros pedagógicos¹⁸, é possível invencionar outras relações entre os conteúdos da disciplina com os estudantes, de modo a ir além do previsto. Como docente em

¹⁸ Os livros que me refiro são os produzidos por editoras particulares, normalmente ofertados e vendidos as escolas da rede privada.



exercício, temos percebido nos livros didáticos de Ensino Fundamental¹⁹ de Artes Visuais a falta de conteúdos associados à Arte Contemporânea. Essa “falta” foi fator potencializador para inclui-la ao cotidiano dos estudantes. Contudo, houve uma seleção de artistas contemporâneos tendo como critério tendo obras adequadas à faixa etária dos estudantes, respeitando assim a integridade destes.

Como trama metodológica/teórica, se baseou os estudos concomitantes com a prática, por meio dos estudos sobre Cultura Visual, pois permite um outro olhar e relação perante as imagens do cotidiano, com referência, por exemplo, aqueles “naturalizados” em obras de publicidade.

DESENVOLVIMENTO

Além da questão dos livros didáticos explanada anteriormente, outra problematização se fazia presente neste percurso, a qual fez perceber uma certa naturalização do olhar artístico, um olhar que não se surpreendia e nem demonstrava encanto perante o descobrimento e do algo nunca visto. Por essas percepções e inquietações decidimos ir além das imagens dos livros didáticos buscando por visualidades interessantes de serem exploradas na Arte Contemporânea, de modo a potencializar e ampliar o repertório visual dos estudantes.

[...] quando falamos de visualidades, nos referimos a um processo de sedução, rejeição e cooptação que se desenvolve a partir de imagens. Esse processo tem sua origem na experiência visual como uma espécie de cosmos imagético que nos envolve ao mesmo tempo que nos assedia, sugerindo e até mesmo fazendo links com nossos repertórios individuais. Esses repertórios individuais incluem imagens de infância, de família, de amores, conflitos, acasos, azares e dissabores (MARTINS; TOURINHO, 2012, p.34).

Desse modo ao pesquisar por outras visualidades para serem apresentadas aos estudantes, acabamos por me encontrar com obras de arte intimamente relacionadas e inspiradas pela cultura do público infantil, imagens que desconstroem verdades estabelecidas, estereótipos seguidos, narrativas fílmicas que rompem com o senso comum habitante em vários âmbitos, inclusive na Arte e no seu ensino.

¹⁹ Livros didáticos de Arte no Ensino Fundamental, 1º a 5º ano. Lembrando que estes estão divididos entre outras áreas das Artes, assim como Música, Teatro, Artes Visuais e Dança.



Figura 1: Intervenção de Lambe-Lambe. **Fonte:** Acervo dos autores.

Um exemplo disso é que, ao levar para sala de aula outras linguagens referentes a Arte Contemporânea, tais como Performance, Intervenção, Stop Motion, Roupas Arte, entre outras, faz com que seja possível inventar outros modos de se perceber o mundo e de perceber a si, contagiando assim o “fazer artístico” e a imaginação. A arte contemporânea possibilita entre-lugares onde o cotidiano e as culturas adquirem outros sentidos, desestabilizando verdades e modos de se ver e observar a Arte, o mundo.

Trata-se de se aproximar destes ‘lugares’ culturais, onde os meninos e meninas, sobretudo jovens, encontram hoje muitas de suas referências para construir suas referências de subjetividade. Uma referência que não costumam ser levadas em conta pelos docentes, entre suas razões porque consideram pouco relevantes, a partir de um enfoque de ensino centrado em alguns conteúdos disciplinares e em uma visão da escola de cunho objetivista e descontextualizado (HERNANDEZ, 2007, p.37).

Figura 2: Roupas Arte/Parangolé. **Fonte:** Acervo dos autores.





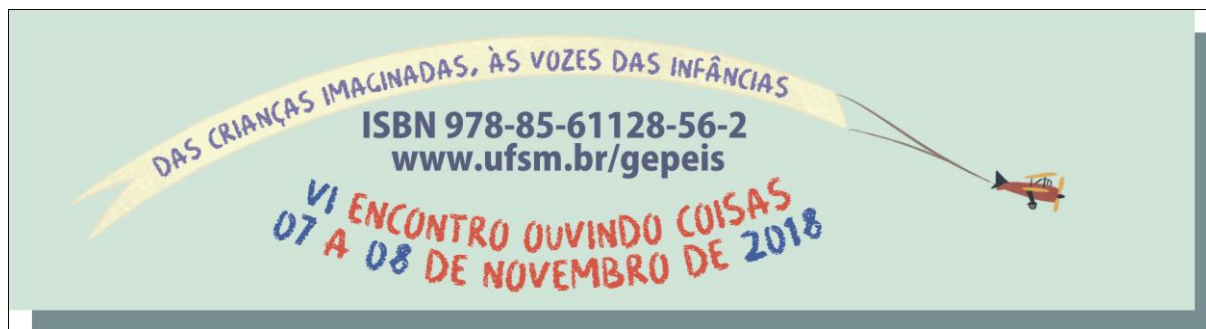
Partindo da perspectiva da Cultura Visual na realização das aulas de artes visuais, temos em conta que as imagens e narrativas fílmicas possibilitam uma infinita variedade de interpretações e pensamentos, os quais são fundamentais para instigar a imaginação e o fazer artístico. Assim, entendemos o campo da cultura visual como um posicionamento político e epistemológico, ou seja, uma forma de ver e tratar as imagens e os conteúdos, como a forma de inquirir as imagens, ou dito de outro modo, como nós professoras e professores nos relacionamos com as imagens que levamos para o espaço educativo, as perguntas que lançamos e os efeitos que isso produz nos estudantes.

A Cultura Visual como metodologia proporciona espaços de diálogo concomitantes com as experiências do ver e ser visto, desse modo ao compreendermos e percebermos como somos tocados, influenciados, vistos pelas imagens, podemos pensar a própria produção de narrativas visuais.

No que se refere às crianças e suas relações com as imagens, podemos pensar na cultura infantil, jogos, propagandas, narrativas fílmicas, brinquedos que fazem parte do cotidiano e vão muito além da escola. Estas se tornam interessantes de serem problematizadas em sala de aula, e por falar nas culturas:

As culturas de mídia, com seus personagens, imagens, significados, jargões e, principalmente, com um modo próprio de expressar ideias e pensamentos, constrói mundos e histórias de mundo que invadem o imaginário infantil. Desenhos animados, programas de televisão, jogos de computador e de telefone celular, versões modificadas de contos de fadas, peças publicitárias, histórias em quadrinhos e filmes infantis compõem esse universo, através do qual as crianças são socializadas cada vez mais atreladas a cultura da mídia. (MARTINS; TOURINHO, 2010, p.43)

Desse modo podemos pensar em que imagens levamos para sala de aula e como estas são vistas pelos estudantes. A arte contemporânea se apropria da cultura da mídia, cultura infantil, desconstruindo e flertando com esta. Estes movimentos tornam-se potentes para dialogar com os estudantes sobre diversos temas dos quais compõem sua rotina e instigam sua imaginação e produção artística. Desse modo o imaginário social que por vezes se produz por estes meios é desestabilizado e questionado no que refere as verdades e sentidos comuns.



CONCLUSÃO

Experiências estéticas diversas que permitem aos estudantes ter a noção de como as imagens influenciam em nossas ações, pensamentos, modos de sentir, bem como nos modos com que refletimos sobre os contextos sociais e históricos. De modo a concluir esta escrita, retomamos a questão de pensar sobre as imagens e narrativas fílmicas que levamos para sala de aula. Quais relações podemos criar ao apropriamo-nos de imagens do cotidiano e/ou arte contemporânea? Estas, entre outras questões, podem ser pensadas ao levarmos para sala de aula narrativas visuais e imagens, tanto do cotidiano como de Arte contemporânea.

REFERÊNCIAS

- HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual**: uma proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- LOPONTE Luciana Grupelli. Arte contemporânea, inquietudes e formação estética para docência. Publicado em **Educação e Filosofia Uberlândia**, v. 28, n. 56, p. 643-658, jul./dez. 2014. ISSN 0102-6801
- MARTINS Raimundo; TOURINHO, Irene. **Culturas das Imagens: desafios para arte e a educação**. Editora UFSM, 2012.
- MARTINS Raimundo; TOURINHO, Irene. **Cultura Visual e infância: quando as imagens invadem a escola**. Editora UFSM, 2010.
- MITCHELL, W.J.T. **O que as imagens realmente querem?** In: ALLOA, E. (Org.) **Pensar a Imagem**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. pp.165 -189.



AS ASAS, O CORPO E O OLHAR EM MALÉVOLA: DO INFANTIL NA PASSAGEM ADOLESCENTE

Adriana Ferreira Petry Estrella

Psicóloga. Graduada pela ULBRA/SM. Especializanda em Clínica Psicanalítica pela Universidade Luterana do Brasil campos Santa Maria. E-mail: dripetry@hotmail.com

Nara da Silveira Olea

Psicóloga. Graduada pela ULBRA/SM. Especializanda em Clínica Psicanalítica pela Universidade luterana do Brasil campo Santa Maria. E-mail: narasilolea@gmail.com

Amanda Schreiner Pereira

Psicanalista membro da Associação Psicanalítica de Porto Alegre (APPOA). Doutora em Distúrbios da Comunicação Humana pela UFSM. Professora do Curso de Pós Graduação Clínica Psicanalítica da Universidade Luterana do Brasil – ULBRA Santa Maria. Coordenadora da Clínica de Estudos e Intervenções e Psicologia (CEIP) e Psicóloga do Curso de Psicologia da UFSM. E-mail: psico_amanda@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho apresenta a análise de uma produção cultural, considerando sua aproximação à estrutura ficcional do sujeito, como concebida pela psicanálise freudo-lacaniana. Para tanto, utiliza-se do enredo do filme *Malévola* (2014) e analisa-o a partir da teoria psicanalítica, aprofundando questões sobre o infantil na passagem adolescente. Considerando-se os diferentes personagens, as representações em imagens e a estória projetada a partir do conto original; *Malévola* torna-se objeto de estudo possível para o entendimento do processo de adolecer – passagem que marca o luto da infância.

Palavras-chave: infância, adolescência, cinema, psicanálise

INTRODUÇÃO

Pensando nos destinos do infantil, o presente estudo percorre seus desdobramentos na adolescência. Tomando o filme *Malévola* como fio condutor, conduz-se a escrita pensando nas insígnias que se fazem presente desde a Estória do Conto original que inspira o filme. Nestas, a marca deixada pela histórica do pai, o adormecer, é herdado pela filha Aurora em sua tenra infância. Assim, busca-se através da representação cinematográfica contornos possíveis às repetições endereçadas ao analista em sua posição clínica.

A trama escolhida, “*Malévola*”, do diretor Robert Stromberg, do ano de 2014, foi produzida por *Walt Disney Pictures*, e nos provoca a pensar o infantil enquanto repetição que tencionará a adolescência. Tendo o cinema como operador de uma arte, cuja produção é



possível ser destino de sublimação pulsional, pode-se pensar os destinos do infantil do sujeito a partir da constituição dos laços com a cultura.

Utilizar o cinema como metáfora é costurar o enredo cinematográfico às cenas que comumente fazem parte do setting analítico, considerando que as montagens produzidas pelo diretor ao construir uma imagem a partir da sétima arte, assemelha-se a do analista, como aquele que recebe os endereçamentos dos pacientes em sua escuta clínica, o que demanda certa montagem.

Na perspectiva do que pode ser endereçado ao analista de crianças vamos contornar o filme que nos inspirou a fazer essa escrita, para elaborar indagações sobre os desdobramentos da infância e seu destino, a adolescência. Sabe-se que o trabalho com crianças instiga o imaginário e o simbólico numa experiência de construção clínica. Sons, brinquedos, livros e tintas oferecidos pelo analista movimentam o sujeito do desejo, sendo que as experiências de inscrições simbólicas ofertam bordas representativas.

As interpretações levantadas nesse estudo amarram o conto, o cinema e as formulações sobre as narrativas na escuta clínica, instigando indagações quanto ao infantil no processo do adolecer, através de excertos do filme.

DESENVOLVIMENTO

Inicialmente, a fim de nortear o leitor, produz-se um esboço do Conto *“A Bela Adormecida”* e do filme *“Malévola”*, inspirado no primeiro. O filme traz a história de uma jovem que possui chifres e asas e que mantém a paz entre dois reinos distintos. Ao apaixonar-se por um garoto ambicioso, cujo objetivo é tornar-se o novo Rei, vê-se traída e, posteriormente, abandonada por ele. Para ser considerado digno de casar-se com a filha do Rei, o jovem é levado a provar sua lealdade, através de um ato cruel: entregar as asas de Malévola ao Rei. Cobiçando ser sucessor, movido pelo intenso desejo de poder, ele o faz!

Malévola, ao acordar sem as asas, cheia de dor e mágoa, espera pela vingança, que é realizada no momento em que o rei apresenta a filha aos seus súditos. Malévola amaldiçoa a princesa recém-nascida, Aurora, para vingar-se do pai da menina, mesmo homem que a enganou. Utilizando-se de seu poder, ela lança na criança um encanto: ao chegar no dia de



seu décimo sexto aniversário a princesa espetará seu dedo numa agulha de máquina de fiar caindo em um sono profundo. No entanto, ao ver o Rei de joelhos implorar por perdão, Malévola diz: “acordará se receber um beijo de amor!”. O encanto está lançado. Deste modo, Aurora, é submetida a pagar pela ganância do pai.

No desenrolar da trama, Malévola estabelece um laço com Aurora, o que produz efeitos no destino de sua história. Retomamos a trama cinematológica pelo antigo conto, num breve resumo do mesmo, resgatando uma narrativa da história como tecemos também na clínica:

Quando a filha do rei e da rainha nasceu, eles fizeram uma grande festa e convidaram 12 fadas. Mas uma fada que não foi chamada para a festa apareceu de surpresa e lançou um encantamento que faria a princesa morrer aos 15 anos depois de furar o dedo em uma agulha. Nada poderia desfazer o encanto, mas uma das outras fadas o amenizou, para que a princesa apenas adormecesse. Assim, o encantamento se realizou e a princesa adormeceu por 100 anos, até que um príncipe a encontrou e deu-lhe um beijo apaixonado, desfazendo o encanto. E eles viveram felizes para sempre (180 HISTÓRIAS PARA LER E SONHAR, p.10, 2015).

O filme lança outro olhar sobre o enredo do conto, talvez esse tenha sido o motivo de seu sucesso, pois a “vingança” foi uma via de elaboração possível à personagem principal que, envolta em sofrimento, necessitava endereçar e narrar sua dor. Podemos sublinhar neste endereçamento, uma equiparação à clínica psicanalítica, na qual a repetição em transferência é o fio condutor da escuta clínica. Ao ser narrado, o sofrimento psíquico é, ao mesmo tempo, vivido tranferencialmente, sendo que uma das condições possíveis da análise é torna-lo experiência elaborada.

A infância de Aurora pulsa entre os segredos familiares. Para Lacan (1969/2003), estamos enlaçados aos “resíduos” (p.369) de nossa história parental e é no rompimento desse mesmo enlace que nos constituímos sujeitos. Isso implica que possamos constituir o luto do infantil, dentre os quais encontra-se o luto pela imagem do corpo de criança, que se alterará consideravelmente na adolescência. Sobre o corpo do adolescente Rassial (1999), sua transformação impõe se apropriar de uma nova imagem que transita por diferentes atributos:



seios, silhueta, menstruação, mudança de voz e semelhança com o corpo do genitor. O “adormecer” pode assim, também ser uma forma de não em tamanha transformação.

Como evidenciado, especialmente na adolescência, o movimento de relançar o passado e o peso da história familiar promove uma desarmonia no psiquismo, não apenas pelas necessárias alterações na imagem corporal. Trabalhando o que nomeia romances familiares, Freud (1909-1908) aponta a tendência infantil de substituir os pais da realidade por pessoas em melhor situação: “em que o pai lhe parecia o homem mais forte e mais nobre, e a mãe, a mulher mais bela e adorável” (FREUD 1909/2015 p. 424). São estas as figuras idealizadas dos pais da infância.

A passagem adolescente implica a perda destas figuras parentais idealizadas, Calligaris (2014) sugere o conceito de *moratória* para salientar o período de vazio que está em jogo na adolescência em decorrência deste luto. A adolescência “... não é só uma sofrida privação de reconhecimento e independência, misteriosamente idealizada pelos adultos. É também um tempo de transição cuja duração é misteriosa” (CALLIGARIS, 2014 p.18). Associamos o sono profundo de Aurora como metáfora da moratória, evocando o adormecer adolescente como uma forma de lidar com um novo corpo, com as novas escolhas e com o reposicionamento perante o mundo que o rodeia. Adormecer torna imune de fazer escolhas.

Os autores Diana e Mario Corso (2006), salientam ainda, as condições atuais da adolescência eterna. Os autores Diana e Mario Corso (2018) provocam inquietações ao fazer pensar nas razões do suicídio de uma adolescente na série “13 razões para nunca crescer”: sugerem a dificuldade de lidar com a mudança de posição diante do olhar dos pais como um dos motivos, sendo as experiências que vão sustentar esses deslocamentos uma possibilidade para o adolescente articula-se na tarefa de sedução, sendo necessário que este olhar tenha sido também transformador para os pais que devem retirar o filho da posição infantil – também idealizada. Mas o destino de Aurora é outro, não o sono profundo, e justamente pelo laço que estabelece com aquela que lhe destinara o adormecer e a forma de despertar.



CONCLUSÃO

Ao final, o despertar de Aurora, no filme, se faz pelo beijo de amor dado por Malévola, aquela que lhe lançou o encanto/feitiço. É nesse novo lugar que ocupa ao acordar, que Aurora será reconhecida a princesa, não mais uma fugitiva vulnerável. É neste movimento que será necessário buscar e interpretar o desejo adulto, movimento necessário para sair da moratória e ingressar no novo espaço (CALLIGARIS, 2014).

Por sua vez, Malévola repete o laço do passado através do afeto por Aurora. Transferência que faz contornos pelo olhar endereçado à doce menina e que ultrapassa sua condição de vingança. Aurora, a filha que sem conhecer o amor dos pais, conhece na madrinha, o amor. Malévola oferta-lhe asas simbólicas, mesmo que as suas asas tenham sido decepadas. Na construção de um novo mundo, Aurora abandona a moratória e desperta. Do corpo roubado às asas, novos contornos se fazem! Novos litorais são traçados! Incertezas, temores e dúvidas. Medo da falta de amor. Mesmo assim voar é possível e preciso!

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Sonia. **O adolescente e o Outro**. 3ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- ARÁN, Marcia. A psicanálise e o dispositivo diferença sexual. In: **Revista EPOS**: Rio de Janeiro – RJ: Vol.2, n2, julho-dezembro de 2011: Issn 2178-700X
- CALLIGARIS, Contardo. **A adolescência**. São Paulo: ed. Publifolha, 2014.
- CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO, Mário. **Fadas no divã**: psicanálise nas histórias infantis. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO, Mário. **Adolescência em cartaz**: filmes e psicanálise para entendê-la. Porto Alegre: Artmed, 2018.
- LACAN, Jaques. **Outros escritos**. Tradução Vera Ribeiro; Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- FREUD, Sigmund. **Romances familiares** (1909). Obras completas, volume 8: O delírio e os sonhos na Gradiva, análise da fobia de um garoto de cinco anos e outros textos (1906-1909). Tradução Paulo Cesar de Souza. São Paulo: ed. Companhia das letras, 2015.
- RASSIAL, Jean-Jaques. **O adolescente e o psicanalista**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999.
- 180 histórias para ler e sonhar. Barueri, SP. Ciranda Cultural, 2015.



CONTADOR GEIGER - HISTÓRIAS EM RÁDIO-ATIVIDADE: EXPERIMENTAÇÃO DE *TRANSMÍDIA* EM RÁDIO E ARTES CÊNICAS

Camila dos Santos (Nome artístico: Camila Vermelho/ Irina Chernobyl)
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Departamento de Artes Cênicas, Curso de
Bacharelado em Artes Cênicas - Habilitação Direção Teatral
mitanoula@yahoo.com.br

RESUMO

Contador Geiger - Histórias em Rádio-Atividade é uma pesquisa e uma experiência de *Transmídia* em Rádio e Artes Cênicas. Surgiu no programa *Baleiro das Artes* da UniFM 107.9, a Rádio FM da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e que recebe, a cada edição, convidados e convidadas com ligação ao fazer artístico e cultural de Santa Maria e região. Através da personagem *Irina Chernobyl*, criada e interpretada por Camila Vermelho, são coletados objetos e informações dos convidados e das convidadas que vão ao programa e ao quadro *Contador Geiger - Histórias em Rádio-Atividade*. Tudo o que é arrecadado é depositado na fictícia *Cápsula Pripyat*, da qual são selecionados os objetos, as palavras e os sons a ela conferidos, com o fim de pesquisar, através da memória, quem vive e quem faz a cidade de Santa Maria hoje. Da *Cápsula Pripyat*, um elenco elabora ações, através do improvisado, além de haver a construção de uma dramaturgia autoral para o Rádio e para o Teatro. Finalmente, a experimentação em *Transmídia* acontece com a apresentação do *Contador Geiger* em forma expandida: um evento com transmissão radiofônica ao vivo, via 107.9 FM, com a performance de *Irina* e outros personagens; com transmissão via *Live* no *Facebook* do perfil de *Irina Chernobyl*; com a presença de um público nos estúdios da UniFM. Tudo ao mesmo tempo, possibilitando diversas camadas de fruição e a fragmentação de uma metanarrativa.

Palavras-chave: Transmídia. Rádio. Artes Cênicas.

INTRODUÇÃO

Contador Geiger - Histórias em Rádio-Atividade é uma pesquisa de *Transmídia* em Rádio e Artes Cênicas que surge dentro da rádio FM da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), a UniFM 107.9, a partir do programa de entrevistas *Baleiro das Artes* e da personagem *Irina Chernobyl*, criada e interpretada por Camila dos Santos, nome artístico Camila Vermelho. Além do conceito *Transmídia*, oriundo da Comunicação Social, que diz respeito à convergência de diversas mídias e suas plataformas, o projeto também se apropria de elementos relacionados à radioatividade. Como o próprio nome, *Contador Geiger*



(designação mais conhecida do *Contador Geiger-Müller*), que é um dispositivo de medição de radioatividade que, quanto maior a radiação captada, emite sons parecidos aos de um rádio fora de sintonia. Tal como o figurino de proteção usado por *Irina Chernobyl* e outros personagens, como máscaras, macacões, óculos e luvas. Além, claro, de sua trilha sonora, do grupo alemão *Kraftwerk* e o álbum *Radioactivity*. Porém, existe um trocadilho entre as palavras Radioatividade e "Rádio-Atividade", com o fim de designar que a pesquisa diz respeito a atividades que acontecem no Rádio. Para este fim, *Irina Chernobyl* coleta objetos e memórias dos convidados e das convidadas que vão ao programa *Baleiro das Artes*, para entender quem são as pessoas que fazem a Santa Maria de hoje. E, a partir do uso desses objetos e dos áudios dos programas, uma dramaturgia autoral é criada, com o improviso dos atores sobre todo esse material. Para, depois, apresentar-se na forma de *Transmídia*: numa apresentação transmitida do trabalho com a dramaturgia e os atores, ao vivo e ao mesmo tempo, via Rádio, via *Live* no *Facebook* e com um público presente nos estúdios da UniFM 107.9, de onde o experimento *Contador Geiger - Histórias em Rádio-Atividade* acontece. Ou seja, daí se constrói uma metanarrativa que pode ser fruída de diversas formas, seja por apenas um dos meios já citados ou pela combinação de alguns ou todos eles ao mesmo tempo, tratando-se, assim, de um evento transmidiático.

DESENVOLVIMENTO

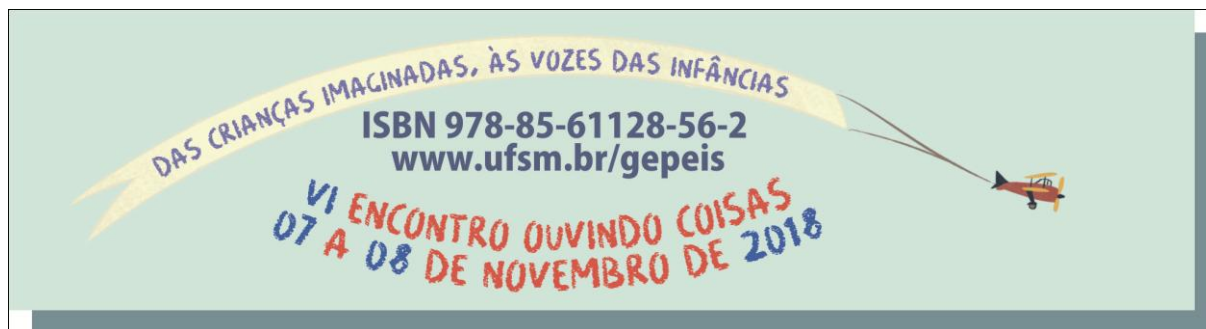
A pesquisa de *Transmídia* em Rádio e Artes Cênicas surge de experiências pessoais e, sobretudo, de vivências da artista e pesquisadora Camila dos Santos. Sua trajetória de vida, pesquisa e trabalho passa pelos cursos de Comunicação Social - Habilitação Jornalismo, História - Licenciatura e Bacharelado, Roteiro Cinematográfico e, agora, Artes Cênicas, caminho que está prestes a ser concluído. Inclusive, este projeto faz parte do trabalho de conclusão de graduação em Direção Teatral. Além desses rumos, existem, ainda, as atividades com Rádio e Televisão, que estão muito presentes na vida da artista e pesquisadora, das quais, inclusive, ela retira seu sustento financeiro. Ou seja, *Contador Geiger* emerge de uma biografia, de conflitos, de soluções encontradas diante de problemas. E o conceito de *Transmídia*, elaborado pelo pesquisador *Henry Jenkins*, é o que desencadeia os acontecimentos que se relacionam entre Rádio e Artes Cênicas e o que perpassa a biografia de Camila dos Santos.



Transmídia é um conceito oriundo da Comunicação Social que, neste projeto, tem o fim de ser um detonante na relação da tecnologia com as Artes Cênicas, o Rádio e as redes sociais. Segundo o autor *Henry Jenkins*, na obra *Cultura da Convergência* (2009), *Transmídia* envolve uma narrativa, ou uma série de narrativas, que se desdobram em múltiplos suportes midiáticos, com cada novo texto colaborando de forma independente para os outros textos, sem necessariamente afetar o sentido do conjunto como um todo. Ou seja, a experiência *Transmídia* acontece, de acordo com *Jenkins*: através da convergência dos tradicionais e novos meios de comunicação; da cultura participativa - na qual as pessoas não apenas consomem o que é oferecido pelas mídias, mas também produzem cultura; e, finalmente, a inteligência coletiva, na qual se estabelece uma rede de conhecimentos onde cada pessoa compartilha o que sabe e, dessa forma, colabora coletivamente para novas experiências e percepções das mídias.

Dessa maneira, o processo criativo de *Irina Chernobyl* e *Contador Geiger* começa a tomar forma, propriamente falando, no final do Inverno de 2017, quando a artista e pesquisadora experimenta, via *Lives* de sua página pessoal na rede social *Facebook*, partes dos figurinos que compõem, hoje, *Irina Chernobyl*. As *Lives* aparecem, num primeiro momento, de forma aleatória, sem um horário ou dia estabelecido, e conta com a interação dos amigos e das amigas de Camila presentes dos momentos de sua transmissão *online*. A partir daí, *Irina* toma forma, com um corpo e uma voz construídos e, posteriormente, levados para o programa radiofônico *Baleiro das Artes* e em performances que a personagem experimenta em espaços fora do Rádio. *Irina Chernobyl* é a vontade de Camila dos Santos interpretar o Mundo através do Rádio, de performances, da memória e do encontro com outras pessoas. E, quem sabe assim, ter esperança de que tudo não acabará tão de repente, apesar de tantas crises que a humanidade vem passando nos últimos cinco anos.

E *Contador Geiger - Histórias em Rádio-Atividade* estreia na UniFM 107.9, de fato, no mês de março de 2018, como quadro do programa *Baleiro das Artes*. E, até junho de 2018, *Irina* "pede licença" à Camila Vermelho (Camila dos Santos) para conhecer seus e suas convidadas e levar dessas pessoas alguma memória que possam ter sobre Santa Maria. Dos materiais coletados, de diversas naturezas, e depositados na fictícia *Cápsula Pripyat*, a diretora Camila Vermelho, juntamente com a atriz Camila Vermelho e um elenco, trabalham para a criação de uma dramaturgia e uma série de ações, tanto para serem transmitidas via Rádio quanto fruídas por



um público via *Internet* ou presencialmente, num acontecimento performático, teatral e total: o *Contador Geiger - Histórias em Rádio-Atividade* expandido, não apenas um quadro radiofônico, mas um evento que existe, ao mesmo tempo e em tempo real, via Rádio, *Live* no *Facebook* e diante de um público presente e junto à *Irina* e outros personagens.

CONCLUSÃO

Contador Geiger - Histórias em Rádio-Atividade conta, até hoje, com uma apresentação em sua forma expandida, no dia 18 de junho de 2018. Com bastante receptividade não apenas do público presente na UniFM 107.9, mas também das pessoas interativas pelo *Facebook*, através do retorno de mensagens privadas ou no mural de *Irina Chernobyl* na rede social. Ampliando-se, assim, as perspectivas iniciais do projeto para outros horizontes, como performances de *Irina Chernobyl* e os demais personagens em outros eventos, como na estratégia de divulgação de vídeos virais do Seminário Internacional América do Sul na Era Nuclear, que aconteceu em agosto de 2018, na UFSM. Tal como participações em espetáculos teatrais de outros diretores e autores, como a peça *Fasces*, de Jáneo Venturini, apresentada em diferentes datas ao longo de 2018, inclusive em escolas públicas de Santa Maria. Além de debates acadêmicos, como os do evento *Porta Aberta*, do Departamento de Artes Cênicas da UFSM, que aconteceu em junho de 2018 e, dentro do qual, houve a apresentação expandida do *Contador Geiger: Do PerformAções*, do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da UFSM, o PPGART, que aconteceu em agosto de 2018. E da Jornada Acadêmica Integrada da UFSM, a JAI, dentro do evento *Compartilhando Saberes*, em outubro de 2018. Ou seja, muitas possibilidades estão sendo abertas a respeito da pesquisa de *Transmídia* e sua inserção nas Artes Cênicas.

REFERÊNCIAS

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. 2ª edição. São Paulo: Livraria Cultura, 2009.



DIÁRIO VISUAL: APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Estelamaris Bulegon Brondani
Prof^a Angélica Neuscharank

O presente trabalho foi desenvolvido na disciplina de Artes Visuais - MEN 1185, onde a proposta final de avaliação foi a construção de um diário visual, produzido ao longo do semestre, este devia nos remeter às nossas experiências e ao ensino de artes visuais na educação infantil e/ ou anos iniciais do ensino fundamental. Cardonetti e Oliveira (2015, p. 10) ressaltam que:

Ao elaborar o diário, não somos mais os mesmos que antes, elementos entraram em cena e intercessores nos violentaram a pensar outras coisas neste percurso. Somos atravessados e afetados a todo momento, pois vamos nos produzindo neste caminhar, fazendo com que singulares relações passem a ser imbricadas e problematizadas.

Neste percurso, muitas vezes sentimos estranhamentos, pois precisamos dialogar com nós mesmos e com os outros. Para Cardonetti e Oliveira (2015, p. 11) “A presença dos dilemas nos diários toma outras proporções quando são expressos em palavras ou imagens, pois, de monstros grandiosos e imaginários, eles adotam outras formas e se apequenam.”

Um diário é também uma lembrança do processo, e para materializar tais memórias precisa-se escolher um meio, uma linguagem, seja um caderno de notas, livro, álbum, tela, escultura, HQs, espelho, moldura, mala, envelope, cartas, bloco, caixa, varal, quebra-cabeças, parangolé, pergaminho, tecidos, linhas, ferro, algodão, enfim, são tantas as possibilidades, cada um escolhe a sua forma para trazer ao coletivo aquilo que lhe acontece.

Na proposta que fomos desafiadas/dos a produzir, teríamos que contemplar os seguintes itens: os elementos/dilemas/pontos de pauta segundo Zabalza (2004) como reflexão do processo; a fala do professor, o 'eu' docente em formação inicial/continuada, pensando em como me sinto? (experiência do professor); os conceitos-chaves trabalhados nos textos ao longo do semestre e seus autores; um diálogo entre imagem e escrita, onde nenhuma se sobressaísse à outra; os nossos encontros na UFSM como parte do processo formativo e o que aprendemos do/com o grupo das aulas, das discussões, dos encontros.



Portanto, meu diário visual foi elaborado sobre a imagem de uma janela, a qual remete a abertura para o conhecimento, aos desafios e possibilidades que a educação e a formação proporciona. Cada vez que abrimos uma janela podemos encontrar uma nova paisagem, modificada pelas inúmeras circunstâncias, isto é, podem ter novos elementos como objetos jogados no chão, um prédio em construção ou em demolição, uma planta que nasceu...



A produção deste diário ocasionou reflexões sobre minha caminhada acadêmica, pois tem sido um percurso de grandes desafios: isso implica em desaprender algumas coisas (modelos de professores, de como dar aula...) para que novas aprendizagens possam acontecer.

Ao darmos o primeiro passo em direção ao aprendizado acadêmico, estamos na busca de descobrir habilidades, autoconfiança e oportunidades que poderão fazer diferença em nossa atuação profissional.

A partir da proposta de criação de um diário visual, pude pensar que o ensino de Artes visuais é relevante quando abarca uma aprendizagem significativa, tal como foi essa experiência para nós, pois nesse instrumento ressignificamos nossos contextos, relacionando os conhecimentos adquiridos e o que eles dizem ou podem dizer sobre a nossa vida.

Por meio da arte as crianças expressam seus sentimentos, ideias e socializam com o outro suas formas de criação, bem como o afeto, a percepção, dentre outras tantas relações.



Desta forma, se faz importante a presença da arte desde a infância, sendo estimulada para que haja o desenvolvimento cognitivo junto das práticas.



Nós futuras(os) pedagogas(os), temos uma grande responsabilidade na educação, aqui em específico com o ensino de Artes Visuais, pelas relações que estão imbricadas nesse campo, a saber: culturais, de diversidade, de relações sociais, de simbolizações de mundo e de registros históricos da humanidade.

REFERÊNCIAS

CARDONETTI, Vivien Kelling; OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. **Diário de aula:** disparador de problematizações e de possibilidades em uma experiência educativa. Santa Maria, UFSM, 2015.

FERREIRA, Ana Patrícia, **A Importância do Ensino de Artes Visuais na Educação Infantil:** Especialização em Ensino de Artes Visuais. UFMG – 2015

NUNES Ana Luiza Ruschel; WEISS Andreia. **As artes visuais e a formação do pedagogo - anos iniciais:** uma investigação no curso de pedagogia. Educação. Santa Maria, v. 31 - n. 02, 2006 Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista>.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula:** um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.



ENTRE FOLHAS: RELATOS DE UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA, COM CRIANÇAS DE 5 E 6 ANOS

Aline Aparecida Oliveira Copetti

Escola Municipal Infantil Professora Cândida Iora Turra, Município de Ijuí

a_copetti@hotmail.com

Géssica Aline Hermes

Escola Municipal Infantil Professora Cândida Iora Turra, Município de Ijuí

gessica.hermes92@gmail.com

RESUMO

O trabalho a seguir traz o relato de uma experiência de pesquisa realizada em uma Escola Municipal de Educação Infantil, na cidade de Ijuí/ Rio Grande do Sul, inspirada no Projeto A Cidade da Neve – Aplicação da Abordagem Multissimbólica em Massachusetts (EDWARDS, 1999, p. 235), a qual propõe a construção de significados a partir da roda de conversa e das hipóteses trazidas pelas crianças sobre as folhas do pátio da escola.

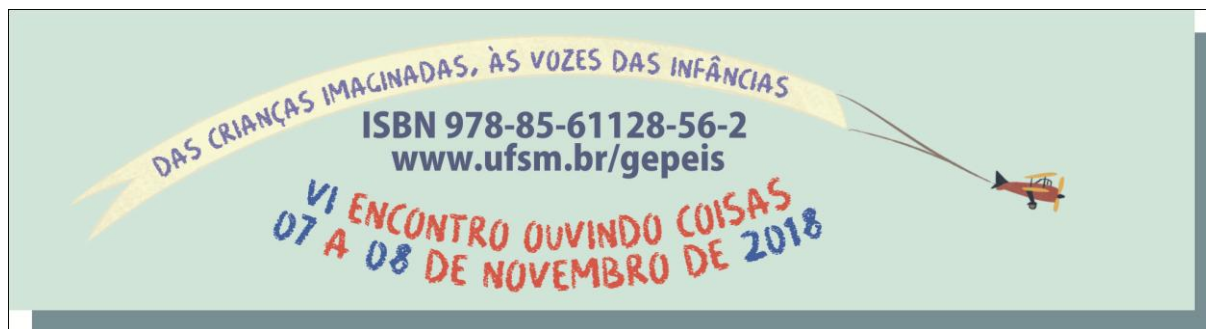
Palavras-Chave: Pesquisa. Educação Infantil. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Desafio é a palavra chave no dia-a-dia de professores e educadores dispostos a olhar, escutar e pensar a infância. Desafiar-se a propor, a conviver, a refletir a prática... Voltar os olhares, a escuta e os sentidos para ações cotidianas, refletir em pares e o mais difícil, devolver-se para a infância com mais compreensão, entendimento, esperança e mudança.

Dessa forma, é preciso pensar situações dentro das instituições de educação infantil que contemplem a infância que ali é vivida e respeitem o tempo e as escolhas das crianças. Nem sempre é tarefa fácil deixar para trás velhos hábitos e atitudes e começar a relacionar-se com as crianças de forma verdadeira, sincera, valorizando suas teorias, auxiliando e construindo com elas tantas outras e compartilhando com todos os envolvidos neste processo sua caminhada, o percurso feito, evidenciando suas aprendizagens enquanto ser em constante desenvolvimento.

Inspiradas na pesquisa realizada pelo grupo Obeci, que apresentou seu trabalho no Seminário de Educação Infantil do Sesc (2018), neste município, propomos as crianças das turmas de Pré Escola 2 do turno da manhã e tarde, uma pesquisa sobre as folhas do pátio da Escola.



DESENVOLVIMENTO

Começamos o Primeiro Ciclo com uma roda de conversa, na qual a pergunta era: O que sabemos sobre folhas? A partir das falas trazidas pelas crianças, fomos construindo o percurso e trilhando os próximos passos.

Aqui um recorte de um dos diálogos:

BRAYAN: As folhas moram nas árvores.

KEROLLYN: Tem na árvore e no chão, quando cai por causa do vento e que estão velhinhas.

LEONARDO: É e são verdes.

KEROLLYN: Não, são várias cores, amarelo e vermelho no outono. É quando tem muito vento.

O Segundo Ciclo foi marcado pelo registro gráfico dos conhecimentos de cada criança sobre a temática escolhida. A partir deste momento, escolhemos para a formação do grupo de pesquisa, as crianças que demonstraram maior interesse e curiosidade sobre as folhas.

Aqui demonstramos o registro da Kerollyn sobre o outono:



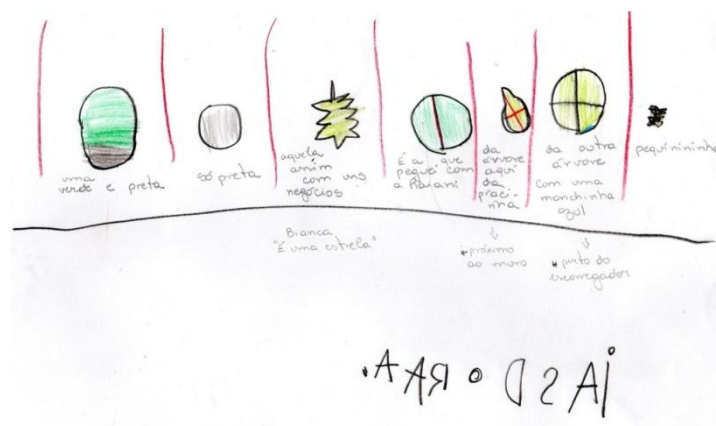


“É um dia que tava outono e daí uma menina tava no outono, mas tava muito outono e a mãe mandou a menina ir para casa e daí ela foi porque o vento tava congelando e levando todas as folhas embora.”

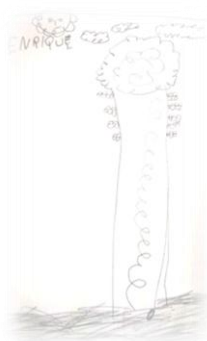
No Terceiro Ciclo, saímos com o grupo para o pátio em busca da maior variedade de folhas, estes momentos foram significativos para a construção de narrativas e histórias sobre o modo como as crianças estavam se relacionando com nosso objeto de estudo, em uma cena Alicia e Isadora apenas observam as folhas, não vão arrancar. Nesta outra Karollyn relata: *“Essa folhinha é muito pequena pra tirar, vou só fazer carinho”*



No Quarto Ciclo a proposta para as crianças era que separassem e classificassem os materiais coletados e fizessem o registro graficamente. Isadora organiza sua coleção de folhas, lembrando cada tipo e em que local foram encontradas, atribuindo características marcantes para cada uma delas.

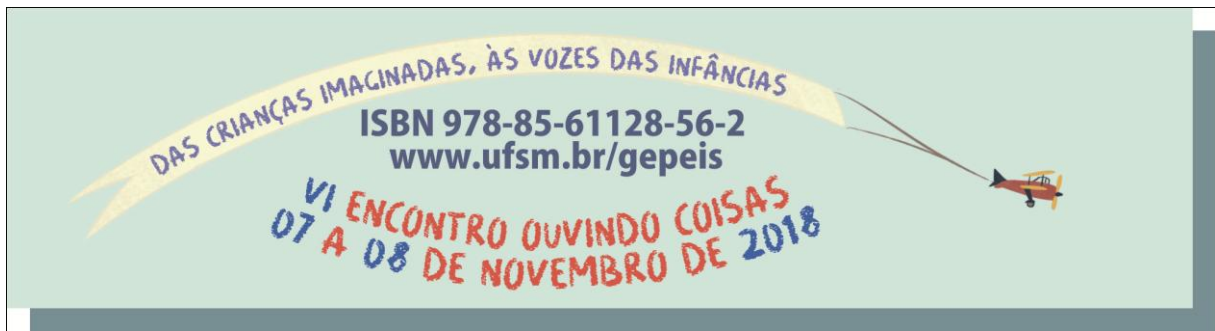


No Quinto Ciclo, buscamos fornecer as crianças suporte para que ampliassem seus conhecimentos sobre folhas, conforme o interesse de cada uma delas, já destacado em outros diálogos. Charles e Henrique assistiram alguns vídeos sobre a germinação e crescimento de plantas e árvores.



Mini histórias, relatos e narrativas foram alguns dos materiais produzidos a partir da pesquisa, mas as “chaves de leitura” escritas contando o processo de aprendizagem individual marcaram e documentaram o percurso percorrido por crianças e educadores.

Destacamos Brayán que encontrou uma folha a qual construiu uma teoria, dizendo ser uma folha de alface que caiu do céu, durante a pesquisa e através das investigações e testagens,



concluiu que não se tratava de uma folha de alface, mas que “as duas tinham chamamento de folha.”

Charles iniciou uma pesquisa silenciosa, partindo da observação e coleta das folhas de sua casa, pois no início registrou somente flores “que sabia fazer”, mas durante a pesquisa, encontrou uma nova forma de relacionar-se com a temática e com seus pares e utilizou-se de diferentes linguagens para comunicar seu envolvimento.

Isadora construiu uma coleção de folhas encontradas no pátio, para cada uma delas atribuiu características específicas e que quando retomadas, mesmo dias depois, ainda eram reconhecidas por ela.

A seguir o percurso de Kerollyn e seu conhecimento sobre o outono retratado nas imagens.



Kerollyn e um outono muito outono...

Kerollyn vivencia sua infância instigada aos acontecimentos e questionamentos que a inquietam. Cria argumentos e hipóteses sobre diferentes assuntos e durante nossa pesquisa sobre folhas não foi diferente, sua pesquisa foi além do simples notar as folhas, observou seus aspectos, suas cores, o porque deste mudança, bem como a vinda do outono e seus efeitos na paisagem da escola.

Ainda no primeiro ciclo, seus colegas relatam o verde das folhas, Kerollyn por sua vez contribui lembrando que: “são várias cores, amarelo e vermelho no outono.”

Seus desenhos refletem seu conhecimento, as folhas parecem ter movimento com o vento...



É um dia que tava outono e daí uma menina tava no outono, mas tava muito outono e a mãe mandou a menina ir para casa e daí ela foi porque o vento tava congelando e levando todas as folhas embora...

KEROLLYN

Explorando as possibilidades que o espaço da escola oferecia para a pesquisa, Kerollyn buscou as folhas do outono.



“essa é de outono, porque caiu, tá amarela.”

Em outro momento Kerollyn com uma câmera fotográfica em mãos vai até o pátio da escola e busca registrar o outono. “eu sei onde tem outono...”



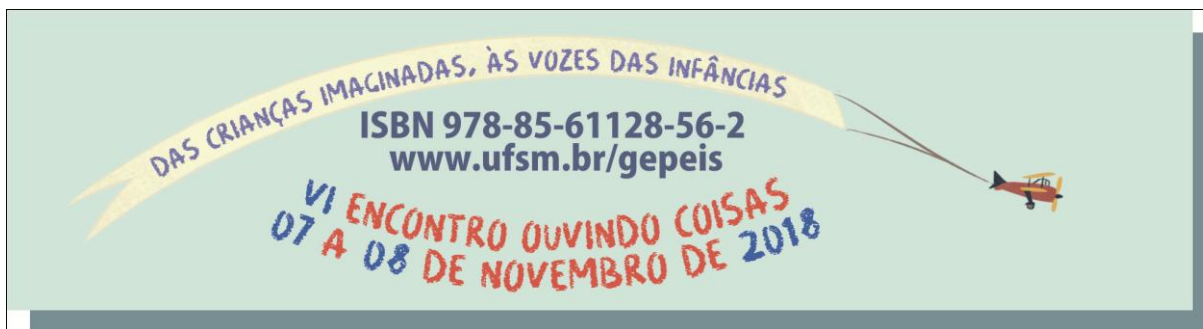
“Uma folha antes do outono e depois”



“aqui tá nascendo tem uns verdinho”



“essa é muito outono, parece pelada”



Ao voltar para a sala rever e conversar sobre as fotos tiradas, Kerollyn escolheu suas fotos preferidas para desenhar.

"Vou desenhar essa por que é a mais outono, posso desenhar eu também? To com o celular na mão"



"Ah essa só por que gostei"



Instigada pelos efeitos dos galhos das árvores, Kerollyn expõe sua teoria sobre o porque das folhas terem caído.

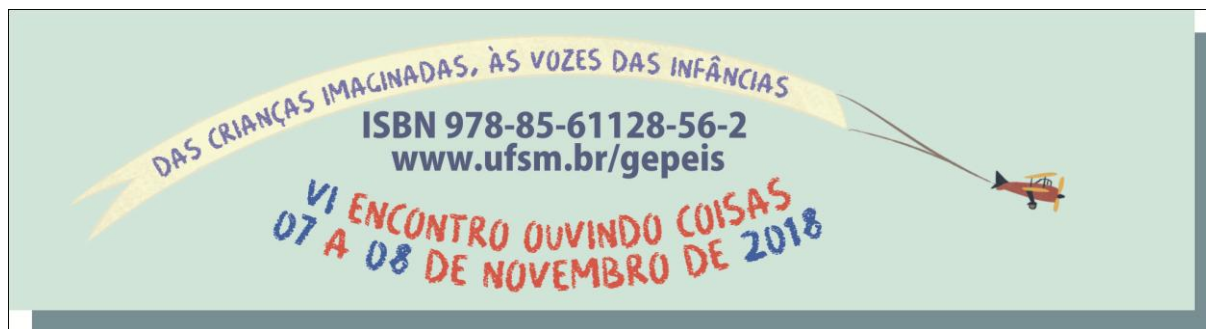
"é com o vento, eu sei da onde vem o vento, ou está inverno, ou está outono, isso quer dizer que ta frio e quando chega o verão a gente pode tomar um delicioso banho de piscina".

Com Kerollyn podemos compreender que não precisamos ouvir apenas as perguntas e os questionamentos das crianças, mas ouvir seus argumentos já construídos através da sua história de vida, permitir tempo para que expressem, exponham e explorem o que sabem, espaço para testar suas hipóteses, e buscar meios e formas de comunicar.

Quando sistematiza conhecimentos, a criança cria e recria noções que interferem seu modo de ver o mundo, o que resulta em relações que contribuem para a organização de ideias sobre seus conhecimentos e sentimentos acerca de diferentes assuntos.

CONCLUSÃO

O desenho de suas teorias no papel ajuda cada criança a ver os pensamentos das outras crianças e a retrabalhar seus próprios pensamentos durante as pequenas discussões em grupo. (As Cem Linguagens da criança, A Cidade da Neve)).



Para tanto, nosso olhar para a pesquisa teve um viés gráfico, como forma de representação das ideias, questionamentos e teorias criadas pelas crianças. Possibilitando uma valorização do desenho e de compreendê-lo como meio que a criança utiliza para expressar-se e comunicar-se para com o mundo.

Pensando nossa pesquisa e buscando na BNCC, elementos para sustentar nossas ações, destacamos os direitos de aprendizagem: BRINCAR, CONVIVER, EXPLORAR e EXPRESSAR; e os campos de experiência: ESCUTA, FALA, PENSAMENTO e IMAGINAÇÃO; TRAÇOS, SONS, FORMAS e IMAGENS, que nortearam a proposta e oportunizaram o envolvimento das crianças.

Dentro dos ciclos organizados, procuramos pensar na criança como sujeito potencial e pesquisador, permitindo que expressassem suas experiências e vivências através de falas, desenhos, olhares, criando e ampliando suas teorias, seu repertório a acerca de diversos assuntos e valorizar a sensibilidade, a criatividade e a expressão pessoal. As trocas e interações entre os pares nos momentos de conversa permitiram uma ampliação do vocabulário e compreensão.

Com a pesquisa aprendemos a olhar com mais calma para cada detalhe que a criança traz através da fala, dos olhares e de tantas outras linguagens que utiliza para expressar suas teorias e pensamentos. Aprendemos a pesquisar com as crianças, a não dar respostas prontas e ir com elas ao encontro de novas hipóteses e respostas que expliquem os fenômenos ao seu redor.

A pesquisar também a vida da criança na escola, nem sempre conhecimento é somente sobre determinado assunto, mas no convívio aprendemos a respeitar o tempo e limite de cada par, aprendemos novas formas de nos relacionar. Aprendemos a rever o material coletado quantas vezes necessário, dividindo e compartilhando dúvidas, inquietações e descobertas.

Entre folhas, falas, achados, encontros e encantos... vamos construindo modos de nos relacionar com as crianças e com seus conhecimentos, aprendendo no cotidiano a ver e olhar, escutar e ouvir, sentir e permitir-se envolver com um universo de possibilidades, de curiosidades, de inquietações, de dúvidas e descobertas das minúcias da infância.



Praticar e se encontrar com pequenas ou grandes ações, atitudes, gestos, olhares que movem o dia a dia de uma Escola de Educação Infantil, que movem o desejo de professores em aprender junto com as crianças a encontrar sentidos para ser e estar vivendo a infância.

REFERÊNCIAS

EDWARDS, Carolyn. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999

MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Documentação pedagógica: teoria e prática. São Carlos: Pedro de João Editores, 2017

NÓVOA (1999) in FORMOSINHO, Julia Oliveira. Pedagogia em participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/322510552_Pedagogia-em-Participacao_a_documentacao_pedagogica_no_amago_da_instituicao_dos_direitos_da_crianca_no_cotidiano

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Registros na Educação Infantil: Pesquisa e prática pedagógica. Campinas: Papirus, 2017.



JOGOS DE INTERPRETAÇÃO NA INFÂNCIA: CONSTRUINDO VALOREM

Rebeca Sasso Laureano
Universidade Federal de Santa Maria, PPGTER, Programa de Pós-Graduação em Tecnologias
Educacionais em Rede
rebeca.sasso@gmail.com

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo relatar a experiência da criação do jogo de interpretação de papéis (RPG) chamado “Valorem”, desenvolvido no Laboratório de Iniciação a Criatividade e Artes, também conhecido como Escolinha de Artes, situado na Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Para pensar a educação a partir das experiências com jogos de interpretação, utiliza-se o conceito de invenção de Kastrup (1999) e jogos na educação de Lima (2008) sendo esta, uma pesquisa qualitativa e cartográfica. O jogo de interpretação, ou RPG, é um tipo de jogo cooperativo que consiste em cada jogador criar e desenvolver um personagem enquanto o Mestre narra, guia e descreve as situações nas quais os jogadores deverão interagir. Valorem foi desenvolvido colaborativamente através da criação de narrativas e personagens com os estudantes, como ferramenta de ensino das artes visuais procura explorar a potência do jogo para a invenção de imagens, e também, para invenção de si mesmo.

Palavras-Chave: Educação, Arte, Jogo de Interpretação

INTRODUÇÃO

O jogo acompanha os processos de aprendizagem desde a infância, de acordo com Huizinga (2001), acontece no tempo que tem que acontecer, pode ser vivido e revivido, jogado quantas vezes for necessário, seguindo suas próprias regras, promovendo a formação de grupos de indivíduos unidos por um único motivo: jogar o jogo. Os jogos são usados na educação principalmente associados lúdico, sendo uma das ênfases do currículo escolar do ensino infantil e fundamental previstas pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Apesar da presença dos jogos nas políticas públicas, percebe-se dificuldade dos profissionais em abordá-los de forma inventiva, principalmente no que se diz ao ensino das artes, tendo muitos jogos associados ao currículo de forma superficial, tediosa e ineficaz (LIMA, 2008). Muitas questões podem ser levantadas ao uso de jogos na educação, como por exemplo, o *Game Design*, que para Shell (2011) é o conjunto de decisões que definem o que o jogo irá ser, como suas regras, sua estética, objetivos, metas entre outros. O



desenvolvimento de jogos, geralmente acaba sendo feito por outras áreas do conhecimento, distantes da sala de aula e que muitas das vezes não possuem contato direto com questões educacionais, nesse sentido é interessante propor como possibilidade o desenvolvimento de jogos pelos próprios estudantes.

Os jogos de interpretação, ou RPG (*role-playing game*) são caracterizados pelo desenvolvimento de uma narrativa, que ocorre a partir das experiências vividas de um personagem em posse do jogador, este jogador tem um papel ativo como coautor da história a ser trilhada. Existem diversos tipos de jogos de interpretação como os MMORPG, que ocorre em uma plataforma eletrônica e de mesa, que acontece na forma de diálogos, geralmente com o uso de dados, livros com descrições de mundos fantásticos e de fichas de personagens (PAVÃO,1999). O mediador deste jogo é o chamado mestre, ele é o responsável por narrar a história e inserir os jogadores através de desafios, propondo situações-problema onde cada jogador/personagem será responsável pela sua ação, interferindo na narrativa proposta pelo mestre.

DESENVOLVIMENTO

Foi neste contexto, de jogar o jogo, que surge *Valorem*, um jogo de interpretação, desenvolvido na Escolinha de Artes (Laboratório de Iniciação à Criatividade e Artes da UFSM) no ano de 2016 e 2017, como parte da disciplina de Prática Educacional V, VI e Estágio Obrigatório IV do curso de Licenciatura em Artes Visuais. Durante as práticas neste espaço, foram desenvolvidas ações pensando jogos de interpretação, sendo a maior parte delas focadas no desenvolvimento de narrativas visuais, de personagens e *concept art* para o jogo *Valorem*, que ocorreu em duas turmas diferentes, com grupos de participantes distintos.

Pensar e usar jogos, acontece do encontro de meu interesse em lúdico nas artes visuais e do interesse dos estudantes em jogos eletrônicos, já a possibilidade em operar com jogos analógicos surge da própria estrutura do local, que não oferecia laboratório com computadores para desenvolver algo relacionado aos jogos eletrônicos. Poucos jogos de interpretação podem ser usados com crianças não alfabetizadas, uma vez que a maioria dos



livros exigem um alto grau de interpretação de texto e de conhecimento de língua estrangeira, como o inglês. Os livros de RPG tradicionais disponíveis exigiam também muito tempo de sessão de jogos, que não eram possíveis, pois apesar de ser um espaço não formal apenas para o ensino das artes, possuía tempo limitado. Nestas condições, os estudantes foram convidados a participar no desenvolvimento de um jogo de interpretação, onde crianças seriam o público alvo, eles atuariam como colaboradores e não apenas como jogadores, seriam mestres e auxiliariam na construção do mundo e nos testes das mecânicas do jogo.

Imagem 01: Grupo estudando mapas do mundo.



Fonte: Acervo Pessoal, 2017

Através de encontros semanais, os estudantes jogavam o jogo mediados pelo mestre, com a possibilidade de interromper o andamento da história para propor modificações e também, adotar o papel de mestre, se assim necessário. Através de seus desenhos e de suas narrativas, o grupo contou a história do reino de Antares (mundo do jogo), e desenvolveu personagens que posteriormente, foram adicionados na versão final em formato digital, para que então, outros grupos de crianças pudessem jogar.

A pesquisa aconteceu através de uma cartografia de encontros, de aproximações e afastamentos de questões curriculares, que ocorriam de forma não linear, não delimitada, mas organizada pelos próprios estudantes. De acordo com Kastrup (2001) a aprendizagem inventiva não é pautada em transmissão de informação nem na interação do professor-aluno, mas na habitação de uma zona de neblina, onde se perdem as fronteiras de professor-aprendiz e também, dos conteúdos explorados. Jogando o jogo e desenvolvendo a história, surge uma cidade chamada 'Compramento' onde todos os moradores adotavam cores



primárias em suas construções. Que cores são essas? Como essas cores surgem? Os disparadores faziam surgir curiosidades relacionadas a questões curriculares, mas ocorriam assim, através de pontos de contato da história com seus próprios interesses.

Durante a experiência, compartilhamos conhecimentos e ideias, pensamos mecânicas e desenvolvemos estratégias para driblar as dificuldades encontradas no caminho, como trabalhar questões relacionadas ao excesso de violência em um mundo onde tudo é possível? Como trabalhar com diferentes faixas etárias, de diferentes fases de escrita e leitura? O que fazer com os complexos cálculos referentes a criação de personagens? As problematizações que surgiam eram pensadas e eventualmente solucionadas olhando de diferentes pontos de vista, permeando a teoria e também, o pensar e fazer arte:

A política da invenção consiste numa relação com o saber que não é de acumular e consumir soluções, mas de experimentar e compartilhar problematizações, e adoção da arte como ponte de vista faz parte desta política (KASTRUP, 2001, p.26)

Surgiam possibilidades: um grupo de então pacificadores, buscavam levar a justiça, o diálogo e a diplomacia para o reino. Uma ficha de personagem onde os cálculos são mais simples e os itens adquiridos no decorrer do jogo, podem ser desenhados ao invés de escritos. Dos diálogos, apareciam curiosidades sobre materiais, sobre áreas de conhecimento parceiras. Surge a necessidade de repensar a produção artística dentro do próprio jogo, uma das possibilidades levantadas no grupo, era da produção de desenhos como *concept art*, gênero esse do desenho, que procura transmitir uma ideia para o então artista final, da melhor forma possível, executar a proposta do artista do conceito. Os estudantes, através de seus desenhos, pensam sobre a geografia e características de personagens do mundo, para que então, um designer possa redesenhar, inspirado em suas ideias.



Imagem 02: Animália – Paralelo da criação do estudante e do designer.

Fonte: Acervo Pessoal, 2017

Considerações Finais

Caminhar entre os escritos meus e daqueles que de alguma forma colaboraram na construção deste jogo, é sempre um repensar minha prática docente e dessa forma, repensar o uso de jogos na educação. Através do processo de aprendizagem inventiva, percebo que não apenas inventamos um novo mundo, um novo jeito de jogar e de fazer arte, mas inventamos também uma nova maneira de pensar a educação lúdica, inventamos um fazer-jogando, um desenho cheio de significados.

É perceber que aquilo que resulta, seja no formato de um livro digital ou de uma história em aberto, é um imenso campo a ser explorado, não apenas por mim, mas por cada um dos que de alguma forma tropeçam entre nossos mapas, entre as escritas sobre jogos de interpretação e de possibilidades de uma docência tomada de faz de conta. Permitir-se contar e recontar contos, histórias e narrativas de uma docência-infância sempre em construção.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp->



content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 01 out 2018.

HUIZINGA, J.; Homo Ludens: **O jogo como elemento de cultura**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

KASTRUP, V. Aprendizagem, arte e invenção. In: LINS, Daniel (Org.). **Nietzsche e Deleuze: pensamento nômade**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará; Fortaleza: Secretaria da Cultura e Desporto do Estado, 2001. p. 207-223.

LIMA, J. **O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional**. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2008.

PAVÃO, A. **A aventura da leitura e da escrita entre mestres de role-playing games**. São Paulo: Devir, 1999.

SHELL, J. **A arte de Game Design: O livro original**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.



DISCURSOS DO FEMININO NO DANÇAR DO CORPO: DIÁLOGOS ENTRE PSICOLOGIA E DANÇA

Andressa Trindade da Silva

Universidade Luterana do Brasil Campus Santa Maria/RS
trindadeandressa26@gmail.com

Luís Henrique Ramalho Pereira

Universidade Luterana do Brasil Campus Santa Maria/RS
luishp7@yahoo.com.br

RESUMO

O presente trabalho busca levantar questionamentos frente aos discursos do feminino que surgem no corpo que dança. Através das vivências do Grupo de Mulheres, Amor, Movimento e Dança, que produziu o espetáculo “Alvo de Caça” em maio de 2018 em Santa Maria/RS, surge a possibilidade de, diante da utilização do método como sendo a fotografia e a pesquisa exploratória, analisar as imagens do espetáculo e, então, articular com o que escorrega do feminino durante esses processos. Diante disso, houve a necessidade de questionar-se onde entra em cena faces do feminino como a mulher, a menina e a mãe. Há dentro da psicologia a reponsabilidade de ocupar-se do todo que diz respeito ao sujeito. Acredita-se que a dança e a fotografia podem contribuir e serem grandes aliadas da sensibilidade a detalhes que compete a profissão. Assim, justifica-se o trabalho.

INTRODUÇÃO

A partir das experiências da autora diante do dançar dentro do grupo utilizado como aporte, e de sentir o além que havia nos movimentos, houve a necessidade de pensar e pesquisar aquilo que teria sido vivenciado, o feminino que se mostrava. O feminino para além da castração, na qual é fortemente marcado, e das teorias de Freud e Lacan, que sempre se fazem importantes de serem revisitadas. Este diz sobre um objeto de estudo de muita complexidade, onde autores ocupam-se para desvendar inúmeras facetas que as fazem parte. Pensando o corpo, pelo qual o feminino escorrega, como um sendo político, na maneira em que se coloca no mundo.

Objetiva-se fomentar questões sobre o discurso do feminino transferido através do corpo, tendo a dança como mediadora. Diante da importância de utilizar o olhar clínico da psicologia para além, seja no corpo que dança, nas fotografias e nas formas mais sensíveis em que o sujeito se ocupa para apresentar aquilo que transborda.



Trata-se de uma pesquisa exploratória qualitativa, em busca de um maior entendimento das questões aqui levantadas. Assim, tendo como aliada a fotografia como método, através dos registros, autorizados e capturados pelos fotógrafos Dartanhan Baldez Figueiredo e Maiara Sestari Bersch, das vivências dançadas pelo Grupo Mulheres, Amor, Movimento e Dança para, com sensibilidade e o aporte teórico que tocam no campo do feminino, analisarmos aquilo que diante de um rápido olhar, desliza e não é visto. Conforme Barthes (1984):

O que a Fotografia reproduz ao infinito só ocorreu uma vez: ela repete mecanicamente o que nunca mais poderá repetir-se existencialmente. Nela, o acontecimento jamais se sobrepassa para outra coisa: ela reduz sempre o corpus de que tenho necessidade ao corpo que vejo; ela é o Particular absoluto, a Contingência soberana, fosca e um tanto boba, o Tal (tal foto, e não a Foto), em suma a Tique, a Ocasão, o Encontro, o Real, em sua expressão infatigável.

As fotografias aqui utilizadas atuam como complementares do texto escrito, não somente de maneira ilustrativa, e sim, fazendo uma conexão direta com os conceitos, teorias e estudos em geral, juntamente com os relatos. Estes registros, tratam-se do espetáculo Alvo de Caça, realizado pelo Grupo de Mulheres Amor, Movimento e Dança na cidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul, no dia 05 de maio de 2018, no Teatro Treze de Maio.

A existência da fala através do corpo



Imagem registrada por Dartanhan Baldez Figueiredo, em maio de 2018, no espetáculo Alvo de Caça do Grupo Mulheres, Amor, Movimento e Dança. No Teatro Treze de Maio, em Santa Maria/RS.



Contextualizando sobre o grupo que é registrado nas fotografias apresentadas nesse trabalho: Trata-se de um grupo que se diz trabalhar o feminino através da dança. Com processos criativos coletivos, ele dá voz a esses corpos, aos conteúdos que tanto são oprimidos e, conseqüentemente, reprimidos. Juntas, essas mulheres constroem uma rede de apoio, uma teia que possibilita que essas dores, advindas das suas experiências pessoais em um modelo social que as corrompe, sejam canalizadas, ressignificadas e, comunicadas. Nessa instância, a dança, trazendo como fundamentação Ranciére (2008) se faz por meio da invenção de uma instância de enunciação coletiva que redesenha o espaço das coisas comuns. Conforme Katz (2003):

...quando se olha para o corpo humano, percebe-se que se trata de um exemplo privilegiado. Não há melhor lugar para deixar explícito o tipo de relacionamento existente entre natureza e cultura. Não há outro tão apto a demonstrar-se como um meio para que a evolução ocorra. Corpo é mídia, nada além de um resultado provisório de acordos cuja história remonta a alguns milhões de anos. Há um fluxo contínuo de informações sendo processadas pelo ambiente e pelos corpos que nele estão... (KATZ, 2003, p.263).

Aqui, partiremos do corpo como verbo de ação, aquele que fala, que carrega um discurso e o performa, passível de ressignificação. Seguindo por esse caminho, veremos o corpo como sendo político, pois através de uma coleção de informações, este entra em cena e se coloca no mundo, inventando e reinventando formas de dizer. Faz-se relevante a menção do corpo para Lacan (1998) se tratando de pura linguagem, a linguagem representa a base sólida de seu pensamento e através dela o sujeito poderá organizar o seu universo psíquico.

Existe algo muito poderoso no movimento dançado, que é quando usamos o nosso corpo, que tanto é tocado, medido, criticado e usado sem nossa permissão, como ferramenta de luta contra justamente todos esses abusos e opressões que ele sofre(u).(…) (Relato de M.C sobre o processo do “Alvo de Caça”)

O corpo é a porta da inserção do sujeito ao mundo, através das representações e significantes carregados pela linguagem. Lacan (1976), discutindo sobre o corpo próprio, interroga: “Quem sabe o que se passa no seu corpo?”, e diz que o sentido do corpo, “para alguns, chega a ser o sentido que dão ao inconsciente” (LACAN, 1976, p. 145) Sendo assim, a fala sendo construída no corpo-linguagem, o inconsciente está passível de ser performado e apresentado. Ainda em Lacan (1953), a linguagem tem um corpo quando a fala produz um



efeito no outro, isso ele chama do “dom de linguagem”, dizendo que ela “é um corpo sutil, mas é corpo”.

Para Setenta (2008) na especificidade do corpo que dança e que processa performativamente a fala no corpo, ocorre produção de signos que são percebidos e transformados na contínua relação de troca das informações que estão no dentro e no fora, no sujeito e no mundo. Então, faz valer a condição de possibilidade enquanto sistema complexo, capaz de organizar e compartilhar diferentes informações, permanecendo num fluxo contínuo de transformação.

A mulher e as possibilidades de parir



Imagem registrada por Dartanhan Baldez Figueiredo, em maio de 2018, no espetáculo Alvo de Caça do Grupo Mulheres, Amor, Movimento e Dança. No Teatro Treze de Maio, em Santa Maria/RS.

Se pensarmos o ser mãe para além do fazer materno? E se pensarmos a gestação pelo viés da criação? Seria possível gerar um espetáculo? Ao fazer a leitura dos relatos das mulheres que geraram este, é perceptível a repetição de frases vinculadas a uma gestação, maternidade e o ser criativo da Mãe.



O parto do dia 05 de maio de 2018 foi o parto mais humanizado que eu já vi. Durante todo o processo gestacional, sentimos, em nosso corpo, as dores e os processos de transformação. O início da gestação era o processo de aceitação da maternidade, de adequação alimentar, de necessárias boas noites de sono para que pudéssemos explorar o máximo de nossos corpos. Encontramos outras mulheres amigas ali, naquela mesma situação, então, compartilhamos das dores e violações que sentíamos, dos medos e das exposições. A ansiedade em ver nossa cria tomar forma era latente e, depois dos três meses, nosso filho começou a exigir mais de nossos corpos, de nossa vida, de nossos planejamentos, gerando muitas aflições e mexendo em processos jamais antes descobertos por nós mesmas (...). (Relato de B.F sobre o processo do espetáculo “Alvo de Caça”).

Partindo das ideias de André(2011) e indo pelo viés da criação, podemos nos ocupar do fragmento das escritas dele onde diz que:

... As mulheres, como todos sabem, têm uma relação particular com a criação pelo fato de que podem dar à luz: como se somente elas tivesse o poder de criar *diretamente* sem dever fazer o esforço de uma sublimação. Por que, com efeito, não dar ao parto a importância de uma verdadeira criação?... É certo que deveríamos seguir Freud inteiramente quando ele afirma a equivalência, para a mulher, entre criança e o pênis?

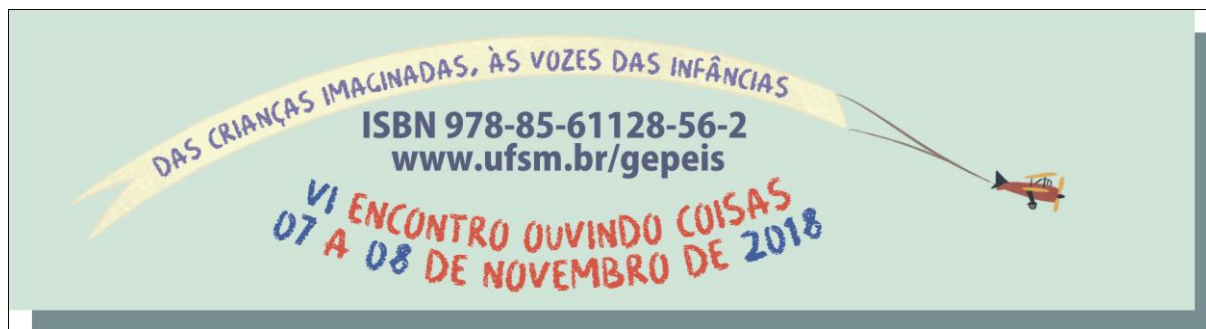
CONCLUSÃO

O presente trabalho se encontra em processo de escrita, e tem como ideia não fechar pontas, mas que se abram questionamentos para que outros tenham o desejo de conectar em algumas dessas pontas soltas e seguir o percurso.

Até o presente momento, tem sido possível perceber a potência que a dança possui para atuar como forma de movimentar, sob efeito de uma transformação, e ressignificar. Salientando que o que transborda diante desses movimentos, seja ele o feminino, é digno de ser visto e escutado, pois tem muito a dizer.

REFERÊNCIAS

- ANDRE, S. **O Que Quer uma Mulher?** RJ: Jorge Zahar, 2011.
- BARTHES, R. **A Câmara Clara: nota Sobre a Fotografia.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- SETENTA, J. S. **O fazer-dizer do corpo: dança e performatividade.** Salvador : EDUFBA, 2008.
- LACAN, J. (1998a). **O estádio do espelho como formador da função do eu.** In: Escritos (pp.96-103). Rio de Janeiro: Jorge Zahar (Texto original publicado em 1966).



RANCIÈRE, J. **O espectador emancipado** – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

KATZ, H. **O meio é a mensagem: porque o corpo é objeto da comunicação**. Revista Compós, 2003.

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 23: o sinthoma** (1975- 1976). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

STERNICK, M.V.C. **A imagem do corpo em Lacan** – Belo Horizonte: Reverso. 2010.



MEDIAÇÃO SEM BÚSSOLAS: A ARTE É QUEM PERGUNTA

Larissa Fauri

*Coordenadora do Programa Educativo da Fundação Iberê Camargo
Fundação Iberê Camargo larissa.fauri@gmail.com*

Letícia Durlo

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Graduanda em Arquitetura e Urbanismo
leticiaedurloc@gmail.com*

RESUMO

Diante de contextos políticos que nos trazem reflexões severas sobre educação, atender e ouvir as crianças torna-se fundamental se quisermos pensar em primaveras floridas para um futuro. Assim, pensar sobre pedagogias, experiências, ações e espaços que nos conduzam a cenários de reflexão e construção de uma educação que nos instigue a uma autonomia crítica e sensível ao próximo, à cidade e a si vem ao encontro dos objetivos do Programa Educativo da Fundação Iberê Camargo.

Branco. Gigante. Longe. Bonito. Limpo. Normalmente são as palavras expressas pelos grupos escolares que visitam o espaço pela primeira vez. Estas palavras tornam-se reveladoras pois contam a respeito da relação da criança no momento de aproximação com edificação da Fundação Iberê Camargo. Essa aproximação é, em geral, de grande impacto: primeiro externamente, pela escala tão distinta do elemento arquitetônico construído na paisagem e do natural localizado às margens do Lago Guaíba, e, posteriormente pela experiência no interior da edificação. Ao realizar o acesso de seu interior, por ser um espaço particular que nos carrega por suas rampas à singularidades que não são habituais no cotidiano de uma criança - qual seja, quadros com representações não figurativas, esculturas de formas não reconhecíveis, sons, luzes, texturas e matérias que instigam sentidos, tornam a visita ao espaço cultural um verdadeiro “evento”. A partir disto, pode-se extrair infinitas relações do público com o espaço, no entanto, neste resumo, trataremos da importância da apropriação espacial das crianças e do impacto ações educativas através do relato de experiência “Viajando pelo Museu”.

Palavras-chave: mediação, arte, infância.

INTRODUÇÃO

Os desafios que se encontram na mediação com crianças são inúmeros, visto que trata-se de um público com energia suficiente para inventar, criar e construir histórias de maneira independente, cabendo ao mediador o papel de conduzir a imaginação através de

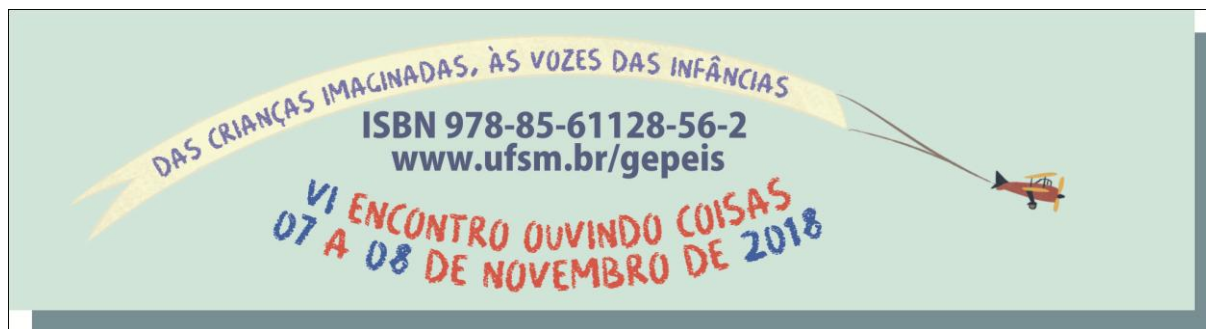


uma vivência descontinuada e que abraça o risco como uma escolha de processo educativo. Opta-se, assim, pela abertura ao novo, ao diferente e ao que parece-nos absurdo sob as vistas de um olhar adulto e pragmático. Entendendo que isto trata-se, na verdade, de dar espaço à escolha, pensar e agir fora das estruturas e sistemáticas pedagógicas que nos introduzem ao ajustamento e a roteiros descontextualizados, adaptativos e que muitas vezes perpetuam padrões sociais que vetam processos criativos e a desconsideram a individualidade de cada criança, o papel das ações educativas de equipamentos museológicos colocam-se como fundamentais para a subversão desta lógica e responsável pela sustentação do que surge a partir disso na instituição.

1.1 Encontrar a bússola

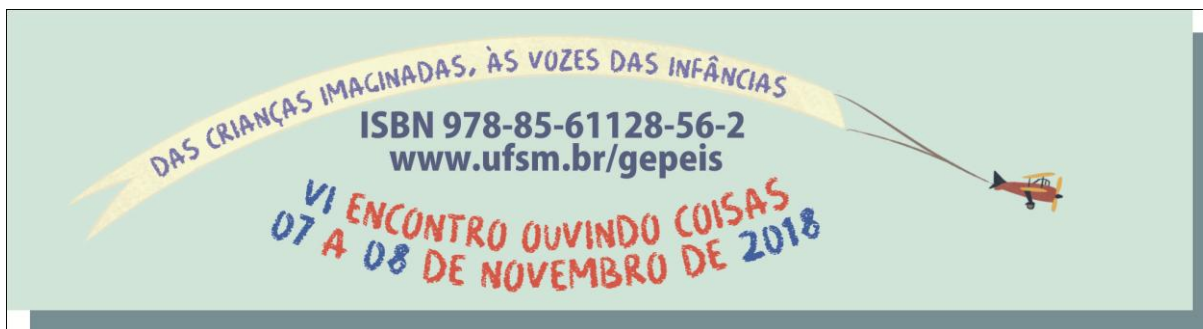
Aos domingos, pontualmente às 14h abre-se a porta de 2,20m de vidro transparente da Fundação Iberê Camargo. Lentamente, o museu começa a ecoar vozes que sobem pelas paredes dos visitantes que adentram a porta do átrio em direção às rampas. Há um retumbar de ecos graves mas sempre baixos, tímidos que talvez por medo de se fazer ouvidos, sussurram a sensação do espaço. O grave do som é uma constante durante toda a tarde, denuncia a presença adulta no lugar, afinal, museu foi criado pras vozes que ecoam baixo. Esse silêncio como ponto de partida do espaço museológico rege as normas de uso das salas expositivas, do comportamento padrão de visitação, do tempo de aprender e da maneira de fruir as obras. No entanto, há um crash no espaço. Um grito agudo, sons de passos acelerados. O museu para e escuta (pode museu escutar?). Escuta e ecoa os risos estridentes de quem quebra a lógica do silêncio: as crianças. Há um andar acelerado nas pernas curtas e um sentir profundo em um ritmo que apavora alguns adultos. O som produzido pelas crianças se sobressaem do grave dos adultos de modo que todos no museu sabem que há menores de tamanho e idade andando pelas rampas. As crianças se fazem perceber no museu pelo som.

Em um espaço de pé direito alto e paredes vazadas planejar atividades que desafiam a estrutura arquitetônica a fim de quebrar as fronteiras do corpo com o espaço é um desafio do Programa Educativo da Fundação Iberê Camargo. Inicialmente, há o desafio de projetar



ações que envolvam o participante e ativem o corpo e posteriormente, o de amarrar os resultados desta quebra vertical e dar consequência à estas ações. Perceber o corpo diminuto das crianças como parte da estrutura que faz a exposição, o corpo visitante ativo que se relaciona e assim, é parte fundamental para a construção dos significados da exposição é um componente fundamental e por ora desconcertante para que tais atividades sejam projetadas. Ora, se o olhar baixo dos pequenos visitantes não atinge os quadros na parede, se as salas expositivas não os permitem avançar com seus passos de corrida, como executar atividades que os permita a exploração da arte e da criatividade levando em conta o modo como esse corpo está a apreender o mundo? É preciso que os pés adultos fiquem nas pontinhas também, que seu olhar seja diminuto, pois perto do chão é possível ver a formiga que passa com mais atenção, a folha que cai da árvore e a sujeira que descola do sapato. Perto do chão há o encontro com a terra e as paredes do museus podem até virar curvas. Transformar a linha vertical do museu em uma curva que se funde com os limites do teto e voltam para o chão através da outra parede transforma o pensamento das ações, que germinam pela sutileza. Não há no entanto, um heroísmo ou ingenuidade de estar em um local passado de ver o mundo como criança, mas a de construir ações que considerem o grito agudo, o olhar baixo.

A medida em que se percorre a arquitetura do vazio, expressa pelos grandes vãos do espaço, abre-se margem para o imaginário e questões da inserção do seu corpo sobre a imensidão que se apresenta no local. O convite que a arquitetura nos faz é irrecusável, e nele encontra-se oportunidade de correr, abrir os braços, deitar, gritar, fechar os olhos e girar ao redor de si, escrever sobre a parede, deitar no chão, contar o número de passos na rampa, andar de costas, de olhos vendados, toma banho de sol ou mesmo observar a gotinha da chuva caindo na abertura zenital. Tudo isto, trata-se, em verdade, de experiência corpo-espacial integrante do processo educativo como uma subversão dos padrões normativos de comportamento esperados dentro do museu.



Crianças ouvindo o museu. Fonte: Programa Educativo da FIC, 2018.

Ademais, ao passo que explora-se os outros andares, compreende-se o território que se apresenta também como resultante de um processo de compreensão de si, tratando-se de um processo contínuo, simultâneo e diretamente relacionado com a descoberta espacial. O espaço é percebido pelo corpo como um conjunto de condições interativas e este expressa a síntese dessa interação, configurando uma corpografia (JACQUES, 2009). As corpografias formulam-se como resultantes da experiência espaço-temporal que o corpo processa, relacionando-se com tudo o que faz parte do seu ambiente de existência: outros corpos, objetos, ideias, lugares, situações, enfim; o museu pode ser entendido como um conjunto de condições para essa dinâmica ocorrer. Nesse sentido, expande-se o entendimento sobre a edificação tida antes como concreta, sólida e sem influência sobre aqueles que habitam seu interior e humaniza-se o espaço durante a formação e integrante do processo educativo.

Além da experiência intrínseca ao espaço arquitetônico, cabe a ação educativa explorá-lo de distintas maneiras e linguagens para a construção de uma vivência significativa a respeito da arte. Uma das maneiras de atuação do Programa Educativo da Fundação Iberê Camargo é sustentado pela elaboração de oficinas que tornam-se espaços de criação de si e abrem possibilidades outras para a educação em arte.

DESENVOLVIMENTO E METODOLOGIA

Oficina Viajando sem sair do museu

Pensar o museu como um local de descoberta do mundo foi o principal eixo que moveu a ação educativa intitulada Viajando sem sair do museu. A partir do convite de uma



viagem pelo mundo, o objetivo desta oficina era de provocar deslocamentos no modo como os pequenos se relacionavam com as obras de arte e com o espaço do museu. Notava-se que a visitação das crianças que vinham com suas famílias como público espontâneo muitas vezes se limitava nos percursos estabelecidos pela curadoria familiar, cerceando as diferentes curiosidades e regendo assim, um encontro que por vezes atalha a experiência estética daquele grupo. No entanto, pensar uma ação que coloque em movimento a criança e a família exige que certos tensionamentos sejam feitos de maneira compulsória pela figura da mediadora. Assim, surge um passaporte cujo portador poderia viajar para outras cidades, países e quem sabe, outros mundos.

Com passaporte em mãos, o viajante está pronto para partir. “Para onde iremos?”, perguntavam os pequenos ao serem convidados à viagem. Apesar de haver a ânsia de matar a curiosidade, os locais de destino eram o segredo da brincadeira, que se revelava a cada andar. No passaporte, haviam 8 páginas: as duas primeiras de identificação do passageiro; os próximos pares compunham desafios relativos à um andar do prédio. Eram quatro a contar a partir do átrio. Os desafios giravam em torno das obras de arte investigando a forma, composição, análise, textura, símbolos, legendas e títulos, cores, sombras. O desafio poderia ser desenhar a obra mais esquisita do andar inteiro ou escrever uma palavra inventada misturando sentimento e objetos. Entre um e outro andar haviam aqueles jogos que não cabiam nas obras de arte das salas expositivas, estes se tornavam respiros para que a brincadeira pudesse seguir entre os pisos. A exploração do espaço se colocava como um elemento obrigatório da experiência de criação que acontecia ali, instigado pelo convite de observar a paisagem do lado de fora da janela como se fosse um quadro e anotar a diferenças encontradas nessa paisagem minutos após o primeiro desenho. Além disso, contar os passos que eram necessários para caminhar entre um andar e o outro pelas rampas. Ao completar cada par de páginas, a criança devia procurar um funcionário da instituição para ganhar um carimbo com o nome de uma cidade que representava o andar explorado.

Exercitar o andar pelas rampas como parte de uma atividade artística é entender o espaço como criador de relações, descobertas, desafios. A curva cria-se no momento em que o caminhar não é apenas um deslocamento entre dois pontos, mas um momento de criação.



Assim, mais do que interagir, as crianças exploravam- consigo, entre si, o espaço, as obras, os funcionários o museu. Perambulam nas curvas na busca dos carimbos de cidades do mundo e ao descobrirem sobre os lugares, descobrem sobre como seu corpo anda no espaço. O museu ao provocar que seu limite estrutural seja testado também coloca-se em risco. Não há possibilidade de criar uma ação educativa que pense o deslocamento do corpo no meio das obras de arte sem ocorrer, mesmo que minimamente, o medo terrível da fissura. A quebra pelo riso não é metafórica: as crianças desenhavam sobre parepeitos, janelas, paredes, deitavam-se no meio dos acessos às salas expositivas, encaram o teto, testam as fechaduras das portas e o quanto o som de sua voz é capaz de ecoar no museu. Se o espaço museológico passa a ser contado, medido, testado pela voz e grito das crianças é necessário e urgente que estes não seja mais um lugar onde o silêncio é o ponto de partida da relação com o mundo.

CONCLUSÃO

Construir curvas é um exercício não somente de aritmética, mas resistência. Ao desencaixar as arestas retas dos prédios é necessário dar consequência às linhas que foram fragmentadas. Emendar e construir uma curva parece uma solução clara para dar continuidade, fazer caminho e ser flexível. Propor um espaço para as crianças no museu onde seus corpos sejam sujeitados e respeitados a seu próprio ritmo é trabalhar com esta linha. O Programa Educativo neste sentido, possui o papel de brincar com esta, propondo ações no qual o espaço não seja o foco do processo, mas considerando ele como fundamental para apropriação dos sujeitos com o museu. As infâncias e suas diferentes temporalidades tornam elásticas as possibilidades de se relacionar com a arte e testam a capacidade dos museus de saberem-se flexíveis. Ora, se o museu não for lugar para a infância, de que lugar estamos falando? É necessário que as práticas educacionais se percebam atravessadas pelos lugares onde atuam e tenham estes como elemento estruturante das ações que promovam.

REFERÊNCIAS

Corporidade: debates, ações e articulações/organização Paola Berenstein Jacques, Fabiana Dutra Britto. - Salvador: EDUFBA, 2010.



CRI(AÇÃO) PELA VIA DA ARTE: UMA ABERTURA À OUTRA CENA COM GRUPOS EM ESCOLA

Larissa Alves Souza

*Acadêmica do Curso de Psicologia – Universidade Franciscana
lariasouza@hotmail.com*

Thatiele Pereira dos Santos

*Acadêmica do Curso de Psicologia – Universidade Franciscana
thatieleps@gmail.com*

Vânia Fortes de Oliveira

*Professora do Curso de Psicologia – Universidade Franciscana
vfoli@hotmail.com*

RESUMO

O presente trabalho consiste em um relato que parte do desafio de colocar em palavras a experiência de estágio de grupos em uma escola de reabilitação multiprofissional do interior do Rio Grande do Sul, a qual busca oferecer um espaço de convivência e aprendizado para os alunos que a frequentam. Seu objetivo é ressaltar a importância da realização de grupos com pessoas com sofrimento psíquico e/ou físico, fazendo o uso da arte como um instrumento de intervenção. Os estudos mostraram que a arte é um dispositivo rico no que se refere às possibilidades de intervenção com grupos e, por consequência, pode proporcionar vivências capazes de desenvolver a autonomia e criatividade dos sujeitos envolvidos. Neste trabalho, foi realizada uma pesquisa de cunho qualitativo e utilizado um estudo exploratório que, conforme Gil (2009), visa aprimorar, compreender e aprofundar ideias, fazendo o uso da revisão bibliográfica como método.

Palavras-chave: Intervenção; Criatividade; Experiência.

INTRODUÇÃO

Este relato foi baseado na experiência de estágio das alunas da Universidade Franciscana, realizado em uma escola no interior do Rio Grande do Sul, fundamentado nos pressupostos teóricos da técnica de Pichón-Riviére de grupos operativos. Essa escola é frequentada por sujeitos de várias idades e caracteriza-se por ser um Centro de Reabilitação Multiprofissional, sendo um ambiente de convivência e aprendizado, onde os sujeitos os quais nos referimos são pessoas com sofrimento psíquico e/ou físico, com grande suscetibilidade há momentos de crise, podendo ou não contar com uma rede de suporte familiar e social.



No que tange à psicologia, neste estágio, atuou-se com o intuito de realizar uma intervenção grupal, tendo como objetivo promover possíveis mudanças na vida desses sujeitos, realizando um trabalho no qual a Psicologia busca facilitar a descoberta, por esse grupo em questão, de novas possibilidades de relacionar-se entre si e com outras pessoas, ou seja, fazer movimentos para além do grupo (PICCHÓN-RIVIÉRE, 1988).

Neste sentido, com o decorrer dos encontros do grupo, surge o interesse da reflexão acerca da relevância do uso da arte como um instrumento de intervenção. Foi possível perceber que através da experiência dos participantes do grupo, a arte favoreceu para identificar as demandas presentes e proporcionar um espaço de escuta na busca pelo desenvolvimento psicológico, questões que serão discutidas ao longo do trabalho (REIS, 2014).

O GRUPO EM CENA

Durante os encontros do grupo foram feitas diversas atividades/dinâmicas que procuraram incentivar uma comunicação entre os participantes, com o intuito que eles tivessem vivências diferentes que permitissem despertar sensações em cada um conforme a sua subjetividade (BENEVIDES, 1993).

Para que isso fosse possível, considerando as especificidades de cada sujeito, foram ofertadas diversas atividades como o uso de máscaras para a reprodução de cenas que criassem e fossem quem desejavam ser. Foram utilizadas práticas como a produção de desenhos com giz de cera, uso de tintas, massinha de modelar e de alimentos com cheiros bem característicos de maneira que eles pudessem focar nas sensações que sentiram.

Assim, contribuiu para um despertar de sensações e sentimentos variados nos participantes do grupo e, além disso, levou-se em consideração o uso da linguagem verbal, pela qual relataram suas vivências. A abertura dessas experiências através do dispositivo das atividades foi um disparador indispensável para que o grupo se tornasse um lugar transformador para os envolvidos.



O DESENVOLVER DA EXPERIÊNCIA E OS DESAFIOS ENFRENTADOS

Com o decorrer dos encontros, foram identificadas algumas demandas, a partir das quais, foram surgindo vários atravessamentos relativos ao campo da Psicologia, a qual deve agir de forma interdisciplinar e, com isso, para além do grupo, buscou-se desenvolver análises e intervenções que vão além de promover relações, mas que também busca integrar a escola, a família e os profissionais (ANDRADA, 2005).

Notou-se, na escola, um certo distanciamento do ato de questionar e realizar um trabalho mais concreto, com projetos e atividades específicas direcionadas a esse público, como por exemplo, reativar seus projetos de arte, fisioterapia, terapia ocupacional. Dessa forma, Mannonni (1995), ressalta o desafio do lugar da escola, e enfatiza que ela é e deve ser um lugar sensível às diferentes demandas dos alunos.

Dessa maneira, é necessário aos profissionais envolvidos salvaguardar um espaço de escuta analítica, onde se possa reinventar um lugar propício para com os sujeitos, ou seja, criar uma relação diferenciada. Evidentemente, tal atitude baseia-se em um jogo de aberturas que também depende da instituição, isto é, o quê é preciso fazer para que se possa surgir um encontro potencial e dali surgir o sujeito desejante (MANNONNI, 1995).

OUTRA CENA: A ARTETERAPIA

Com esses apontamentos, entende-se que a escola deve ser o lugar que decodifica as inúmeras demandas e, acima de tudo, permite a vida imaginativa do sujeito, sendo capaz de proporcionar um espaço para ir em direção ao seu desejo, tendo como meta facilitar a fala através do corpo, o que possibilita que as vivências possam ser ditas e revividas de uma outra forma, num outro lugar, numa outra cena (MANNONNI, 1995).

Essa percepção foi importante para a prática do estágio, pois nem todos os alunos possuíam a capacidade da fala e, portanto, buscou-se novas formas de comunicação para compreender os seus modos de funcionamento. Com isso, a relação existente entre elaboração artística e expressão do mundo subjetivo passou a ser estabelecida como um importante foco de interesse, já que pelo inventar através da música, da pintura, do teatro que a criação aconteceu, isto é, onde houve possibilidade de o sujeito reinventar a si mesmo.



E, isso proporcionou um lugar de fala aos sujeitos envolvidos, assim como o insight, a descoberta de seus desejos, as elaborações de conflitos, ressignificações e a reelaboração de suas demandas (MANNONNI, 1995).

Além disso, Margareth Naumburg, precursora da arteterapia e bastante influenciada pela abordagem freudiana, trabalhou com a produção da arte espontânea durante a psicoterapia, considerando que as imagens projetadas de forma espontânea nas produções gráficas e plásticas permitem a expressão do inconsciente (NAUMBURG, 1991).

Na visão de Krammer, a criação artística é em si mesma terapêutica, visto que ajuda no equilíbrio psíquico e fortalecimento do ego, mediante a resolução do conflito entre forças contrárias do id e do superego, os quais encontram, através da sublimação, uma possibilidade de síntese na atividade criadora. Assim, ela define o artista como um sujeito que “aprendeu a resolver, por meio da criação artística, os conflitos estabelecidos pela oposição entre as demandas dos impulsos e as demandas do superego” (KRAMMER apud REIS, 2014).

Nessa perspectiva, é entendido que na arte, se torna possível a expressão de desejos, impulsos, sentimentos e pensamentos que, normalmente, são inaceitáveis socialmente, sendo mais saudável encontrarem uma via de escape na arte do que serem recalçados, retornando na forma de sintomas. Por fim, segundo Krammer, o papel do arteterapeuta, que deveria buscar também aptidões de artista e de professor, é tornar disponível às pessoas esse recurso de valor inestimável, o que foi a busca na realização de atividades diferenciadas no estágio realizado (KRAMMER apud REIS, 2014).

CONCLUSÃO

Através do estágio realizado foi perceptível o quanto o grupo pode estimular a convivência e a troca de saberes entre os participantes, sendo um dispositivo rico para o compartilhamento de questões objetivas e subjetivas. O alcance da arteterapia é bem amplo, já que como intervenção busca desenvolver recursos físicos, cognitivos e emocionais, assim como promover o desenvolvimento de habilidades e de potencialidades, favorecendo a utilização de recursos internos na resolução de conflitos. Também, estimula a livre expressão, propiciando um espaço continente para a externalização de aspectos



inconscientes. Tais ideias ficaram claras na elaboração dos desenhos pelo grupo, uma vez que se percebeu o quanto cenas de possíveis crises não se apresentavam quando estavam fazendo produções artísticas como quando estavam apenas fazendo o uso da fala (NAUMBURG, 1991).

Tudo isso é evidenciado pela autora que percebe o papel da arte como sublimação, entendendo-se como a transformação dos impulsos antissociais, agressivos e sexuais em um ato socialmente produtivo, “de modo que o prazer produzido pelo resultado desse ato social substitui, ao menos parcialmente, o prazer que a gratificação original teria proporcionado” (KRAMMER apud REIS, 2014, p.45).

Então, a escola sendo um lugar operador no campo da saúde mental, contribui não só na análise do adoecer e das tarefas corretoras, mas também nos trabalhos preventivos, buscando melhorar a comunicação. Nota-se que na prática dos desenhos, o foco está no valor terapêutico do processo criativo e do fazer artístico em si mesmo, que oferece a arte como terapia, em vez de uma psicoterapia que usa da arte como ferramenta. O fato de os participantes terem se acalmado frente a situações que os deixavam incômodos de algum modo quando mexiam com massinhas de modelar, fazendo desenhos e se utilizando do teatro, demonstrou o quanto Krammer contribuiu para compreendermos a importância da arte na intervenção com sujeitos com sofrimento psíquico, já que ajuda no processo de estabelecimento de relações, alívio ao menos parcial dos seus sofrimentos e uma autonomia no que se refere as suas produções (KRAMMER apud REIS, 2014).

Assim como discutido por Naumburg (1991) e pela experiência do estágio, o processo de arteterapia se baseia no reconhecimento de que os pensamentos e os sentimentos fundamentais do homem, derivados do inconsciente, encontram sua expressão em imagens e não em palavras. Sabe-se que as técnicas da arteterapia se baseiam no conhecimento de que cada indivíduo, treinado ou não em arte, tem uma capacidade latente de projetar seus conflitos internos em forma visual.

Portanto, o que se desejava durante a realização do grupo e se persiste a desejar é que com tudo isso que foi aprendido e refletido nessas vivências, haja possibilidades no que se



refere à formação de sujeitos autônomos e capazes de expressar aquilo que pensam e desejam de forma livre e criativa.

REFERÊNCIAS

ANDRADA, E.C. **Novos Paradigmas na Prática do Psicólogo Escolar, Psicologia: Reflexão e Crítica.** 18(2), pp.196-199. Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

BENEVIDES, R.B. **Grupo e produção.** In: Lancetti, Antonio et al. Saúde e Loucura: grupos coletivos. V4. São paulo: Hucitec, 1993.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 4ª ed. São Paulo, Atlas S.A., 2009.

MANNONNI, Maud. **Amor, ódio, separação: o reencontro com a linguagem esquecida da infância.** Jorge Zahar Ed.. Rio de Janeiro, 1995.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo, Rio de Janeiro: Hucitec Abrasco, 2010.

NAUMBURG, M. **Arteterapia: seu escopo e função.** In E. F. Hammer (Org.), Aplicações clínicas dos desenhos projetivos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1991.

PICCHÓN-RIVIÉRE, Enrique. **O processo grupal: Estrutura de uma escola destinada à formação de psicólogos.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.

REIS, A.C. **Arteterapia: a arte como instrumento no trabalho do psicólogo.** Psicologia: ciência e profissão, 2014, 34 (1), 142-157.



NARRA-SE COM UMA CRIANÇA: AS ESTÓRIAS NA CONSTITUIÇÃO INFANTIL

Thatiele Pereira dos Santos

Acadêmica do Curso de Psicologia – Universidade Franciscana
thatieleps@gmail.com

Larissa Alves Souza

Acadêmica do Curso de Psicologia – Universidade Franciscana
lariasouza@hotmail.com

Vânia Fortes de Oliveira

Professora do Curso de Psicologia – Universidade Franciscana
vfoli@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho consiste em uma reflexão sobre a importância das histórias dos contos de fadas para a constituição infantil. O objetivo do mesmo busca ressaltar a relevância do ouvir e contar histórias na construção de uma arquitetura imaginária que indica o lugar da criança na família e no mundo, contribuindo para que a mesma possa interrogar-se e formular sua própria narrativa sobre ela mesma, sobre os que estão ao seu redor, o que favorece na construção de sua constituição como sujeito desejante. Com isso, o presente trabalho enfatiza o valor inegável do infantil e o reconhecimento dos contos de fadas para o fortalecimento da experiência do sujeito, permitindo que possam lidar com a multiplicidade da vida cotidiana.

Palavras-chave: Narrativa. Histórias. Contos de Fadas.

INTRODUÇÃO

Os contos de fadas advindos da tradição oral em que inicialmente destinavam-se aos adultos passaram a ter um valor único na formação da subjetividade infantil, trazendo conteúdos importantes, que falam diretamente ao inconsciente (ARAÚJO, F; AMARI, F; et. al, 2011). Neste sentido, o referente estudo revela-se importante, pois reflete a problemática da infância, esta que pode ser uma fase insuportável desde o real do corpo ao psiquismo infantil. Este é um momento base constituinte do sujeito para que as reverberações do caos infantil não se tornem insustentáveis, mas sim decifráveis pelo mesmo.

O que se propõe o presente trabalho é valorizar o contar e ouvir histórias durante a vida e, por consequência, na constituição do sujeito, uma vez que é preciso que se dê significado e sentido para o que a criança está experienciando. Assim, merecem destaque os



contos de fadas, pois colaboram como uma narrativa para a inserção da criança na cultura, o que é como uma herança para a construção do seu Eu (CORSO & CORSO, 2014).

Nesta perspectiva, este trabalho é resultado de uma pesquisa bibliográfica acerca das potencialidades da inserção das estórias na vida das crianças, bem como, trata-se de um estudo exploratório que, conforme Gil (2009) visa aprimorar, compreender e aprofundar ideias.

Portanto, neste trabalho, buscou-se refletir sobre a relevância das estórias contadas e ouvidas pelas crianças durante sua constituição para a aquisição de mecanismos importantes para lidar com as experiências que o viver implica.

SOBRE O NARRAR

Compreende-se que inseridos em um lugar onde o sujeito procura dar conta da união e da separação, entre família e a cultura social, o conflito está sempre em busca de um espaço interior que acomode todas as demandas. E, para que isso ocorra, o sujeito está constantemente bordeando sua experiência humana da passagem entre o não ser e o ser. Nisso, há uma zona intermediária que permite ao sujeito situar o que é realidade e o que é fantasia (PEREIRA, 2009).

Essa zona é geralmente caracterizada por ser um caos, no entanto, pode ser vista como uma quebra na linha do ser, uma forma de esperança que permite ao sujeito recriar, e/ou alienar-se ao outro, isto é, sem encontrar sua autenticidade. Sabe-se que uma pequena quantidade de caos não faz somente mal ao sujeito, pois ainda que seja doloroso permite que ele possa questionar-se e transpor os símbolos nebulosos que tem que se confrontar na cultura. O “Era uma vez”, vem a ser um recurso, já que está sendo narrado por alguém e é nele que se dá a constituição através de uma revivência da continuidade (CORSO & CORSO, 2014).

Segundo Pereira (2009), a fonte das reminiscências dos contos de fadas é rica para a continuidade de existir no tempo e é na busca dessas memórias que se permitirá ao sujeito novas experiências do existir e encontrar seu lugar no mundo. Com isso, evidencia-se a



importância dessas estórias contadas e escutadas pela criança de modo a elaborar suas questões e se descobrir enquanto única na sua própria história.

A IMPORTÂNCIA DAS ESTÓRIAS NA CONSTITUIÇÃO INFANTIL

Os contos de fadas revelam-se necessários para a constituição infantil, pois possibilitam que através das emoções que as estórias proporcionam à criança, assim como por meio do simbolismo que está implícito nos enredos e nos personagens, agindo sempre de modo inconsciente, elas atuam aos poucos para auxiliar na resolução dos conflitos interiores comuns nesta etapa da vida (SILVA, 2018).

Além disso, outro aspecto que deve ser evidenciado no que se refere aos contos de fadas é o papel da fantasia, já que essa é essencial para o desenvolvimento emocional da criança. Nas estórias, a criança se identifica mais facilmente com os problemas dos personagens e ao entrar no “faz-de-conta”, elas dão andamento às próprias emoções. Dessa maneira, o acesso à fantasia facilita sua compreensão, uma vez que se aproxima do modo que enxergam o mundo, pois ainda não possuem capacidade suficiente para assimilar e produzir respostas prontas e acabadas (SILVA, 2018).

Os contos de fadas são essenciais pelo valor das representações simbólicas, as crianças os aceitam e os compreendem de forma intuitiva, enquanto adultos normalmente tomam as coisas de modo mais literal. Assim, a potência da fantasia faz com que os contos de fadas não envelheçam, eles sobrevivem a diversas adaptações pela capacidade de fazerem-se realidade no mundo da fantasia infantil.

A proposição “Era uma vez...” começa situando a criança em um tempo indeterminado, excluindo qualquer possibilidade daquela história ter realmente acontecido. Assim, a criança desprende-se da dureza da realidade, o que possibilita o espaço para sua imaginação, “E imaginando ela pode brincar com temas próprios de sua realidade psíquica, às vezes, difícil, como o amor, a morte, o medo, a rivalidade fraterna, a separação e o abandono” (GUTFREIND, 2004; pg.25).

Desse modo, os contos de fadas são indispensáveis por sua verdade, clareza e simplicidade, assim como uma obra de arte que se reflete de modo único em cada criança, e



como cada criança em si é também uma obra de arte, única e essencial (ARAÚJO, F; AMARI, F; et. al, 2011).

CONCLUSÃO

Através do presente trabalho, obteve-se a percepção que os contos de fadas são o norte para os poemas e a literatura, já que o leitor está no mundo real das coisas e é preciso que se vá em direção ao mundo da fantasia (CORSO & CORSO, 2014).

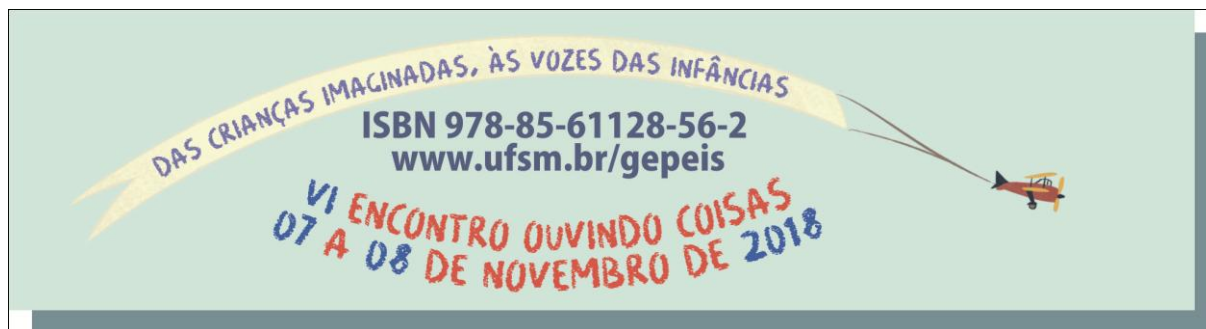
É nesse sentido que se pode pensar o infantil como um solo fundante, arcaico e originário, produtor da fratura necessária, que impulsiona o sujeito a inventar uma ficção para si mesmo, uma história que se faz no próprio movimento de narrar-se, “contar-se” sujeito. Isto é, uma ligação pulsional e estrutural “flexível”, que faz com que se seja o que é e não um outro (CORSO & CORSO, 2014).

Assim, deve-se estar atento quando uma criança pede para que se repita determinada história, não negando a ela esse direito, pois tal história provavelmente trata de questões com as quais a criança está lidando e enquanto não se esgotar esse conflito, a criança irá procurar outra vez a mesma história para alcançar através dela o seu final feliz. Mas, não é o adulto que deve tentar achar a história adequada para cada criança, já que só ela mesma é capaz de realizar a identificação do enredo com os seus conflitos.

Portanto, os pais e/ou o terapeuta quando contam histórias para a criança, fazem uma troca de afetos que é essencial para ela, assim como ressalta Gutfreind (2004), contar histórias é estar interagindo, sendo olhado, sendo tocado, é decodificar gestos, fazer o uso do outro e desse espaço de intersubjetividade para a construção de si próprio.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, F. M. S. C.; AMARI, F. N.; OLIVEIRA, A. M. M. A Função Dos Contos De Fadas Na Constituição Do Sujeito Psicanalítico: Uma Análise A Partir Do Conto De Chapeuzinho Vermelho. *Akrópolis Umuarama*, v. 19, n. 3, p. 187-202, jul./set. 2011.
- CORSO, D; CORSO M. Gênese do sujeito da fantasia e na fantasia. In L. Serrano Pereira (Org.) **A ficção na Psicanálise passagem na Outra cena**. Porto alegre: APPOA, 2014.



CORSO, D. L.; CORSO, M. **Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 4. ed. São Paulo, Atlas S.A., 2009.

GUTFREIND, Celso. **Contos e desenvolvimento psíquico.** Revista Viver Mente & Cérebro. Ano XIII, n. 142, 2004.

PEREIRA, I.M. Brincar e narrar: **Fios que tecem a trama da subjetividade.** In Correio da APPOA n°184. Porto Alegre: Associação Psicanalítica de Porto Alegre.

Correio da APPOA n°184. Porto Alegre: Associação Psicanalítica de Porto Alegre. RS. Out., 2009

SILVA, Tanise Gonçalves Silveira e. **Um pouco de magia: A importância dos contos de fadas na formação da personalidade infantil.** **Ciclo revista,** 2018.



A EDUCAÇÃO MUSICAL EM FOCO: REFLEXÕES SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DA ÁREA PARA AS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Luciane Inês Kolling
Universidade Federal de Santa Maria
kollingluciane@gmail.com

Aruna Noal Correa
Doutora em Educação
Universidade Federal de Santa Maria
arunanoal@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho resgata algumas reflexões sobre a proposta voltada as práticas educativas de professores e professoras através da educação musical, como eixo norteador e potencializador para as práticas escolares. A proposta está em investigar como os professores unidocentes contemplam seus conhecimentos, construídos na sua formação inicial profissional, e o que abrangem desta área quando estão atuando como profissionais da educação nas escolas. Dessa forma, sugere-se que os professores possam fazer uma análise de como estão realizando a mediação dos conhecimentos em sala de aula e, ainda, como trabalhar com a música de forma a integrar os conhecimentos a serem trabalhados, no sentido de intensificar o olhar para as demandas das artes, em especial, que fazem parte da trajetória e cultura de vida de cada um e cada uma. O que se pretende, a partir de uma pesquisa bibliográfica, é reafirmar que, para além dos conteúdos, possamos utilizar das artes, e mais especificamente a música, como potencializadora da alfabetização e aprendizado em nossas escolas.

Palavras-chave: Educação musical. Práticas Educativas. Alfabetização.

INTRODUÇÃO

A partir de leitura crítica referente as artes no contexto da educação, principalmente nas escolas públicas na atualidade, percebemos que as rotinas não precisam ser engessadas e muito menos iguais a tantas outras. É nesse sentido, que a Pedagogia, enquanto área de formação profissional, assim como os professores unidocentes que estão nas escolas, podem fazer diferença nas práticas educativas e incluir formas de potencializar ainda mais a educação.

Neste modo, e considerando a amplitude do campo das artes, abrangemos a Educação Musical como foco para as reflexões aqui tecidas, e voltamos nosso viés para as contribuições



para a formação docente e práticas pedagógicas organizadas para a alfabetização com crianças pequenas.

Essa necessidade por querer que a Educação Musical faça parte da rotina e das práticas escolares parte da curiosidade e interesse de fazer com que o dia a dia das escolas possam ser menos engessados, monótonos e metódicos, ou seja, sempre as mesmas. Muito disto, em função da educação musical ser considerada como potencializadora do desenvolvimento, envolvendo as crianças e motivando a aprendizagem.

Como pesquisadora e graduanda do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria, percebo o quanto as escolas sofrem com a falta de práticas que enalteçam a formação das crianças, pois sabemos que a Educação Musical têm sua relevância na construção das experiências humanas e, mesmo, para a própria formação contínua dos(as) professores(as).

Entretanto, há ponderações a se fazer quando tratamos de um assunto tão necessário quanto a profissão professor. Assim como nós, profissionais desta área, a música também têm uma longa história sobre sua implementação nas escolas e nos cursos de formação de professores, como é o caso desse curso de licenciatura em Pedagogia, pioneiro na oferta de formação musical e pedagógico-musical de forma curricularizada e distinta das demais Artes.

Sobretudo, tornou-se imprescindível o olhar atento sobre a formação do professor unidocente, tanto quanto a formação pedagógico-musical, tomando em conta, acima de tudo, o que somos e como podemos alavancar o desenvolvimento das crianças e de suas aprendizagens. Para tanto, devemos ter em nossas escolas um currículo que inter-relacione todas as possíveis áreas do conhecimento, para que a formação aconteça também pelo viés da Educação Musical.

DESENVOLVIMENTO

A educação musical, segundo Gaspareto (2017), acontece desde muito cedo na vida dos seres humanos. Assim, formar e formar-se estão vinculados à estruturação e à construção/produção cotidianas de novos conhecimentos.



Dessa forma, cada vez mais, no contexto da educação básica, é necessário pensar outras formas de efetivar o ensino, e o que a escola pode adotar como possibilidades metodológicas. Assim, entendemos a educação musical como um diferencial na alfabetização das crianças, apresentando um contexto mais dinâmico dentro de uma rotina bastante tradicional.

De modo a apresentar uma pesquisa bibliográfica que, em segundo momento, pretende focalizar o protagonismo infantil por meio da produção de músicas, resgatando e aprimorando as culturas da infância, trazemos alguns elementos para problematizar aspectos relacionados à atuação do professor unidocente.

O termo unidocência, segundo Bellochio (2000), designa o trabalho docente dos profissionais não especialistas na área formativa de música, ou seja, o professor(a) pedagogo(a). O termo está vinculado a “profissional cuja representação é de ser um só professor mediador de conhecimentos no espaço formal da escolarização” (GASPARETO, 2017, p. 138).

Na formação de professores, a formação musical e pedagógico-musical é ofertada durante a formação inicial do professor pedagogo ou unidocente. Em especial, na Universidade Federal de Santa Maria, somos beneficiados desde 1984 com uma estrutura curricular que proporciona aos cursos de Pedagogia, o aprendizado das artes de forma separada e obrigatória. Deste modo, salientamos a importância dos conhecimentos que fazem parte da matriz curricular e constroem a trajetória da formação do professor unidocente. De acordo com Gaspareto (2017):

A formação inicial para a unidocência abrange diversas áreas ou campos de experiências, em função da necessidade de potencializar aos alunos um ensino dinâmico, conforme previsto nos documentos legais em vigência, tais como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2009) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Brasil, 2010) (GASPARETO, 2017, p. 138-139).

A preocupação maior se destaca quando os professores recém formados, sabendo, na maioria das vezes, da realidade rotineira das escolas, e que os mesmos contém um currículo



tão diversificado de metodologias aptos para ministrarem suas aulas, quando chegam nas escolas, continuam a ofertar um ensino metódico e tradicional.

Dentro das áreas do conhecimento das artes, os currículos abrangem a música, o teatro, as artes visuais, a dança, dentre outras, que são pouco exploradas, pelos professores recém formados, nas escolas. O que vimos refletir, é que existem muitas opções para se trabalhar e potencializar o ensino das crianças nas escolas, podendo-se escolher pelo menos uma delas para trabalhar de forma diversificada com os(as) pequenos(as) e, quando isso não é efetivado, deprecia tanto os processos formativos na academia, quanto reflete diretamente nas aprendizagens e no desenvolvimento integral das crianças.

Sobretudo, parecem não estar claras as funções e os significados, referente a esse campo de conhecimento, nas práticas pedagógicas dos(as) professores(as) nas salas de referência. Em contrapartida, Bellochio (2014, p. 51-52) ressalta que:

[...] de modo algum, reduzir teoricamente os processos formativos de professores na Pedagogia [...] Assim, não falo do “reclamação da teoria” (Morales, 2001) para abrir espaços para a experiência musical na formação de professores. Percebo a ampla necessidade de que as experiências musicais realizadas, por mais simples que possam ser, como cantar uma canção de domínio público como Cai, Cai Balão possa ser compreendida e pensada do ponto de vista teórico da música e da educação, quer seja, da educação musical. [...] potencializando possibilidades de ação profissional com música, com limites e possibilidades.

Diante disso, tratamos da música como proposta já consagrada enquanto área do conhecimento, incorporada como estratégia para se trabalhar com os(as) pequenos(as). Como anteriormente ressaltado, a música está presente no nosso cotidiano, muito antes do nosso nascimento e ao longo de nossa vida, através de músicas reproduzidas pelas mídias, tais como o rádio, televisão, através das novas tecnologias como “smartphones”, etc, dizendo-nos que as crianças vivenciam este campo do conhecimento, o que nos cabe, enquanto professores unidocentes, é ampliar o repertório musical e organizar processos de escuta, improvisação, escrita, apreciação, tornando-os críticos sobre o gosto musical.

Contudo, temos que considerar, que as crianças não são iguais e cada uma aprende de uma maneira diferente. Assim, a música pode ser antes de tudo, um ponto chave para a diferença na alfabetização. Portanto, para que não aprender cantando?



Cantar envolve mais do que simplesmente alfabetizar, pois a música estimula duas vezes mais a atenção, fazendo com que as crianças, além de estar aprendendo, desenvolvam outras habilidades, sendo elas, vocais, audição, atenção, comunicação, interação, etc (GASPARETO, 2017).

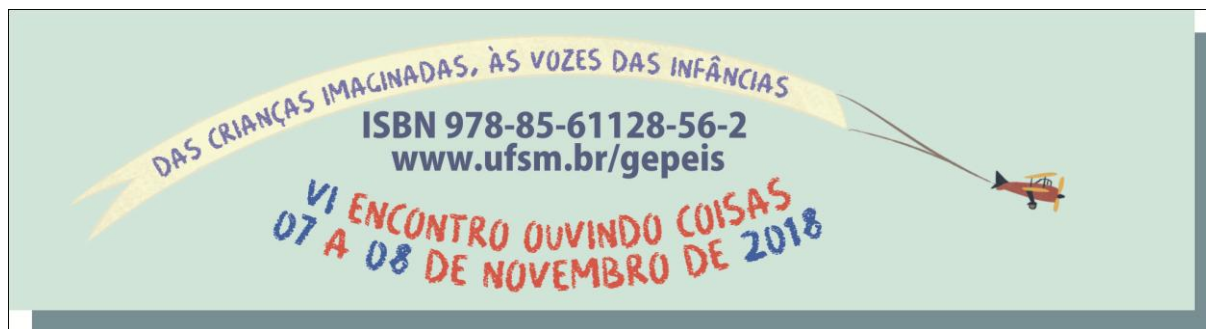
Reafirmando que, trabalhar a educação e a alfabetização, deve ser compreendido como processos complexos que, quanto mais diferenciados mais interessantes se tornam para as crianças. Mesmo que saibamos que a educação exige muito dos(as) professores(as), precisamos considerar que uma educação pautada em autonomia pode nos garantir realizá-la de forma mais prazerosa e significativa, tanto para a criança, quanto para o(a) próprio(a) professor(a). Dessa forma, ao usufruir e se utilizar da educação musical, terá a música como campo do conhecimento aliado para a realização do processo de alfabetização, o que viabiliza uma forma diferenciada de fazer educação.

Um dos motivos pelos quais defendemos essa proposta de educação é pela própria essência de ser docente. Dimensionamos, portanto, que ser docente é experimentar as várias maneiras de fazer educação e, assim, a ideia de trabalhar através da educação musical, permitirá construir processos mais ricos para a alfabetização das crianças.

CONCLUSÃO

Conforme as reflexões organizadas no presente trabalho, nos questionamos sobre as práticas educativas que podem fazer a diferença na sala de aula, tendo como exemplo, a educação musical como proposta para somar ainda mais com a qualidade da nossa educação, enquanto diferencial a se apropriar na hora de ensinar.

A proposta de pesquisa pretende rever formas e metodologias na hora de mediar os conhecimentos para as crianças que, assim, podem aprender de formas diversificadas. O que se quer, é que, através das artes e da educação musical, possamos propor metodologias de ensino mais prazerosas, podendo mesmo instigar e contribuir para o desenvolvimento integral das crianças.



REFERÊNCIAS

BELLOCHIO, R.C. Educação Básica, professores unidocentes e música: pensamentos em tríade. In: **Educação Musical e Unidocência**: pesquisas, narrativas e modos de ser do professor de referência. Porto Alegre: Sulina, 2017. p. 47-68.

GASPARETO, A. N. Pedagogia – Música – Unidocência: a emergência em revisitar reflexões e saberes sobre a formação inicial de professores. In: BELLOCHIO, C. R.; GARBOSA, L. W. F. **Educação Musical e Unidocência**: pesquisas, narrativas e modos de ser do professor de referência. Porto Alegre: sulina, 2017. p. 133-148.



REFLETINDO SOBRE A IMPORTÂNCIA DA HISTÓRIA DANÇADA NO DESENVOLVIMENTO CRIATIVO DA CRIANÇA

Samara Weber Schmidt

Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação Física e Desportos

samarawebers@gmail.com

Neila Baldi

Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação Física e Desportos

Neila.baldi@ufsm.com

RESUMO

O seguinte trabalho visa compartilhar uma reflexão e um relato de experiência sobre uma prática docente realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Gabriel Bolzan com os alunos do 2º ano. A atividade faz parte do componente curricular Práticas Educativas em Dança II do curso de Dança Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria. As aulas foram ministradas após conversa e observação da turma. A proposta foi oportunizar uma prática de dança a partir de história dançada, que dialogava com o tema que as crianças vinham trabalhando na escola: o universo e os animais primitivos. A partir dessa prática, foi feita uma reflexão acerca da importância e influência de histórias durante a movimentação e o processo criativo e imaginativo dos alunos.

Palavras-chaves: Prática educativa. Dança na escola. Infâncias.

INTRODUÇÃO

Jogos e brincadeiras fazem parte do mundo da criança e diante dessa afirmação, transformar a dança no ambiente escolar como algo legal e divertido de se aprender, por meio de histórias e brincadeiras no qual se exploram os seus conteúdos, sem ser uma recreação, tem grande relevância. Pois, quando brincam, os “[...] gestos, os objetos, e os espaços representam outra coisa diferente daquilo que aparentam ser. Por exemplo, lençóis viram cabanas de índios; as crianças passam a ser jacarés, minhocas, entre outras coisas que a imaginação permitir” (ANDRADE, 2018, p. 55-56). A história dançada, proposta metodológica utilizada para ministrar as aulas, possibilita ao aluno um grande leque de oportunidades de imaginação, movimentação e criação, pois torna-se livre para se expressar e representar aquilo que ele imagina, aquilo que ele faz-de-conta.

Stinson (1999) ao refletir sobre Piaget, que estudava as fases do desenvolvimento da criança, lembra que durante o estágio pré-operacional o faz-de-conta, o jogo da imaginação



serve como “uma proposta intelectual, na medida em que as crianças praticam ‘experimental’ os movimentos e as formas de objetos que elas observam, construindo assim seu entendimento dos símbolos” (STINSON, 1999, p. 20). Fingir ser alguma coisa torna-se um processo menos apropriado a ser usado nas aulas de dança.

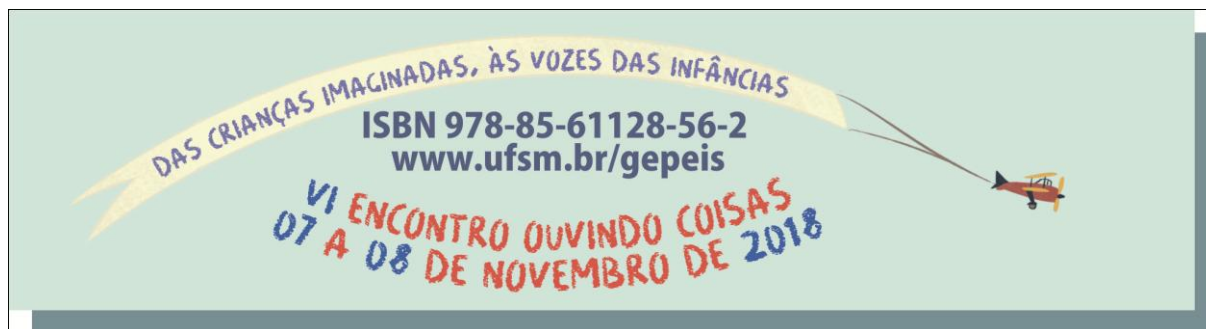
DESENVOLVIMENTO: A história dançada

A história dançada envolve os movimentos, a dança por meio de situações no qual o aluno, a partir de uma narrativa, história literária, conto, desenvolve suas capacidades criativas e artísticas. Relaciono a história dançada com a dança criativa, pois são formas de impulsionar a autoexpressão e o direito de que todos podem dançar, além de “fazer do ensino de dança um ‘meio’ de desenvolvimento das capacidades humanas de expressão e criação” (MARQUES, 1999, p. 71). Não somente a dança, mas outras artes, como a literatura, trazem esses benefícios para a educação:

Estas artes (dança e literatura) não somente desenvolvem como trabalham toda a sensibilidade contida em um texto, em uma palavra, no gesto, no corpo, no movimento, entre outras possibilidades. A literatura permite entrar em contato com realidades totalmente diferentes da nossa, como conhecer e vivenciar outras épocas, outros povos, outros sentimentos e mais, por meio desta, podemos sonhar, imaginar e ver o mundo por outros ângulos, desenhos, cores e formas. Através desta arte podemos misturar imaginação e criatividade com as nossas vivências e criarmos o que quisermos, pois a literatura estimula a fantasia e nos transporta para contextos diversos. (GABRIELLI; PRONSATO, 2010).

A mesma autora ainda diz que os alunos após terem o contato com estas artes tornaram-se mais afetuosos às linguagens artísticas, mostrando-se mais estimulados a ler e interpretar não somente textos escritos, mas também os textos que reverberam em nossos corpos e que muitas vezes nem os percebemos. Durante minhas aulas, não utilizei de alguma história ou conto específico, mas sim, construí a história dançada juntamente com os alunos e suas colocações sobre os temas que estavam sendo trabalhados e estudados por eles.

Para o trabalho, a turma de Práticas Educativas II foi dividida em três grupos, cada um ficando responsável por um ano do ensino fundamental. Fiquei com o segundo ano. Em nossa primeira ida à escola, nos apresentamos aos alunos e conversamos com a professora, ocasião em que ela nos contou que os alunos estavam estudando sobre a origem do universo



e dos planetas e também sobre alguns animais primitivos. Então, a partir dessa temática, juntamente com duas colegas da disciplina, montamos nosso plano de aula utilizando uma metodologia de exploração de movimentos por meio de uma história dançada, que tinha como objetivos perceber as capacidades de movimento no espaço e a exploração das diferentes qualidades de movimento, os níveis e os deslocamentos – ou seja destes conteúdos de dança.

Na primeira aula, abordamos sobre o surgimento do universo, fizemos algumas perguntas como: vocês sabem como surgiu o universo? E os planetas? Vocês sabem como os planetas se movem no espaço? E diante da resposta e participação dos alunos, fomos realizando nossa aula. As crianças investigaram, no movimento, como seria a explosão do big-bang, em duplas fizeram as rotações e translações do sol e dos planetas, foram astronautas explorando o espaço e viajaram junto com as professoras em uma “nave espacial”. Durante essa viagem, eles imaginaram muitas coisas, uma aluna até disse: olha lá, um E.T! Na viagem, os alunos ainda precisaram enfrentar um desafio: desviar de muitos meteoros. Ou seja, enquanto vivíamos a história dançada, vivenciávamos conteúdos de dança.

No fim da aula, havíamos dito aos alunos que após nossa viagem pelo espaço de nave espacial, eles haviam pousado no planeta terra e perguntamos a eles quais coisas e animais eles achavam que havia naquela época, e diante da resposta deles, preparamos a próxima aula. Notamos que os alunos haviam adorado essa proposta de contar uma história durante o procedimento da aula, percebemos que muitos realmente estavam no mundo da imaginação, criando e experimentando movimentações e notamos que nenhum aluno havia ficado de fora da aula, todos estavam muito empolgados e participativos, além de estarem bastante concentrados na história.

Nossa segunda aula abordou sobre os animais primitivos, como os peixes, esponjas, polvos, abelhas, águas-vivas entre outros. Durante nossa aula íamos contando sobre a ordem de surgimento desses animais e questionando os alunos a respeito de como esses se moviam, e pedíamos para que eles se locomovessem no espaço da maneira que eles imaginavam ou achavam que esse animal se movia, tendo como objetivo de fazer com que o aluno percebesse



suas capacidades de movimento no espaço, além de explorar as diferentes qualidades de movimento, os níveis e os deslocamentos.

CONCLUSÃO

Para Stinson (1995, p. 82), “A dança criativa frequentemente tenta criar um mundo de faz de conta para a criança [...]”. A mesma autora ainda diz que essa dança encoraja a auto expressão e ensina a resolução de problemas. As aulas fizeram-me entender que esse processo de movimentações criativas, espontâneas e livres permite à criança reconhecer suas capacidades de exploração de movimentos, tornando-se protagonista de sua história, de seu faz-de-conta de sua dança.

Acredito que a dança deveria ter sempre essa forma de imersão nas escolas, uma forma de desenvolver capacidades criativas e de movimento nas crianças sem precisar levar códigos ou especificidades. A história dançada proporciona o desenvolvimento imaginário, criativo e sensitivo da criança, e assim como realizei em minha prática, foi uma forma de integrar os conteúdos estudados pelos alunos em sala e aplica-los sobre um novo olhar, o da dança.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Carolina Romano de. **Dança com crianças: propostas, ensino e possibilidades**. Curitiba: Appris, 2018.
- GABRIELLI, Michelle Aparecida; PRONSATO, Laura. **Poesia da palavra e do movimento**. CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE ARTE EDUCADORES. CONFAEB. 20. Goiânia, 2010. Anais.
- MARQUES, Isabel A. **Ensino de Dança Hoje textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 1999.
- STINSON, Suzan W. Piaget para professores de dança: um estudo teórico. **Revista Mineira de Educação Física**, Viçosa, 7(1): 14-32, 1999
- STINSON, Suzan W. Uma pedagogia feminista para a dança da criança. Campinas: **Pro-Posições**, v. 6, n. 3, p. 77-89, 1995.



LITERATURA INFANTIL, LECTOESCRITA E JOGOS

Tatiana Oliveira de Bem

*Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Pedagogia Diurno
tatianadebem@gmail.com*

Estelamaris Bulegon Brondani

*Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Pedagogia Diurno
estelamarisbrondani@gmail.com*

Fabiéle Morin Pereira

*Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Pedagogia Diurno
fabigremistas@gmail.com*

Helenise Sangoi Antunes

*Departamento de Metodologia de Ensino e Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria
professora@helenise.com.br*

RESUMO

O presente trabalho foi desenvolvido na disciplina Processos da Leitura e da Escrita II – MEN 1176, onde a proposta era a construção de um jogo, baseado em Histórias de Literatura Infantil, que viesse contribuir para o processo de alfabetização. Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), a alfabetização é entendida como um processo onde a criança através de mecanismos cognitivos passa a desenvolver a leitura e escrita. Assim o jogo produzido baseado na Literatura Infantil “Era Uma Vez Um Gato Xadrez” de Bia Villela tem por objetivo fazer com que o aluno consiga codificar e decodificar as letras e imagens. A partir da história foram produzidos: Testagem e Jogos para os diferentes níveis onde a criança se encontra sendo eles: 1) Pré silábico I - Figuras e Letras, objetivo: associar imagem à palavra; 2) Pré-silábico II - Brincando com sílabas, objetivo: Completar os espaços com as sílabas corretas para formar a palavra; 3) Silábico alfabético juntando as letras, objetivo: Completar a palavra das cartelas; 4) Alfabético palavra secreta, objetivo: Descobrir a palavra secreta. A literatura infantil através da contação de histórias e dos jogos são facilitadores do ensino aprendizagem, despertando na criança o interesse, a concentração, sendo desta forma uma maneira prazerosa de aprender. Neste sentido,

Jogos e atividades contribuem para o desenvolvimento das habilidades de leitura, de escrita, da oralidade, de habilidades matemáticas, habilidades motoras e outras capacidades essenciais ao desenvolvimento cognitivo, tais como atenção, percepção, concentração, memória e linguagem. (REIS, 2017, p.14)

O trabalho pedagógico com literatura e jogos possibilita que o aluno desenvolva seu pensamento cognitivo, saindo do abstrato para o pensamento concreto, percebendo-se como sujeito no mundo. A alfabetização, segundo Ferreiro e Teberosky (1999), ocorre através da interpretação que a criança tem do mundo, como ela lê e converte em palavras, escritas e



imagens. O jogo auxilia no desenvolvimento da lecto-escrita da criança, pois possibilita a criança a levantar hipótese, questionar e descobrir novas palavras. Podemos observar a partir das testagens e da prática de circuito de jogos e do estudo feito por Emília Ferreiro e Teberosky (1999), que o processo para apropriação da leitura e escrita não acontece em um único passo, mas é de forma gradativa, onde o indivíduo vai adquirindo concepções, regras, normas, constrói e reconstrói hipóteses, ou seja, ele passa por várias reflexões chegando à complexidade da escrita.

Palavras-Chave: alfabetização, literatura infantil, aprendizagem.

MANIFESTAÇÃO ARTÍSTICA

LITERATURA INFANTIL: ERA UMA VEZ...UM GATO XADREZ





PROPOSTA DE JOGOS



REFERÊNCIAS

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua Escrita**. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

REIS, Olinta Eliana. **Jogos e práticas inclusivas na alfabetização: reciclando recursos e criando oportunidades de aprendizagem**. Curitiba, PR: Edição do autor, 2017.



OFICINA DE MEMES: UM RELATO DE PRODUÇÃO

Camila Berlezi de Moura²⁰

Universidade Federal de Santa Maria

b4_camila@hotmail.com

Guilherme Barbat²¹

Universidade Federal de Santa Maria

barbatguilherme@gmail.com

Themis Karine Dutra Menegazzi²²

Universidade Federal de Santa Maria

themismenegazzi@gmail.com

Cristiane Fuzer²³

Universidade Federal de Santa Maria

crisfuzerufsm@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho é um relato de experiência de uma das atividades desenvolvidas no âmbito do projeto “Brincando com imagens e palavras: letramento multimodal e contação de estórias” (GAP/CAL 049380), que, por sua vez, está vinculado ao projeto de extensão “Ateliê de Textos” (GAP/CAL 040190). Nesses projetos, são desenvolvidas, à luz da Linguística Sistêmico-Funcional, por professores em formação inicial e continuada, oficinas de leitura e produção textual de textos multimodais. A atividade relatada neste trabalho envolveu leitura e produção de memes e foi conduzida por acadêmicos de graduação e pós-graduação da UFSM, para estudantes do ensino fundamental participantes do projeto ASEMA (Apoio Socioeducativo em Meio Aberto) da Sociedade Beneficente Lar de Mirian, em Santa Maria, RS, em 2018. Tomamos como base metodológica e pedagógica o Ciclo de Aprendizagem proposto pela Pedagogia de Gêneros da Escola de Sidney (MARTIN e ROSE, 2012). Ao final do processo, os participantes puderam perceber as diferentes modalidades da linguagem na construção de sentido dos memes e a sua relação discursiva no contexto social.

Palavras-chave: multimodalidade, meme, Pedagogia de Gêneros.

INTRODUÇÃO

As imagens sempre estiveram presentes na sociedade como um meio de comunicação. Contudo, na sociedade globalizada e digital de hoje, é possível perceber o crescente uso

²⁰Acadêmica de Letras Português e suas Literaturas – Licenciatura e bolsista FIE X CAL UFSM.

²¹Acadêmico de Letras Português e suas Literaturas – Licenciatura e bolsista PROBIC-Fapergs UFSM.

²²Graduada em Letras Português e suas Literaturas – Licenciatura (UFN) e acadêmica do curso de Pós-Graduação em Especialização em Gestão Educacional na UFSM.

²³ Coordenadora e orientadora do projeto que deu origem a este trabalho.



destas, entre outros aspectos, com a língua. Tal fato resulta na produção de textos multimodais que, para serem devidamente interpretados, demandam a leitura tanto de aspectos verbais quanto visuais, sonoros e etc.

Como afirma Dionísio (2005), cada vez mais a sociedade tem feito uso de recursos visuais. Com o avanço da tecnologia, surgiu a possibilidade de se criar vídeos, filmes, de inovar *layouts* gráficos de revistas, sites, memes e anúncios, unindo diferentes formas de linguagem. Essas formas são códigos semióticos que, quando juntos, constituem a multimodalidade de um texto (KRESS; van LEEUWEN, 2006).

O presente trabalho relata uma das atividades realizadas no âmbito do projeto “Brincando com imagens e palavras: letramento multimodal e contação de estórias” (GAP/CAL 049380), que, por sua vez, está vinculado ao projeto de extensão “Ateliê de Textos” (GAP/CAL 040190), que tem como aporte teórico-metodológico a Linguística Sistêmico-Funcional e o Ciclo de Ensino e Aprendizagem desenvolvido pelo grupo de pesquisadores da Escola de Sydney²⁴.

As atividades foram desenvolvidas com dois grupos heterogêneos de crianças e adolescentes no contexto do projeto Asema (Apoio Socioeducativo em Meio Aberto), junto à Sociedade Beneficente Lar de Mirian, em Santa Maria, RS, em 2018. Neste trabalho, relatamos a experiência do trabalho com “memes”—termo grego que significa imitação; qualquer vídeo, imagem, frase, ideia, música e etc., que se espalhe rapidamente, alcançando forte popularidade.

O Ciclo de Ensino e Aprendizagem constitui-se de três momentos: a Desconstrução do Gênero; a Construção Conjunta e a Construção Individual. “O professor pode iniciar o trabalho por qualquer um dos momentos do Ciclo, dependendo do seu objetivo de ensino” (FUZER, 2016, p.10).

Por sua vez, a Linguística Sistêmico-Funcional constitui o viés linguístico adotado por permitir mostrar a relação entre o texto e contexto, seja de situação ou de cultura (HALLIDAY, 1985); fornecer estudos multimodais, a exemplo de Kress, G. e Van Leeuwen

²⁴ O termo “Escola de Sydney” surgiu em 1994 em referência ao trabalho com a linguagem e educação realizado no Departamento de Linguística da Universidade de Sidney.



(2006); e entender a linguagem como um recurso para que o indivíduo possa desempenhar papéis (WEBSTER, 2009).

DESENVOLVIMENTO

Por meio das oficinas práticas de leitura detalhada e produção de memes com duração de 2 horas aproximadamente, o projeto aliou texto e imagem, para mostrar a construção de sentidos. Com base na Pedagogia de Gêneros da Escola Australiana, o processo de produção textual ocorreu por meio das etapas propostas pelo Ciclo de Aprendizagem: desconstrução, construção conjunta e construção individual (MARTIN E ROSE, 2012). Para iniciar a primeira fase, de desconstrução do gênero, propomos atividades de leitura de memes previamente selecionados coletados da internet, no projetor, ao público infanto-juvenil, para suscitar algumas discussões e reflexões acerca do contexto onde os participantes estão inseridos e as percepções de como, neste gênero, as diferentes modalidades da linguagem se aliam para construir e complementar o sentido do verbal com não-verbal (KRESS, G.; VAN LEEUWEN, 2006).

Após a etapa de leitura dos memes, avançamos à segunda fase, a de construção conjunta, na qual a partir de uma sequência de fotos tiradas/pelos ministrantes, com suporte tecnológico e projetada imediatamente para a turma, a partir do olhar de cada participante para as imagens, idealizamos um contexto, fazemos uma montagem e elaboramos um meme em conjunto.

Em seguida, na última fase, os alunos produziram individualmente seus memes a partir de uma sequência de fotos suas tiradas em oficinas anteriores pelos ministrantes com o fornecimento de materiais escolares necessários (Figura 1). Os ministrantes ajudaram as crianças neste momento, orientando-as com os passos de produção e fornecendo os subsídios necessários para a construção manual dos textos, já que não há uma sala de informática com computadores para cada participante.

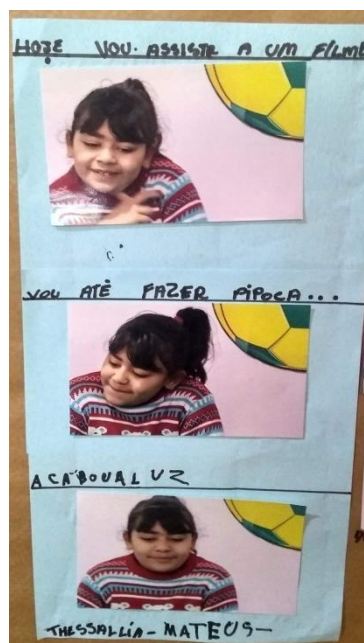
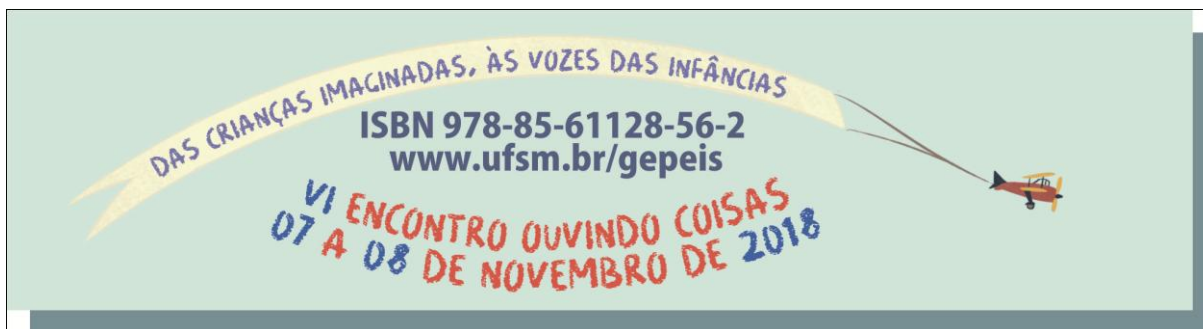


Figura 1: Terceira fase: Construção individual de um meme com auxílio dos ministrantes.

CONCLUSÃO

Ao final do processo, os alunos puderam perceber as diferentes modalidades da linguagem na construção de sentido dos memes e a sua relação discursiva no contexto social. As crianças se divertiram com as imagens mostradas e começaram a analisá-las e a entender o funcionamento multimodal de memes. Esse processo de leitura detalhada forneceu “oportunidades para introduzir e reforçar não só conceitos gerais num determinado campo, como também informações específicas em textos” (ROSE e MARTIN, 2012, p.189), constituindo a Desconstrução do Gênero.

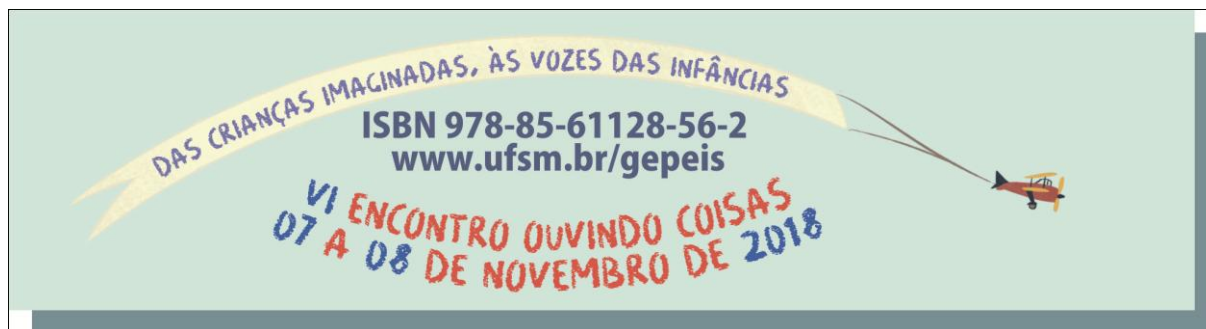
Para a confecção dos memes, foram utilizadas fotografias prévias dos próprios alunos, o que contribuiu para elevar a sua autoestima. Ainda destacamos que levamos em consideração a idade e a classe socioeconômica das crianças, que, possivelmente, não utilizam nem têm acesso a redes sociais onde os memes costumam circular com maior frequência. Pensando nisso, aliando a noção de socialização de Bazerman (2006), ao final do ciclo, os trabalhos foram afixados no mural da instituição para que todos que por lá circulam possam conhecer as produções dos participantes da atividade (Figuras 2 e 3).



Figuras 2 e 3: Exposição dos cartazes de memes produzidos pelos participantes de Asema do Lar de Mirian.

REFERÊNCIAS

- BAZERMAN, C. *Gênero, agência e escrita*. Tradução de Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.
- DIONISIO, Ângela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A.M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas e união da Vitoria, PR: Kaygangue, 2005.
- HALLIDAY, M. A. K. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold, 1985.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. London and New York: Routledge, 2006.



ROSE, D.; MARTIN, J. **Learning to write, Reading to learn.** Genre, Knowledge and pedagogy in the Sydney School. Bristol: Equinox, 2012.

WEBSTER, J. Introduction. In: HALLIDAY, M.A.K.; WEBSTER, J. **Continuum Companion to Systemic Functional Linguistics.** New York: Continuum International Publishing Group, 2009.



A RELAÇÃO ENTRE O CINEMA E A INCLUSÃO: UM RELATO BASEADO NO PROJETO DE EXTENSÃO CINEGRAFANDO

Samara Facco

Acadêmica do curso Pedagogia Diurno, Universidade Federal de Santa Maria

*Apoiado pelo programa Prolicen
faccosamara8@gmail.com*

Daverlan Dalla LanaMachado

*Professor na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Sérgio Lopes
daverlandlm@gmail.com*

Sabrina Copetti da Costa

*Acadêmica do curso de Pedagogia EAD, Universidade federal de Santa Maria
sabinacopetti@yahoo.com.br*

RESUMO

O presente trabalho refere-se ao que vem sendo realizado no projeto de extensão: “Cinegrafando a educação - experiências formativas em cinema: até onde a sétima arte pode chegar?” desenvolvido pelo GEPEIS, da UFSM, nas oficinas realizadas juntamente a Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Sérgio Lopes. Com o intuito de dar visibilidade aos trabalhos do grupo GEPEIS, que vem estudando a temática cinema e educação e tem seus estudos e práticas pautados sobretudo na Lei Nº. 13.006/2014, que torna obrigatório a exibição de duas horas mensais de filmes de produção nacional nas redes de ensino do Brasil assim como, a necessidade de desenvolvimento de ações pedagógicas que corroborem com a qualidade de ensino. O trabalho acontece por meio de oficinas com uma turma de quinto ano, nas quais são desenvolvidas temáticas como inclusão, criação, autonomia, imaginação, relação professor-aluno, gênero, bullying, diversidade étnico-racial, infância e adolescência, entre outros temas, propiciando reflexões e diálogos, através dos filmes assistidos ou produzidos. O cinema entra na escola como aquele que desestabiliza as rotinas, provoca as estruturas, estando no momento de criação todos como atores do processo ou como espectadores de alguma história assistida. Consideramos o cinema como um dispositivo de formação que opera na ordem do sensível e promove experiências autoformadoras dentro da sala de aula, na medida em provoca em cada sujeito uma vivência diferente.

Palavras-chave: Cinema, Educação e Inclusão.

INTRODUÇÃO

Este trabalho trata de discutir algumas questões envolvendo a temática cinema e inclusão, objetivando apresentar o que vem sido desenvolvido em oficinas de cinema, e as produções audiovisuais envolvendo o processo de audiodescrição. Essas oficinas acontecem



dentro do projeto de extensão “Cinegrafando a educação - experiências formativas em cinema: até onde a sétima arte pode chegar?” do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), tendo como parceira a Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Sérgio Lopes.

Através desse projeto, desenvolvem-se na escola e em outros espaços formativos, atividades envolvendo a sétima arte e englobando temáticas como inclusão, criação, autonomia, imaginação, relação professor-aluno, gênero, bullying, diversidade étnico-racial, infância, adolescência, diversidade religiosa, entre outros temas, propiciando reflexões e diálogos que desenvolvam o senso crítico nesses grupos de formação.

Para professores e alunos, o projeto realiza formações em parceria com escolas da rede municipal e estadual no município de Santa Maria/RS e região, objetivando dar visibilidade e criar diálogos com a Lei Nº 13.006/2014, que torna obrigatória a exibição de duas horas mensais de filmes nacionais nas escolas.

O cinema entra na escola como aquele que desestabiliza as rotinas, provoca as estruturas, desenraiza as hierarquias verticalizadas entre professor-aluno, estando no momento de criação todos como atores do processo ou como espectadores de alguma história assistida.

DESENVOLVIMENTO

O presente trabalho trata-se de um recorte das ações desenvolvidas por meio do projeto “Cinegrafando a educação - experiências formativas em cinema: até onde a sétima arte pode chegar?”. Encontra-se situado no segundo vértice de encaminhamento metodológico do referido projeto, o qual procura trabalhar com subprojetos e parcerias em atividades que envolvam cinema e educação desenvolvidas em instituições de ensino municipais, estaduais, federais e privadas.

Além da democratização da Lei Nº 13.006/2014, que torna obrigatória a exibição de duas horas mensais de filmes nacionais nas escolas, experienciamos as temáticas de cinema e inclusão, amparados pela Lei Nº 10098/2000 – de 19 de dezembro, que estabelece Normas Gerais e Critérios Básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de



deficiência ou com mobilidade reduzida. Esta lei, passou a ter importantes mudanças nos anos de 2006 com a portaria 310 – de 27 de junho; que aprova a Norma Complementar nº 01/2006 -Recursos de acessibilidade, para pessoas com deficiência, na programação veiculada nos serviços de radiodifusão de sons e imagens e de retransmissão de televisão. 2010 com a Portaria nº 188 – de 24 de março, que altera o subitem 3.3 e o item 7 da Norma Complementar nº 01/2006 – Recursos de acessibilidade, para pessoas com deficiência, na programação veiculada nos serviços de radiodifusão de sons e imagens e de retransmissão de televisão, aprovada pela Portaria nº 310, de 27 de junho de 2006.E por último, no ano de 2012 com a portaria 312 – de 26 de junho, que altera texto do item 7.1 da Norma Complementar nº 1/2006, estabelecendo valor mínimo de horas para veiculação obrigatória do recurso de legenda oculta para emissoras do serviço de sons e imagens e de retransmissão de televisão. Com tudo isso, a acessibilidade é cada vez mais presente nos meios audiovisuais o que é de suma importância para a integração de qualquer espectador ou possível participante dessas produções.

Falando especificamente da audiodescrição, no Brasil temos a LIC (Lei de Incentivo a cultura) que por meio de empresas privadas e estatais aportam grandes valores e por consequência grande apoio para o desenvolvimento de cinema acessível principalmente com esse mecanismo que trata-se de como o próprio nome já diz, audiodescrever as imagens silenciosas que estão sendo retransmitidas em qualquer produção audiovisual.

Cabe ressaltar a importância deste mecanismo de descrição de imagens, pois com isso um maior número de espectadores com alguma deficiência visual passou a ter mais acesso as produções cinematográficas e televisivas com melhor compreensão dos fatos e cenas que estavam sendo retransmitidas.

Tudo isso com o objetivo de fortalecer as discussões sobre cinema e educação, capacitar os indivíduos para a produção cinematográfica a fim de que os mesmos registrem suas realidades e promover o cinema como dispositivo de formação. Para esse trabalho, optamos por discutir as oficinas trabalhadas quinzenalmente com alunos do 5º ano da E.M.E.F. Professor Sérgio Lopes, escola parceira do projeto.



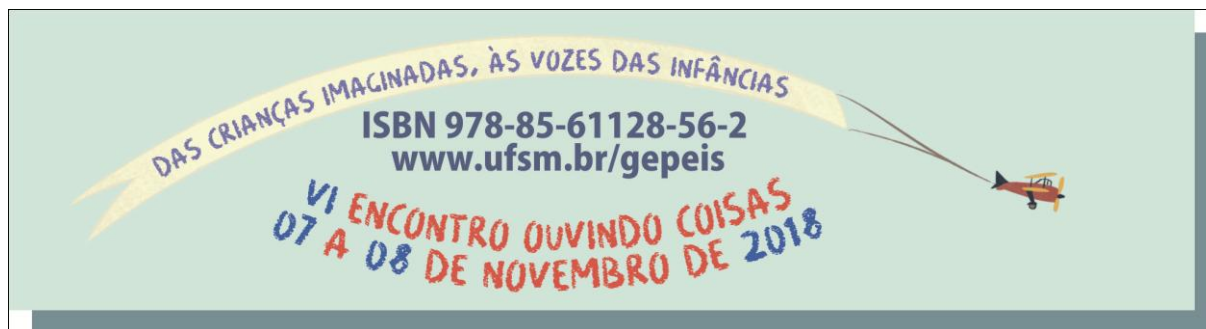
Uma das temáticas experienciadas nas oficinas contemplou o conteúdo audiodescrição, na qual propomos inicialmente um momento de apreciação da sétima arte em que os estudantes assistiram ao curta “No seu lugar”, o qual é audiodescrito e trata da relação entre um homem com deficiência visual e sua neta ouvinte. Após a apreciação, os alunos comentaram suas impressões sobre o curta e assim percebemos muita atenção dos mesmos durante a exibição. Em seguida, apresentamos os conceitos de audiodescrição e um dos professores da turma, que possui deficiência visual, fez suas considerações sobre a audiodescrição do curta assistido.

Na mesma oficina, realizamos com os estudantes um exercício em que eles puderam praticar a audiodescrição: imagens eram projetadas na parede e um dos estudantes passava a audiodescrevê-las para o professor com deficiência visual. Nesse exercício o professor também deu dicas de como descrever uma imagem ou cena, destacando a sequência em que os elementos devem ser descritos. Os estudantes gostaram das dicas e as incorporaram em sua descrição.

Além do exercício acima citado, os estudantes participaram de um jogo sobre o conteúdo em pauta. Levamos imagens de cenas impressas e cartazes de filmes conhecidos e os alunos, divididos em grupos, ouviam a audiodescrição dos colegas sobre a imagem recebida e, a partir dela, teriam que adivinhar de que filme se tratava.

Em um outro momento, depois dessa sensibilização e conceitualização da audiodescrição, os alunos produziram um curta metragem com audiodescrição, no qual eles mesmos escolheram a temática e gravaram as cenas, assim como criaram as frases que seriam audiodescritas. Em todas as atividades da oficina os alunos foram participativos e se interessaram pela proposta.

O cinema propicia a autonomia dos estudantes para criarem seus próprios repertórios, formularem seus gostos, saírem do campo de controle do professor e assim constroem um campo de aprendizagens horizontais, no qual, ao mesmo tempo que, as organizadoras das oficinas aprendem com as relações coletivas em sala de aula, os estudantes e os professores regentes da turma colocam-se na mesma posição de atores e espectadores dos curtas. Percebemos assim, o potencial da sétima arte dentro do espaço formalizado da



escola, como aquele que (res)significa a ideia do professor que ensina e do aluno que aprende, pois os coloca na mesma posição de compartilhamento de vivências e histórias auto formadoras.

Com essa igualdade, ou equiparação das posições dentro da sala de aula, onde o professor “desce do pedestal” de condutor ou detentor do conhecimento, é possível perceber o quão rica é a troca, o compartilhamento, a coletividade, e principalmente, a potencialização das habilidades/talentos existentes em cada sujeito presente naquele espaço. Nesse viés, percebemos a força do cinema como um movimento instituinte dentro da estrutura escolar, na padronização do ensino e da exigência de que todos aprendam dentro dos mesmos moldes, afinal o cinema reconstrói tudo isso no momento em que os alunos escolhem e produzem as suas histórias.

Segundo as palavras de DUARTE (2012, s/p, apud BREZOLIN, 2017, p.127), temos o cinema de cada um, “afeta cada um de nós de forma diferente e altera nossa sensibilidade tanto quanta nossa racionalidade”. O cinema afeta cada um dos espectadores diferentemente, na medida em que implica nas nossas histórias de vida e memórias, fazendo com quem nos colocamos de alguma forma, naquela história presenciada.

Através desses modos de afetação proporcionados pelo cinema nas relações grupais, possibilita-se uma abertura a história do outro, vivenciada da história do filme. Conforme HERMANN (2014, p. 131) nos afirma,

Na medida em que abala nossas convicções comuns, esse tipo de experiência suspende as certezas e projeta uma nova estruturação de sentido. Estabelece-se, assim, a possibilidade de estranhamento radical de crenças e valores que abre a compreensão para a alteridade, um modo de ser sensível diante do outro.

O cinema dentro da escola ainda é um grande desafio se levarmos em conta a falta de equipamentos para produção e a estrutura monótona e reprodutiva que muitas vezes a caracteriza, ainda mais quando se fala em cinema inclusivo, temática foco desse resumo. O cinema surge como uma ótima alternativa para promover a inclusão dentro da sala de aula, ainda mais com a oportunidade de trabalhar não somente os conceitos de audiodescrição, mas produção cinematográfica com audiodescrição auxiliada por um professor e uma colega estudante, os dois portadores de deficiência visual. Assim, percebemos um outro lugar do qual se fala, além da experiência fílmica com o assunto, mas também produzindo filme audiodescrito e



compartilhando experiências, enquanto produz as filmagens juntamente com o público referente a essa audiodescrição.

Unindo-se a toda essa construção coletiva e multiplicidade de aprendizagens, a acessibilidade tem ganhado cada vez mais força dentro da escola, do cinema e por consequência torna-se dia a dia mais frequente dentro das produções artísticas, sendo elas de qualquer formato.

CONCLUSÃO

Por meio de nossa participação no projeto “Cinegrafando a educação experiências formativas em cinema: até onde a sétima arte pode chegar?” desenvolvido pelo GEPEIS da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), tivemos a oportunidade de experimentar o trabalho da sétima arte dentro da escola, unido à temática da inclusão, além de temas como criação, autonomia, imaginação, relação professor-aluno, gênero, bullying, diversidade étnico-racial, infância e adolescência.

Conseguimos visualizar o quanto a interdisciplinaridade e as relações grupais são promovidas por meio do cinema, trabalhamos com essa linguagem artística que é muito próxima e de interesse dos estudantes, o que colaborou para o interesse dos mesmos com as temáticas compartilhadas. Percebemos que a sétima arte favorece o desenvolvimento da autonomia e criatividade dos alunos, assim como afeta cada participante de forma diferente, promovendo processos autoformadores na ordem do sensível. Além disso, tivemos a oportunidade de ver acontecer nas oficinas a produção audiovisual com audiodescrição criada pelos próprios estudantes e perceber assim, a inclusão acontecer dentro do ensino regular.

REFERÊNCIAS

HERMANN, N. **Ética e educação: outra sensibilidade**. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

DUARTE, R. Aula inaugural do Projeto Cineclubes nas escolas, da SME/RJ. Texto digitalizado, 2012, s/p, apud BREZOLIN, C. F. **Em tempos de formação: exercícios autobiográficos e coletivos na atividade docente**. In: TEIXEIRA, I. A. C. (et al.). *Telas da docência: professores, professoras e cinema*. 1 ed. Belo Horizonte : Autêntica editora, 2017, p. 119-130.



BRICOLAÇÕES ARTÍSTICAS COM CRIANÇAS

Jéssica Maria Freisleben

Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-graduação em Educação

jessicafreisleben@hotmail.com

RESUMO

Este relato de experiência apresenta parte da pesquisa de mestrado da autora, intitulada: *Bricolagens com infâncias e pedagogias culturais em um processo edu(vo)cativo em artes visuais*, pesquisa desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de pesquisa – Educação e Artes, da Universidade Federal de Santa Maria. Ao longo de 2017 e 2018 a pesquisa percorreu dois espaços educativos da cidade de Santa Maria/RS, com a seguinte problemática: “como brincar experimentações edu(vo)cativas a partir das imagens no cotidiano escolar com crianças do 1º ano do Ensino Fundamental?”. No desenvolvimento da pesquisa, os repertórios culturais das crianças foram problematizados, explorando as interpretações infantis e criando a partir delas outras narrativas, denominadas na pesquisa de experimentações artísticas e *briculações*, com a participação das crianças em todo o processo. A pesquisa e o fragmento aqui apresentado destacam a importância de pesquisar *com* crianças e problematizar as imagens aproximando-se de outras formas de alfabetismos.

INTRODUÇÃO

Compartilho nessa escrita um fragmento de minha pesquisa de dissertação, que teve como título: *Bricolagens com infância e pedagogias culturais em um processo edu(vo)cativo em artes visuais*, trabalho orientado pela professora Dr. Ana Lúcia Louro Hettwer e coorientado pelo professor Dr. Lutiere Dala Valle. Apresento especialmente a parte final da dissertação, a qual denominamos *Briculações*. Nome escolhido, carinhosamente, pelas crianças que contribuíram na pesquisa.

A pesquisa foi realizada em parte, com duas turmas de 1º ano do E.F. da Escola Marista Santa Marta – Unidade Social da Escola Confessional, onde o termo – *Briculações* - surgiu durante uma conversa com a turma 114, composta por 26 estudantes. Em dado momento da conversa, mencionei que estávamos construindo uma bricolagem metodológica, fazendo referência à metodologia de pesquisa escolhida para a pesquisa. Nesse momento, o termo “bricolagem” despertou a atenção dos pequenos e muitos comentários surgiram sobre o que poderia ser essa tal “bricolagem”. Na sequência trago algumas das suposições criativas das crianças.



DESENVOLVIMENTO

Mencionarei de início as suposições feitas pelas crianças e destaco que no decorrer do texto e da pesquisa a participação das crianças foi essencial. A primeira suspeita apontada pelas crianças tinha relação com colagem, quando a menina diz que: “Profe (sic), já que é sobre artes é tipo uma colagem?” Aproveitando a deixa, outra menina diz que: “Deve ser brincar de colagem.” O que até faz sentido, se pensarmos na origem do termo. Outras suspeitas surgem, como: “Brique (sic) é algo de trocar com outras pessoas. Por exemplo, “meu pai que faz ‘brique’ (sic) de coisas com os amigos. A profe (sic) vai fazer um brique (sic) com a gente, trocar coisas, sabe?” “Acho que a gente vai fazer um brinquedo e colagens, tem tudo a ver!” Expliquei então que metodologia era o jeito com que faríamos as coisas, e que essa bricolagem era uma metodologia que permitia a construção em conjunto do que surgisse no decorrer dos dias que estaria lá com eles. Portanto, poderíamos fazer brincadeiras, colagens e muitas outras coisas, como elas sugeriram, indo ao encontro do que as crianças disseram. O que acabamos por denominar de “bricolações”.

Quando adentrei o espaço na segunda turma, a 112, com 23 estudantes, apresentei a metodologia e comentei sobre a sugestão da outra turma de chamarmos de “bricolações” as nossas experimentações artísticas. Novamente, as palavras colagem e brincar acabaram surgindo e o termo foi bem aceito na turma 112. Portanto, esse encontro foi dedicado a falarmos sobre as possibilidades da pesquisa, com o tempo de quase uma hora, surgiram muitos comentários sobre o que as crianças gostam de assistir, sobre os personagens que estampam seus cadernos, estojos, mochilas, acessórios, roupas... enfim, as crianças queriam demonstrar que possuem tais artefatos e faziam questão de me mostrá-los, para que eu pudesse fotografá-los, diante do meu interesse em saber mais sobre esse tema.

Decidi organizar melhor esse momento de partilha. Solicitei que quem tivesse algum artefato com super-heróis ou super-heroínas fosse pegá-lo e o apresentasse para a turma. Os personagens que mais apareceram foram o “Homem-Aranha” e o “Batman”. Enquanto iam mostrando seus artefatos, eu ia problematizava o que seria necessário para ser um(a) super-herói ou super-heroína. Apresento na sequência alguns trechos desse momento de problematização.



- Super-heróis são bons e ajudam as pessoas. (menino D.)
 - Eu acho que eles têm algum superpoder. (menina A.)
 - Eu acho que o Thor não é um super-herói. (menino F.)
 - É sim, tu não assistiu o filme dele? (menino G)
 - Pra mim ele é sim, e ele ajuda muitas pessoas. (menino D.)
 - Percebo que vocês definiram um super-herói como alguém que ajuda as pessoas e tem algum superpoder, é isso? Mas não ouvi citarem nenhuma super-heroína, ou mulher não pode ser? (Pesquisadora)
 - Pode sim profe (sic)! (menina J.)
 - É claro que pode, tem a Mulher-Maravilha. (menino G)
 - Apenas a Mulher-Maravilha ou conhecem mais alguma? (pesquisadora)
 - Pra mim as princesas também são super-heroínas, porque elas ensinam a ser uma pessoa boa e lutam pelo que querem. (menina J.)
- (Fragmento diário visual da autora/2018)

Neste momento, percebo que há certa divergência sobre princesas também poderem ser super-heroínas ou não. Por fim, algumas crianças, a partir de seus entendimentos sobre super-heroínas e princesas, afirmam que ambas são boas e cuidam das pessoas. Outras crianças, principalmente os meninos, não aceitam essa lógica, ressaltam haver a necessidade de um superpoder. A discussão é alimentada com alguns novos argumentos que apresento a seguir.

- A Barbie no Mundo das Fadas pode voar, pois tem asas, então ela também tem superpoder. (menina G.)
 - Ah assim não vale. (menino F.)
 - Por que não? (menina G.)
 - E o Homem-de-Ferro não possui poderes, ele também pode ser considerado super-herói? (pesquisadora)
 - É que profe, o superpoder dele é a inteligência. (menino G.)
 - Ah, eu acho que tem que usar capa, máscaras, fantasias, essas coisas pra ser super-herói também. (menino F.)
- (Fragmento diário visual da autora/2018)



A discussão segue sendo alimentada por novos elementos e percebo que gera mais interesse dos meninos. Não chegamos a um consenso, a intenção de homogeneizar os entendimentos das crianças sobre os temas discutidos nunca foi minha pretensão, queria que pudéssemos problematizar o saber sobre o tema, apresentar as interpretações acerca desse rico universo de possibilidades – personagens super-heróis/ super-heroínas. Percebi que a *bricolagem* que faríamos nesse contexto seria em torno desses personagens.

Na turma 114, a turma que denominou as experimentações de *bricolagens*, as problemáticas ficaram em torno da cor rosa, de brinquedos e brincadeiras para meninas e para meninas.

A turma 112 seguia as problematizações em torno dos super-heróis e com um rumo de *bricolagem* que apresento a seguir. Ressalto que, eu já havia manifestado interesse em saber como utilizavam os adesivos/ *stickers* que vinham junto aos cadernos.

- Profê, lembra que a senhora falou dos nossos adesivos? (menina A.)
 - Lembro sim A. Por que? (pesquisadora)
 - É que se a senhora trouxer o material, a gente podia fazer uns adesivos. (menina A.)
 - Acho que a gente podia fazer um álbum de figurinhas, tipo esse da Copa. (menino D.)
 - Mas eu não quero desenhar jogadores. (menina J.)
 - Eu acho difícil também. (menino F.)
 - Mas, e se a gente fizesse um álbum de super-heróis? (pesquisadora)
 - Acho que seria muito legal! (menino F.)
 - Ia ser demais! (menino A.)
 - Mas um pra cada um de nós? (menina L)
 - Eu não poderei vir muitas vezes, então pensei em um álbum da turma, com os super-heróis e super-heroínas que cada uma de vocês criar. O que vocês acham da ideia? (pesquisadora)
 - Ah, eu queria um só pra mim. (menina F.)
- (Fragmento diário visual da pesquisadora/2018)

A ideia de criar um álbum contendo as figurinhas de super-heróis e super-heroínas foi prontamente aceito pelas crianças. O que gerou divergência foi o fato de algumas crianças querem um álbum só para si e outras entenderem que não havíamos tempo para isso. Expliquei a situação e por fim decidimos por produzir um álbum de posse da turma,



contendo as produções de cada criança. Essas produções poderiam partir dos personagens preexistentes, mas que seria interessante que criassem algo particular, a partir do que acreditam ser essencial para esse/a personagem. Solicitei que pudessem variar os personagens quanto ao gênero, produzir tanto personagens masculinos quanto femininos.

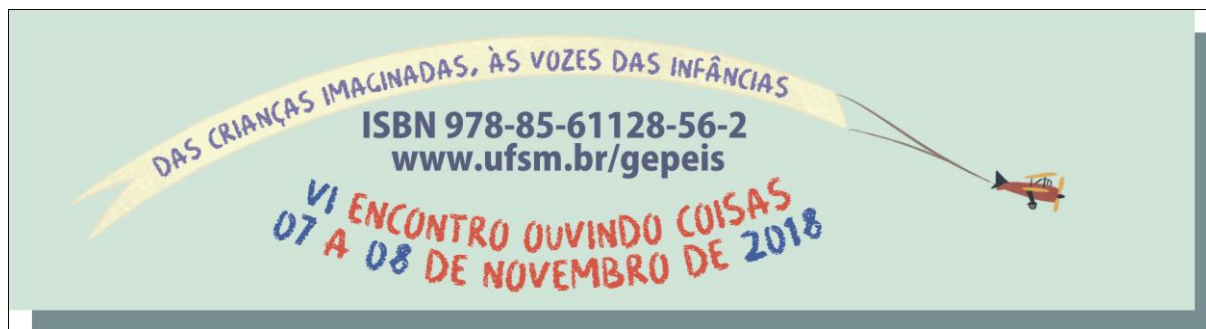
Tantas experimentações/*bricolagens* poderiam e podem ser feitas, mas, diante do tempo que dispunha e da premissa de produzir algo *com* as crianças, as *bricolagens*, originadas nesse contexto, são as que apresento aqui.

Esta investigação foi realizada com dados gerados de modo coletivo e colaborativo, entre pesquisadora e grupos de crianças, portanto a participação delas se estendeu ao processo de avaliação final também. Reitero a importância da participação delas em toda a trajetória da pesquisa. Tendo como problemática de pesquisa: “Como brincar experimentações *edu(vo)cativas* a partir das imagens no cotidiano escolar *com* crianças do 1º ano do Ensino Fundamental?”, a preposição *com* age de maneira norteadora dessa pesquisa.

CONCLUSÃO

As crianças foram questionadas sobre a importância dessa investigação e mencionaram que se sentiram muito importantes durante todo o processo, ficaram felizes em poder falar das coisas que gostam e fazem fora da escola e por poder discutir o que aprenderam com determinados artefatos culturais. Afirmaram que gostam da escola, sentem-se bem e especiais por participar da pesquisa, e ficaram satisfeitas com as experimentações artísticas que criaram. Já gostavam de desenhar e pintar e esses encontros só fortaleceram esse sentimento.

Além de criar/ brincar *com* as crianças, poder conhecer as interpretações que fazem dos artefatos culturais e imagens que os cercam foi de extrema importância para mim. Estabelecer espaços e momentos onde essas interpretações podem ser discutidas torna-se primordial, para quem adota a perspectiva da cultura visual como embasamento teórico e metodológico. Entendo que as imagens adquiriram importância na contemporaneidade, como jamais vista anteriormente, convivemos com imagens diariamente, desde que acordamos até o momento de dormir, e essas imagens nos ensinam sobre modos de ser no mundo, antes



mesmo de nascermos. As imagens produzidas pelas pedagogias culturais que as crianças acessam apresentam valores e modelos, e vão influenciando na formação destes sujeitos, colaborando sobre as formas de ver e interpretar o mundo. Portanto, saliento a necessidade de problematizarmos junto a elas essas imagens e artefatos culturais que escolhem e acessam.

Pesquisar *com* as crianças também foi uma forma de valorizar as aprendizagens múltiplas que as crianças nem sempre podem apresentar na escola. Poder ouvi-las, discutir e problematizar temas de interesse infantil, assuntos com os quais elas interagem com seus pares, foi uma rica experiência para mim e para a pesquisa. Penso que pesquisas que oportunizam essas experiências para as crianças precisam ganhar espaço, se o que se almeja é a participação e protagonismo infantil.

REFERÊNCIAS



O ESPAÇO DO TEATRO NAS ESCOLAS DA “CIDADE CULTURA”

Mateus Junior Fazzioni

Universidade Federal de Santa Maria

Centro de Artes e Letras, Departamento de Artes Cênicas

PIBIC-CNPq

mateusfazzioni15@gmail.com

Ana Paula Gomes Marques

Universidade Federal de Santa Maria

Centro de Artes e Letras, Departamento de Artes Cênicas

PROBIC - FAPERGS

apmarques.ufsm@gmail.com

RESUMO

Este resumo trata de uma pesquisa vinculada ao Grupo de Estudos sobre Teatro e Infâncias (GETIs/CNPq), do curso de Licenciatura em Teatro, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que se desenvolveu a partir de duas bolsas de iniciação científica, uma pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq) e outra pelo Programa de Bolsas de Iniciação Científica (PROBIC/FAPERGS). O objetivo principal foi investigar a existência de práticas artístico-pedagógicas envolvendo a linguagem teatral na rede de ensino público de Santa Maria-RS, bem como observar qual espaço as linguagens artísticas ocupam no cotidiano escolar. O desenvolvimento da pesquisa se fez necessário para traçar um panorama inicial e constituir um mapeamento do ensino do teatro na cidade e, dessa forma, contribuir com a qualificação das práticas artístico-pedagógico-teatrais que já são desenvolvidas nas escolas, auxiliando professores(as) já atuantes e ampliando os campos de trabalho dos(as) profissionais da Licenciatura em Teatro. Subsidiaram, teoricamente, a pesquisa de campo e as reflexões por ela geradas, autores como: Pereira (2015), Brazil; Marques (2014), Hartmann (2014) e Japiassu (2001) que nos auxiliam a pensar no ensino do teatro e das demais linguagens artísticas em espaços da Educação Básica.

Palavras-chave: Teatro; Práticas; Artístico-pedagógico;

INTRODUÇÃO

Esse trabalho propõe apresentar os resultados da pesquisa realizada a partir do projeto “Práticas pedagógico-teatrais desenvolvidas com crianças na rede de ensino pública de Santa Maria (RS)”, que buscou dimensionar o número de escolas que desenvolvem atividades e trabalhos envolvendo a linguagem teatral, bem como compreender como se desenvolvem essas práticas. Buscamos aqui neste estudo, compartilhar os dados coletados



nessa pesquisa, problematizando algumas questões observadas a partir de teorias propostas pela Pedagogia do Teatro.

O projeto que possibilitou que essa pesquisa se realizasse está vinculado ao Grupo de Estudos sobre Teatro e Infâncias (GETIs/CNPq), do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O desenvolvimento da pesquisa esteve amparado por duas bolsas de iniciação científica, uma pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq) e outra pelo Programa de Bolsas de Iniciação Científica (PROBIC/FAPERGS).

O grupo de estudos ofereceu suporte tanto teórico quanto prático à pesquisa. A cada semana, realizamos a leitura e a discussão de textos que pensam e problematizam as práticas pedagógico-teatrais realizadas com e para crianças, atentando também para a construção social do sujeito/criança e do pensamento, quase sempre adultocêntrico, acerca da infância. O GETIs nos proporciona um lugar de diálogo sobre a diversidade e a pluralidade das infâncias contemporâneas, reconhecendo as interações das crianças com a linguagem teatral como um espaço potencial de criação e expressão.

DESENVOLVIMENTO

Com o objetivo de investigar a existência de práticas artísticas envolvendo a linguagem teatral nas escolas municipais, bem como, compreender qual espaço as artes ocupam no cotidiano escolar, dedicamos dois semestres para o desenvolvimento dessa pesquisa, que ao fim, nos apresentou um mapeamento inicial do ensino do teatro em Santa Maria, a “cidade cultura”.

Iniciamos com o levantamento de todas as escolas municipais de educação infantil e ensino fundamental. Uma lista foi disponibilizada pela Secretaria de Educação do município, e dessa forma, pode-se organizar com mais facilidade a visita a cada escola, verificar sua localização e entrar em contato para agendar as entrevistas, ainda que a lista se apresentava desatualizada, com equívocos em endereços, números e e-mails.

Foram listadas corretamente 79 escolas, entre educação infantil, ensino fundamental e escolas rurais. A coleta de dados se deu mediante entrevistas semi-estruturadas realizadas



em visitas de campo semanalmente com diretoras, professoras, coordenadoras pedagógicas entre outras profissionais que se apresentavam para responder ao questionário. A pesquisa teve duração de 12 meses (2017/2018) e foi realizada em 70 escolas da rede municipal de educação, sendo 22 unidades de Educação Infantil e 48 de Ensino Fundamental, com foco nos anos iniciais (1º ao 5º anos). Cabe ressaltar que nas escolas de Educação Rural não foi possível realizar as entrevistas em função da distância e do difícil acesso à algumas.

A coleta de dados foi feita por meio de um questionário de estrutura semi-aberta que possibilitou tanto uma posterior análise quantitativa e comparativa dos dados, quanto abriu espaço para que as especificidades de cada escola pudessem ser apresentadas nas falas das entrevistadas, nos possibilitando conhecer um vasto repertório de práticas, pensamentos e posicionamentos da escola que puderam ser problematizados e analisados posteriormente.

A questão central do questionário se estabeleceu a partir da interrogação: a escola desenvolve atividades envolvendo a linguagem teatral? Por mais abrangente que fosse essa pergunta, salientamos que as respostas deveriam representar a visão da escola em relação ao teatro, não somente da entrevistada. No caso das respostas positivas, as entrevistadas poderiam relatar como essas práticas se desenvolviam, se aconteciam dentro da aula regular ou específica, ou então dentro de algum projeto extraclasse. A partir disso, questionamos quem eram os profissionais que desenvolviam tais atividades, e se tinham formação específica ou complementar nessa área.

Além disso, questionamos se a escola vai ao teatro ou recebe espetáculos em seus espaços e com qual frequência isso acontece. Também era de nosso interesse perceber as relações entre escola-universidade, se as trocas entre essas duas instituições aconteciam, em que ocasiões, dentro de projetos de extensão, ou estágios, entre outros. Questionamos quanto ao interesse das escolas em receber bolsistas e estagiários de teatro e também quanto a formação complementar dos professores.

CONCLUSÃO

Analisando os dados coletados a partir do questionário, conseguimos compreender tanto o contexto geral das práticas pedagógicas envolvendo a linguagem teatral



desenvolvidas nas escolas no âmbito da cidade de Santa Maria/RS, como o contexto em que essas práticas se desenvolvem em cada escola. Todas as escolas de Educação Infantil entrevistadas, afirmaram desenvolver algum trabalho e prática artística envolvendo a linguagem teatral. Já entre as escolas de Ensino Fundamental, apenas 38 responderam que desenvolvem de alguma forma práticas teatrais.

Em geral, as práticas artísticas desenvolvidas nessas escolas são as mesmas: teatro com fantoches, dedoches e palitoches, contações de histórias, montagem de pequenas peças de teatro com dança e música nas datas festivas (Páscoa, Dia das Mães e Pais, Festas Juninas, Natal, entre outras comemorações) e uso de figurinos e máscaras para a dramatização de histórias.

O teatro nas escolas de Santa Maria/RS, em geral, acontece associado a projetos de literatura, dentro das aulas regulares ou em datas comemorativas. Tanto nos projetos como em meio as aulas, a linguagem teatral é utilizada para ensinar ou transmitir algum tema, conteúdo, ou mensagem, quase sempre maniqueístas, didáticas e catequizadoras.

Dessa forma, ao ser utilizado como ferramenta pedagógica para transmitir algum conteúdo seja de educação fiscal, meio ambiente, dengue ou teatro na hora cívica, a linguagem teatral passa por uma espécie de domesticação e didatização, conduzida conforme o tema a ser aprendido e não como uma arte autônoma que possui estruturas, objetivos, códigos e elementos próprios de aprendizagem.

A falta de conhecimento dos elementos e convenções do teatro é alarmante dentro desse contexto de ensino, uma vez que, nenhuma das escolas possuem aulas específicas, ou professores específicos de teatro. Todos os trabalhos realizados acontecem, na maioria das vezes, nas aulas dos professores regentes, ou em algumas escolas, nos projetos e atividades extracurriculares de literatura, conduzidos por esses mesmos professores sem formação específica. Essa falta de formação faz com que o teatro escolar esteja ligado a ideia do produto, ou seja, existe uma preocupação muito maior em apresentar algo aos pais, por exemplo, do que proporcionar um processo de desenvolvimento de elementos específicos dessa linguagem, como imaginação, criatividade e espontaneidade.



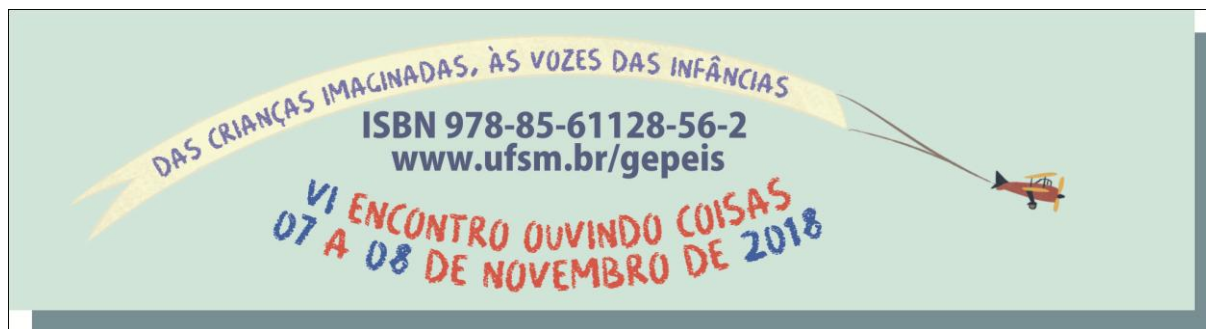
Nem todas as escolas conheciam o curso de Licenciatura em Teatro. Na Educação Infantil, 5 escolas não conheciam e/ou nunca tiveram contato com o curso, sendo que apenas 02 escolas receberam estagiários ou bolsistas. Entre as escolas de Ensino Fundamental, 09 escolas não conheciam o curso, e nenhuma recebeu estagiários e bolsistas nos anos iniciais, o que nos revela que há uma barreira entre a educação básica e o ensino superior a ser vencida.

Do total das escolas entrevistadas, apenas 15 escolas de Educação Infantil vão ou recebem pelo menos 02 espetáculos por ano, enquanto 05 não recebem espetáculos ou não vão. Entre as escolas de Ensino Fundamental, 30 das 48, dizem ir até espaços teatrais da cidade, ou receber espetáculos pelo menos 2 vezes ao ano, enquanto 18 escolas não vão assistir espetáculo ou não recebem em seus espaços.

A falta de contato com o curso de Licenciatura em Teatro acarreta tanto em um escasso processo de apreciação da linguagem teatral pelas escolas quanto uma falta de formação continuada para os professores. Isso porque, nas escolas de Educação Infantil os professores nunca participaram de formações em teatro e nas escolas de Ensino Fundamental apenas 05 responderam professores participaram de cursos livres de teatro e oficinas de formação complementar.

Concluimos que existe um déficit na formação dos professores e uma falta de professores específicos de teatro nas escolas, o que acarreta na reprodução do “teatrinho escolar”, calcado em estereótipos e didatismos e sem amparo teórico-prático. O ideal seria que cada escola tivesse um professor específico de teatro para trabalhar com essa linguagem e auxiliar os demais professores, contudo, como podemos perceber, essa ainda é uma realidade distante. A estratégia para esse problema é oferecer uma formação continuada para os profissionais já atuantes nas escolas, a fim de oferecer um amparo no desenvolvimento de suas práticas artístico-pedagógicas tanto de modo teórico como prático.

Logo, a formação continuada é a única forma de modificar a forma de ver, entender e trabalhar com o teatro na escola. É apenas através dessa modificação dos olhares, dos hábitos e com a quebra de estereótipos e formas, muitas vezes infantilóides, que o teatro irá assumir outros espaços na escola. Espaços estes, de representatividade, diversidade e criação potente, nos quais a linguagem teatral possa assumir o que está presente em sua essência, a liberdade



de criação, imaginação e descoberta, por meio de vivências e experiências vivas nos corpos das crianças.

REFERÊNCIAS

BRAZIL, Fábio.; MARQUES, Izabel. **Arte em questões**. São Paulo: Cortez, 2014.

FERREIRA, Taís. **A escola no teatro e o teatro na escola**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

HARTMANN, Luciana. A “arte” e a “ciência” de contar histórias: como a noção de performance pode provocar diálogos entre a pesquisa e a prática. *Moringa: artes do espetáculo*. João Pessoa, vol. 5, nº. 2, 2014.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. **Metodologia do ensino de teatro**. Campinas. São Paulo: Papirus, 2001.

PEREIRA, Diego de Medeiros. **Teatro na formação de professores da educação infantil**. Curitiba: Appris, 2015.

POMPEO, Marcia. **Teatro na educação**: Proposta de superação da dicotomia entre processo e produto. In: *Ventoforte: no teatro em comunidades*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2015.



CONSTRUÇÃO DE JOGOS LÚDICOS PARA OS NÍVEIS DA LECTO ESCRITA

Gabriela Oliveira

*Acadêmica do curso Pedagogia Diurno, Universidade Federal de Santa Maria
gabi1996oliveira@gmail.com*

Luciane Inês Kolling

*Acadêmica do curso Pedagogia Diurno, Universidade Federal de Santa Maria
kollingluciane@gmail.com*

Samara Facco

*Acadêmica do curso Pedagogia Diurno, Universidade Federal de Santa Maria
faccosamara8@gmail.com*

RESUMO

Este resumo tem como objetivo compartilhar os jogos criados para os níveis da lecto escrita, na disciplina de Processos da Leitura e da Escrita II. Através da literatura infantil e dos jogos, ajudar na construção do conhecimento, mediante a influência de práticas pedagógicas do professor alfabetizador, de maneira que se promovam atividades lúdicas para superar cada fase de construção da hipóteses sobre como se utiliza o sistema alfabético, as quais Emília Ferreiro definiu como pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética. Esses períodos caracterizam a evolução da criança a respeito de seus conhecimentos sobre a escrita. Desta maneira, buscou-se no curso de pedagogia, a construção de jogos para auxiliar as crianças na preparação para o momento de alfabetização, momento este que demanda planejamento e reflexão, tornando lúdico e significativo o processo de aprendizagem de cada estudante. O processo de alfabetização é um dos mais importantes da vida escolar, pois a escrita corresponde a uma, das diferentes formas de expressão da linguagem, esta que favorece a vida em sociedade e as relações pessoais e institucionais, pois por meio dela os sujeitos “(inter)agem no mundo e constroem significados coletivos” (BRASIL, 2016,p. 86). Desta forma, compreende-se a importância da ludicidade, como proporcionadora de prazer e aprendizagens significativas para as crianças, permitindo que elas aprendam enquanto brincam. Todavia, planejar essas atividades exige um preparo intencional das atividades para cada nível da escrita, pensando nas necessidades de cada criança.



CINEGRAFANDO A EDUCAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA COM A SÉTIMA ARTE A PARTIR DE UM PROJETO DE EXTENSÃO

Sabrina Copetti da Costa
Graduanda em Pedagogia, Universidade Federal de Santa Maria
sabrinacopetti@yahoo.com.br

Samara Facco
Graduanda em Pedagogia Diurno, Universidade Federal de Santa Maria
Apoiado pelo programa Prolicen
faccosamara8@gmail.com

Valeska Fortes de Oliveira
Departamento de Fundamentos da Educação, Universidade Federal de Santa Maria
vfortesdeoliveira@gmail.com

RESUMO

Por meio deste trabalho, nos propomos a compartilhar as experiências com cinema e educação desenvolvidas pelo projeto de extensão “Cinegrafando a educação experiências formativas em cinema: até onde a sétima arte pode chegar?” do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O referido projeto vem sendo desenvolvido desde o ano de 2014 contemplando ações com as quais pretendemos construir relações e vivências de professores e alunos com o cinema, entendendo a sétima arte como dispositivo de formação e experiência estética. Viemos consolidando parcerias com Universidades Federais, Estaduais e Privadas, Institutos Federais de Educação, ONGs, escolas das Redes Municipal e Estadual de ensino. Para esse trabalho, optamos por tratar da experiência desenvolvida com alunos do 5º ano de uma escola municipal de periferia da cidade de Santa Maria/ RS. Tendo como base o campo teórico do Imaginário Social de Cornelius Castoriadis (1982) desenvolvemos atualmente duas ações extensionistas: Cinema Itinerante e Cine Intervalo. Este trabalho centraliza a discussão no que vem sendo desenvolvido na primeira ação citada. O Cinema Itinerante acontece, especialmente, amparado pela lei 13.006/2014 que torna obrigatória a exibição de duas horas mensais de cinema brasileiro nas escolas de educação básica. Uma das ações atuais do Cinema Itinerante são as oficinas sobre cinema com os alunos do 5º ano, que são o foco nos nossos escritos desse trabalho.

Palavras chave: cinema, educação, experiência estética.

INTRODUÇÃO

Este texto tem sua origem na experiência vivida por meio do projeto de extensão “Cinegrafando a educação experiências formativas em cinema: até onde a sétima arte pode chegar?” desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) que tem como objetivo geral promover grupos de formação em parceria com instituições de ensino municipais, estaduais e



federais, para formação inicial e continuada de profissionais da educação, através da temática cinema e educação. Procuramos pensar o que nas vidas dos professores nos interrogamos e buscamos compreender: algo mais acerca de seus encontros ou mesmo de seus desencontros com o cinema ontem e hoje, alinhados com os problemas da docência e da educação como um todo. Além disso, objetivamos capacitar os docentes para que estes produzam vivências de exercícios filmicos, estabelecendo parcerias entre escola e a comunidade, experienciando a interdisciplinaridade tão desejada nas instituições de ensino, viabilizada pelo cinema.

A partir do interesse de uma professora que trabalha na escola parceira, passamos a realizar oficinas também para os alunos contemplando ações de apreciação, construção de conhecimento referente a conteúdos próprios do cinema e também técnicas de produção cinematográfica. Nas oficinas buscamos trabalhar o cinema enquanto experiência estética e dispositivo de formação, proporcionando assim, um trabalho interdisciplinar dentro da escola. Procuramos romper com o senso comum de conceber a sétima arte apenas como metodologia ou, ainda, como recurso para preencher o tempo dos alunos na falta de professores. Indo além, concebemos o cinema como possibilidade instituinte no espaço escolar, pois provoca as estruturas hierarquizadas e tira o foco do professor, afinal quando assistimos ou produzimos filmes, todos estão como espectadores ou criadores nesse processo.

DESENVOLVIMENTO

As oficinas realizadas a pedido da professora da E.M.E.F. Professor Sérgio Lopes, localizada no bairro Renascença na cidade de Santa Maria/RS, começaram a ser desenvolvidas no ano de 2017 e continuaram ao longo deste ano, sendo agora realizadas com os alunos do 5º ano da referida escola. Já foram desenvolvidas oficinas como a de sonoplastia, por exemplo, em que os estudantes assistiram a um material audiovisual sobre o trabalho dos sonoplastas e discutiram sobre o mesmo. Além disso, os alunos tiveram a oportunidade de criar conjuntamente a sonoplastia do curta-metragem “La Luna”. Também puderam apreciar o curta-metragem sendo exibido com os sons que a turma produziu com os materiais encontrados no pátio da escola e na sala de aula. Usando recurso muito simples, a turma



conseguiu excelente resultado mas, para além disso, observamos grande envolvimento, interesse e esforço dos alunos na realização e gravação dos sons.

Também trabalhamos com os estudantes o tema audiodescrição a partir da exibição do curta-metragem “No seu lugar”, o qual é audiodescrito e trata da relação entre um homem com deficiência visual e sua neta ouvinte. Nessa ocasião, os discentes também participaram de exercícios e jogos de audiodescrição.

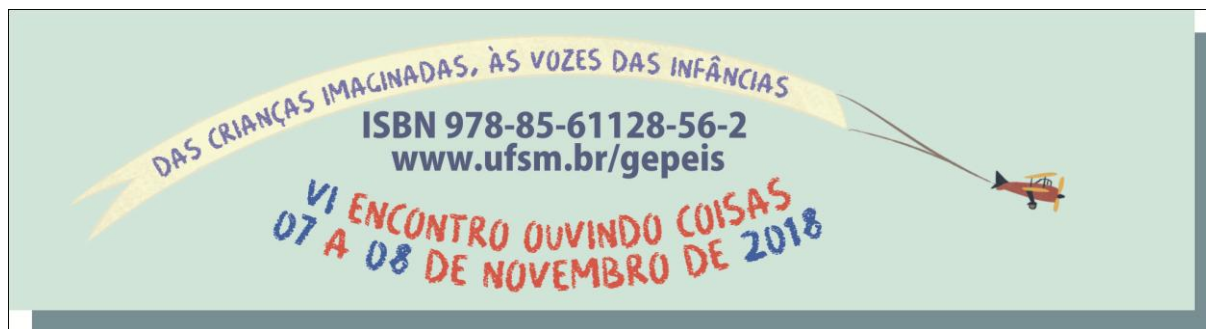
Ainda dentro dessa ação do projeto Cinegrafando, os alunos fizeram o exercício de produzir um curta-metragem, a partir de uma experiência de integração com os alunos menores da escola. Foi organizado na sala uma exibição de um vídeo com o fundo do mar, o qual foi projetado em uma das paredes juntamente com tules espalhados pela sala, nos quais a projeção refletia, dando uma impressão em três dimensões. Foram convidados a explorar o espaço os demais estudantes da escola, indo do berçário até o quarto ano. A partir dessa experiência, os estudantes que participam das oficinas de cinema, gravaram cenas, escolhidas por cada um deles, e depois criação o curta intitulado “Aquário”.

Além disso, outras experiências foram proporcionadas, como a oportunidade de aprender sobre edição, história do cinema, storyline e stpotion.

Em todas as ações desenvolvidas com os estudantes priorizamos experiências em que eles exerceram autonomia e criação. Pudemos perceber que a turma apresentava grandes conflitos interpessoais, os quais foram minimizados pela experiência estética com a sétima arte. Sobre essa potência da arte de possibilitar uma abertura ao outro nos esclarece Hermann (2014):

O estranhamento promovido pela experiência estética tem condições privilegiadas de estimular o reconhecimento da alteridade, atuando na perspectiva de nos tornar sensíveis, tanto para reconhecer o externo a nós mesmos como para estar atentos às diferenças e às desconsiderações de outros modos de ver o mundo. Ou seja, o estranhamento atua decisivamente contra os aspectos restritivos da normalização moral, forçando a rever nossas crenças e o respeito exacerbado pelas convenções. (HERMANN, 2014, p. 131)

Além do relacionamento entre os alunos, a abertura ao outro por meio da experiência com o cinema também se deu em relação a um dos professores e também uma aluna da turma, ambos deficientes visuais. Após o trabalho sobre audiodescrição a turma pareceu mais



sensível às necessidades do professor e da colega referidos. Nesse sentido aponta Leite (2011):

Na verdade, o que se pode observar a partir das vivências como ser social e das atividades feitas com criança e cinema é que as tecnologias presentes nas produções imagéticas criam espaços mais efetivos de afetação e modulação de modos de ser na vida e de modos de pensar e sentir a vida. (LEITE, 2011, p. 56)

Na oficina de audiodescrição os estudantes estavam visivelmente afetados pelo tema e, a partir de então, pareciam demonstrar mais preocupação com o professor e a aluna deficientes visuais. Isso pode ser percebido, por exemplo, na entrada do professor na sala onde muitos passaram a ajudar ou a prestar mais atenção à descrição do espaço que a outra professora da turma realiza.

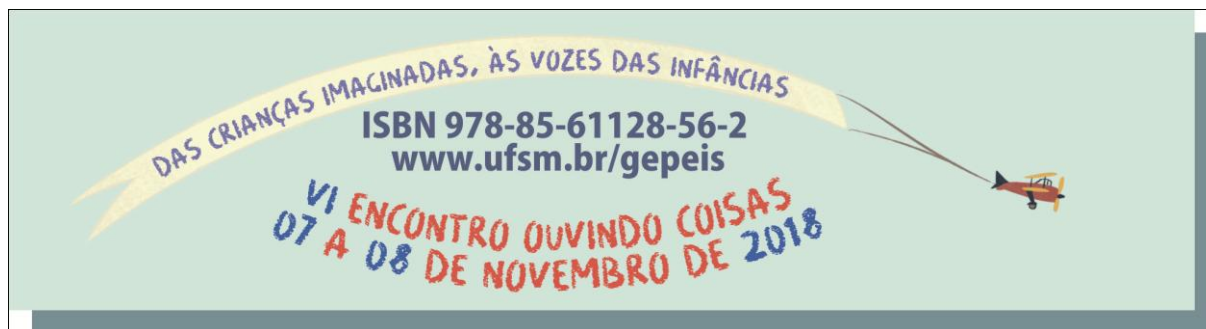
Os professores com frequência relatam a dificuldade que têm em trabalhar e conseguir sensibilizar os alunos para temas como inclusão, gênero, racismo e violência. Pensamos o cinema como um dispositivo privilegiado para fazer isso o qual, a partir da experiência estética, possibilita o desenvolvimento de uma abertura ao outro. Sobre isso Hermann (2014) esclarece:

Nessa perspectiva, a experiência estética se dá no relacionamento entre o sujeito e o objeto estético, e isso implica compreender que o sujeito se transforma nessa experiência, é tocado por ela a ponto de modificar sua compreensão sobre aquilo que a experiência lhe indica. (HERMANN, 2014, p. 134)

Nessa experiência estética, o cinema pode possibilitar uma abertura ao outro, temática tão difícil de desenvolver nos alunos somente a partir da argumentação racional. Conforme esclarece a autora em pauta:

Na medida em que abala nossas convicções comuns, esse tipo de experiência suspende as certezas e projeta uma nova estruturação de sentido. Estabelece-se, assim, a possibilidade de estranhamento radical de crenças e valores que abre a compreensão para a alteridade, um modo de ser sensível diante do outro. (HERMANN, 2014, p. 131)

Além de dispositivo privilegiado para trabalhar interdisciplinarmente em nossas oficinas, também procuramos pensá-lo enquanto experiência estética com vistas a desenvolver a alteridade.



CONCLUSÃO

Por meio de nossa participação no projeto “Cinegrafando a educação experiências formativas em cinema: até onde a sétima arte pode chegar?” desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), tivemos a oportunidade de fazer leituras sobre Imaginário Social e também sobre cinema. Mais que isso, podemos viver uma experiência com a sétima arte na escola em que percebemos a cada oficina o potencial de trabalhar com ela.

Conseguimos visualizar o quanto a interdisciplinaridade é facilitada por meio do cinema. Trabalhamos com essa linguagem que é muito próxima e de interesse dos estudantes o que colaborou para o envolvimento dos mesmos. Percebemos que a sétima arte favorece o desenvolvimento da autonomia e iniciativa dos alunos. Além disso, tivemos a oportunidade de ver acontecer nas oficinas o que havíamos lido sobre experiência estética.

REFERÊNCIAS

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

HERMANN, Nadja. **Ética e educação: outra sensibilidade**. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

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



PROJETO DE JOGOS QUE VISAM O DESENVOLVIMENTO DOS NÍVEIS DE ALFABETIZAÇÃO COM BASE NO CONTO “ESTRELINHA MALANDRINHA” DE TÂNIA SANTOS

*Celia Elenice Machado Gonçalves
Cleci Aparecida Bulsing Hoppe;
Eloiza Medina dos Santos;
Helenise Antunes Sangoi;
Leticia Souza da Costa;
Linda Leslie Correa Flores;
Naiara Manfio Simões.*

Este trabalho foi desenvolvido nas disciplinas de “Processos da leitura e da escrita I e II”, sob orientação da Prof^a Helenise Antunes Sangoi, tendo como base o conto “Estrelinha malandrinha” de Tania Santos e tem como objetivo desenvolver na criança sua atenção, afetividade, hábito de permanecer concentrado e outras habilidades perceptuais psicomotoras por meio do brincar lúdico, desta forma, proporcionando meios para que a criança desenvolva sua alfabetização e evolua de um nível silábico para o outro.

O brincar no processo de ensino e aprendizagem constitui uma valiosa ferramenta no processo de alfabetização, o jogo encontra-se na gênese do pensamento, enquanto descoberta de si mesmo que possibilita a chance de experimentar, criar e transformar o mundo. Através dele, as crianças exploram os objetos que as cercam, melhorando sua agilidade física, experimentando seus sentidos e desenvolvendo seu raciocínio em suas mais variadas vertentes.

Considera-se que o jogo lúdico sirva como motivação para que as crianças aprendam de maneira prazerosa e sem traumas, uma vez que, seus interesses são fundamentais para a internalização das atividades desenvolvidas. O jogo é uma necessidade do ser humano, principalmente para a criança, pois é um momento de divertimento onde o aluno pode se expressar por meio dele, descarregar energias e interagir com outras crianças, além de desenvolver-se e aprender.

Por fim, cabe ressaltar é que através dos jogos que a criança passa a estabelecer algumas regras por si mesma ou pelo grupo, permitindo que elas desenvolvam sua imaginação, de modo que possam sonhar, sentir, se aventurar, agir, recriar o tempo e o espaço da brincadeira contribuindo para a formação das mesmas enquanto cidadãs e participantes das experiências culturais de sua sociedade.



EXPERIÊNCIAS COM A CRIAÇÃO DE DIÁRIOS VISUAIS: O QUE PODE UM INSTRUMENTO PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO DOCENTE?

Tayane Garcia Pereira
Universidade Federal de Santa Maria, acadêmica do curso de Pedagogia Licenciatura Plena-Diurno
tayanegarcia1206@gmail.com

Angélica Acosta Belmonte
Universidade Federal de Santa Maria, acadêmica do curso de Pedagogia Licenciatura Plena-Diurno
angeliaacostabelmonte@gmail.com

Angélica Neuscharank
Universidade Federal de Santa Maria, discente do curso de
Doutorado em Educação
angelicaneuscharank@yahoo.com.br

RESUMO

Este trabalho refere-se a um relato de experiência, vivenciado durante a construção de diários visuais. Construído com o intuito de compartilhar nossos dilemas, reflexões, questionamentos, vivências e lembranças da nossa trajetória pessoal e acadêmica até o presente ano. Segundo Oliveira e Cardonetti (2013), as experiências diárias do investigador acabam por integrar o conjunto de obras de sua pesquisa, disponibilizando um material produtivo relacionado a educação. É um momento único, dando a oportunidade de apresentar suas construções a partir de suas vivências, seja no ambiente acadêmico ou pessoal. Nos foi desafiado que o diário trouxesse características que remetessem ao seu criador, bem como, os dilemas (ZABALZA, 2004), questionamentos e reflexões que surgiram das leituras, discussões, problematizações realizadas durante as aulas, ao longo de todo semestre. Para tal fez-se necessário incluímos fatos que tivessem nos afetado e que pudessem ser compartilhados com outros acadêmicos em formação, pois a proposta seria exposta ao final do semestre no prédio 16 B do Centro de Educação, desta instituição. A partir dos referenciais estudados, passamos a pensar sobre a experiência vivenciada, que ganhou um espaço de muita importância em nossa vida, quando acrescentada e/ou narrada em nosso diário, pois quando expressamos visualmente ou de forma escrita, passamos a entender mais e ter clareza quanto a nossa própria atuação naquele momento. Portanto, os diários, enquanto instrumentos pedagógicos, nos propuseram vivenciar o processo de formação docente de outra forma, nos fizeram (re)criar espaços, opiniões, pensamentos e contextos.

Palavras-chave: Diários Visuais; Artes Visuais; Formação docente.



O RELATO

O presente trabalho é oriundo das problematizações experienciadas e vivenciadas nas disciplinas de Artes Visuais e Educação (MEN1185) e Artes Visuais (MEN1177), do quarto e quinto semestre, respectivamente, do curso de Pedagogia Licenciatura Plena Diurno da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), do ano de 2018. As referidas disciplinas contam com a carga horária de 60 e 30 horas e foram ministradas pela professora substituta do Departamento de Metodologia de Ensino, licenciada em Artes Visuais (UFSM) Angélica Neuscharank. Têm por objetivos suscitar que os acadêmicos conheçam o campo das artes visuais em seu processo histórico e suas implicações nas políticas educacionais, assim como os pressupostos teórico-práticos que fundamentam as artes na infância, bem como, experimentar e conhecer possibilidades metodológicas, planejando, desenvolvendo e avaliando a produção e construção do conhecimento em Artes Visuais.

Para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) Arte é uma área do conhecimento e patrimônio histórico e cultural da humanidade em que o componente curricular está centrado em algumas de suas linguagens: as Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Tais linguagens articulam saberes referentes a fenômenos artísticos envolvendo práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre essas formas artísticas. Ainda se complementa que sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte.

Dessa forma, compartilhamos o convite que nos foi feito nas disciplinas: a proposta consistiu na construção de Diários Visuais que de acordo com Oliveira e Cardonetti (2013)

É um estudo em que são levadas em consideração as vivências junto aos indivíduos, as problematizações fomentadas, as narrativas realizadas, a relação com os materiais visuais e textuais e o que foi possível produzir com tudo isso. É neste campo intenso que múltiplas vozes são atravessadas, que conhecimentos são compartilhados e que outras cenas para a educação são inauguradas. (OLIVEIRA, CARDONETTI, 2013, p.4)

de modo que contemplássemos pistas da nossa formação docente, dos percursos iniciais até o momento. Assim, trata-se de um relato das reflexões e experiências que nos permearam quanto ao desenvolvimento do processo de criação dos diários, isso porque,



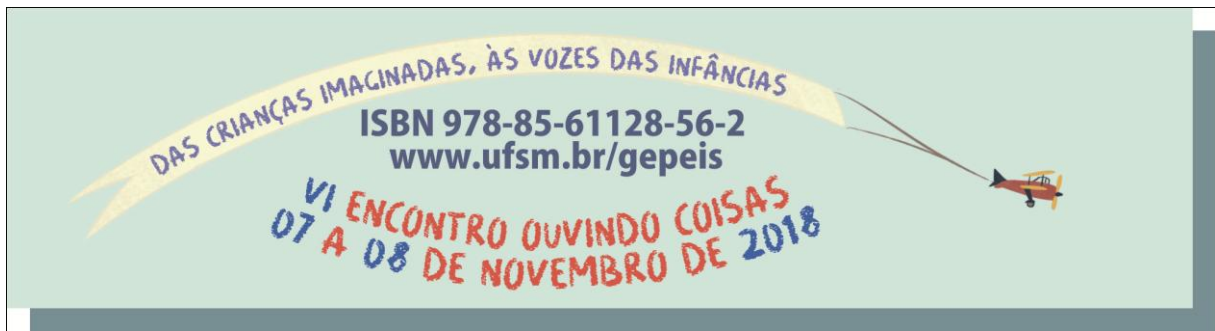
também consideramos que o instrumento contempla tais linguagens em sua criação, tal como está referido pela BNCC.

Para Porlán (1997) o diário é para o professor como um núcleo, pois serve como um “guia”, podendo ser um instrumento que permite investigar e refletir sobre os desdobramentos de um plano de aula. Outro ponto que o autor destaca é sobre as fases de elaboração de um diário, a saber: as concepções do professor do que vai acontecer na aula, o que quer que os alunos aprendam, o ponto de vista dos alunos, a fala dos mesmos, o plano de aula, a expectativa que o professor tem quando está elaborando um planejamento.

Compartilhamos também a fala de Zabalza (2004) sobre a noção de diário: é um instrumento utilizado como recurso de reflexão sobre a própria prática profissional e, portanto, instrumento de desenvolvimento e crescimento da própria pessoa e da prática profissional que exerce. Nesse caso, possibilidade de nós acadêmicas do curso de Pedagogia, rememorar um processo de formação, e para tanto, foi preciso escolher um meio, isto é, uma linguagem e um material que pudessem trazer ao coletivo aquilo que nos acontecia.

Para a construção dos diários foram estipulados os seguintes critérios: estar presente os elementos/dilemas da docência, como reflexão do processo; a fala do professor, o 'eu' docente em formação inicial/continuada; como me sinto; os conceitos chaves trabalhados nos textos ao longo do semestre e seus autores; um diálogo entre imagem e escrita, onde nenhuma se sobressaísse a outra; estar contemplados os encontros na UFSM como parte do processo formativo e o que eu aprendi do/com o grupo das aulas, das discussões, dos encontros.

Os diários eram individuais e por isso cada discente deveria introduzir ao seu diário todos os aspectos citados acima. Apoiado nos textos, autores e discussões obtidas durante as aulas, todas as problematizações, dilemas e aprendizagens deveriam respingar em nossos diários possibilitando e ampliando o nosso olhar para o processo formativo que estamos vivendo, e a prática pedagógica que a disciplina de Artes envolveu. Como seguimento apresentaremos descritos abaixo os dois diários que foram produzidos durante as disciplinas referidas no trabalho.



Diário 1:

A proposta deste primeiro diário foi, um Varal móvel composto por prendedores, envelopes e babeiros. Esta escolha foi feita porque um ano após ter ingressado no curso, descobri que me tornaria mãe. Os prendedores do varal representam os conceitos e alguns dilemas que me acompanham desde a escolha da minha futura profissão; os babeiros carregam com eles lembranças e experiências que obtive durante o curso e da minha vida pessoal. O cordão é o tempo e tudo que ainda desejo para minha vida profissional/pessoal. São todas as experiências que vivo e viverei. Os envelopes que continham dilemas, reflexões, problematizações e questionamentos que ao longo de todo este percurso me acompanham e me fazem pensar e querer melhorar como ser humano e futura docente.

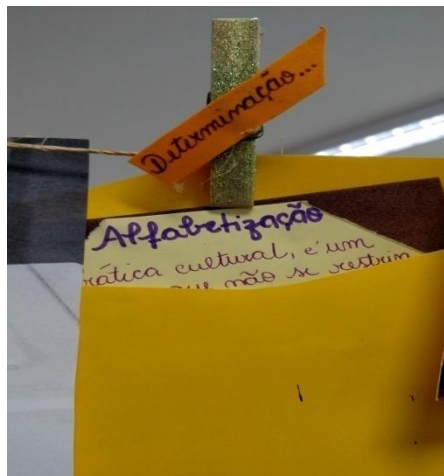


Imagem 1- Conceito de alfabetização;

Diário 2:

A proposta deste segundo diário, foi de fazer uma espécie de rede dos conhecimentos. Nessa rede continha recortes de artigos e/ou textos estudados, bem como reflexões e dilemas que apresentei nos diversos momentos de produção. Ainda continha ligações com outras disciplinas que cursava naquele semestre. Assim, construí com material alginato (usado para molde de aparelhos ortodônticos) um molde das minhas mãos e após coloquei gesso e deixei secar para desenformar. A próxima etapa foi a montagem, em que optei por



colocar essas mãos segurando uma rede, e que nessa rede continha os recortes, reflexões e dilemas que eu tinha em minhas mãos naquele semestre.



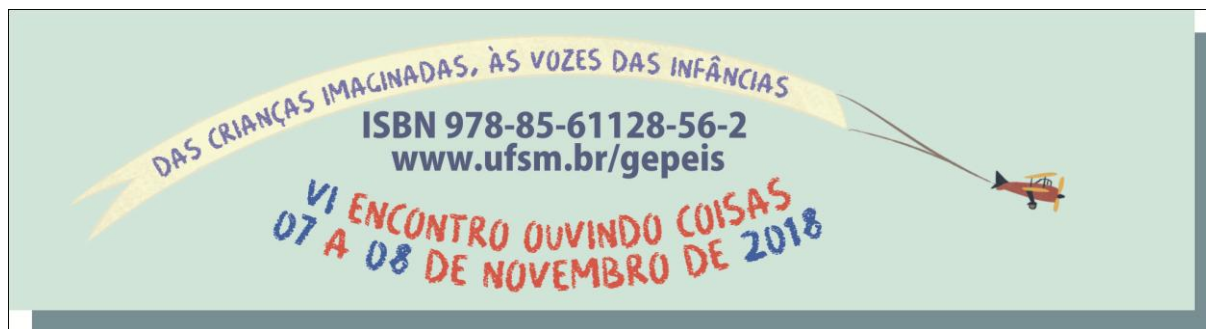
Imagem 3- Diário montado

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao elaborar o diário, percebemos que não somos mais as mesmas de antes, opiniões mudaram, elementos entraram e nos fizeram pensar e reavaliar outras coisas durante este período. A todo momento somos cruzados e tocados por tudo que nos rodeia, fazendo com que nos modifiquemos neste caminhar, perante as diferentes situações problematizadas. Portanto o instrumento pedagógico na formação docente, dá um novo significado, uma reinterpretação a chance de se pensar mais uma vez. E desta forma um novo acontecimento para a imagem ou a escrita. Abre portas para se pensar o novo, imaginar e criar; aprende-se a problematizar e refletir constituindo a nossa própria história, nossa trajetória durante o processo docente. Amplia-se o conhecimento, saindo da linearidade e construindo e explorando novas linguagens. O diário visual é um dos instrumentos que possibilita todas estas vivências e experiências dando embasamento para todo o trabalho que poderá ser desenvolvido em sala de aula. A partir disso percebe-se que o diário dá subsídio aos modos de ver do docente em formação, o percurso percorrido pelo mesmo e a forma escolhida para dar conta do processo formativo.

REFERÊNCIAS

ZABALZA, M. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Armed, 2004.



PORLÁN, Rafael; MARTÍN, José. **El diario del Profesor** – un recurso para la investigación en el aula. Sevilla: Díada editora, 1997. p. 71.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017.

CARDONETTI, Vivien Kelling; OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. **Diário de aula: disparador de problematizações e de possibilidades em uma experiência educativa**. 2014. UFSM.



ABORDAGENS PEDAGÓGICAS EM DANÇA PARA INFÂNCIAS

Oneide Alessandro Silva dos Santos
Universidade Federal de Santa Maria, Curso de Dança Licenciatura,
Centro de Educação Física e Desportos
E-mail: ffo.sb.14@hotmail.com

Neila Baldi
Universidade Federal de Santa Maria, Curso de Dança Licenciatura,
Centro de Educação Física e Desportos
E-mail: neila.baldi@ufsm.br

RESUMO

Este texto apresenta e analisa um relato de experiência de práticas pedagógicas em dança para infâncias. As discussões aqui levantadas decorrem dos estudos realizados no componente curricular Práticas Educativas I - Fundamentos do Ensino da Dança, do curso de Dança-Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS). A experiência tinha como objetivo abordar e vivenciar diferentes pedagogias da dança para, a partir da prática-teoria, compreendê-las e poder executá-las, posteriormente, em contextos diversos. Para isso, o grupo de estudantes do componente curricular vivenciou aulas de dança, de diferentes pedagogias, bem como discutiu textos sobre esses temas. Posteriormente, fez inserção na ONG Fernando do Ó, no bairro São José, em Santa Maria (RS), atuando com crianças de seis a oito anos. A ênfase das aulas foi o repensar os modos de aprenderensinar dança, sob o viés das pedagogias crítica, feminista e da dança criativa. Ao final do trabalho, destacamos as descobertas do fazer docente e das aprendizagens que promoveram práticas/pensamentos em dança para crianças.

Palavras-chave: pedagogias da dança, dança para infâncias, prática educativa.

INTRODUÇÃO

Tradicionalmente as aulas de dança têm se pautado pela prática de repetição de movimentos, pela ênfase nos repertórios, sem investigação, sem subjetividade. E, do ponto de vista epistemológico, uma prática pautada na pedagogia diretiva, na qual: “[...] o professor age como se fosse o detentor de todos os saberes e acredita que o conhecimento é transmitido ao aluno. Somente ele, o professor, poderá ensinar”(CORRÊA; SILVA; SANTOS, 2017, p. 33). Neste tipo de aula, os corpos são “[...] enfileirados, na medida em que se espera do aluno um comportamento de obediência, atenção ao que o mestre demonstra e capacidade de copiar aquilo que lhe foi demonstrado” (CORRÊA; SILVA; SANTOS, 2017, p. 33).



No entanto, de acordo com Tomazzoni (2010, p. 31), “a ideia do ‘aluno’ forjada na modernidade não dá conta do que a cultura contemporânea vem produzindo”, já que na contemporaneidade temos um(a) aluno(a) multifacetado, multi-identitário e midiaticado. É por isso que, para Marques (2010), o desafio atual da dança é repensar formas de ensino condizentes com a contemporaneidade.

Neste sentido, os cursos de formação de professores(as) de dança podem ser um *locus* de discussão e de investigação de novas práticas docentes. No Curso de Dança-Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), os componentes curriculares Práticas Educativas I a IV têm ocupado este lugar.

O presente texto relata a experiência realizada no primeiro semestre de 2018, no componente curricular Práticas Educativas I – Fundamentos do Ensino da Dança. Na ocasião, foram discutidas e vivenciadas diferentes pedagogias da dança para, a partir da práticateoria²⁵, compreendê-las, utilizando-as em contextos diversos. Para isso, a turma vivenciou aulas de dança, de diferentes pedagogias, bem como discutiu textos sobre esses temas. Posteriormente, realizou práticas pedagógicas na ONG Fernando do Ó, no bairro São José, em Santa Maria (RS), com crianças de seis a 11 anos. O trabalho aqui discutido diz respeito ao realizado com as crianças mais novas, de seis a oito anos.

DESENVOLVIMENTO

Durante o semestre, estudamos práticateoricamente três pedagogias da dança: crítica – a partir da abordagem Dança no Contexto –, feminista e da dança criativa. Estes estudos se deram de três formas: vivência de aula de dança a partir de uma pedagogia, discussão de texto sobre a pedagogia vivenciada e, posteriormente, planejamento de uma aula a partir da pedagogias estudada.

A abordagem metodológica Dança no Contexto, proposta por Marques (2010), baseia-se na pedagogia crítica para (re)pensar os modos de aprenderensinar²⁶ dança e desta

²⁵Para Alves e Oliveira (2012), não há práticas que não integrem teorias e todas as teorias se expressam por meio de práticas.

²⁶A aprendizagem precede o ensino tanto cronológica quanto epistemologicamente. (ALVES; OLIVEIRA, 2012)



maneira entende a dança como uma linguagem artística que se relaciona no tripé arte-ensino-sociedade. São referências praticoteóricas desta abordagem o Sistema Laban de Movimento e Paulo Freire. Neste sentido, os conteúdos de dança nascem do Sistema Laban de Movimento, enquanto a articulação metodológica vem de Freire, a partir de quatro vértices: problematizar, articular, criticar e transformar.

Outra abordagem experienciada foi a pedagogia feminista, que possui uma preocupação em compreender as relações de poder existentes e como estas se encontram registradas nos corpos. Por meio disso, propõe que o próprio ensino da dança trabalhe as experiências pessoais vividas por alunos(as), como um meio de fazê-los(as) compreender as marcas de poder que carregam em si. A pedagogia feminista se utiliza da própria vida dos(as) alunos(as) para construir o conhecimento em consonância com o autoconhecimento de cada um, adquirindo a capacidade de fazer escolhas conscientes e de compreender as estruturas nas quais estão inseridos.

Também experienciamos a pedagogia da dança criativa, oriunda do trabalho desenvolvido por Laban no início do século passado. Laban propunha romper com as estruturas engessadas de dança que não abriam espaço para a expressão individual do(a) artista/aluno(a), utilizando a expressão 'dança livre' como um ato estético e político. Ele não propunha uma metodologia de ensino, mas 'temas de movimento' a serem desenvolvidos nas aulas. Sua proposição, também chamada de dança educativa, era destinada a crianças de até 12 anos.

Após experienciarmos e discutirmos as três pedagogias, fomos fazer a inserção na ONG Fernando do Ó. Primeiro, realizamos visita de reconhecimento do local e do contexto e depois planejamos a primeira aula. No total, foram quatro aulas de dança, uma vez por semana. As crianças foram divididas em dois grupos, por faixa-etária: uma turma com seis a oito anos e outro de 9 a 11 anos. No entanto, na primeira prática, foi necessária a união das duas turmas. Neste momento, tivemos nossa primeira aprendizagem do fazer docente: reconhecer a dinamicidade do planejamento. Tardif (2016, p. 53) diz que: "A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional."



A primeira aula estava toda organizada a partir do conteúdo ritmo, pois precisávamos reconhecer, em movimento, o que as crianças já sabiam de dança. Pensando em uma Dança no Contexto, as músicas utilizadas na aula tinham relação com os gostos e preferências dos(as) estudantes. Apesar de serem crianças de seis a oito anos, ao contrário do que o senso comum poderia esperar, suas preferências musicais eram pelo *funk* e pelo *hip hop*. A vivência nos mostrava, portanto, múltiplas infâncias.

Esta primeira aula nos possibilitou compreender as possibilidades e dificuldades nas movimentações das crianças. Ficou claro que havia pouco conhecimento de lateralidade e ritmo. A partir disso, propusemos outras atividades, em aulas posteriores, para trabalhar tais especificidades.

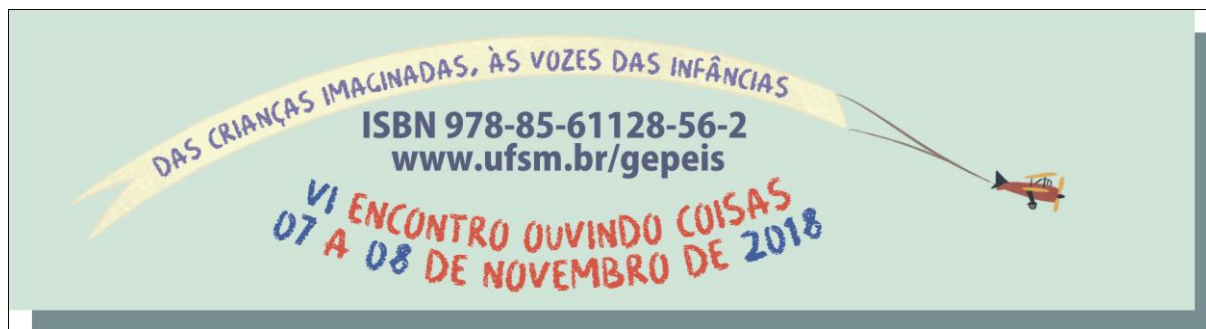
A ênfase das aulas foi repensar os “modos” de aprenderensinar dança, a partir da Dança no Contexto, da Pedagogia Feminista e da Dança Criativa, priorizando a formação do sujeito e dos docentes em formação a partir de um processo dialógico e reflexivo sobre o fazer docente. Neste sentido, buscamos planejar aulas que atendessem às expectativas das crianças, contextualizando com suas realidades e seu universo infantil.

CONCLUSÃO

Concluimos com esse trabalho a importância da aproximação entre a dança e as infâncias com a finalidade de possibilitar às crianças novas aprendizagens sobre seu corpo, seu movimento e o seu dançar. Para os professores em formação destacamos a relevância da inserção da Dança como prática reflexiva e problematizadora a partir das abordagens: crítica, feminista e criativa, visando repensar o aprenderensinar em Dança. Sobretudo, o refletir, praticar e vivenciar sobre a atuação docente, conteúdos, planejamentos para a especificidade das infâncias.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Ensinar e aprender, aprenderensinar: o lugar da teoria e da prática em currículo. In: LIBÂNEO, José Carlos. ALVES, Nilda Alves (org). **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012. p.61-73



CORRÊA, Josiane Franken; SILVA, Iassanã Martins da; SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Concepções Pedagógicas no ensino de dança: apontamentos. **Revista da FUNDARTE**, Montenegro, p.31-44, ano 17, nº 34, agosto/dezembro. Disponível em: <http://.seer.fundarte.rs.dov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>>.

MARQUES, Isabel A. **Linguagem da dança: arte e ensino**. São Paulo: Digitexto, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª Ed. São Paulo: Vozes, 2016.

TOMAZZONI, Airton. A escola e o aluno de dança: desafios da contemporaneidade. In: ICLE, Gilberto (org). **Pedagogia da arte**. Entre-lugares da criação. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2010.



RODA LITERÁRIA, UM ESPAÇO DE CRIAÇÃO

Silvia Regina Basseto Tolfó

UFSM, Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional

UCB, Especialista em Gestão Escolar

URI, Licenciada em Pedagogia

RS, Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac

tbsilvia@hotmail.com

RESUMO

A proposta da “Roda Literária”, voltada à turma de 5º ano do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, ocorre há aproximadamente três anos. Esta ideia surgiu em decorrência da constatação de que os alunos dessa série não tinham, em sua maioria, o hábito da leitura como integrante do seu cotidiano, mesmo tendo horário semanal para troca de livros na biblioteca da escola. Em decorrência disso, notava-se a pouca fluência nas produções escritas solicitadas. Dessa forma, foi idealizada como alternativa de incentivo à leitura e produção textual a atividade denominada “Roda Literária”. A metodologia adotada para realização da mesma ocorre da seguinte forma: a) os alunos quinzenalmente escolhem um livro de sua preferência dentre os livros disponíveis na biblioteca da escola; b) a professora realiza a proposta de exploração dos livros que será desenvolvida no término dos quinze dias; c) no dia agendado, os alunos devem apresentar suas produções referentes aos livros lidos por eles à turma. Para cada livro lido, é realizada uma proposta diferente de exploração do mesmo, ocorrida na biblioteca da escola ou em sala de aula em forma de “roda”. Dentre elas, algumas se destacaram: a) Argumentar se o título da história era condizente com a mesma, argumentando o porquê e ainda tendo que atribuir um novo nome a história, justificando para os colegas a sua escolha; b) Transformar os principais fatos da história lida em história em quadrinhos; c) Criar fantoches com materiais diversos para contar a história e a partir dos mesmos, em grupos, os alunos deveriam criar novas histórias a partir desses fantoches; d) Contar a história lida de uma maneira diferente, da qual originou jogos de tabuleiro sobre a história, jogo de cartas, histórias sanfonadas, histórias em quadrinhos, criação de fantoches, dramatizações, dentre outros. Um dos momentos da roda literária, se encontra a possibilidade dos alunos questionarem os colegas sobre detalhes da história, desde os personagens até o contexto e fatos que marcaram a mesma. Os resultados dessa proposta sinalizam um maior interesse dos alunos pela leitura, desenvolvimento da oralidade e da escrita, superação da timidez, aumento da autoconfiança, da criatividade, a intimidade e interesse pelos livros, e, a biblioteca por sua vez, passou a ser percebida como lugar agradável, espaço que também é seu e que pode e deve desfrutar. Dessa forma, conclui-se a relevância da proposta como forma de incentivo à leitura, produção de conhecimento e de desenvolvimento da criatividade.



TAMPINHA É ARTE E CONSCIÊNCIA SOCIAL

Francieli Massuquini
Professora da Rede Estadual e Municipal
francimassuquini@hotmail.com

RESUMO

A experiência educativa relatada neste texto surgiu a partir do Projeto Anual "Cidadania em Movimento" no início do ano letivo na Escola Estadual de Ensino Médio Érico Veríssimo, do município de Jari/RS. Desta forma cada componente curricular daria seu enfoque, contextualizando de acordo com as abordagens pertinentes ao tema. A disciplina de Arte aborda então o Projeto Tampinha é arte e consciência social, reafirmando valores e ações que contribuem para a transformação humana e social e para a mudança de paradigmas tão necessários para uma sociedade mais sustentavelmente equilibrada e despertando também a valorização da Arte como linguagem.

Palavras-chave: Arte, consciência social, criatividade.

INTRODUÇÃO

Tampinha é arte e consciência social é um projeto que visa despertar a compreensão do verdadeiro sentido de ser cidadão consciente e participativo nas ações de preservação do meio ambiente, iniciando pelo processo de coletar tampas plásticas de todos os tipos que são descartadas pelos alunos. Estimulando assim a mudança na prática de atitudes e a formação de novos hábitos e olhares estéticos pelos alunos e conseqüentemente da comunidade na qual está inserido. Tendo a arte como potencializadora das intenções socioculturais e meio de comunicação e seus possíveis significados.

DESENVOLVIMENTO

O Projeto Tampinha é arte e consciência social foi desenvolvido na Escola Estadual de Ensino Médio Érico Veríssimo no município de Jari/RS, com as turmas do ensino fundamental anos finais (6º ao 9º ano) os quais foram os responsáveis pela divulgação do projeto para a comunidade escolar.

O início do projeto parte da análise reflexiva do Documentário Lixo Extraordinário realizado pelo artista plástico Vik Muniz. Também foi realizado pesquisas sobre outros artistas que trabalham com diferentes materiais como Ubiratan Fernandez e Alfredo Borret. A história do plástico, sua composição, tipos, produção, reciclagem, visitaçao ao local de coleta



seletiva que possui no município também foi ações desenvolvidas de forma interdisciplinar a qual contribuiu para melhor entendimento e análise contextualizada.

Após as pesquisas a proposta era a construção de uma tela gigante utilizando tampinhas plásticas. Para que a proposta fosse efetivada os alunos mobilizaram-se para a divulgação na comunidade Jariense, distribuindo caixas de papelão no comércio local e estabelecimentos públicos com informações pertinentes quanto ao tipo de tampinhas a serem coletadas. A divulgação e o incentivo também foi realizado pelos alunos na Escola Municipal São Francisco Xavier em que foi distribuído sacolas sustentáveis para que acondicionassem as tampas para serem trazidas para a escola. Como incentivo os alunos que mais arrecadaram tampas receberam uma medalha como reconhecimento sendo o “Cidadão destaque Tampinha”.

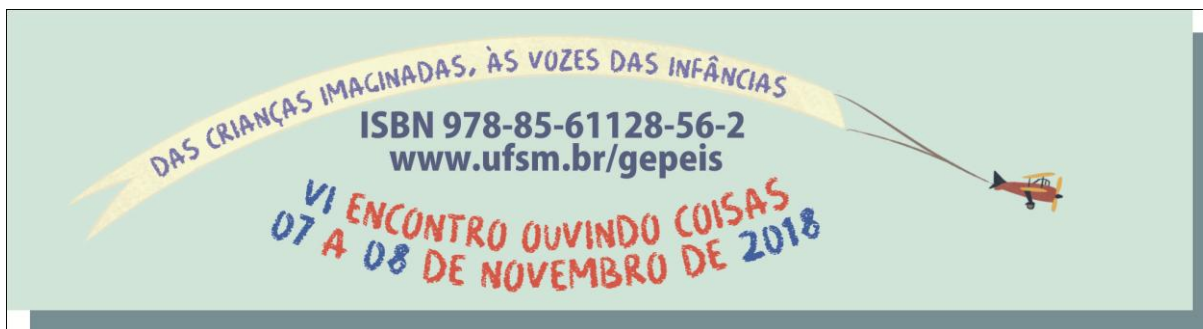
Em cerca de cinco meses de coleta foi arrecadado em torno de nove mil tampas plásticas entre elas de refrigerante, água, suco, leite, remédios, amaciantes, detergente, maionese, café, achocolatados, enfim de diversos tipos, cores e tamanhos.

A construção da tela e a arrecadação das tampinhas contaram com a colaboração de todos os alunos da escola, funcionários, professores e comunidade do município, sendo alcançado o objetivo de expor a tela gigante durante a caminhada no Desfile Cívico Estudantil do município.

O município de Jari possui 3.575 habitantes sendo que cerca de mil habitantes na zona urbana, esta arrecadação representa uma mudança de paradigmas demonstrando o poder da coletividade, o poder do olhar além, o poder da arte em transformar o que não tinha valor.

Um mundo de cores e formas variadas impactando olhares com as possibilidades artísticas, afirmando desta forma a arte como cultura, expressão e criação.

Duas telas de 2.10cm por 1.10cm repletas de tampinhas com as mais variadas formas e cores produzem indagações: “como eu nunca percebi tanta variedade, tantas cores diferentes, tonalidades... como é difícil combinar! É um que quebra-cabeça!”.



Imagens 1 e 2: Tela com tampinhas e processo de montagem com alunos

Fonte: Acervos pessoais



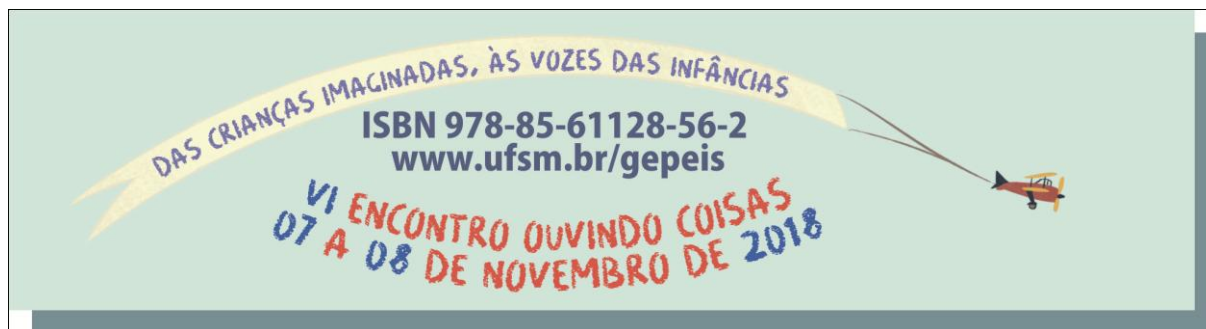
Imagem 3: Tela com tampinhas expostas no Desfile Cívico Estudantil

Fonte: Acervos pessoais

A arte produzida através do projeto proporcionou a integração de alunos, professores, funcionários e familiares dos alunos e também a comunidade do município, demonstrando assim que a Arte é e sempre será potencializadora de vivências que produzam aprendizagens significativas capazes de proporcionar alternativas possíveis para reinventar soluções plausíveis.

Segundo Brandão:

Educa-se dentro e fora da sala de aula, dentro e fora da escola... Há sempre uma dimensão pedagógica em todo o encontro entre pessoas. Toda a relação pode embutir e fazer valer algum momento de mútua aprendizagem, dentro do qual acaba sendo vivido, de maneira mais ou menos motivada um gesto de trocas de saberes. Um começo a um convite de reciprocidades entre imaginários, entre ideias e entre valores. Sempre que eu saio diferente e melhor do que era antes, por haver



compartido algo com alguém, houve ali, um momento peculiar da experiência plural e complexa de algo a que damos o nome de educação. (BRANDÃO, 2002, p.327).

CONCLUSÃO

A Arte existe para a transformação e enriquecimento do ser humano, para educar o olhar para a estética não só dos elementos artísticos, mas do cotidiano. O processo de desenvolvimento do projeto proporcionou um olhar diferenciado de todo o corpo docente e discente em um movimento, que para ser concretizado dependeria da ação coletiva. Este propósito foi alcançado e assim entendido que mudanças são possíveis quando a educação trabalha pela pluralidade, respeitando as diversidades, percebendo que a vida pode ser bela, plena de cores e de alegrias nos diferentes espaços e formações sociais.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos. Rodrigues. **A Educação Popular e a escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.



“TEATRINHO”, NÃO!: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICO-TEATRAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Diego de Medeiros Pereira

Universidade Federal de Santa Maria, Departamento de Artes Cênicas

Grupo de Estudos sobre Teatro e Infâncias (GETIs/CNPq)

diego.pereira@ufsm.br

RESUMO

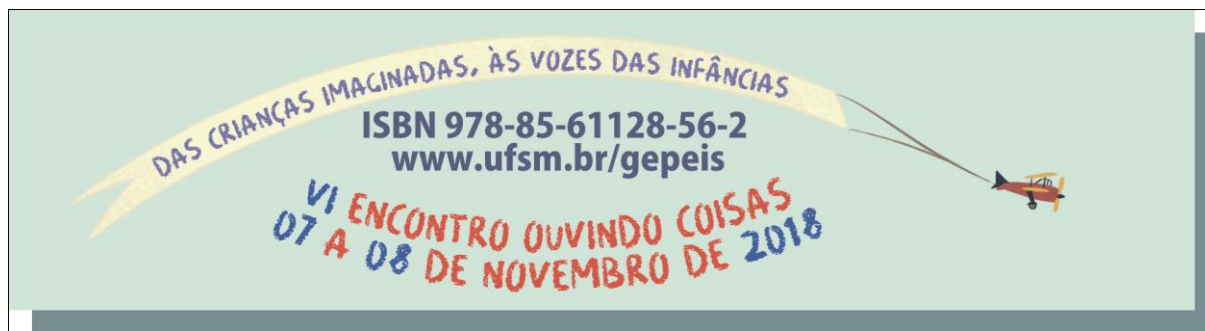
Este texto trata de uma breve discussão sobre o modo como a linguagem teatral tem sido pensada e proposta na Educação Infantil. Trata-se de um recorte do trabalho de doutoramento em Teatro do autor, no qual foram levantadas discussões acerca de práticas pedagógico-teatrais desenvolvidas com crianças de 02 a 06 anos em instituições educacionais. Em geral, sob o estigma de “teatrinho”, essas práticas são entendidas ou como mera atividade carente de preocupações pedagógicas, artísticas e estéticas, como “ferramenta” para a “transmissão” de saberes alheios ao teatro ou, ainda, visando a elaboração de um produto que desconsidera as crianças como criadoras, bem como os processos de ensino-aprendizagem que implicariam tais ações. Parte-se de autores da área de Pedagogia do Teatro que discutem as relações entre teatro e infância como Santos (2004), Japiassu (2007) e Marcondes (2010), para se chegar ao Drama, uma abordagem para o ensino e experimentação do teatro defendida como abordagem pedagógica que melhor se aproxima das especificidades da infância.

Palavras-Chave: Pedagogia do Teatro. Teatro e Infâncias. Drama.

INTRODUÇÃO

O senso comum – que deveria excluir os profissionais da educação, penso eu – quando trata do teatro produzido no espaço escolar, em geral, define-o a partir do estigma de “teatrinho”. Busca, desse modo, reduzi-lo a uma atividade simples, sem grandes pretensões artístico-pedagógicas, com pouca elaboração. Esse diminutivo serve para rotular muitas das produções realizadas pelas crianças, por serem consideradas “inferiores” àquelas produzidas pelos adultos – os detentores do saber.

O “teatrinho”, nesse contexto, parece se comparar ao “teatro”, que seria um espetáculo realizado com muitos recursos, em espaço “próprio”, por profissionais, com iluminação, cenários, figurinos entre outros elementos que parecem configurar o que conhecemos como “teatro tradicional” e que, pela ausência de um repertório mais alargado em relação a essa



arte – e as suas diferentes propostas estéticas –, é o que povoa o imaginário de grande parte das pessoas.

Seria o modelo de espetáculo, calcado na realização de um produto artístico o foco dos trabalhos realizados nas escolas? Ou haveríamos de pensar na diferença entre o teatro almejado pelos profissionais da arte, com fins artísticos, daquele a ser desenvolvido com crianças, cuja finalidade perpassa a compreensão, exploração e apropriação da linguagem teatral por meio de um processo artístico-pedagógico?

Imerso nessas e em outras questões, como professor de teatro e formador de futuros professores, instigou-me investigar quais abordagens para o ensino do teatro melhor se aproximavam do terreno das Infâncias. Quais práticas pedagógico-teatrais pensavam as especificidades desse período geracional aproximando o teatro de uma experimentação dramática e se distanciando dos textos decorados, das marcações e repetições exaustivas, da escolha de papéis – que inclui uns e exclui outros, principalmente em função de estereótipos.

Para tanto, defendi o Drama como abordagem pedagógico-teatral passível de ser trabalhada com crianças da Educação Infantil, por conta de sua proposta enfatizar a geração de uma experiência teatral investigando diferentes elementos dessa linguagem e por não objetivar a criação de um produto artístico a ser compartilhado com um público externo ao processo.

DESENVOLVIMENTO

Dentre os pesquisadores da área de Pedagogia do Teatro que se dedicaram a discutir o ensino dessa linguagem na Educação Infantil, inicio apontando o trabalho da professora Vera Lúcia Bertoni dos Santos, detalhado no livro *Brincadeira e conhecimento: do faz-de-conta à representação teatral* (2004), no qual a autora apresenta aspectos relacionados à maneira como as práticas com elementos dramáticos e teatrais têm sido desenvolvidas no âmbito da Educação Infantil.

Santos aborda, entre outras questões, a necessidade de superação dos modelos tradicionais e autoritários de ensino do teatro presentes sob o “chavão” de “teatrinho”, pautados em montagens teatrais realizadas com crianças mais novas, além da ausência de



intencionalidade pedagógica quando se propõe a “brincadeira livre” ou a “hora do brinquedo”, ignorando-se a importância do desenvolvimento da ludicidade de caráter dramático na infância.

A autora afirma, ainda, que a má qualificação do trabalho docente gera abordagens empiristas do ensino do teatro, nas quais as crianças são “treinadas” a executar as ações idealizadas pelas professoras, impedindo sua participação ativa no processo, formas essas alheias ao movimento teatral que se desenvolve fora dos muros da escola.

Apoiando-se na teoria piagetiana, fundamenta e discute a passagem da brincadeira de faz de conta para a representação teatral. Para ela:

Os jogos simbólicos surgem por volta dos dois anos de idade e principiam com condutas individuais que denunciam a função semiótica. Observa-se, a partir daí, uma crescente capacidade de imitação dos modelos da vida real, que evoluem em direção ao simbolismo plural, no qual um grupo de crianças cria representações de cenas que vão, gradativamente, sendo aperfeiçoadas e enriquecidas simbolicamente e esteticamente, superando o caráter generalizador do símbolo das crianças menores (SANTOS, 2004, p. 84).

Outra referência que destaco, por sua abordagem do fazer teatral se relacionar com a Educação Infantil, é o livro *A linguagem teatral na escola* (2007) de Ricardo Japiassu. Diferente de Santos, Japiassu pauta suas reflexões na concepção histórico-cultural do desenvolvimento humano e, desse modo, aproxima a Pedagogia do Teatro de discussões mais contemporâneas sobre a infância.

Nessa concepção, a criança é vista como um sujeito que pertence a uma organização familiar específica, inserida em um determinado grupo social com valores culturais próprios, “[...] situado em um momento histórico muito preciso de determinada sociedade” (JAPIASSU, 2007, p. 12) e, nesse sentido, o trabalho pedagógico não se pautará em “limites restritos”, “padrões generalizantes”, “capacidades específicas” e outros conceitos que homogeneizam as diferentes crianças, as diferentes infâncias, os diferentes contextos.

Japiassu ressalta que o melhor estímulo à criação artística infantil seria a organização do ambiente educativo da criança de modo a gerar a necessidade – e a possibilidade – de expressão da criatividade. O professor é considerado o parceiro mais experiente, aquele que, com seu conhecimento mais amplo, pode organizar tempos, espaços, projetos e situações que



proporcionem experimentações diversas e, com essas, a conquista de diferentes experiências/saberes, dentre elas, a teatral.

A partir de uma relação mais direta com o teatro contemporâneo, Marina Marcondes Machado (2010) propõe o conceito de criança *performer* em interlocução com a Fenomenologia (de Maurice Merleau-Ponty) e a Sociologia da Infância (de Manuel Jacinto Sarmiento), colocando a criança, suas percepções de mundo e maneiras de se expressar sobre esse, como o cerne do seu trabalho.

Machado privilegia o trabalho do educador com a linguagem teatral a partir de algumas características do que se nomeia teatro pós-dramático e da cena contemporânea cuja dramaturgia, segundo a autora “[...]” apresenta uma frágil fronteira entre teatro, dança, poesia, literatura e a arte da contação de histórias” (2010, p. 118). Nesse sentido, aproxima o teatro da maneira como a criança interage com as linguagens, de forma híbrida, expressando sua individualidade em uma relação direta entre arte e vida. Como é possível perceber na citação:

[...] o mais autêntico protagonismo das crianças pequenas pode ser visto como ato performático: dizeres intensos pelo corpo, no corpo, são atos exercidos em cada uma das linguagens da primeira infância, tal como a cultura adulta propõe: brincar, desenhar, dançar, criar narrativas próprias, cantar (MACHADO, 2010, p. 131).

É justamente a colocação da criança como centro do processo dramático, como aponta Machado, incentivando percepções diferenciadas do mundo, propondo novas maneiras de interagir com o outro, com o espaço, com os materiais, com sua criatividade e expressividade latentes, que busquei discutir o Drama como proposta metodológica que oferecesse fundamentos ou indicativos metodológicos para os professores experimentarem modos de trabalhar a linguagem teatral com as crianças de forma contextualizada e significativa para elas. Essas proposições foram apresentadas na tese Drama na Educação Infantil: experimentos teatrais com crianças de 02 a 06 anos, defendida em 2015.

Introduzido no Brasil na década de 1990 por Beatriz Cabral²⁷, o Drama propõe a imersão dos participantes em um contexto ficcional, no qual são desenvolvidas uma série de

²⁷ Cabral trouxe o Drama para o Brasil depois de seu doutorado na *University of Central England* (1990-1994) em Birmingham (Reino Unido), onde participou de processos de Drama conduzidos por Dorothy Heathcote (1926-2011), criadora dessa abordagem.



atividades com o objetivo de que investiguem, dramaticamente, ou seja, de modo artístico, temas, situações ou conteúdos propostos pelo condutor. Para Cabral,

[...] a atividade dramática está centrada na interação com contexto e circunstâncias diversas, em que os participantes assumem papéis e vivem personagens *como se* fizessem parte daquele contexto naquelas circunstâncias. Para o participante isto significa 'assumir o controle da situação', ser o responsável pelos fatos ocorridos. Envolvimento emocional e responsabilidade pelo desenvolvimento da atividade são características essenciais do drama – o aluno é o autor de sua criação (CABRAL, 2006, p. 33).

A criação de um contexto de ficção a partir de um pré-texto, o desenvolvimento do processo em episódios, a experimentação de papéis pelas crianças e/ou professor, são as principais convenções de um processo de Drama. Ao se apropriar do espaço natural da brincadeira, o condutor de um processo pode criar situações e desafios, utilizar-se de materiais textuais, de objetos e questões que despertem o interesse das crianças a desenvolverem uma experimentação teatral, contribuindo, dessa maneira, para uma aprendizagem diferenciada da linguagem do teatro, mais condizente com as especificidades da Infância.

CONCLUSÃO

Por conta desse formato experimental que o Drama apresenta e das questões a ele relacionadas – relação com o contexto dos participantes, a exploração da ficcionalidade, a experimentação de papéis, o foco na experiência artística sem uso de muitos materiais, a apreciação artística sem separação entre quem faz e quem assiste – penso ser ele um encaminhamento metodológico possível de ser trabalhado na Educação Infantil que dialoga com as particularidades desse segmento de ensino.

Cabe ressaltar, por fim, que não há no Drama elementos do teatro tradicional como um texto a ser seguido, personagens que aparecem mais ou menos vezes em cena, com mais ou menos falas, nem uma separação entre atuentes e plateia. Nessa experimentação dramática, o texto teatral (ou a performance artística) é criado no próprio ato de responder, agir e reagir aos acontecimentos ficcionais que envolvem os participantes. Cada um dos



membros do grupo é ator e espectador de si mesmo e dos outros, em uma relação de criação conjunta.

REFERÊNCIAS

CABRAL, *Beatriz*. **Drama como método de ensino**. São Paulo: Hucitec, 2006.

JAPIASSU, Ricardo. **A linguagem teatral na escola**: pesquisa, docência e prática pedagógica. Campinas, SP: Papirus, 2007.

MACHADO, Marina Marcondes. A criança é performer. **Educação e Realidade**. Porto Alegre: UFRGS, v. 35. n. 02. p. 115-138, 2010.

PEREIRA, Diego de Medeiros. **Drama na Educação Infantil**: experimentos teatrais com crianças de 02 a 06 anos. 2015. 293 f. Tese (Doutorado em Teatro) – Programa de Pós-Graduação em Teatro, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. **Brincadeira e conhecimento**: do faz-de-conta à representação teatral. Porto Alegre: editora Mediação, 2004.



JOGOS PEDAGÓGICOS A PARTIR DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Juliani Dias Baldaço
Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia – Diurno (UFSM)
jubaldaco@hotmail.com

Helenise Sangoi Antunes
Orientadora – Docente (UFSM)

Katia Ribeiro de Campos – (UFSM)
katiaribeirodecampos@gmail.com
Kauã Vieira – (UFSM)
kaua_b@hotmail.com
Vanessa Soares – (UFSM)
vanessa.soaresb1998@gmail.com

RESUMO

Este trabalho foi construído a partir da disciplina de Processos da Leitura e Escrita II, no qual possibilitou-nos conhecermos a teoria e os métodos usados nos processos de alfabetização, seja de crianças ou adultos. Entre os métodos optados por alguns professores estão: alfabético, silábico, fonético, palavração, setenciação, natural e o historiado. Desses o mais antigo é o método alfabético, embora não sendo um dos métodos mais adequados, ainda hoje sabe-se que ele ainda predomina no trabalho de professores/as alfabetizadores/as. Diante dos referenciais e dos teóricos estudados ao longo do semestre, acreditamos em uma aprendizagem que seja significativa, que venha produzir conhecimentos de forma lúdica, dinâmica, alegre, que possibilite instigar, descobrir, viajar, imaginar e criar, por isso, um dos métodos usados que se adequam a uma alfabetização que visa o lúdico, que respeite o tempo de aprender da criança e do adulto é a teoria construtivista. Neste sentido, a literatura infantil é fundamental para contribuir no desenvolvimento de um ambiente alfabetizador que irá auxiliar no processo de construção da leitura e escrita. Bem como, os jogos construídos para os níveis da lecto-escrita, segundo Ferreiro (2011) (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético) foi possível, a partir de uma proposta lúdica conhecer e aprender sobre o desenvolvimento da psicogênese contribuindo para que as crianças possam aprender de forma lúdica, criativa, desenvolvendo o potencial imaginativo de todas elas.



PENSANDO O PROCESSO IMAGINATIVO INFANTIL A PARTIR DAS POSSIBILIDADES SIMBÓLICAS DA PRIMAVERA

Francine Borges Bordin
UFPel, Programa de Pós-Graduação em Educação - Doutorado
francine.b1988@hotmail.com

Lúcia Maria Vaz Peres
UFPel, Programa de Pós-Graduação em Educação - Docente
lp2709@gmail.com

RESUMO

Este trabalho é uma releitura da dissertação do Mestrado em Educação²⁸. Foi um trabalho focado nos desenhos infantis sob a ótica da sociologia da infância. Porém, o que aqui se objetiva é olhar para esses mesmos desenhos e para as situações proporcionadas por eles na vivência com as crianças, durante o trabalho de pesquisa, sob uma nova ótica teórica: os estudos do imaginário. Para tanto, recortou-se um encontro do trabalho de pesquisa à luz da simbólica do imaginário, tematizado como primavera. Com isso, tenta-se realizar um exercício de pesquisa que reflita o imaginário humano a partir das intimações dos desenhos infantis, evidenciando a revelação de uma realidade oculta e não inscrita em seus desenhos, mas ao mesmo tempo provocada pelo ato de desenhar.

Palavras-Chave: Infância; Imaginário; Simbolismo.

SOBRE A PESQUISA

A pesquisa que embasa este trabalho inspira-se na dissertação de Mestrado em Educação na Universidade Federal de Pelotas (BORDIN, 2014). Teve os desenhos infantis como foco investigativo e a temática focou-se na discussão sobre desenhos infantis a partir da sociologia da infância em diálogo com a educação. Nesse *lócus* de pesquisa, os desenhos eram compreendidos como um método de pesquisa que possibilitaria revelar as características das culturas infantis e carregariam em si elementos críticos que permitiriam pensar a infância e a educação infantil, bem como evidenciariam aspectos sociais e culturais da sociedade e da própria educação em si.

A partir da leitura da obra de Gilbert Durand (2000, 2002), buscamos “reler” alguns desenhos temáticos. Propomos, sumariamente, revelar os símbolos presentes nas narrativas que emergem no ato de desenhar e, a partir disso, fazer uma análise mítica apoiada na obra

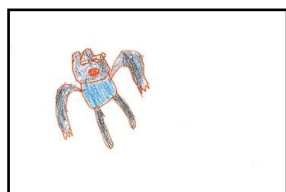
²⁸ “Não é de verdade, é só um desenho”: de que nos falam os desenhos infantis? (BORDIN, 2014).



durandiana. Desse modo, o imaginário é compreendido como um grande reservatório de imagens humanas, imagens primeiras (ou arquetípicas) que se transmutam em símbolos, sendo a transfiguração de uma representação concreta através de um sentido abstrato (DURAND, 2000).

OBSERVANDO OS DESENHOS

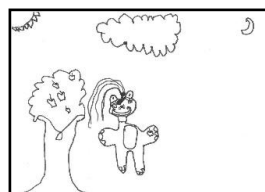
Desde o primeiro dia do trabalho de campo com as crianças ficou claro que não seria adequado partir de apenas um tema específico, mas o melhor seria abrir o tema para assuntos mais cotidianos das crianças, pois assim elas se mostravam mais abertas a falar e interagir com a pesquisadora. Sendo assim, dedicou-se um encontro sobre a primavera, temática escolhida a partir da fala dos alunos. O que resultou em interessantes teorias sobre a primavera vindas das crianças. Antes de falar sobre suas ideias, é necessário olhar seus desenhos:



Desenho 6: Por Fernando



Desenho 7: Por Sofia



Desenho 8: Por Barbie



Desenho 9: Por Lisa

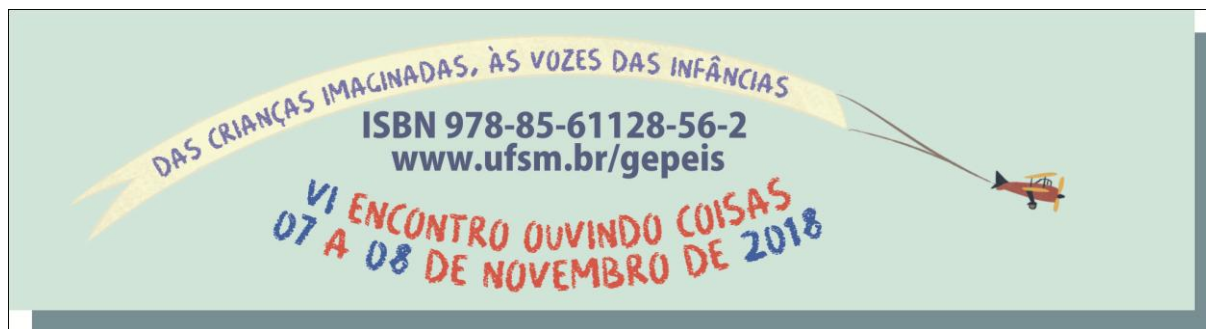
A ideia era explorar a primavera nos seus desenhos. Todos toparam e partiram logo para as caixas onde estava o material em cima da mesa, escolhendo cores e planejando o que iriam desenhar. Eis que a pesquisadora questiona: mas alguém sabe o que é a primavera? Fernando responde: “eu sei! É quando os ursos dormem... ou quando eles acordam!” (DIÁRIO DE CAMPO, 11/10/13). Ele diz que vai desenhar um urso e Sofia e Barbie resolvem desenhar ursos também. Apenas Lisa desenha outra coisa que não o urso – ela diz não saber nada sobre a primavera. Mas antes, Fernando conversa consigo mesmo:

Fernando: Um urso laranja! Eu vou fazer o retorno dele! (com a canetinha laranja na mão).

Depois de alguns segundos, Fernando complementa: um urso laranja não existe!

Fernando: só se ele for pré-histórico!! (DIÁRIO DE CAMPO, 11/10/13).

Durante as atividades propostas, algumas crianças expressam suas representações



sobre o mundo e, quando percebem que podem estar enganados, buscam resolver de forma criativa. É o caso do Fernando que, ao perceber que nunca tinha visto um urso laranja, justificou que poderia ser pré-histórico. O desenho se mostra não apenas como uma ferramenta de pesquisa ou uma forma de comunicação entre a criança e o adulto, mas também como um propulsor para as ideias das crianças, na medida em que permite o afloramento do simbolismo e das representações.

Seguido ao diálogo anterior, as meninas discutem sobre como iriam desenhar o cabelo do urso, levando Fernando a se revoltar porque elas estariam copiando seu desenho. Ao que Barbie responde: “Não, eu tô desenhando uma urso!” (DIÁRIO DE CAMPO, 11/10/13). É muito comum, entre as crianças, umas se inspirarem no desenho das outras. Evita-se usar o termo copiar, porque ao mesmo tempo em que a criança diz que vai copiar o desenho do colega, ela acaba recriando esse desenho de acordo com sua representação de mundo.

Ainda no meio das conversas, Fernando continuava a falar sobre seu urso que agora além de ser pré-histórico também possuía uma barriga azul. Quando ele deu uma pausa nas suas explicações, foi possível ouvir outras crianças (Fernando fala alto demais, o que às vezes atrapalha a compreensão das outras crianças). Resolveu-se, então, perguntar para Lisa como estava indo o desenho dela.

Lisa: eu fiz uma árvore só.

Pesquisadora: só uma árvore?

Lisa: eu não sei fazer o resto.

Pesquisadora: Não sabe? Que resto tu quer fazer?

Lisa: não sei... é que eu não sei nada de primavera. (DIÁRIO DE CAMPO, 11/10/13).

Então, a partir da fala de Lisa e em acordo com as crianças, a pesquisadora contou uma história sobre a primavera. Fechamos a porta por causa do barulho que vinha da outra sala e, finalmente, contou-se a história:

Quando eu era pequena, eu achava que a primavera era uma pessoa. Eu já tinha a prima Ângela, a prima Flávia, a prima Juliana, então quando falava em primavera eu pensava que era uma prima que se chamava Vera.

Então, eu imaginava que a primavera era muito bonita. Quase como se fosse uma fada. Resolvi, então, perguntar a minha avó: afinal, quando é que eu vou conhecer a primavera? A vó riu e disse que não tinha que esperar muito, porque ela estava mesmo a chegar.

No dia seguinte, fui até lá fora e minha vó disse: olhe bem para tudo (indicando para



as crianças olharem para fora da escola), porque a primavera já chegou. (Mostro as árvores, os passarinhos, etc.)

E eu olhei e estava tudo tão lindo, o sol brilhava, os passarinhos cantavam, os coelhinhos passeavam...

Sofia interrompe: mas o sol não tá aqui... ainda não tá aqui!!

continuo: e as flores estavam mais bonitas do que nunca. As vizinhas estavam na janela, as árvores estavam muito verdinhas, os passarinhos faziam ninhos e havia quem estivesse a plantar flores no jardim.

Foi então que eu percebi que, afinal, a primavera não era uma pessoa. Era mesmo uma fada, só podia ser. Porque ela fazia a verdadeira magia na natureza! Quando a primavera vem, as árvores se transformam, os passarinhos, a borboleta, tudo fica mais bonito. E foi nesse mesmo dia que conheci - aqui está ela: a fada primavera, com suas árvores, suas flores, seus passarinhos, tudo tão bonito. E agora que eu sou grande, eu gosto mais ainda da primavera! (Inspirada na história "A Prima Vera" de M. Jesus Souza do blog Pré-Histórias <http://historiasparapre.blogspot.com.br/>) (DIÁRIO DE CAMPO, 11/10/13).

As crianças se animaram e começaram a desenhar, inclusive Lisa que relatou não saber nada sobre a primavera pega o giz de cera e começa logo a desenhar.

Lisa: o tia, vou fazer uma nuvem!

Fernando: uma nuvem de chuva?

Lisa: não, uma nuvem de céu.

Barbie: eu fiz umas maçãzinhas.

As crianças discutem então sobre o nome das árvores: goiabeira, laranjeira, etc.

Fernando fala que vai desenhar uma morangueira. E pergunta: é essa a árvore de morango? (DIÁRIO DE CAMPO, 11/10/13).

A partir da história, as crianças passaram a desenhar elementos vinculados à primavera, talvez inspirados pelas intimações biográficas, somada à história contada, e discutir sobre nomes de árvores. O problema de contar uma história para inspirá-los a desenhar é que há o risco de condicionar o desenho dessas crianças a partir das percepções manifestas na história. De certa forma isso ocorreu, mas também ampliou seu conhecimento sobre a temática, que também estava sendo explorada na escola, pois estávamos nesta estação do ano.

Apresentados os desenhos, passamos às considerações sobre o simbolismo neles. A primavera simboliza o renascer, o florescer. Ou, como disse Fernando, "é quando os ursos dormem... ou quando eles acordam". Esse processo de hibernar e despertar também faz parte do trajeto antropológico do ser humano²⁹ que, durante o inverno, passa por um processo de

²⁹ "[...] a incessante troca que existe ao nível do imaginário entre as pulsões subjetivas e assimiladoras e as intimações objetivas que emanam do meio cósmico e social" (DURAND, 2002, p.41).



acolhimento e reflexão, vindo a despertar e florescer suas reflexões durante a primavera³⁰. Instigados pela fala de Fernando, as crianças passam a desenhar ursos. Fernando percebe, então, que está desenhando um urso laranja e após alguns segundos de reflexão se dá conta que ursos laranja não existem, a não que seja pré-histórico. E transcende uma figura tão banal em algo pré-histórico, ancestral. A partir daí outros elementos surgem, como árvores e nuvens “de céu”. As árvores seguem a lógica da primavera e do florescer, bem como a “nuvem de céu” demonstra a compreensão da criança de que não iria desenhar nuvem de chuva para representar a primavera.

Percebemos que as crianças convidam-nos, ou obrigam-nos, a desconstruir as imagens apresentadas por elas, a fim de revelar aquele mundo oculto que é por nós ignorado e que habita nas profundezas do nosso ser. As crianças nos mostram, também, que não devemos interpretar as imagens, mas sim compreendê-las no seu contexto e nas suas narrativas. A convergência dos elementos trazidos pelas crianças se constitui em uma primavera, onde florescem novas e múltiplas formas de pensar a educação. Mais ainda, nos demonstram uma infância aproximada da natureza simbólica humana.

Com isso, queremos demonstrar que a infância traz a ideia de um mistério a ser apreciado, revelando arquétipos e símbolos da vida humana esquecidos e maculados pelo racionalismo intelectual.

Em muitas culturas, a criança é um símbolo de inocência e espontaneidade. Na tradição hindu, a infância é um estado celestial de inocência antes de qualquer conhecimento sobre o bem e o mal. Na tradição cristã, Jesus disse que a menos que os adultos se tornassem como crianças, eles não entrariam no reino dos céus, o que também reflete o relacionamento entre a criança e o paraíso. Na literatura taoísta, a criança personifica as qualidades do sábio divino – inocência e sinceridade. Embora ele estivesse escrevendo no fim do século XIX, quando as crianças eram muito desvalorizadas e deviam “ser vistas, mas não ouvidas”, J. M. Barrie criou Peter Pan como um padrão típico para a criança que existe dentro de nós. Peter ensina as outras crianças a acreditarem em sua imaginação, sua habilidade de voar e viajar para a Terra do Nunca. Peter é um exemplo da criança eterna, da imaginação infantil, que vive dentro de todos nós (O’CONNELL; AIREY, 2011, p.166).

E, para finalizar, as crianças parecem trazer em seus desenhos e narrativas uma possível consciência mítica universal (ARAÚJO; SILVA, 1995), possível de ser refletida ao se

³⁰ Um exemplo dos regimes de imagens preconizado por Durand (2002): regime noturno representado no inverno e regime diurno representado na primavera.



incitar a imaginação das crianças com desenhos e histórias.

CONCLUSÃO

O desenho, considerado como um elemento simbólico por meio do qual as crianças expressaram sua imaginação simbólica (DURAND, 2000), possibilitou que instaurássemos novos sentidos para a primavera – sentidos míticos e simbólicos com o intuito de ampliar o ponto de vista e a concepção sobre a infância e seu entorno. O exercício aqui realizado colaborou para compreender um pouco sobre o ser humano enquanto um ser simbólico, pois o tema da primavera foi transcendido pelas crianças através de suas narrativas.

Concluimos, com isso, que as crianças ultrapassam a razão adulta através de seu pensamento simbólico e permitem, ao adulto, repensar seu lugar no mundo e sua forma de interagir neste, bem como demonstram a necessidade da educação se adaptar a esses seres pensantes e simbólicos e não tolher seu simbolismo. Ainda em tempo, consideramos que os desenhos das crianças, nessa perspectiva simbólica, resgatam a alma da infância no sentido arquetipal durandiano (enquanto imagens primordiais presentes no inconsciente e que se transmutam em símbolos), bem como empodera os sujeitos de pesquisa frente às demandas de um pesquisador.

REFERÊNCIAS

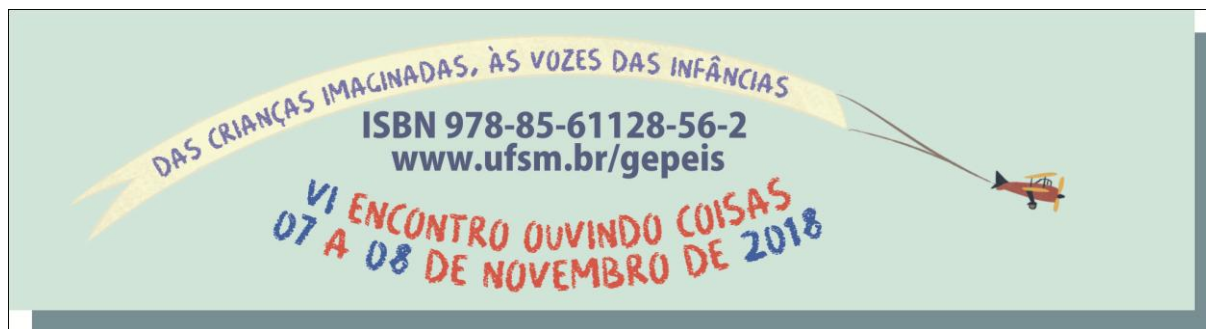
ARAÚJO, Alberto Filipe; SILVA, Armando Malheiro da. Mitanálise e Interdisciplinaridade: subsídios para uma hermenêutica em Educação e em Ciências Sociais. **Revista Portuguesa de Educação**, v.8, n.1, p.117-142, 1995.

BORDIN, Francine B. “**Não é de verdade, é só um desenho**”: de que nos falam os desenhos infantis? 2014. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS, 2014.

DURAND, Gilbert. **A imaginação simbólica**. Lisboa: Edições 70, 2000.

DURAND, Gilbert. **As Estruturas Antropológicas do Imaginário**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

O’CONNELL, M.; AIREY, R. **Almanaque ilustrado de símbolos**. 3ª ed. São Paulo: Escala, 2011.



ALFABETIZAÇÃO ATRAVÉS DA HISTÓRIA "FECHA OS OLHOS"

Pablo Cardoso Belardony
Curso de Pedagogia Licenciatura Plena Diurno
Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação
zibne19@hotmail.com

Cristiane Baldicera
cristianebaldicera@hotmail.com

Helenise Sangoi
professora@helenise.com.br

Jefferson Oliveira
Jef-pinho@gmail.com

Michele Da Silva GuerraFernández
michelesgf@gmail.com

Michele Fuzer
thaianefuzer@gmail.com
Curso de Pedagogia Licenciatura Plena Diurno
Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação

RESUMO

Esse trabalho foi realizado a partir da disciplina intitulada: Processos de Leitura e Escrita IMEN1170 que fundamentou seus estudos através do reconhecimento dos níveis da leitura e escrita, Segundo Ferreiro(2011) com crianças matriculadas no Ciclo de alfabetização. A partir dos jogos cada aluno passará por uma testagem dos níveis da lecto-escrita, conforme referenciais de Ferreiro (2011), para que assim possamos compreender as necessidades específicas de cada aluno e ter uma perspectiva de produção de escrita e leitura da criança. Através disso será possível valorizar e expandir seu conhecimento, e ainda ampliar seu vocabulário para construir um universo de palavras que sejam significativas para sua aprendizagem, através dos jogos e vivências lúdicas. O primeiro momento desse processo será a história contada "Fecha os olhos", na sua contextualização com os alunos participantes dessa atividade, onde apresenta a história de um personagem cego, que aborda sua perspectiva de vida.

Palavra Chave: Jogos, Alfabetização, leitura e escrita.

INTRODUÇÃO

Esse trabalho foi uma proposta da disciplina de Processos de Leitura e Escrita Imaginário (MEN 1170), do primeiro semestre do ano de 2018 que nos trouxe a uma nova perspectiva de trabalho em sala de aula, após observar uma turma em processo de alfabetização e



assim possibilitou uma reflexão para a nossa prática com base nos parâmetros teóricos estudados em sala de aula.

A proposta de inserção foi pensada tendo como referencial a autora Emília Ferreiro(2011) que define os períodos que a criança evolui para a escrita convencional: hipótese pré-silábica, silábica, silábica alfabética, alfabética. Assim, utilizaremos a metodologia dos jogos, de acordo como nível de alfabetização de cada aluno. Nessa perspectiva os nossos jogos foram confeccionados conforme os níveis de alfabetização que a criança pode estar passando pelas etapas do pré-silábico podemos utilizar o jogo de encaixes com imagem,palavra e letra; já na etapa silábico, usou-se o jogo dos encaixes com sílabas e imagens; na etapa silábicos alfabéticos com o jogo do boliche; na etapa de alfabéticos usou -se o jogo do rouba o monte usando cartinhas.

De acordo, com a teoria de Emília Ferreiro(2011), a hipótese pré-silábica: a criança sabe diferenciar imagens de letras e palavras, porém acredita que existe uma relação entre a forma gráfica da escrita e seu significado. Por isso ocorre o realismo nominal em que acredita que as palavras têm relação com as características dos objetos que são representados. Hipótese silábica: a criança estabelece relação entre a escrita e a fala. A criança corresponde a cada sílaba falada com uma letra, sem as repetir.

Hipótese silábica-alfabética: nesse período a criança se prepara para construir um novo processo de escrita, é quando a criança descobre que uma sílaba é formada por elementos menores. Hipótese alfabética: a criança compreende o sistema de escrita, consegue identificar e construir palavras, reconhecer os fonemas da língua.

DESENVOLVIMENTO

Após a apresentação da história que será contada primeiramente, aos alunos, e posteriormente, com os alunos vendados, onde os alunos passarão por sensações que o personagem do livro passa, iremos fazer uma testagem dos níveis da lecto-escrita, através de jogos com a temática baseada no livro “Fecha os olhos”.

Os jogos serão apresentados aos alunos, com suas respectivas regras e,através deles, será promovida a interação das crianças de acordo com a testagem de cada nível que a criança se



encontra, buscando manter o aluno interessado no conteúdo didático e potencializara fixação e a compreensão dos conceitos (SANTOS, 2011).

CONCLUSÃO

Para esse trabalho temos como expectativa a evolução dos alunos no processo de aprendizagem, servindo para a nossa formação e prática educativa enquanto acadêmicos do curso de pedagogia. Podemos ter conhecimento através de nossa prática e da teoria nas ações desenvolvidas pelo mapeamento de acordo com as etapas de cada criança.

Essa proposta nos remete a pensar sobre ser professor e articular esse conhecimento na prática com os alunos em sala de aula, e nos motiva a sair da zona de conforto, para isso são inúmeros os fatores que serão avaliados. Desde a concretização dessa nova didática que se perceberá a primeira possibilidade em alfabetização. E quanto aos alunos de aprenderem em uma nova abordagem que ultrapassa o formato tradicional que normalmente é apresentado em sala de aula.

REFERÊNCIAS

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 26 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Sonia Klein dos, **Contribuição dos jogos para a alfabetização do segundo ano do ensino fundamental** [documento eletrônico] / 2011. 16 f.



JOGOS PARA OS NÍVEIS DA LECTOESCRITA

Raylen Francine Capeleto da Silva
Universidade Federal de Santa Maria raylenfrancine@gmail.com

Débora Pinheiro Pereira
Universidade Federal de Santa Maria
deborappereira1997@hotmail.com

Helenise Sangoi Antunes
Universidade Federal de Santa Maria
professora@helenise.com.br

Jéssica Eduarda Lorenzi
Universidade Federal de Santa Maria
jessikinha.kjl@hotmail.com

Stéfani do Carmo de Souza
Universidade Federal de Santa Maria
stefanicarmos16@gmail.com

RESUMO

Com o presente trabalho buscamos refletir acerca de experiências acadêmicas desenvolvidas no contexto do Curso de Pedagogia, nas disciplinas MEN 1170 - Processos da leitura e da escrita I e MEN 1176 - Processos da leitura e da escrita II, através da literatura infantil com jogos, tendo como objetivo auxiliar no processo de aprendizagem da alfabetização. Conforme Piaget (1973), “os jogos não são apenas uma forma de alívio ou de entretenimento para gastar a energia das crianças, e sim meios que aprimoram o desenvolvimento intelectual”.

Entendemos o quanto é importante à criança participar dos jogos, tornandoos significativos no processo, o qual devemos sempre respeitar o nível de desenvolvimento e necessidades. E com os jogos os conteúdos se transformam interessantes, pois o lúdico mediante estímulos e intencionalidade facilita a educação na medida em que conduz o aluno à atividade, à interação.

Segundo Vygotsky (1989), “o brinquedo é o espaço de criação de uma situação imaginária... Assim, um ambiente rico em jogos e brincadeiras pode facilitar o desenvolvimento de um aprendizado de qualidade”. Dessa maneira, confeccionamos um circuito de jogos a partir das construções das autoras Ferreiro e Teberoski que delineou os níveis estruturais da aquisição da linguagem escrita da seguinte forma: nível pré-silábico I, pré silábico II, silábico, silábico alfabético e alfabético. Através desses conceitos desenvolvemos testagens para identificar em qual nível cada criança se encontra para então podermos distribuir os jogos, possibilitando a



passagem de cada nível da lectoescrita. Todos os jogos foram produzidos com as mesmas palavras e imagens, com a temática da literatura infantil - Os Três Porquinhos.

O jogo de nível pré silábico I para pré silábico II foi feito com imagens e palavras, o qual foi impresso e produzido através de montagens, o objetivo é reconhecer a palavra com a imagem, encaixando uma na outra sendo um jogo quebra-cabeça. O de nível pré silábico II para silábico, foram produzidas fichas com espaços e imagens, e sílabas em prendedores referente as imagens, sendo a meta deste jogo o aluno ou a aluna colocar as sílabas nos espaços corretos da ficha, assim conseguindo montar a palavra que coincide com a imagem. Já no nível silábico para silábico alfabético, o jogo foi pensado da seguinte forma: foram feitos quatro envelopes, onde cada um tem um conteúdo dentro específico. Os respectivos possuíam imagens, palavras, sílabas e letras. Com a finalidade de identificar as imagens com as palavras, através das palavras separarem as sílabas, e a partir das sílabas, montar as palavras com as letras avulsas. O jogo de nível silábico alfabético para alfabético, foi montado com as imagens e as letras das palavras, que foram também em envelopes, onde cada qual possui a imagem em cima, e dentro as letras das pertencentes a cada uma. A intenção deste jogo é montar as palavras corretamente. E por fim, o jogo alfabético, o bingo, o qual os alunos e alunas devem reconhecer as palavras que serão ditas, e suas imagens a cada cartela.

Estes jogos disponibilizaremos para auxiliar na passagem de um nível para o outro, compreendendo a significância da ludicidade no processo da alfabetização, levando esta importância para nossa prática.

REFERÊNCIAS

FERREIRO, Emília; TEBEROSKI, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985a.

PIAGET, J. **Psicologia e epistemologia**: por uma teoria do conhecimento. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.



NA ESTAÇÃO DAS FLORES, PLANTAM-SE SEMENTES E COLHEM-SE MINI CURTAS NO OLAVO BILAC

Silvia Regina Basseto Tolfo
UFSM, Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional
UCB, Especialista em Gestão Escolar
URI, Licenciada em Pedagogia
RS, Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac
tbsilvia@hotmail.com

Bianka de Abreu Severo
UFSM, Mestranda em Educação
UFSM, Pós-Graduanda em Especialização em Gestão Educacional
UFSM, Licenciada em Pedagogia
Bolsista CAPES
severo.bianka@gmail.com

Karoline Regina Pedrosa da Silva
UFSM, Acadêmica de Licenciatura em Pedagogia
Bolsista FIPE
krpsregina@gmail.com

Viviane Meili
UFSM, Acadêmica de Licenciatura em Pedagogia
Bolsista FIEEX
viviane-0105@live.com

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar uma experiência de produção de mini curtas em *stop motion* no Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, em Santa Maria/RS, desenvolvida durante uma oficina de cinema com uma turma de 5º ano, em plena primavera, estação de cores, de flores e de animações. Para tanto, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS) foi convidado a dialogar sobre o cinema com a turma composta por 23 alun@s na faixa-etária entre 09 e 13 anos. Inicialmente, questões sobre o lugar do cinema na vida de cada um introduziram o diálogo com a turma. Em seguida, a exibição dos curtas *Josué e o Pé de Macaxeira* (2009) e *The Maker* (2011) impulsionou o diálogo sobre as provocações disparadas pelas obras e as diferenças entre ambas em termos de animações. Por fim, este diálogo desafiou a criação de mini curtas em *stop motion* pela turma que, assim, levou em consideração alguns conceitos básicos sobre o cinema abordados na oficina, que podem ser abreviados na sigla *TEPOCA*: T (de tempo), E (de espaço), P (de personagens), O (de objetivo), C (de cenário) e A (de animação). A partir disso, com massinhas de modelar e outros objetos, a turma deu forma à criação de mini curtas, em pequenos grupos. Cada grupo definiu o enredo, modelou seus personagens e deu vida a eles através de fotografias em sequência, criando animações em *stop motion* por meio de



suas histórias, quais sejam: O Menino Sonhador; O Piquenique; e Aventuras de Dolinho. No final da oficina, cada grupo compartilhou seu mini curta, sinalizando sua intenção ao criá-lo e os desafios encontrados no decorrer da produção. A experiência promovida pela produção de mini curtas em *stop motion* mobilizou @s alun@s, os quais se mostraram muito curiosos e participativos durante todo o processo que, bem como a primavera, provocou o desabrochar ideias, criatividade, interações, compartilhamentos e valorização do potencial criativo do outro.

Palavras-chave: Cinema e Educação. Produção Cinematográfica. Animação.



“NOS CAMINHOS DO VENTOFORTE”: INVESTIGANDO UMA METODOLOGIA PARTICIPATIVA COM CRIANÇAS

*Ana Paula Gomes Marques
Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Artes e Letras
apmarques.ufsm@gmail.com*

RESUMO

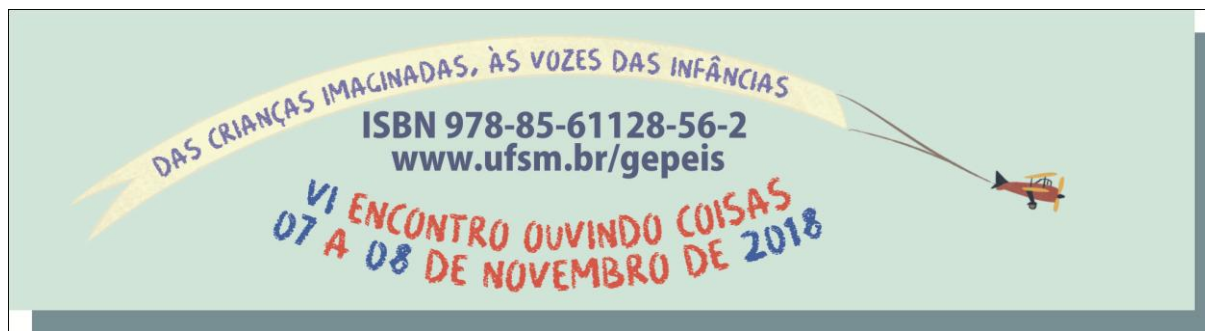
Esta pesquisa está sendo desenvolvida dentro da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso II, do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Com o objetivo de investigar as relações entre teatro, infâncias e comunidades, essa pesquisa se desenvolve tendo as crianças da comunidade Associação Esperança como parceiras de trabalho. Nas oficinas realizadas semanalmente são experimentadas as práticas de Ilo Krugli e do Teatro Ventoforte que possibilitam que as crianças que não haviam tido contato anteriormente com a linguagem teatral, possam criar e se expressar através dela. A sociologia da infância está presente nessa pesquisa e nos fornece muito além de um direcionamento teórico, mas também, um direcionamento prático: como ouvir as vozes silenciadas das crianças? Como interpretá-las? É a partir desse lugar que se pretende olhar para as infâncias contemporâneas. A partir do conceito de metodologia participativa com crianças, pretende-se tecer observações acerca das relações que se estabelecem entre esse conceito e as práticas teatrais desenvolvidas por Ilo Krugli e o Teatro Ventoforte.

Palavras-chave: infâncias - Teatro Ventoforte - comunidade

INTRODUÇÃO

A comunidade Associação Esperança se localiza na Cohab Fernando Ferrari, no bairro Camobi, próximo a universidade. Foi fundada no ano de 2008 por moradores, com o objetivo de criar um espaço comunitário que comportasse a realização de atividades culturais, distribuição de alimentos, entre outras atividades, destinadas à população carente da comunidade. Para isso, os moradores da cohab uniram forças e levantaram um grande pavilhão, onde hoje se encontram semanalmente.

Atualmente, a associação concentra suas atividades na distribuição de alimentos para aproximadamente 20 famílias, previamente cadastradas e contribuintes. Os alimentos em questão, são doados pelo Restaurante Universitário da UFSM e distribuídos às famílias nas quartas e sextas-feiras. Infelizmente, a associação funciona hoje com muitas dificuldades, tanto financeiras quanto operacionais.



Este é o cenário para o desenvolvimento dessa pesquisa. Os participantes/parceiros: as crianças. Semanalmente, nos encontramos no espaço da associação para fazer teatro. Um teatro diferente, não como aquele que ainda se realiza nas escolas, as “peçinhas” de final de ano, ou o teatro didático. O que almejamos aqui, não são as palmas de uma plateia, ou as frases comumente ditas ao final de espetáculos: “BRAVO!”. O que almejamos é a experimentação teatral a partir de práticas que possibilitem um primeiro contato com a linguagem teatral e que possam instigar as crianças a criar e se expressar através do teatro.

As crianças que participam das oficinas são integrantes da associação, membros das famílias que semanalmente participam da distribuição de alimentos. Suas famílias, em geral, são numerosas. Todas as crianças são moradoras da cohab, e convivem juntas na escola, na praça do bairro, nas ruas. Inclusive essa é uma característica marcante nas brincadeiras das crianças: a rua. E foi caminhando pela comunidade que as encontrei, conheci e propus uma parceria de trabalho. Todas concordaram, e assim, somos todos sujeitos participantes dessa pesquisa.

Dessa maneira, a partir do desenvolvimento de oficinas de teatro com as crianças dessa comunidade, pretende-se investigar uma metodologia participativa de trabalho com as crianças, que nos possibilite lançar um olhar investigativo sobre os processos criativos da infância. Uma abordagem metodológica que nos permita ouvir as vozes muitas vezes silenciadas das crianças, possibilitando que cada sujeito participante dessa pesquisa possa compartilhar suas visões e opiniões sobre o mundo em sua volta, sobre os adultos, sobre a infância, sobre sua comunidade, permitindo-nos perceber esse período da vida a partir das diferenças entre as crianças e seus processos de criação em teatro.

INFÂNCIAS, COMUNIDADE E TEATRO

A partir do desenvolvimento de oficinas de teatro, convivemos com a comunidade e com as crianças, e a partir dessa troca tecemos possíveis observações acerca das relações entre teatro, infâncias e comunidade. Para isso, foi essencial perceber/compreender como a comunidade Associação Esperança se organiza, quem são as crianças que participam das



atividades da associação, e como poderíamos nos inserir nessa comunidade de forma a dialogar com os seus interesses e objetivos.

Dessa forma, a principal referência para abordar as relações entre Teatro e Comunidades é a professora e pesquisadora brasileira Marcia Pompeo Nogueira (2015, 2009, 2008), que se tornou referência no país por seus estudos pioneiros nessa área. Segundo a autora, o teatro na comunidade deve se comprometer com assuntos/temas que são de interesse das pessoas que a compõem. Dessa maneira, pode-se fortalecer a comunidade por meio do teatro, dialogando e refletindo a partir de questões trazidas pelo grupo, mostrando as semelhanças e diferenças entre seus moradores.

Na busca por metodologias de trabalho com crianças na comunidade, deparei-me com Ilo Krugli e o Teatro Ventoforte (2015, 2009, 2008). Fundado em 1974, o grupo completou em 2018, 44 anos de existência e intensa produção artística e cultural. Em meio às circunstâncias políticas e à trajetória pessoal de Ilo, o grupo surgiu como um teatro de resistência. Suas peças falam das realidades mais cruéis e agitam sempre a bandeira da liberdade, mas sem panfletismo; e, sim, como metáfora poética.

Ilo e seu grupo vão para as comunidades periféricas, carentes de tudo, e lá fazem a festa, na tentativa de eliminar a distância entre quem faz e quem vê teatro. Por essa razão, tornou-se uma referência tanto teórica quanto prática nesta pesquisa. Referência teórica pois, nos apresenta um teatro popular, feito com a comunidade, com o povo e para o povo. Referência prática pois, nos empresta algumas práticas teatrais desenvolvidas com crianças e que serviram de base para a metodologia das oficinas realizadas nessa comunidade.

Para melhor compreender as relações entre teatro e infâncias, procuramos na Sociologia da Infância um aporte teórico, mas também, uma perspectiva para olhar as crianças, suas infâncias e suas criações. Se trata de uma área de investigação dentro das Ciências Sociais, que teve seu desenvolvimento a partir do século XX, mais pontualmente nas últimas duas décadas. Manuel Jacinto Sarmiento (2008, 2005), professor e pesquisador português, configura-se como referência para abordar esse assunto.

Ao afirmar que a criança é um ser social, a sociologia propõe retirá-la da passividade frente às concepções de mundo do adulto, para reconhecê-la como sujeito capaz de comunicar



suas próprias percepções de mundo. Esse pensamento parte da observação das diferenças entre essas duas gerações (adultos e crianças) e não da incompletude de uma frente à outra. A partir dessa perspectiva, a criança é percebida como um ser humano capaz de comunicar verbalmente, corporalmente, artisticamente, suas opiniões sobre qualquer assunto, tornando singular sua maneira de se expressar, não se igualando a nenhuma outra faixa etária.

Foi nos escritos de Sarmiento, Soares e Tomás (2005) que me deparei com o conceito de metodologias participativas com crianças, e a partir dele, investiguei se as práticas do Teatro Ventoforte poderiam ser classificadas dentro dessas metodologias.

INVESTIGANDO UMA METODOLOGIA PARTICIPATIVA COM CRIANÇAS

Investigando as possíveis relações entre as práticas do Teatro Ventoforte e o conceito de metodologia participativa com crianças explicado por Sarmiento, Soares e Tomás (2005), encontramos pontos de intersecção entre esses dois lugares, que repensam as participações das crianças nos mais diversos modos de pesquisas, configurando-as como sujeitos dessas investigações e suas infâncias como objetos de conhecimento.

Em relação aos objetivos atribuídos às metodologias participativas com crianças, a partir do prisma da sociologia da infância, os autores complementam:

A Sociologia da Infância, ao assumir que as crianças são actores sociais plenos, competentes na formulação de interpretações sobre seus mundos de vida e reveladores das realidades sociais onde se inserem, considera as metodologias participativas com crianças como um recurso metodológico importante, no sentido de atribuir aos mais jovens o estatuto de sujeitos do conhecimento, e não de simples objecto, instituindo formas colaborativas de construção do conhecimento nas ciências sociais que se articulam com modos de produção do saber empenhadas na transformação social e na extensão dos direitos sociais. (SARMIENTO; SOARES; TOMÁS. 2005, p. 54)

O que se recupera com as metodologias participativas com as crianças é justamente a presença da criança-parceira no desenvolvimento da pesquisa, o que contribui para o desenvolvimento de um trabalho sensível de tradução e desocultação das vozes das crianças, muitas vezes silenciadas por métodos tradicionais de investigação.

Pensando sobre as práticas do Teatro Ventoforte, abordagem metodológica investigada e experimentada nas oficinas com as crianças, percebemos que o espaço da



criança-parceira é essencial, e se preserva pois, cada prática desenvolvida tem por objetivo dar vazão ao montante de coisas que pairam nas mentes das crianças, tornando singular suas interpretações de mundo a partir da linguagem teatral.

O trabalho de Ilo Krugli no Teatro Ventoforte, vai ao encontro da necessidade de pensar uma metodologia participativa com a criança. As práticas desenvolvidas por ele propõem um olhar sensível sobre si mesmo, sobre a comunidade em que se vive, sobre as histórias e os caminhos de cada criança dentro de seus contextos de vida. As histórias misturam real e ficcional e, em muitas delas, a criança projeta, a partir da criação de um personagem, desenho ou boneco, as suas histórias e desejos mais profundos, contribuindo, principalmente, para revelar as criações das crianças por meio da linguagem teatral, revelando-se assim, o ser por trás dessas criações.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Ieda de. **Ilo Krugli - Poesia Rasgada**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2009.
- NOGUEIRA, Marcia Pompeo. **Ventoforte: no teatro em comunidades**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2015.
- NOGUEIRA, Marcia Pompeo. Teatro e Comunidade. In: **Cartografias do Ensino do Teatro**. Uberlândia: EDUFU, 2009.
- NOGUEIRA, Marcia Pompeo. **Teatro com meninos e meninas de rua: nos caminhos do grupo Ventoforte**. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. In: **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- SARMENTO, M. J.; SOARES, N. F.; TOMÁS, C. A. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. In: **Nuances**. UNESP - Presidente Prudente, vol. 12, nº.13, p. 50 - 64, 2005.



A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Estela Sá de Mesquita
Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação Física e Desportos
estelasmesquita@gmail.com

Neila Baldi
Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação Física e Desportos
neila.baldi@ufsm.br

RESUMO

Este trabalho é um relato da experiência ocorrida no componente curricular Práticas Educativas em Dança II – Infâncias, Dança e Escola, do Curso de Dança-Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O texto discute a experiência realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Gabriel Bolsan, na cidade de Santa Maria (RS), no segundo semestre de 2018. Na ocasião, foram realizadas três visitas à escola, sendo duas delas para a execução de práticas pedagógicas de dança.

Palavras-chave: Dança; Prática pedagógica; Infâncias.

INTRODUÇÃO

Durante o segundo semestre do ano de 2018, na disciplina de Práticas Educativas II, do quarto semestre de Dança-Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), a turma foi à Escola Municipal de Ensino Fundamental Gabriel Bolsan, na cidade de Santa Maria (RS) para a realização de práticas pedagógicas de dança. Foram realizados três encontros na escola, o primeiro para conhecermos os alunos e o local em que iríamos trabalhar e os dois seguintes para que colocássemos em prática aquilo que vínhamos estudando em aula. Esta foi a primeira experiência docente da turma no ensino formal. No semestre anterior, havíamos trabalhado com crianças em uma organização não governamental (ONG).

DESENVOLVIMENTO: O mapeamento e a prática

Nosso primeiro encontro com os alunos foi para conhecê-los e conhecer a escola, ver a disponibilidade de espaço físico para uma prática de dança e a partir daí prepararmos a aula que seria dada na semana seguinte. Meu grupo, formado por mim e duas colegas era responsável por trabalhar com o quinto ano do ensino fundamental, uma turma de 19 alunos



na qual a idade variava entre 11 e 12 anos. O espaço da escola era reduzido, então foi preciso que pensássemos a aula para que ocorresse no pátio, ou em caso de chuva, dentro da própria sala de aula, onde teríamos que arrastar classes e utilizar o espaço que restasse ao centro.

Neste primeiro momento, conversamos e fizemos uma série de perguntas, como: Que tipo de música vocês gostam? Vocês já dançaram? O que é dança para vocês? Recebemos os mais variados tipos de resposta. O gosto musical da turma ia de Sertanejo a Gospel e a Música eletrônica, o contato com prática de dança vinha em sua maioria do CTG ou de vídeos de dança na internet. Ainda neste primeiro encontro, ao perguntarmos sobre dança, um dos alunos rapidamente respondeu “Eu não gosto de dançar!” e então questionamos: “Mas tu já dançou?” e a resposta, como esperávamos, foi que não. E então minha colega colocou a seguinte questão, fazendo a turma rir, mas também refletir: “É igual rúcula! Todo mundo quando é perguntado, diz que não gosta de rúcula. Mas será que já provou? A dança é assim, não tem como a gente saber se gostamos ou não se não experimentar antes. Não é?” Por último, os conceitos que deram para dança eram variados: “Eu não sei”, “Pra mim, dança é uma forma de expressar minhas emoções e sentimentos.”, “Acho que dança é arte!”.

Partindo desses conceitos nos dado por eles, pedimos que trouxessem para a aula que seria na outra semana, algo que significasse o que era a dança para eles, podia ser uma palavra, uma imagem, um objeto ou uma resposta falada.

Após este encontro com a turma, voltamos para a UFSM e planejamos a nossa primeira aula. Segundo muitos dos parâmetros curriculares municipais e estaduais estudados, nesta faixa-etária já é possível trabalhar uma técnica codificada. Porém, como a grande maioria nunca tido uma prática de dança, optamos por trabalhar com os seguintes conteúdos, sem fechar em uma técnica/estética: ações básicas corporais de Laban, conceito de dança, ritmo, composição coreográfica e repertório dançado, para que os alunos pudessem ter um primeiro contato e começassem a criar a partir daí o seu repertório corporal.

Como havíamos pedido, alguns alunos levaram para a aula aquilo que respondia o que era a dança para eles. Muitos levaram o celular, pois alegavam que para a dança era preciso a música e esta se encontrava no celular. A primeira aula então se deu em torno dessas respostas, pedimos que a partir do que haviam respondido ou levado (como na Figura 1,



abaixo) criassem um movimento que respondesse essa questão através do movimento do seu corpo.

Figura 1: Conceito de Dança



Fotógrafa: Neila Baldi (setembro, 2018)

Distribuídos em roda, cada um foi apresentando seu movimento e íamos unindo os movimentos na ordem da roda, criando uma coreografia. A coreografia não era nosso objetivo com aquela aula, e sim que eles vissem que mesmo nos menores gestos, há dança. Esta experiência me trouxe a seguinte reflexão:

Será que a dança é necessariamente uma coreografia (conjunto de passos sequenciados)? Será que a dança não pode ser considerada, em si, uma brincadeira? Ou ainda, quando será que a brincadeira vira dança? (MARQUES, 2012. p. 15)

Marques (2012) traz conceitos e pré-conceitos que estão impregnados na imagem que a sociedade possui da dança. Assim como a sugestão dada por ela, nós começamos nosso



trabalho através de uma cartografia, um mapeamento do local e dos alunos. Infelizmente como havíamos apenas dois dias para prática, não conseguimos nos aprofundar muito durante o mapeamento, mas ter utilizado das repostas das crianças para a criação da aula foi muito importante, pois era possível perceber que eles se sentiam incluídos em tudo que acontecia, pelo simples fato de que a então chamada "coreografia" havia sido composta toda, por movimentos próprios deles. Além disso:

Os processos de criação são oportunidades de a criança e o professor se abrirem para experienciar o campo de configurações artísticas e estéticas que a dança pode proporcionar. (ANDRADE;GODOY, 2018. p.119)

Acreditamos que o trabalho de criação é uma experiência importante tanto para as crianças, quanto para nós, professoras em formação, pois nos permite ver outras formas de se mover, que parte naturalmente das crianças.

Após a experiência da primeira aula, voltamos para a UFSM, discutimos nossa prática e (re)planejamos a aula seguinte. Na segunda aula, trabalhamos diretamente com as ações básicas corporais de Laban, utilizando cartões em que havia uma ação e uma parte do corpo. Em grupo, deveriam criar uma célula de movimento, contendo no mínimo três movimentos utilizando a ação e a parte do corpo indicada. Criaram, mostraram, ensinaram os demais colegas e então o produto final era outra coreografia, diferente da aula anterior, e também criada por eles.

Assim como no encontro anterior, depois da prática, retornamos para a UFSM para discutirmos a experiência vivenciada. O processo de reflexão na ação é importante, pois:

Um profissional que reflata-na-ação tende a questionar a definição de sua tarefa, as teorias-na-ação das quais ela parte e as medidas de cumprimento pelas quais é controlado. E, ao questionar essas coisas, também questiona elementos da estrutura do conhecimento organizacional na qual estão inseridas suas funções. (SCHÖN, 1983, p. 383-9 apud CONTRERAS, 2012, p. 122)

CONCLUSÃO

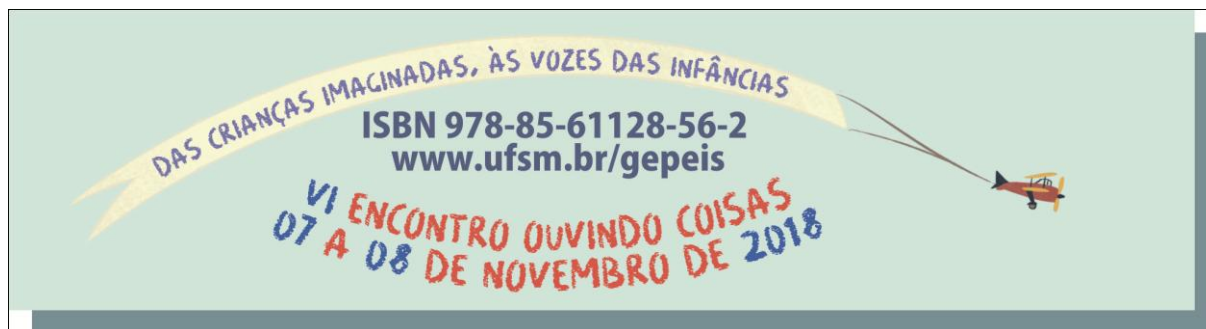
Os encontros na escola permitiram me aproximar e investigar um pouco mais como é trabalhar com crianças e, ainda mais, no ensino formal. Além disso, apesar de ser uma experiência curta, a "[...] prática integra diferentes relações", pois o saber docente é "[...]" um



saber plural, formado pela amálgama [...] de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.” (TARDIF, 2016, p. 36) Neste sentido, a prática vivenciada pode ser um pequeno esboço de tudo do que será vivenciado na formação como professora, bem como na vida docente no futuro. Do mesmo modo que vivenciar foi importante, refletir sobre o vivido também o foi, pois nos permite olhar com outros olhos para a nossa prática docente, no sentido de sempre refazê-la e buscar melhorá-la.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Carolina R de; GODOY, Kathya Ayres de. **Dança com crianças: propostas, ensino e possibilidades**. 1. ed, Curitiba: Apris, 2018
- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- MARQUES, Isabel A. **Interações: crianças, dança e escola**. São Paulo: Blucher, 2012.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis,RJ: Vozes, 2016.



A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E O IMAGINÁRIO INFANTIL: O ENSINO DE DANÇA PARA CRIANÇAS

Carolina Pinto da Silva
Universidade Federal de Pelotas
carolpinto.bailarina@gmail.com

Andrisa Zanella
Universidade Federal de Pelotas
professoraandrisakz@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho trata-se de um relato de experiência sobre minha ação docente orientada para o Ensino de Dança nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A prática docente desenvolveu como proposta, o ensino de Dança através da contação de histórias com foco no desenvolvimento da imaginação das crianças, a criação e exploração do movimento em dança, assim como a utilização de materiais didáticos para esta ação. Como principais aportes teóricos para o desenvolvimento da proposta foram estudados Marques (2003; 2011; 2012), Cone (2015) e os Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte (1997), como base de estudo referentes ao ensino de dança na escola, assim como Antunes (2003) e Nascimento (2014) aportes de pesquisa sobre o Imaginário infantil e contação de histórias. Com isso, o presente texto pretende apresentar um relato sobre as atividades desenvolvidas, os objetivos gerais e específicos e a metodologia utilizada nas aulas, assim como uma reflexão teórica sobre a temática e a prática desenvolvida com os alunos.

Palavras-Chave: dança, escola, infância, histórias

Este texto trata-se de um compartilhamento de experiência sobre minha ação docente orientada para o Ensino de Dança nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, realizada com crianças do 1º ano da Escola Estadual de Ensino Médio Areal. A proposta de ensino de Dança através da contação de histórias teve como foco o desenvolvimento da imaginação das crianças, a criação e exploração do movimento em dança, assim como a utilização de materiais didáticos para esta ação.

Enfim, este relato vem contribuir para uma discussão sobre uma nova concepção do ensino de dança com uma abordagem mais significativa nas aprendizagens e possibilidades da prática da dança para crianças dos anos iniciais, além de ser um componente que cada vez mais deve se afirmar como campo de conhecimento dentro da escola.

A experiência vivenciada de estagiar em uma turma de crianças de 1º ano aconteceu na Escola Estadual de Ensino Médio Areal, localizada no bairro Areal da cidade de Pelotas,



sendo o contexto deste local um tanto diferenciado em relação às outras escolas do bairro e abrange um público diversificado no que se refere ao contexto social das crianças. A partir das observações a turma de 1º ano se caracterizou como sendo ativa-participativa e motivada, com 17 alunos matriculados, porém apenas 11 frequentando. Todos com a idade de 6 anos (período para 1º ano).

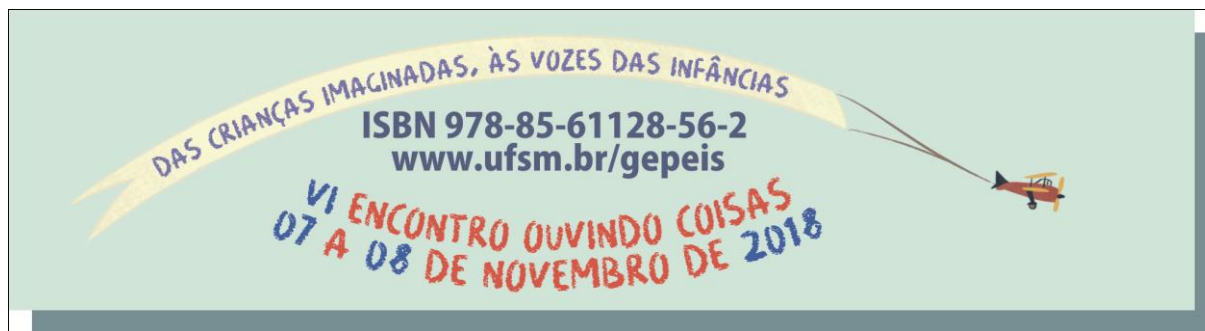
Dentro deste contexto, as aulas do estágio ocorreram em um período entre final de maio até a metade de julho, no turno da tarde, todas as terças e quintas-feiras, das 14:15 às 15h (com 45 minutos de aula), predominantemente com a utilização da sala da dança.

A metodologia utilizada foi basicamente centrada na participação ativa das crianças nas atividades, jogos e brincadeira de dançar, trazendo a ação interdisciplinar com a “hora do conto”, onde a metodologia adotada consistiu em abordar algumas histórias infantis e, a partir delas, desenvolve as outras ações que trabalharam os conteúdos de dança propostos pelo projeto.

Os conteúdos trabalhados foram pensando em uma abordagem significativa e diferenciada através dos caminhos que o tema Contação de Histórias e exploração do movimento propõe, sendo os principais: Expressão Corporal e estímulos para o dançar (dramaturgia); Laban e fatores do movimento (dinâmicas e qualidades do movimento); Jogos de dançar (através dos contos e histórias) e Composição coreográfica.

Desse modo os principais objetivos das aulas englobaram fazer com que os alunos pudessem explorar a descoberta com seu corpo e do coletivo, novas formas de comunicação e movimentação, estimulando a imaginação através de contos e histórias possibilitando uma recriação destas através do movimento. Também se realizou atividades que incentivaram a imitação, a improvisação e a criatividade, explorando e ampliando a percepção do espaço e a consciência corporal de algumas partes do corpo, assim como a utilização de materiais didáticos como fonte de inspiração na exploração de qualidades de movimentos.

Os recursos utilizados destacam-se a construção de materiais didáticos como formas geométricas coloridas de cartolina (também outras estruturas planas), a construção de petecas, utilização da fita crepe no chão da sala com diferentes tipos de desenhos e lençóis recortados, assim como diversos materiais como balões e elásticos. Também são utilizados



recursos da escola como bambolês, colchonetes, cones e o aparelho de som. Os livros infantis utilizados são alguns do acervo da escola e outros de uso próprio, estão listados nas referências do presente trabalho.

Dança na escola: descobertas na infância através do movimento

Dentro de uma proposta de trabalho que procura diversificar e ampliar a prática do ensino de dança na escola, a abordagem utilizada com os alunos de 1º ano da Escola Areal foi bastante significativa para os envolvidos, pela etapa de desenvolvimento que se encontram, pois puderam se reconhecer nas propostas de atividades em aula, pelo fato de que, na sua maioria, foi o primeiro contato com essa abordagem e com esse campo de conhecimento dentro da escola.

A dança, enquanto linguagem artística pode ser um disparador de possibilidades para “abrir espaços” nos corpos das crianças através do movimento, potencializando as relações com o mundo e consigo mesmos. Nesse sentido, trazer a dança no espaço escolar foi pensando em contribuir com a aprendizagem e formação da criança, sendo este ser em construção e em plena fase de desenvolvimento, adquirindo ainda valores, conceitos, preferências e afetos, mas que já carrega vontades, ideias, identidades e necessidades.

Assim, a dança e seus desdobramentos apresenta-se como campo de conhecimento fundamental na infância, constituindo-se como fonte de comunicação e expressão de seus sentimentos e ideais a partir do movimento em múltiplos espaços, interagindo e socializado com o outro de forma sensível e perceptiva.

Segundo Viana quando questiona em seu texto de que forma a dança está inserida e as contribuições para educação infantil, traz como referencial o RCN (Referencial Curricular Nacional Brasileiro - 2006) onde aborda alguns pontos importantes sobre a inserção da dança no contexto da infância

Um fator notável no documento é a definição da importância do movimento, da relação da criança com o espaço e da dança/educação como meio de interação e compartilhamento de experiências no âmbito da estética. Segundo o Referencial Curricular Nacional – RCN para a Educação Infantil (Brasil, 2006:19). “Os jogos, as brincadeiras, a dança e as práticas esportivas revelam, por seu lado, a cultura corporal de cada grupo social, constituindo-se em atividades privilegiadas nas quais o movimento é aprendido e significado”. A dança é compreendida como



relevante, ativa e conspiratória a favor dos processos de significação das coisas do mundo, ou o mundo das coisas. Além dos sentidos e das vivências culturais e históricas, a dança participa deste contexto engenhosamente (VIANA, 2014, p.4).

Durante o desenvolvimento das atividades, as ideias e planejamentos das aulas foram um atravessamento da proposta de trabalhar com as histórias infantis, trazendo a significação do aprendizado através do movimento, como o RCN propõe, mas também uma abordagem de dança que entende a criança como um todo em seu grupo social, na interação dos aprendizados e nas suas preferências individuais.

Partindo desses pressupostos entende-se que a concepção da dança na escola, quando ainda sendo uma prática vinculada a ideia da dança como evento em ocasiões comemorativas, são ultrapassadas e resultado de uma didática pedagógica autoritária, repetitiva e limitadora. Essas “outras” propostas de dança na escola devem ser inseridas e discutidas com toda a equipe de professores, num processo de formação continuada que é lento, porém possível, como observado na E.E.E.M. Areal, pela recepção da proposta com a professora titular da turma de 1º ano. Contribuir para que a escola entenda que, no contexto da infância, a dança deve ser facilitadora no processo de criação da criança, pois é nesta etapa que ela tem maior capacidade imaginativa e assim, precisa estar liberta para expressar da sua forma mais genuína de ser criança.

Diante disso, a contação de histórias na escola aparece como grande promotora do significado da infância, entendendo que o conto contribui como atividade fundamental na escola, ampliando o conhecimento da criança, na formação e no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. É perceptível quando as crianças têm essa prática efetiva dentro da escola ou em casa, como é o caso da turma de 1º ano da E.E.E.M. Areal. São criativas e imaginativas, descobrem e criam estratégias de movimento, ficam imersas no universo das histórias rapidamente.

Assim, buscando um fazer-artístico e um aprendizado através do movimento, a contação de história, o “faz de conta” está diretamente ligado ao Imaginário infantil, possibilitando a partir do encantamento e da fantasia, desenvolver a sensibilidade e a criatividade, estimulando a expressividade no ensino de dança. Nascimento nos traz o uso desta estratégia como

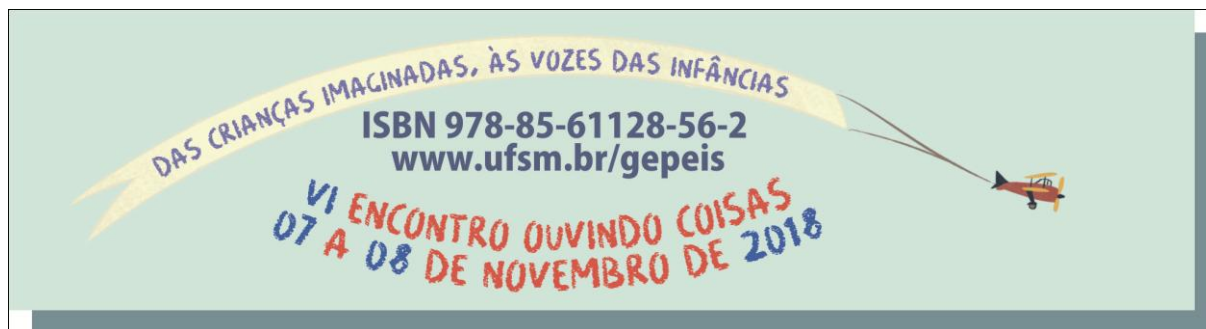


[...] o conjunto de elementos referenciais que proporcionarão o desenvolvimento do consciente e subconsciente infantil, a relação entre o espaço íntimo do indivíduo (mundo interno) com o mundo social (mundo externo), resultando na formação de sua personalidade, seus valores e suas crenças (NASCIMENTO, 2014, p. 57).

Portanto, a dança pode/deve contribuir como instrumento de criação dramática, por meio da expressão corporal e de comunicação na investigação de movimento, ampliando nas crianças sua capacidade de atenção, concentração e observação, onde podem articular a imaginação a partir de um conto “falado” com a expressão do corpo, seus gestos e movimentos. Com isso, o ensino de dança na escola E.E.E.M. Areal buscou proporcionar o despertar e a descoberta dos sentidos através do movimento e sensações do corpo, assim como seus estranhamentos, mas também o aprofundamento das capacidades de imaginação e criação do movimento e sua relação com o contexto dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve por objetivo trazer e discutir as possibilidades do ensino de dança nos anos iniciais do ensino fundamental através do relato de experiência de estágio, trazendo reflexões sobre este momento de inserção da dança a partir da contação de histórias como forma de exploração do movimento. Com o texto, pretendeu-se mostrar que é possível trazer para dentro da escola uma aprendizagem em dança não limitadora e sim transformadora, possibilitando o desenvolvimento da imaginação das crianças e a investigação do movimento, buscando essencialmente estimular suas capacidades de criação, percepção e comunicação com o corpo através das linguagens da dança. Assim, a utilização da contação de história no ensino de dança na escola E.E.E.M. Areal, neste contexto de múltiplas relações, de crianças e jovens com especificidades próprias de identidades e de necessidades sócio afetivas, buscou integrar os pequeninos através da dança e do universo infantil, tornando esse primeiro contato com a dança um momento de encantamento sensível e de aprendizado significativo para todos.



REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Silmara Ferreira. **Brincar e dançar ... e só começar**. [s.n.] Campinas-SP, 2003. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/275447>> Acesso em: 03 Fev. 2018.
- BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil /** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 2006.
- CONE, Theresa Pulcell. **Ensinando dança para crianças - 3ª Ed.** - Barueri, SP: Manole, 2015.
- MARQUES, Isabel. **Dançando na escola**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- NASCIMENTO BILUCA MATEUS, Ana do et al. **A importância da contação de história como prática educativa na educação infantil**. *Pedagogia em Ação*, [S.l.], v. 5, n. 1, out. 2014. ISSN 2175-7003. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/8477>>. Acesso em: 30 Jan. 2018.
- VIANA, Daniela Cristina. **Dança/Educação: potencializando práticas educativas na infância**. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. p.12. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/publicacao/trabalhos_completos.php> Acesso em: 01 Fev. 2018.



NARRATIVAS DE UM MUNDO SECRETO: PERCEPÇÕES DE UMA FORMAÇÃO DOCENTE

Ana Cláudia Barin
Programa de Pós-Graduação em Educação
Doutoranda em Educação
Universidade Federal de Santa Maria
anaclaudiabarin@hotmail.com

Marilda Oliveira de Oliveira
Profa. Associada Depto. de Metodologia do Ensino
Programa de Pós Graduação em Educação - PPGE
Universidade Federal de Santa Maria
marildaoliveira27@gmail.com

RESUMO

O trabalho aqui apresentado, na modalidade ‘manifestações artísticas’ do *VI Encontro Ouvindo Coisas - Das crianças imaginadas, às vozes das infâncias*, trata-se de fotografias e narrativas textuais a partir da dissertação de mestrado intitulada “Afetos de um mundo secreto: fabulações de uma formação docente”, defendida no ano de 2015 no Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de Educação e Artes, orientada pela Profa. Dra. Marilda Oliveira de Oliveira. O que exponho aqui é um recorte composto por imagens que se misturam com escritas baseadas na narrativa fílmica *Coraline e o Mundo Secreto* (2009) e a literatura de Neil Gaiman, *Coraline* (2003), com o intuito de pensar a formação docente a partir de fabulações presentes em torno da personagem Coraline e suas vivências entre o mundo secreto exibido na animação de 2009 e nas linhas do livro de 2003.

Palavras-chave: Formação docente; dilema; Coraline.

Coraline foi os movimentos de experimentação a partir da fabulação para pensar uma pesquisa de mestrado que intentou revisitar meus diários de formação docente e como percebi as atualizações permitidas com essas visitas/remexidas à esses antigos escritos produzidos no momento de estágio supervisionado. Durante o sobrevoo nos meus diários, pude pensar questionamentos outros, em um *outro* tempo, assim como conceitos que operei somente no momento da escrita da dissertação.

O conceito de dilema foi um dos que me saltaram aos olhos assim que abri meu baú de guardados, onde angústias e medos foram experienciados de outras maneiras, que não aquelas do momento do estágio. Trabalhado a partir de Zabalza (2004), dilemas são aqueles



momentos/situações que elegemos para pensar o processo da docência. Um dilema nem sempre é um aspecto negativo da aula. Envolve questões que desejamos pensar de forma mais aprofundada, tanto no individual como no plano coletivo.

Os dilemas, como ferramentas conceituais para a análise das atuações docentes, se acomodam bem a essa complexidade da aula e permitem compreender a natureza desafiadora da ação didática que os professores devem enfrentar (ZABALZA, 2004, p. 19).

Assim, o dilema de estar docente me tomava enquanto era possível reinventar Coraline em meio aos meus escritos, meus questionamentos, minhas fabulações. Coraline era aventureira. Tal característica marcante da personagem me fez ter encontros potentes com essa intercessão fílmica (2009) e trazê-la para a pesquisa. Percebi como Coraline conseguia articular cada acontecimento com suas experiências e desejos, sem se deixar levar por ideias que não a afetam, a partir das quais sua potência de agir não era aumentada. Pode até ser que, aqui e acolá, ela ouça a voz do pequeno companheiro felino que permanece ao seu lado durante boa parte do filme, mas está convicta de seus anseios e segue sua curiosidade.

Já dizia Deleuze que “não há literatura sem fabulação” (DELEUZE, 1997, p. 13). Constatei que os atravessamentos criados pelos elementos da pesquisa se encontraram, em forma de ‘costura’, com os meus diários visuais, a personagem Coraline e suas indagações. Não podia deixar de remexer nesses tantos elementos escolhidos como materialidade de pesquisa e a fabulação foi a forma que encontrei de experimentar tantas vivências em meio a produção da dissertação.

A fabulação foi a forma de experimentação escolhida para atravessar essa pesquisa sobre os diários e a memória. O autor Ronald Bogue (2011), da Universidade de Georgia, EUA, estudou sobre a fabulação a partir de Deleuze, e este termo aparece em diversos momentos de sua escrita, ligado principalmente a questões de cinema e literatura. Bogue afirma que a fabulação suscita a invenção artística de um povo por vir, que está em criação contínua. Os elementos presentes na produção da fabulação, segundo Ronald Bogue, são o mito, o devir-outra, a experimentação no real, a invenção de um povo por vir, e a desterritorialização da língua. Não trabalhei operando todos eles em minha pesquisa de mestrado, me concentrando mais no devir e na invenção de um povo por vir.



Pensar em uma escrita em devir é acessar algo novo a cada vez em que me convidei a adentrar nos diários de formação docente, a fazer coexistir elementos presentes em cada página. Pude repensar uma docência de maneira aberta, que se propõe a vazar, a buscar as fronteiras e não se acomodar.

Coloquei-me entre os encontros que tive, entre Coraline e suas aventuras. Busquei nesse entre as vivências que nunca tive, mas que me propus a viver. Esse é o devir vivo que saltou desta pesquisa, buscar quais afetos foram possíveis a partir das experiências como docente em formação, dispostas e revisitadas nos diários pedagógicos e Coraline, junto com o seu mundo secreto.

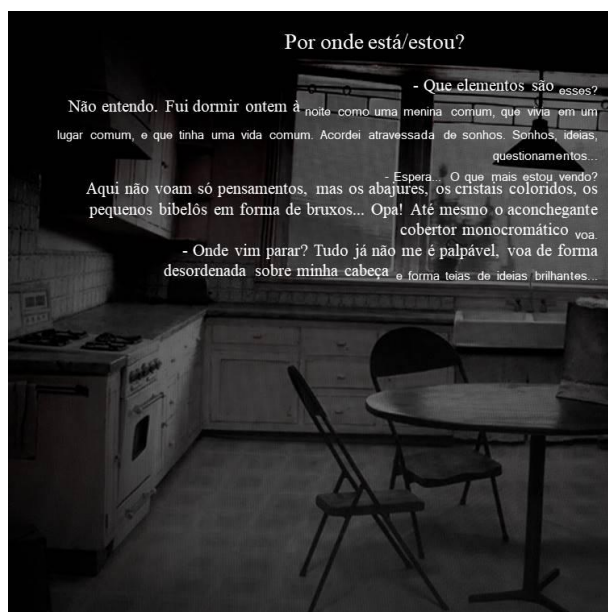
Não foi intenção na pesquisa imitar Coraline em minhas vivências de formação docente, tampouco repetir suas frases potentes, que tanto chamam a atenção no filme. Minha ânsia foi viver Coraline em mim, sentir junto com ela os passos curiosos, tão envolventes durante o filme, e seu desbravar em um mundo secreto. Experimentei no momento de escrita da dissertação, os afetos que foram se produzindo, sem esperar que a memória simplesmente reviva o passado ao olhar para meus diários de formação docente, mas que trouxesse para a pesquisa algo que ainda não estava dado, inédito de ler e escrever, de sentir e pensar.

O entrelaçamento de minhas experiências como docente nos estágios, meus diários pedagógicos e a animação sobre Coraline me fez problematizar questões a respeito da docência. Criei relações de transbordamento do que foi e é feito a partir de mim e do outro que encontro: que tipo de relevância isso tem na minha experiência de formação docente? Assim, como problemática de pesquisa, busquei pensar quais afetos emergiram da fricção entre as experiências como docente, materializadas nos diários pedagógicos, a animação Coraline e O Mundo Secreto (2009) e ainda a literatura de Neil Gaiman, Coraline (2003). Realizei um exercício que estabelecesse diálogos entre o que foi vivido nesses ensaios e a docência, assim como as relações que se traça com a fabulação presente nos elementos de pesquisa. Busquei extrair, desse bloco de sensações, o que se constrói nas fissuras do que é produzido nos afetos e encontros com os relatos pessoais.

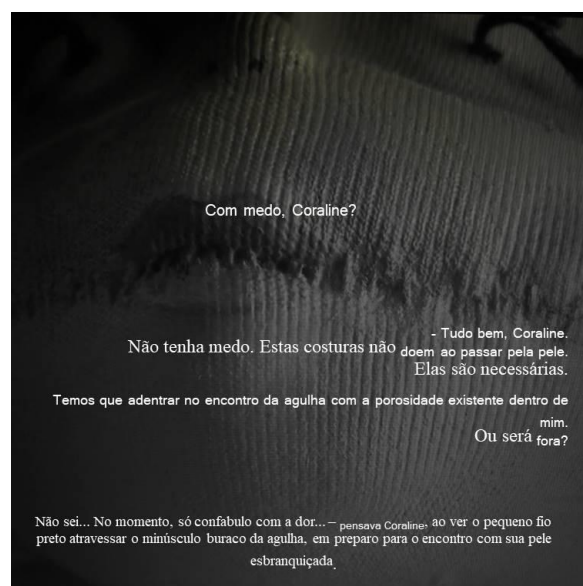
Dessa forma, apresento aqui o que produzi com o que Gaiman me permitiu criar com sua literatura secreta e com o que Henry Selick oportunizou ao embebedar meus olhos e



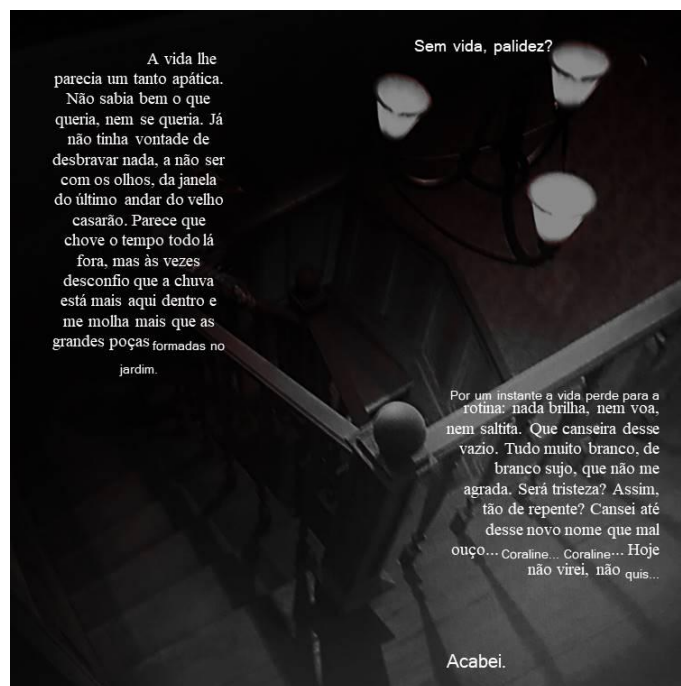
sentidos com a sua animação baseada no livro. Reinventei Coraline em meio a pensamentos de estar docente, de medos, de linhas não escritas e silenciadas do que gostaria de ter lido ou li em meio a este processo.



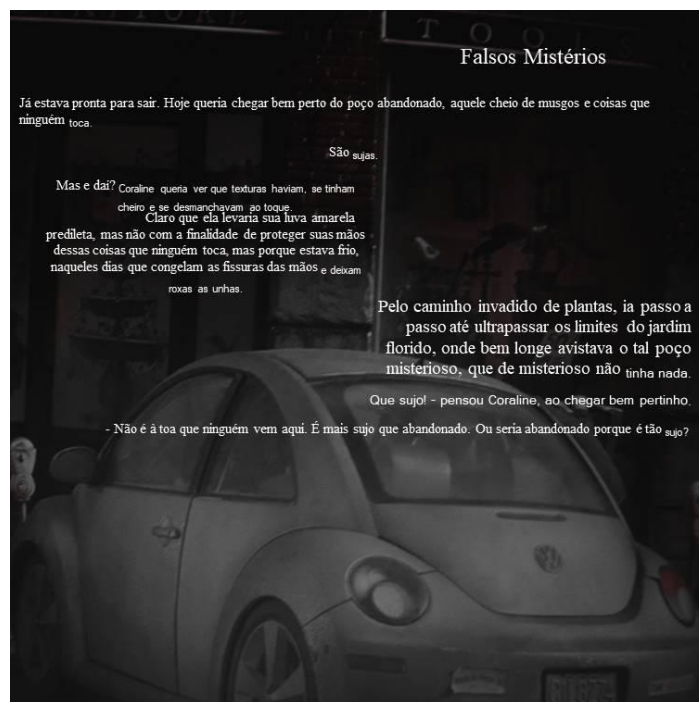
Fonte da Imagem: Arquivo pessoal (2015).



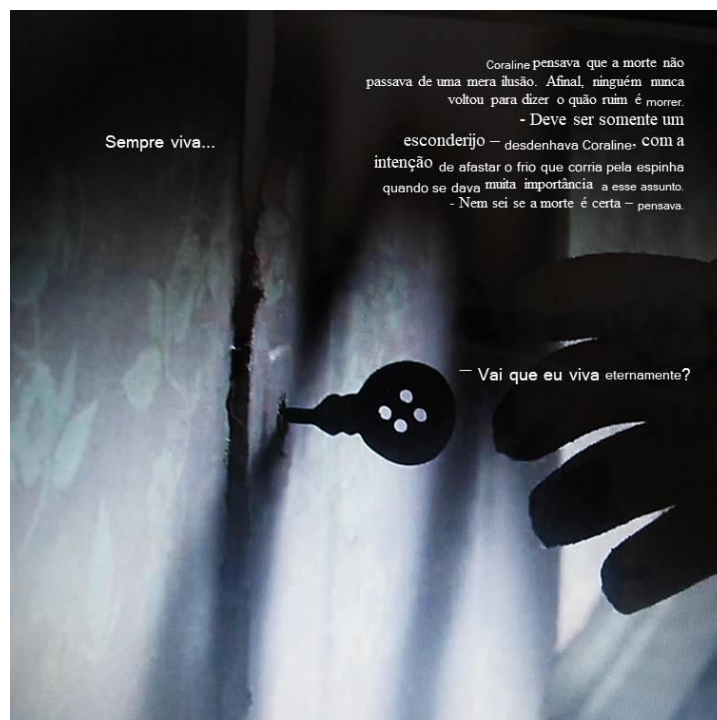
Fonte da Imagem: Arquivo pessoal (2015).



Fonte da Imagem: Arquivo pessoal (2015).



Fonte da Imagem: Arquivo pessoal (2015).



Fonte da Imagem: Arquivo pessoal (2015).

REFERÊNCIAS:

BOGUE, Ronald. Por uma teoria deleuziana da fabulação. In: AMORIN, A. Carlos; MARQUES, Davina; DIAS, Suzana O. (Orgs.) **Conexões: Deleuze e Vida e Fabulações e...** – Petrópolis, RJ: De Petrus; Brasília, DF: CNPq; Campinas ALB, 2011, p. 17-35.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1997.

GAIMAN, Neil. **Coraline**. Ilustrações de Dave Mckean; tradução de Regina de Barros Carvalho. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional/** Miguel A. Zabalza; tradução Ernani Rosa. Porto: Porto: Artmed, 2004.

Filmografia

Coraline e o Mundo Secreto. Animação; 100min. Direção: Henry Selick. Roteiro: Henry Selick e Neil Gaiman. EUA, 2009.



MEIA VOLTA NA CIRANDA

Neila Baldi

*Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação Física e Desportos
E-mail: neila.baldi@ufsm.br*

Thaís Cardoso Marques

*Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação Física e Desportos
Fundo de Incentivo à Pesquisa (Fipe)
E-mail: thaais_cardozo@hotmail.com*

Isabela Teixeira Patias

*Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação Física e Desportos
Programa de Licenciaturas (Prolicen)
E-mail: isabelapatias@hotmail.com*

Djenifer Geske Nascimento

*Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação Física e Desportos
E-mail: annigeske@hotmail.com*

Júlia Urach Donata de Oliveira

*Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação Física e Desportos
E-mail: juliauddo@hotmail.com*

RESUMO

A performance Meia volta na Ciranda discute as colonialidades das danças (do saber, do conviver, do ser e do poder), que estão presentes no ensino desde a infância. A partir da música Ciranda da Bailarina, de Chico Buarque e Edu Lobo, apresenta estereótipos contrastantes para desmistificá-los. Assim, brinca com a valorização dos códigos de dança (colonialidade do saber), com a busca da perfeição na execução dos movimentos (colonialidade do conviver), com a presença autoritária da professora e a exclusão daqueles e daquelas que não podem pagar por aulas (colonialidade do ser) e com o machismo e os padrões estabelecidos por gênero para cada dança (colonialidade do poder). A reprodução dos estereótipos constrói o imaginário do que é dança, de quem deve dançar e como dançar. A partir da obra, o grupo questiona a idealização da bailarina e tenta desconstruir os imaginários e repensar o ensino de dança para crianças. As colonialidades da dança vêm sendo discutida no Grupo de Pesquisas sobre (Es)(Ins)critas do/no Corpo (Corpografias), ligado ao Curso de Dança-Licenciatura da UFSM. A partir da identificação das mesmas, o grupo propõe novos procedimentos de ensino.

Palavras-chave: Dança. Colonialidade. Ensino de dança.

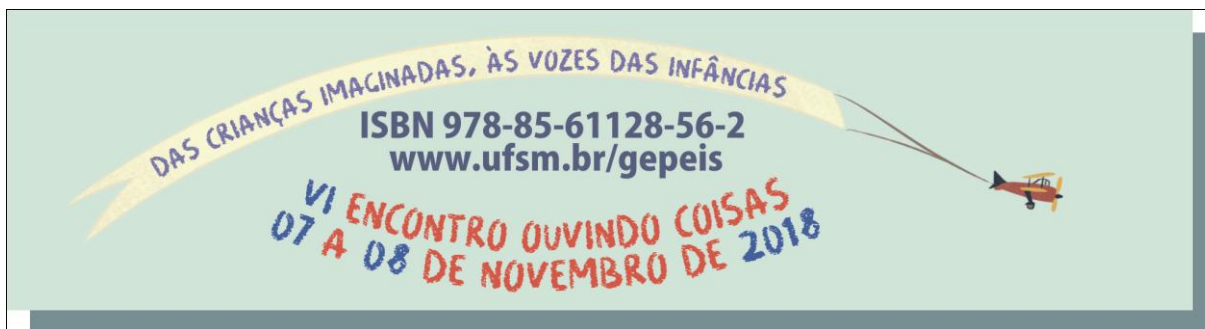
DAS CRIANÇAS IMAGINADAS, ÀS VOZES DAS INFÂNCIAS

VI ENCONTRO OUVINDO COISAS
07 A 08 DE NOVEMBRO DE 2018

EIXO 3: IMAGINÁRIO, AMBIENTES E INFÂNCIAS

Os espaços da cidade possuem o cenário dominado por prédios e automóveis, as relações estão cada vez mais rápidas e reclusas às residências, deixando de ocupar os espaços urbanos, principalmente quando se trata da relação das crianças com os espaços. A infância e os ambientes se relacionam com as brincadeiras, com o modo como o ambiente é adjetivado como perigoso, hostil e inapropriado à infância, prejudicando as múltiplas relações e convivência nas cidades e espaços. Este eixo abrange trabalhos que possuam a temática da cidade, os lugares de lazer ou a falta deles, brincadeiras, espaço de encontros, as relações, os espaços virtuais e as crianças, a socialização nos dias atuais, convivência da infância e os espaços urbanos e rurais e a infância e o ambiente de um modo geral.

Mediadores: Jéssica Dalcin da Silva,
Edson Paulo dos Santos.



O MENINO E O MUNDO E A INVENÇÃO DAS PRÓPRIAS CORES

Adriana Ferreira Petry Estrella
Psicóloga. Graduada pela ULBRA/SM. Especializanda em Clínica Psicanalítica pela Universidade Luterana do Brasil campus Santa Maria. E-mail: dripetry@hotmail.com

Luís Henrique Ramalho Pereira
Psicólogo. Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Professor do Curso de Pós Graduação Clínica Psicanalítica da Universidade Luterana do Brasil - campus Santa Maria. Docente do Curso de Psicologia da Universidade Luterana do Brasil, Campus Santa Maria. E-mail: luishp7@yahoo.com.br

RESUMO

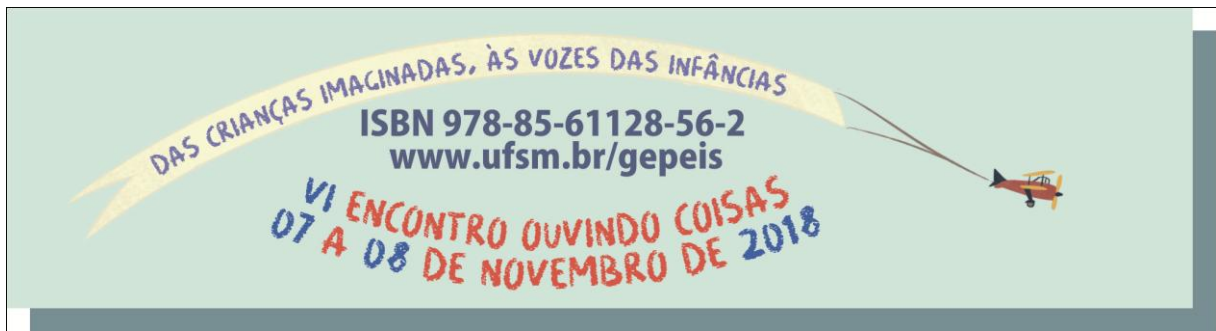
Este trabalho apresenta um recorte feito entre o filme *O Menino e o Mundo* (2014) e as amarrações entre a psicose e a possibilidade de busca pela neurose. Articulações feitas pelos devaneios providos do filme, que inspira uma aventura da constituição subjetiva. A teoria psicanalítica tem avançado constantemente nas fronteiras as quais, subjetivamente, delimitam os campos de intervenção e avança de forma definitiva, como um arcabouço teórico do imaginário-simbólico-real (2007). A intenção de fazer este estudo se faz pela escola, pela família, mas principalmente pelos atravessamentos da infância e adolescência hoje. Consideramos que contar histórias é fazer com que nós venhamos a aparecer um pouco na vida do outro. Assim, as amarrações a seguir sugerem pensar o percurso da psicose no espaço escolar.

Palavras-chave. Infância, filme, escola

INTRODUÇÃO - A BUSCA DE UMA “NEUROSE” OU EM BUSCA DAS CORES DO MUNDO

Como todo enfrentamento do mundo ou toda visão *Weltanschauung* (2001), as imagens vêm habitar as interrogações do que podemos ver e do que o olhar é capaz de acusar à percepção. A transição subjetiva pode demarcar fundamentalmente um território de passagem, lá onde o sujeito oferece resistência à fronteira de tal mundo. É a passagem do incolor à multiplicidade das cores, em que ligamos o infantil ao cinema no filme “*O Menino e o Mundo*” (2014).

O Menino e o Mundo, na invenção das próprias cores, precisa sair pelo mundo. O menino é o mundo, mas, mais do que isso, o menino é seu trânsito pelo mundo, seu encontro e acontecimento no mundo e é nessa fantasia que somos guiados de formas absolutamente encantadoras pelo território do cinema. A fantasia, portanto, é que, ao buscar o pai, que



partiu em busca de trabalho, reencontrará seu território, sua família, o objeto perdido. Em sua busca, vai repetindo o processo transferencial, conhecer lugares e pessoas e tentar falar sobre seu desejo de encontrar o pai.

É, na nota de flauta, transformada em semente e plantada como música numa lata, que o menino preserva seu tesouro, o legado do pai, a potência que o faz crescer, conhecer, ser do mundo e vencer no mundo. Nessa lembrança, ele remonta sua trajetória e constrói sua própria história, dando a ela suas novas cores. Uma lata que o aliena na busca, mas (des)aliena na inscrição feita na terra e na possibilidade de inscrever suas ações, ao poder distinguir sobre as insígnias deixas pelo pai, suas próprias marcas desejanças.

Tais insígnias convocam o analista a fazer uma intervenção em seu olhar, que deseja a todo instante “salvar” o menino, levá-lo de volta ao pai. Mas é justamente a busca que faz com que esse menino adquira linguagem, remonte as cenas e crie suas cores. Essa trajetória é possível, a partir de seus resíduos, como aponta Lacan (2003), ao dar notícias sobre o que as lembranças dos pais são para qualquer sujeito em busca de suas próprias cores.

O Menino e o Mundo nos aponta que, assim como na análise, que não existe um final feliz. O que de fato existe é uma remontagem de palavras e a possibilidade de criar cores que possam fazer dessa tela pessoal e subjetiva uma aquarela satisfatória aos próprios olhos, que se possam imprimir enigmas e, ao mesmo tempo, decifrá-los nas cores de nossos próprios traços, cobertos, encobertos e descobertos, mas enlaçados no outro que, a todo instante, reconhece-nos.

O menino não quer esperar, ele tem pressa, urgência. Talvez mais que urgência, acelera no enfrentamento com a vida, quer mais cores, mais música, mais possibilidades, quer um mundo novo, quer viver para além das utopias, talvez queira ser só criança sem estar contaminado por imagens que lhe inebriam, quer voltar para casa e brincar com as cores e os sons do mundo. Talvez, depois de todas as dores, ele tenha compreendido que não haveria saída se não inventar cores.

DESENVOLVIMENTO – PALAVRAS INVERTIDAS E O SENTIDO DE UMA NOTA PERDIDA

Freud, em 1921/2017, menciona que, nos grupos, um único objeto é tomado por todos como ideal do ego, evocando a identificação de uns com os outros. É o que presencia o

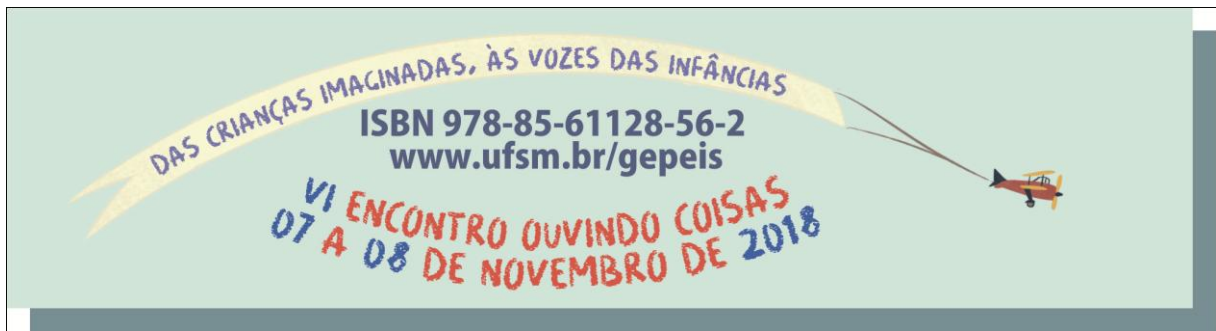


menino, que tem como grupo, o mundo. O menino faz identificação entre si e o mundo, na busca pelo pai como objeto.

Corso e Corso (2006) ponderam que o laço sanguíneo não é responsável pelo afeto, que o mesmo vem pela via do amor, na condição de inscrição. Nessa afirmação, os autores nos permitem pensar nos diferentes espaços para uma criança inscrever-se no mundo. Nessa perspectiva, podemos pensar na imprevisibilidade do laço, que não pede licença, não tem hora marcada, ocorre no imprevisto, despertando e fazendo marcas. Essa é uma naturalidade rara das experiências que realmente podemos considerar frutíferas.

Assim, o afeto que ele vai encontrando em cada nova cor, vai fazendo intensificar sua condição de identificação com o mundo e a possibilidade de seguir sua busca. Menciona Calligaris (1989), em seus estudos sobre a psicose: “o pai é quem sabe lidar com o desejo materno, e por consequência, quem pode decidir da significação sexuada dos filhos” (CALLIGARIS, p. 18, 1989). Bem sabe disso o menino, mesmo que inconscientemente, ele tem no pai o suposto saber investido, fazendo, assim, de sua partida, sua nota perdida, a possível transgressão de se tornar homem, assim como o pai. O menino sabe que partir representa a possibilidade de não se tornar alienado diante do desejo materno. Nessa perspectiva, ele reconhece, na busca pelo pai, a inscrição de castração, ao se negar a ocupar o lugar do pai que partiu. *Recordar, repetir e elaborar*, condições apresentadas por Freud (1914/2010), que sugerem a interpretação, para fazer movimento nas resistências, aproximando-as da consciência, o que poderia fazer um preenchimento das lacunas. Para o autor, o que está em jogo é a condição de enlace, a trama estabelecida entre o menino e aqueles de quem ele se aproxima, fazendo circular o laço que estabelece em cada espaço, na sua constata busca.

Nasio (1995) situa a possibilidade de materialidade investida na escuta, salienta o psicanalista: “surpreendo-me representando mentalmente para mim, com uma nitidez muito particular, uma imagem que condensa”. Se escutarmos o menino e o mundo como analistas, veremos o silêncio, representando em muitas cores que querem contar sua história, sua busca e se encontra com seu desejo. E, por falar em desejo, essa tal transitoriedade, que faz marca, que constitui o sujeito, a desalienação necessária para descoberta do próprio desejo, representa, por vezes, a perda, “o luto é um grande enigma” (Freud, p. 250 1916/2010).



Freud (1916/2010) aponta a transitoriedade que, nesse caso, pode ser debruçada nas cores, as quais transgridam, na busca de entrar as que melhor se identificam com sua trajetória, deixando escapar do provável a possibilidade de se pintar, a transitoriedade do menino que surpreende, cai num buraco que o leva para cima, para o alto, onde os olhos do provável não alcançam nem mesmo os do poeta! Isso ocorre para que a transitoriedade se faça dando novos contornos os quais vão ecoar, dando voz e vez ao menino que, quem sabe, pode fazer alguma transitoriedade nesse mundo.

CONCLUSÃO

Será pressa?

Sua vida expressa!

Numa constante atravessa...

Se atravessa por aquele que dela se aproxima

Fazendo sinfonia, sem língua

Só com rima e linguagem

Que denuncia

Uma carochinha, vira um barco...

Um barco, um arco, um laço

Uma descoberta

Fazendo laço com o espaço,

Subindo, subindo, subindo

Brincando, sonhando, brincando

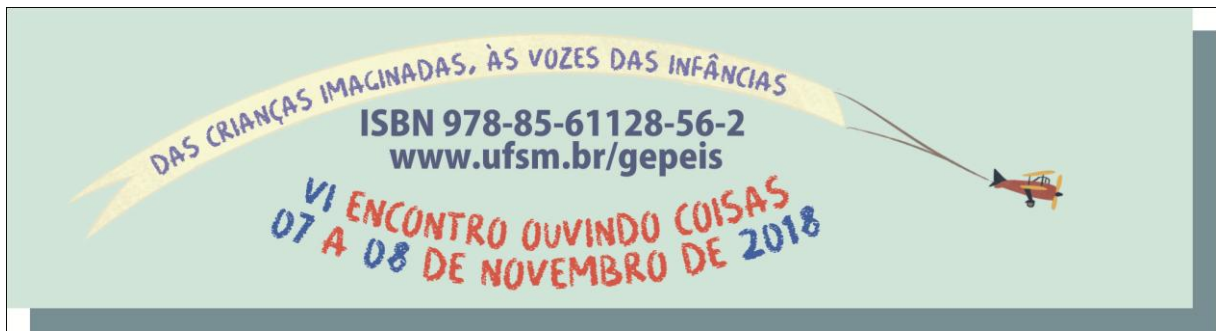
Regressa, regressa sem pressa, mas localiza sua caixa

Uma nota musical o espera, é o que resta?

O que seria, ou será, esse som que o espera?

Transitoriedade, o som das folhas que caem e saem rolando com o vento sendo música e movimento...

A consciência da fantasia não vai modificar o sujeito. Assim, tomá-lo como alvo pulsante em sua ou suas próprias escolhas pode ser o que resta, o que de fato existe!



Representa a possibilidade de uma tomada de consciência daquilo que podemos tomar como conceito de fantasia para nos possibilitar um percurso próprio apoiado na falta.

Nessa circunstância, para que o sujeito sustente a corda bamba da falta inscrita, a essência da descoberta ou a evidência da própria falta, ele se torna o eixo da letra da própria história, contornada por suas próprias cores, em que possa se haver com que há de inscrito ou não seu próprio desejo.

O menino transgride, ao criar suas próprias cores, pois anseia pela primavera, pelo despertar de seus próprios desejos, os quais não seriam possíveis, permanecendo no território. As cascas devem se deixar cair, encobertas pela metáfora da busca pelo pai, que nada mais é que sua nota perdida, inconscientemente, uma nota que mantém sua possibilidade de se estruturar enquanto sujeito no mundo que se abre diante de seus pés.

REFERÊNCIAS

ABREU, Alê. *O Menino e o Mundo*. Filme de Papel. Brasil, 2014.

CALLIGARIS, Contardo. *Introdução a uma clínica diferencial das psicoses*. Porto Alegre, editora Artes Médicas, 1989.

CHEMAMA, Roland, VANDERMESCH, Bernard. *Dicionário de psicanálise*. Editora Unisinos, 2007.

CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO, Mário. *Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FREUD, Sigmund. *Recordar, repetir e elaborar*. In: Observações psicanalíticas sobre um caso de paranóia relatado e autobiografia: ("O caso Shereber"): artigos sobre técnicas e outros textos (1911-1913) São Paulo: ed. Companhia das letras, 2010.

FREUD, Sigmund. *Além do princípio do prazer e outros textos (1917-1920)*. São Paulo, Ed: Companhia das Letras, 2010. Obras Completas v. 14.

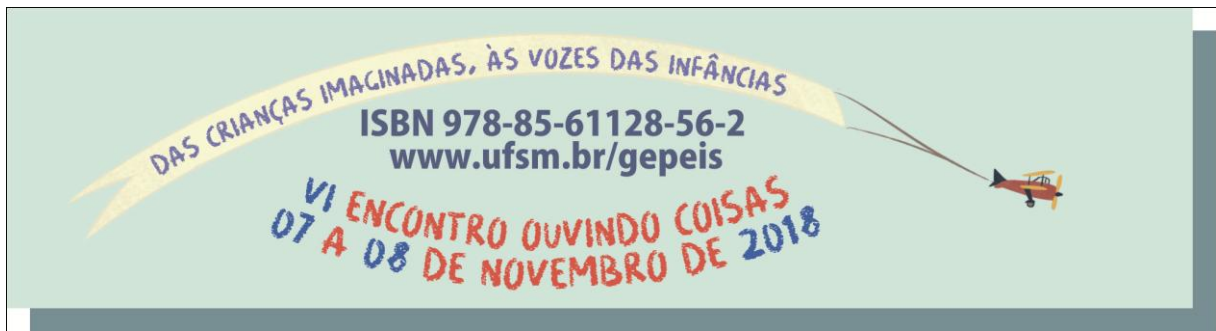
FREUD, Sigmund. *Psicologia das massas e análise do Eu*. Porto Alegre, RS: L&PM, 2017.

FREUD, Sigmund. *A Transitoriedade*. Introdução ao narcisismo: ensaios de metapsicologia e outros textos (1914-1916) Sigmund Freud; tradução e notas Paulo Cesar de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

LACAN, Jaques. Nota sobre a criança. In: Outros escritos. Rio de Janeiro. Jahar, 2003.

NASIO, Juan-Daivd. *O olhar em psicanálise*. Rio de Janeiro: ed. Jorge Zahar, 1995.

ZIMERMAN, David. Vocabulário Contemporâneo de Psicanálise. Porto Alegre RS. Artmed, 2001



LUDICIDADE DO PROJETO ARQUITETÔNICO: ESTUDO DE CASO DE ESCOLA ALEMÃ

Alice Rodrigues Lautert
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura, Urbanismo e Paisagismo da
Universidade Federal de Santa Maria
Bolsista CAPES
alicelautert@gmail.com

Auriele Fogaça Cuti
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da
Universidade Federal de Pelotas
Bolsista CAPES
aurielefc@gmail.com

RESUMO

Sendo as escolas o espaço de convívio social das crianças, é importante estudar bons referenciais arquitetônicos que auxiliem na composição desses espaços, instigando o aprender, o conviver e o imaginar dos pequenos. Traz-se um estudo de caso de uma escola alemã, que apresenta recursos simples na sua composição, mas que traduzem a capacidade de um lugar em ser acolhedor, convidativo e harmonioso com o entorno.

Palavras-chave: ambiente escolar; ludicidade; projeto arquitetônico.

INTRODUÇÃO

O ambiente educativo, escola ou creche, muitas vezes é o primeiro lugar de convívio social da criança. Partindo dessa ideia, esse local é também o provável primeiro espaço físico que a criança passará a frequentar rotineiramente sem a presença segura dos pais. É importante, então, que esse ambiente tenha um caráter acolhedor, convidativo para os usuários que passarão nele várias horas diárias. Esse caráter convidativo, conforme Hertzberger (1999, p. 183), torna a criança capaz de se apropriar do espaço, de se sentir à vontade nele.

Para Kowaltowski (2011, p.12), esse ambiente deve ser considerado como local de desenvolvimento e aprendizagem, sendo que a edificação pode ser vista como resultado da expressão cultural de uma comunidade. A discussão em torno da composição do espaço deve ter aspecto multidisciplinar, envolvendo alunos, professores, conhecimentos prévios e questões também de ordem arquitetônica, pedagógica e social.

Diante disso, o objetivo desse trabalho é apresentar um estudo de caso de escola infantil, a fim de ampliar repertório de bons projetos arquitetônicos nessa tipologia. A Escola Protestante Primária de Karlsruhe, na Alemanha, se apresenta como um interessante



exemplo de projeto de arquitetura e urbanismo destinado ao público infantil. Sua concepção busca elementos que tenham esse caráter convidativo aos alunos e incluam a ludicidade nas estruturas físicas. A obra arquitetônica se mostra como uma relevante referência para projetistas da área.

O AMBIENTE E O IMAGINÁRIO

De acordo com Hertzberger (1999, p. 213), ainda hoje as escolas estão sendo construídas segundo os velhos moldes de uma fileira de salas de aula ao longo de um corredor, com poucos elementos destinados a estimular a ludicidade do ambiente. O estudo a seguir apresenta as características da Escola Protestante Primária de Karlsruhe, com seus detalhes construtivos e especificidades.

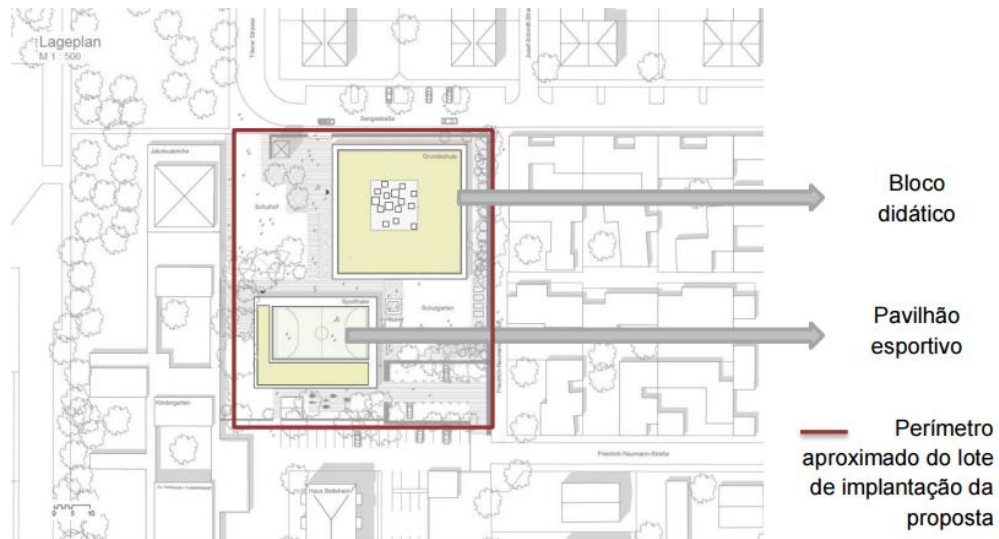
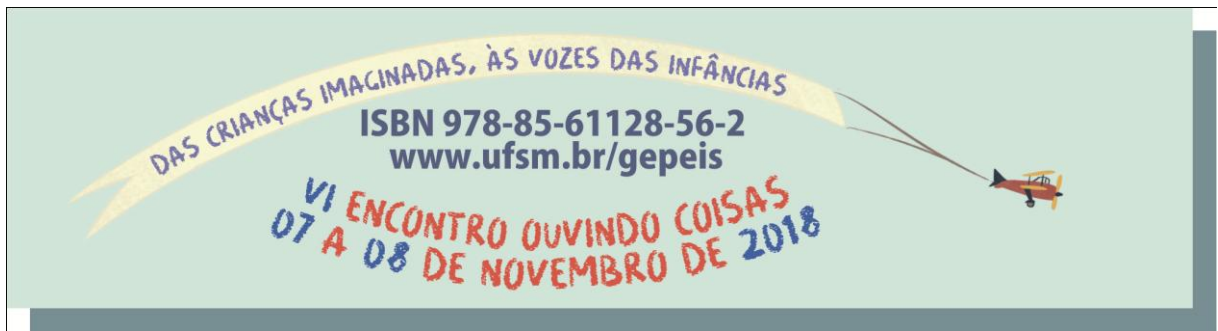
Tabela 1: Ficha técnica da obra

Ficha técnica do projeto	Relevância da obra
<p>Nome: Protestant Primary School</p> <p>Localização: Karlsruhe, Alemanha</p> <p>Autores: wulf architekten</p> <p>Data do projeto (início): março de 2011</p> <p>Data de inauguração: abril de 2013</p> <p>Programa e proposta: escola de ensino primário com métodos baseado nos princípios protestantes. O programa de necessidades comporta ensino formal, atividades lúdicas e esportivas.</p>	<p>O projeto é considerado uma referência pela maneira como os autores conseguiram desenvolver uma edificação diferenciada para um programa de necessidades comum. Além disso, o uso do lúdico com moderação, a fluidez visual e a valorização dos espaços de uso comum também são destaques.</p>

Fonte: Adaptado de ARCHDAILY, 2014.

O projeto em questão está localizado na zona noroeste da cidade de Karlsruhe, cidade do sudoeste da Alemanha. Foi implantado em duas edificações, o prédio que comporta o setor didático e um pavilhão de esportes, com linguagem arquitetônica semelhante. Os dois blocos foram inseridos no lote sem ligação entre eles, conforme ilustra a figura 1. O lote não apresenta fechamento externo, o que dialoga de maneira positiva com o entorno residencial. É possível notar na figura 2 a fluidez dos espaços livres do jardim frontal da escola, que se interligam sem barreiras com o passeio público.

Figura 1: Implantação da escola.



Fonte: Adaptado de WULF ARCHITEKTEN, 2014.

Figura 2: Escola sem fechamentos opacos para a rua e com espaços livres fluidos.



Fonte: Imagem das autoras, 2013.

A estrutura da edificação é em estrutura metálica, sendo os fechamentos em painéis de alumínio e as aberturas em vidros transparentes. A maior parte dos blocos apresenta perfis de alumínio dispostos ritmicamente na fachada, sendo que cada lado do perfil é pintado de uma cor diferente, ora vermelho, ora verde (figura 3), dando a ideia de que o prédio muda



de cor de acordo com o ponto de vista do observador, sendo essa uma das grandes estratégias visuais do projeto.

Figura 3: Variação de cores conforme perspectiva do observador.



Fonte: Imagem das autoras, 2013.

Quanto à forma, a edificação consiste em dois blocos de geometria pura, simples, sem adições ou subtrações de volumes. Os blocos não são interligados por nenhum tipo de circulação coberta que configure um novo volume no conjunto, sendo que os volumes existentes são de pouca altura, dialogando positivamente com o entorno residencial.

Para comportar uma quadra e um campo de futebol, o bloco esportivo é enterrado 3 metros, o que garante um pé-direito adequado à quadra de esportes no subsolo e também harmonia ao conjunto, sendo que a altura total não excede a do bloco pedagógico. Nota-se a harmonia dos dois blocos que compõem o projeto, ilustrada na figura 4, adaptando-se ao programa de necessidades ao terreno e liberando espaço para o campo de futebol no pavimento superior.

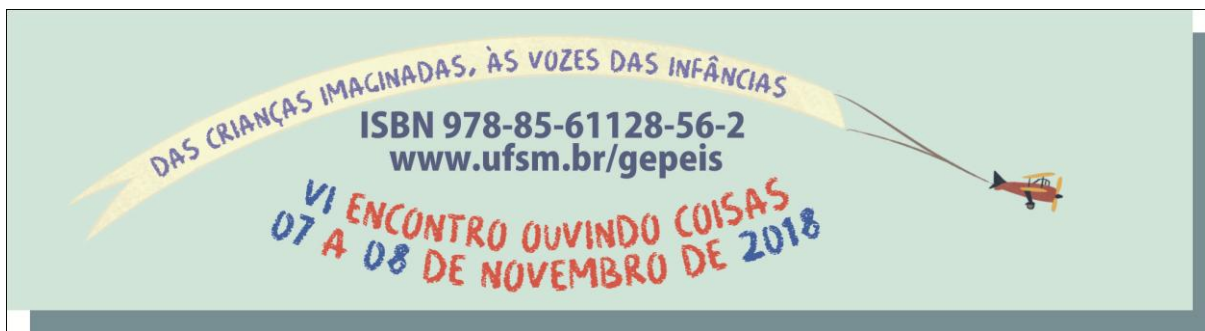
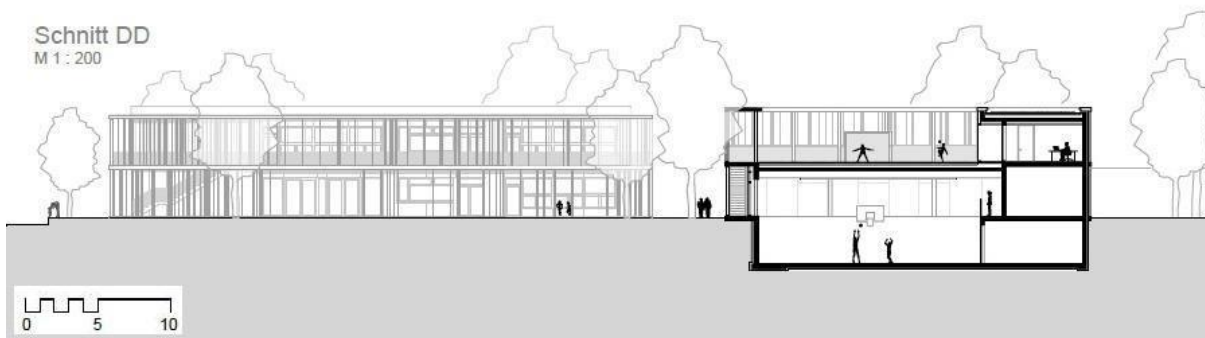


Figura 4: Corte DD ilustra a quadra esportiva no subsolo e campo no terraço.



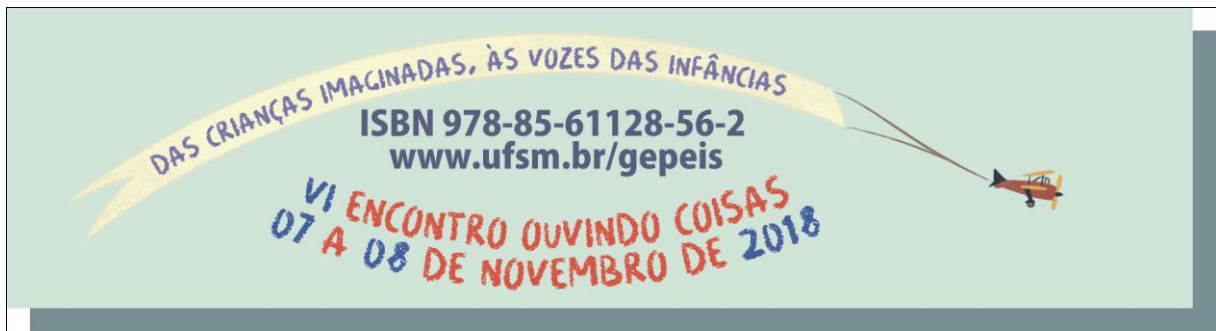
Fonte: WULF ARCHITEKTEN, 2014.

Figura 5: Transparência e diversidade de cores nos blocos da escola.



Fonte: WULF ARCHITEKTEN, 2014.

O dinamismo do projeto é percebido ao se observar o conjunto e compreender suas ideias de leveza (figura 5), contemporaneidade e criatividade empregada nos elementos construtivos. Destinada ao público infantil, a obra desperta também o imaginário de diversas faixas etárias ao propor jogos de cores e fluidez dos espaços livres entre a edificação e a área do entorno. Dessa forma, reforça-se o caráter convidativo do espaço, destacado por Hertzberger (1999), facilitando a apropriação do espaço e aguçando os sentidos daqueles que ali estudam ou apenas passam pela região.



CONCLUSÃO

No projeto analisado, as decisões projetuais foram refletidas em uma obra que buscou trazer ludicidade ao ambiente construído. Com decisões simples, como o jogo de cores na fachada, criou-se um diferencial na proposta, que com uma estratégia nada rebuscada aguça o imaginário das crianças e serve como elemento atrativo. A relação da edificação ao entorno existente também é um aspecto positivo, sendo que o novo conjunto não disputa hierarquia com nenhum outro prédio da região. O fato de que o lote não possui fechamentos estanques e opacos para as vias públicas torna o espaço convidativo para as pessoas de fora da comunidade, fortalecendo as relações entre a instituição e o espaço em que está inserida. Ressalta-se que o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

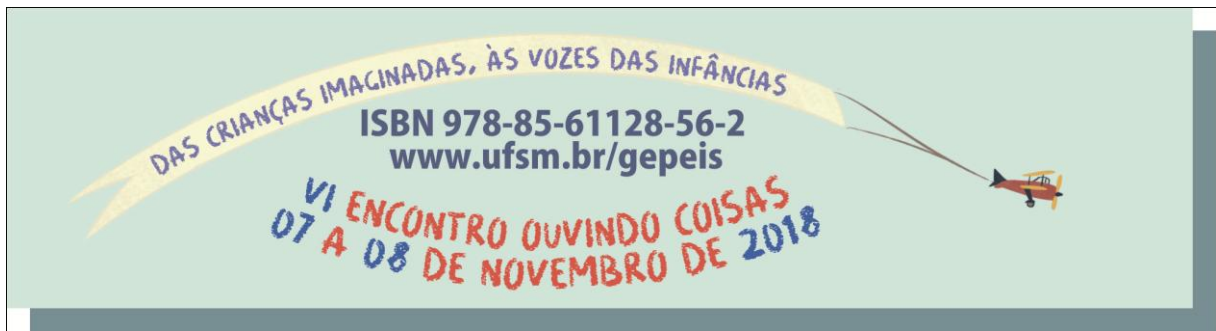
REFERÊNCIAS

ARRUDA, M. Escola Primária em Karlsruhe. In: **Arch Daily**, set. 2013. Disponível em: <<https://www.archdaily.com.br/br/01-138519/escola-primaria-em-karlsruhe-slash-wulf-architekten>>. Acesso em: 30 out. 2018.

HERTZBERGER, H. **Lições de Arquitetura**. Tradução de Carlos Eduardo Lima Machado. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KOWALTOWSKI, D. C. C. K. **Arquitetura escolar: o projeto do ambiente de ensino**. São Paulo: Oficina de Textos, 2011.

WULF ARCHITEKTEN. **Evangelische Grundschule, Karlsruhe**. 2014. Disponível em <<https://www.wulfarchitekten.com/news/wettbewerb>>. Acesso em: 30 out. 2018.



A CRIANÇA INTERDITADA: UM OLHAR PSICANALÍTICO NO AMBIENTE HOSPITALAR

Gabriela Gomes da Silva

*Acadêmica do curso de Psicologia na Universidade Luterana do Brasil Campus Santa Maria
gabriela.gs2011@gmail.com.*

Ivana Machado Schena

*Acadêmica do curso de Psicologia na Universidade Luterana do Brasil Campus Santa Maria
ivana_mschena@hotmail.com.*

Luis Henrique Ramalho Pereira

*Professor do curso de Psicologia na Universidade Luterana do Brasil Campus Santa.
luis.ramalho@ulbra.br.*

RESUMO

O presente trabalho realiza uma revisão de literatura bibliográfica acerca do adoecimento do corpo infantil e suas implicações diante do processo de hospitalização. Uma maior humanização acerca do tema e seus desdobramentos são colocados em pauta, propondo subsídios de acolhimento para que a criança elabore suas angústias e questionamentos frente a esse corpo estranho.

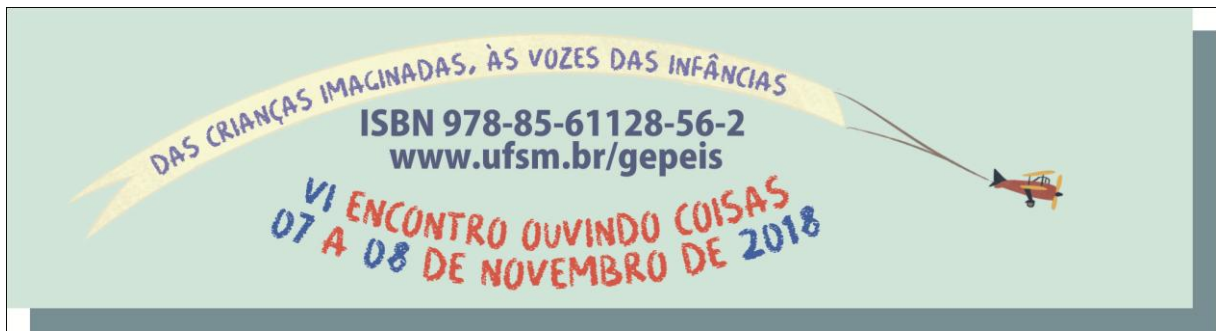
Palavras-chave: criança, corpo, hospitalização.

INTRODUÇÃO

O sujeito vivencia diversos estágios de luto durante a vida, entre eles a perda do seio materno e a separação das fezes do corpo. Quando confrontada com uma ameaça no real, caracterizada através de uma doença orgânica, além da perda da subjetividade, a criança passa por um processo de estranhamento daquele corpo interditado. Logo, a pessoa enlutada retira a libido anteriormente investida em um objeto e a introjeta em seu próprio eu.

A perda de identidade equivale à adequação ao ambiente hospitalar como nova moradia, onde há a substituição de seus hábitos e pertences, o afastamento da família e de amigos. Portanto, o abalo psíquico encontra-se presente não apenas na doença em si, mas também na incorporação de normas institucionais, assim como o sofrimento físico imposto através de tratamentos, intervenções cirúrgicas invasivas, medicações, etc.

É crescente a demanda psicanalítica advinda de instituições hospitalares. O hospital surge não apenas como função objetiva de cuidados com o corpo orgânico, mas também como campo relevante de assistência e pesquisa acerca da corporeidade e de desdobramentos do



corpo doente, considerando a demanda sujeito-instituição como algo que impõe desafios à prática e à teoria.

Ao questionar o lugar do hospital e como ele é inscrito na criança durante o período de internação, este trabalho busca uma compreensão mais humanizada e acolhedora, a fim de proporcionar um novo olhar para o processo de hospitalização e tratamento do infante.

OBJETIVO

O presente estudo tem o objetivo de elucidar como se dá o processo hospitalar em situação de adoecimento do corpo infantil e quais medidas são possíveis para atenuar o seu efeito psíquico.

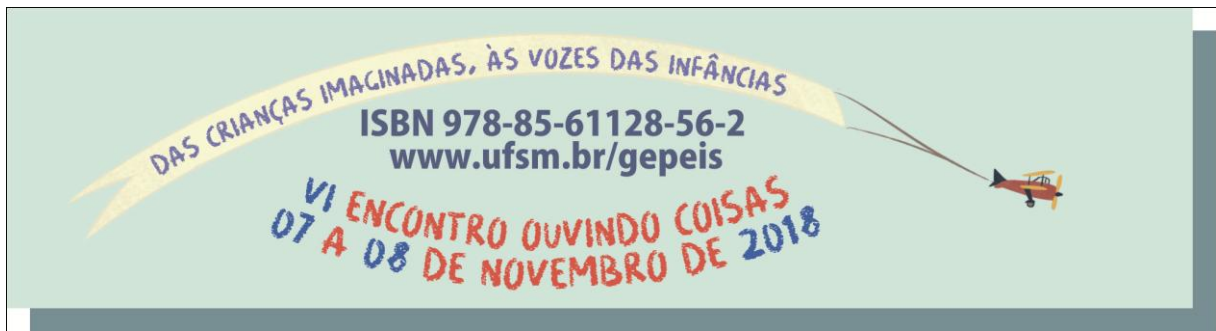
MÉTODO

O método utilizado foi o de revisão de literatura bibliográfica, visando buscar um maior conhecimento a respeito do tema e fomentar discussões acerca do mesmo, contemplando universitários e profissionais.

REVISÃO TEÓRICA

O corpo infantil, em um primeiro momento, organiza-se a partir do Outro materno, que é o responsável pelo primeiro contato da criança com o mundo externo, constituindo-a psiquicamente a partir de seu desejo. Sendo através do toque materno que o bebê sustentará seu corpo e sua imagem, no campo do simbólico, os movimentos iniciais da criança serão tomados como gestos, sendo a amamentação um grito em chamado ao incorporar o objeto de desejo, configurando-se como um dizer. É neste movimento do corpo com a gestualidade que o eixo corporal funcionará como representação e lugar onde o desejo do Outro é instaurado. A dominação da motricidade se configura a partir do laço com o Outro, o qual transforma o movimento em gesto e em imagens lúdicas. (LEVIN, 1999).

Se tratando de crianças hospitalizadas, em que há um corpo que não corresponde ao seu desejo, a relação corporal se dará por outro viés. Sendo este corpo adoecido a nível orgânico, o infante irá deparar-se com procedimentos médicos invasivos no que antes era saudável e provedor de descobertas.

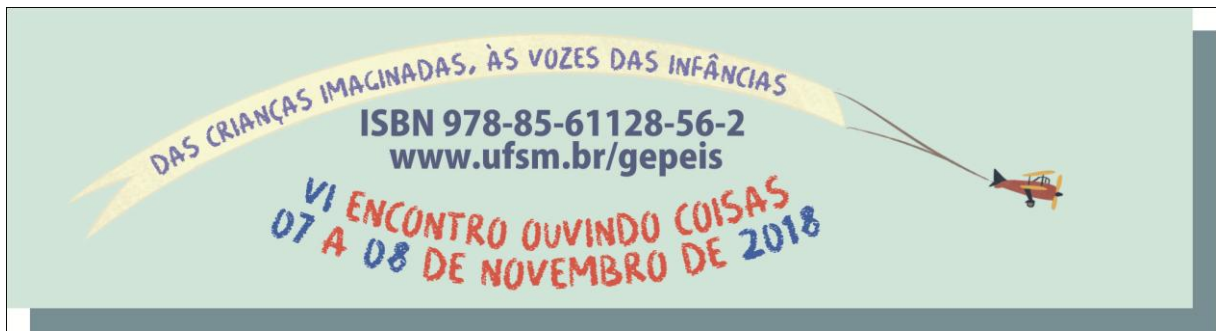


O corpo da criança que se encontra enferma servirá como operador de encontro-desencontro com o Outro. O discurso dos pais refletirá as dificuldades e impasses que os mesmos têm em relacionar-se com o corpo do filho, o medo de tocá-lo e de que sua história já esteja predisposta a partir das limitações de sua patologia. Em sua matéria, o corpo pode ser tocado, manipulado e modificado, mas além deste organismo há algo que supera sua composição fisiológica e química. O eixo corporal não consiste somente como objeto em desenvolvimento, mas também como uma imagem que se elabora no desenvolver psicomotor, isto é, a primeira imagem corporal da criança é a imagem do Outro (materno e paterno), e a partir dessa imagem que formará a sua. Portanto, o Outro desejante, aquele que primeiramente toma a criança para si, alienando-a, posteriormente a inscreve no social enquanto sujeito da cultura. (LEVIN, 1999).

A psicanálise oferece outro sentido ao ambiente hospitalar, acolhendo tanto a criança enferma, como a família e equipe de saúde. A particularidade do brincar nesse ambiente reside no manejo do *setting*, ou seja, o ambiente onde o processo terapêutico é desenvolvido. O olhar e a escuta possibilitam que a criança elabore suas ansiedades, fantasias e desejos, seja através do diálogo, do brincar ou do desenho, reforçados pela transferência entre analista e paciente. (OLIVEIRA; MATTIOLI, 2005).

Ao longo de sua vida, a criança substitui formas primitivas de brincar até que, já na vida adulta, o prazer proporcionado por essa ação é trocado por momentos igualmente prazerosos, como o ato de ensinar, por exemplo. Desse modo, a criança em crescimento, ao abandonar as brincadeiras, as substitui por outras formas de fantasias, “construindo castelos no ar”, denominadas por Freud de devaneios. (MIRANDA; COHEN, 2013).

Segundo Miranda e Cohen (2013), durante o ato de brincar a criança sai de um estado mais regressivo e adota uma posição ativa, de objetalizada a sujeito manipulador de seu próprio desejo, fazendo assim uma passagem do desprazer ao prazer. Segundo Lacan (1959), conclui-se que o jogo da criança não possui uma significação a priori a ser definida. Primeiramente, é preciso decifrar e fazer surgir um significante, pois o que importa, em última instância, é a significação que a criança arquiteta em sua brincadeira, construindo-a como discurso.



Para que o hospital seja um ambiente menos agressivo é necessário um esforço da equipe de saúde em compreender o bem-estar psíquico da criança, acolhendo suas necessidades individuais. Desde o primeiro contato medidas simples podem fazer a diferença na trajetória hospitalar, como perguntar pelo nome da criança, explicar os procedimentos médicos a serem realizados, cuidar o número de profissionais que manterão contato para que sejam sempre os mesmos, a fim de criar um vínculo. Além disso, para que a criança se sinta confortável o ambiente que a espera precisa ser apropriado para recebê-la, ou seja, um lugar em que o brincar possa ser desenvolvido e que propicie o cultivo da imaginação infantil. (PARCIANELLO; FELIN, 2008).

No Brasil, a Política Nacional de Humanização PNH, lançada pelo Ministério da Saúde, em 2003, consiste em uma política nacional que procura preparar o modo de atenção e gestão da rede SUS, incluindo trabalhadores, usuários e gestores. (OLIVEIRA, 2010).

O compromisso ético-estético-político da humanização do SUS se assenta nos valores de autonomia e protagonismo dos sujeitos, de corresponsabilidade entre eles, de solidariedade dos vínculos estabelecidos, dos direitos dos usuários e da participação coletiva no processo de gestão. (OLIVEIRA, 2010).

CONCLUSÃO

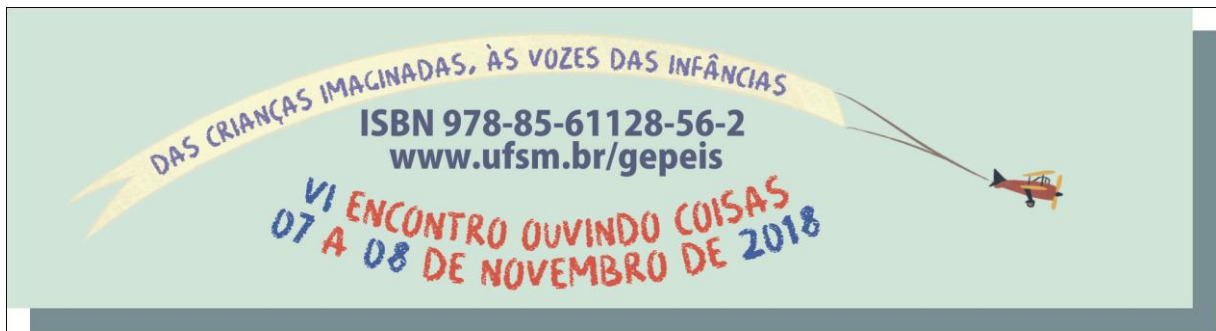
Considerando que o hospital é uma instituição que personifica o mito da cura e do poder sobre a vida e a morte, é necessário que a criança seja acolhida, tendo sua subjetividade considerada, e circule em um espaço em que ela se defronte com esse desconhecido que é o tratamento e o desprazer que ele representa. O corpo assume um lugar de não-dizer do sujeito, mesmo dizendo de si enquanto adoecido e fragmentado. Portanto, perceber a criança além de um corpo que sofre e permiti-la elaborar suas angústias e temores é, antes de qualquer coisa, fazer emergir um sujeito, capaz de lidar com a fantasia e o real de sua doença.

REFERÊNCIAS

LEVIN, E. O desenvolvimento psicomotor diante da modernidade. *Estilos clin.* [online]. 2000, vol.5, n.8, pp. 147-155. ISSN 1415-7128.

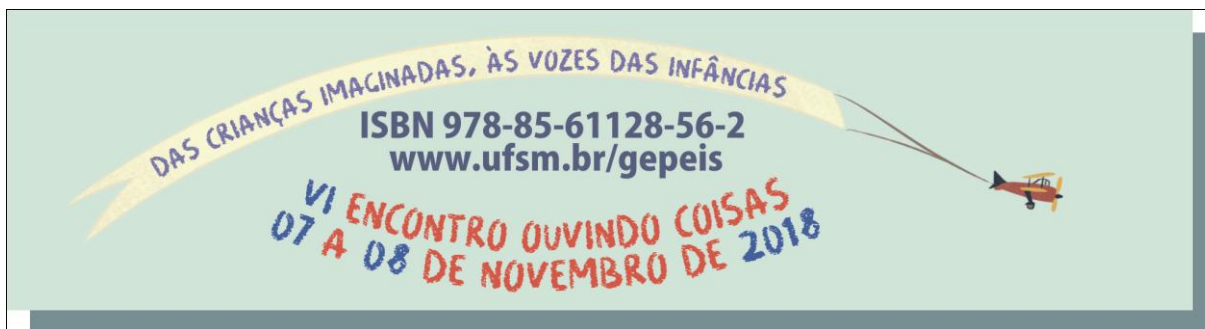
MIRANDA, C. E. S.; COHEN, R. H. P. **O brincar como modo de tratamento ao real da doença.** Estudos e Pesquisas em Psicologia. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2013.

OLIVEIRA, M. C.; MATTIOLI, O. C. **Hospitalização infantil: O brincar como espaço de ser e fazer.** São Paulo: Faculdades de Ciências e Letras de Assis, UNESP. 2005.



OLIVEIRA, O. V. M. (Coord). **Uma síntese das diretrizes e dispositivos da PNH em perguntas e respostas.** PNH/SAS/MS. Brasília, novembro/2010.

PARCIANELLO, A. T.; FELIN, R. B. **E agora doutor, onde vou brincar? Considerações sobre a hospitalização infantil.** Barbarói. Santa Cruz do Sul, n. 28, jan./jun.2008.



NOVAS “CONFIGURAÇÕES” DO BRINCAR : REFLEXÕES SOBRE A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS NA INFÂNCIA

Ticiane Raimundo da Silva

*Universidade Franciscana (UFN), Psicóloga, Programa de Residência Multiprofissional de Reabilitação Física
ticianesilva.r@gmail.com*

Marcos Pippi de Medeiros

*Universidade Franciscana (UFN), Psicanalista, Psicólogo, Professor do Curso de Psicologia e Tutor na Residência em Reabilitação Física
marcosdemedeiros@uol.com.br*

RESUMO

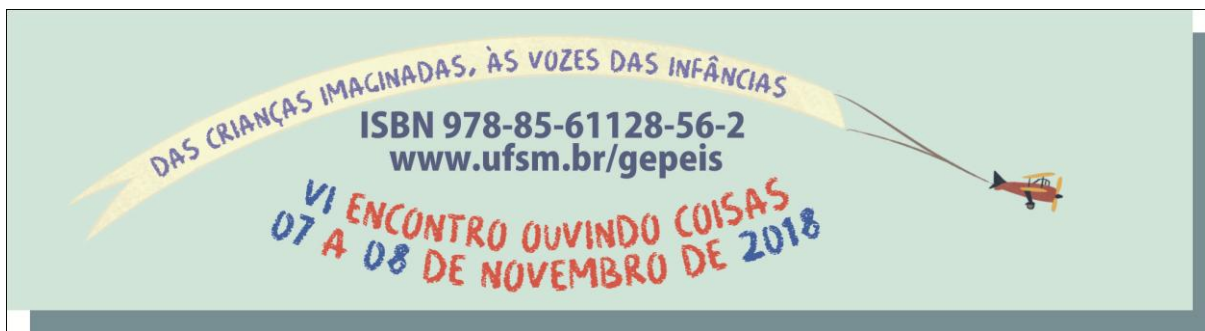
Este trabalho teve como objetivo apresentar uma reflexão acerca da utilização de tecnologias associadas ao brincar na infância. Para tanto, foi realizada uma breve revisão bibliográfica a respeito do tema, a luz do referencial psicanalítico. O uso de tecnologias tornou-se marca da sociedade contemporânea, em razão do acesso e da facilidade na propagação das informações. Neste contexto, celulares, tablets, notebooks entre outros, fazem parte do cotidiano infantil, seja para distração ou aprendizado, o que possibilita a criança o contato à informatização. No entanto, o uso excessivo, e a superestimulação tecnológica, poderá provocar na criança o seu isolamento e desinteresse no contato com mundo. Contudo, percebe-se que a infância se constrói no contato com o Outro, e é através do brincar que há possibilidade de construção de narrativas do infantil.

Palavras chave: tecnologias; superestimulação e infância.

INTRODUÇÃO

Na atualidade devido aos inúmeros avanços tecnológicos, cada vez mais, torna-se presente a utilização de dispositivos eletrônicos; tablets, celulares, notebooks e etc. Tais ferramentas são capazes de disseminar informações e possibilitar a comunicação virtual, além de, possuir aplicativos que servem de utilitários para os diferentes sujeitos de acordo com os seus gostos e interesses.

Neste contexto, as crianças são usuárias destas tecnologias, pois geralmente lhe são disponibilizadas por um adulto. Os aparelhos eletrônicos, possibilitam um contato da criança à informatização. A infância é um período peculiar, visto que boa parte do desenvolvimento humano nela se faz, assim, a constituição psíquica do “infans” é atravessada pelas transformações vigentes da nossa cultura e sociedade, e a questão tecnológica é uma destas.



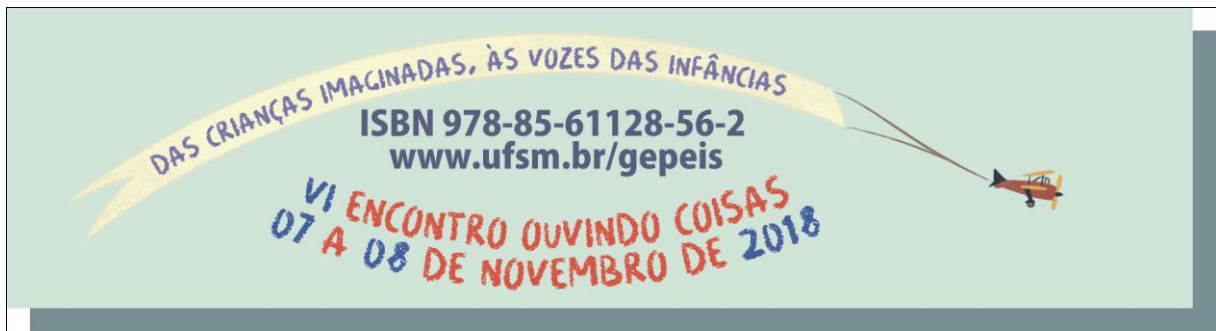
Contudo, na sua formação a criança é acompanhada por um Outro primordial, ou seja, aquele que lhe é cuidador e exerce a maternagem, situando o pequeno ser, no mundo em que se apresenta. Logo, na dimensão relacional entre a criança e o seu cuidador, constrói-se um corpo, que pouco a pouco é contornado por cuidados essenciais e com palavras inscritas que possibilitam a inserção da linguagem. Ainda, no crescimento da criança, o brincar torna-se o meio de expressão de suas fantasias e uma das formas de comunicação com este Outro, tendo em vista a precoce “bagagem” das suas experiências infantis que, aos poucos criará suas próprias dimensões.

Nesse contexto, considerando os aspectos anteriormente levantados: Como as tecnologias inferem na da constituição psíquica na infância? Quais as implicações de sua utilização na construção destas subjetividades? Sem pretensão de formar respostas a estes questionamentos, mas com intuito de refletir a respeito, este trabalho tem como objetivo: realizar uma discussão a respeito da utilização de tecnologias associadas ao brincar na infância.

REFERENCIAL TEÓRICO

A sociedade pós moderna caracteriza-se por sua rapidez, o trânsito, as ruas, os espaços públicos, estão lotados de pessoas e informações, mas ao mesmo tempo há um vazio nestes espaços, devido ao pouco estreitamento de vínculos aos que dele fazem parte. Assim, há uma aceleração no tempo pelo ao excesso de informações que, dificulta a aproximação e o sentimento de integração e pertencimento social. Diante destas questões e mudanças vigentes, como estará a criança no mundo pós moderno? (FAVILLI, TANIS, MELLO, 2008).

Na atualidade torna-se presente o uso das tecnologias; celulares, tablets, computadores, notebooks, entre outras ferramentas que, propagam informações e estão a serviço da população. As crianças também são consumidoras das tecnologias, pois, os pais, em parte, justificam a sua utilização como meio de desenvolver o intelecto dos filhos, associando ao aprendizado. Também, para que os filhos “ocupem-se”, enquanto os adultos façam suas atividades cotidianas. É observável que, cada vez mais as crianças estão precocemente fixadas nestes dispositivos (ASSEMANY, 2016).



Não obstante, a memória do brincar encontra-se fragilizada, pois há um excesso de estímulos que são oferecidos incessantemente, em um ritmo veloz e instantâneo. Dessa forma, é notória uma superestimulação na infância, a valorização de brinquedos, que serão trocados por outros, mais novos e mais modernos, que refletem esta transformação na qual vive a sociedade. Tais excessos trazem uma fragilização do brincar, bem como na construção de narrativas. Ainda, o tempo do brincar, por vezes, é substituído, em seu lugar ocupa-se a avassaladora rede de aparelhos virtuais que invadem a realidade da criança, anestesiando o seu corpo e pensamento (MEIRA, 2003).

METODOLOGIA

O presente trabalho caracteriza-se por uma breve revisão bibliográfica, sob a perspectiva do referencial psicanalítico. Para tanto, foram utilizados autores que abordassem o tema da infância e a utilização de tecnologias, a partir da ótica da psicanálise. A pesquisa em psicanálise não apresenta generalizações, pois considera as singularidades de cada caso. Pode ser compreendida pela Situação Psicanalítica de Pesquisa (SPP). Nesta situação a transferência será instrumentalizada na produção de um texto metapsicológico (IRIBARRY, 2003).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A utilização de aparelhos eletrônicos, por vezes, deixa registrado nas crianças trechos dos dizeres destes dispositivos, que são ditos repetidamente sem ter significado, apenas, a reprodução automática. Os sons que emitem sequências, mas não conversam, não encontram, não produzem matrizes dialógicas em que os lugares sejam subjetivados. A linguagem que é oferecida é fragmentada, emitir sequências sonoras é diferente de dar espaço para que a criança dê lugar a sua própria linguagem (JERUSALINSKY, 2014).

A intensa utilização de eletrônicos a produzir uma superestimulação trás um isolamento da criança. Porém, o infantil é movimento, exploração e descoberta, onde o reconhecimento do mundo se dá, no contato. Assim, inicialmente o olhar passa pelos olhos da mãe, ao ser olhado, pois esta que norteia os cuidados do bebê. Para a criança, no brincar a



fantasia toma expressão, é a linguagem do inconsciente que lhe permite uma interação afetiva com o Outro (ASSEMANY, 2016).

Ainda, a infância produz-se no brincar, pois é um tempo de construção: seja de um corpo, das de fantasias, da linguagem e de singularidade. Um tempo que a mãe, enquanto Outro primordial, inscreve no corpo do ser em formação o desejo, como uma “carta a ser lida”, para que mais tarde, essa “carta” possa retornar, e se fazer presente. O brincar é relacional e tem seus desdobramentos nos diferentes tempos de sujeito. Os objetos usados irão se transformar em palavras, na medida em que são simbolizados, tão logo, não necessitando mais da sua materialidade para representá-los (FRAGA, 2017).

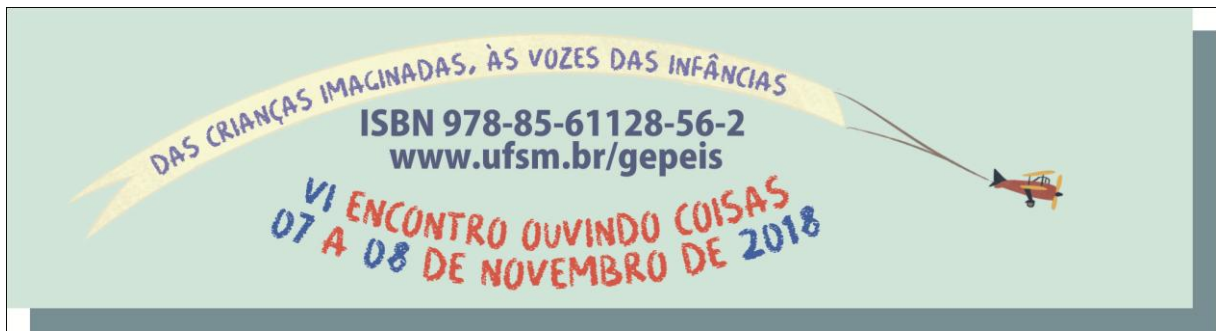
CONCLUSÃO

Percebe-se que, os reflexos da aceleração contemporânea atravessam o cotidiano infantil. Cada vez mais se faz presente o uso de tecnologias na infância, há dispositivos eletrônicos que “falam” por si só, mas que “dizem” somente a respeito do que reproduzem, enfim, repetem. Em meio a tudo isto, os cuidadores são sujeitos que também se relacionam com as tecnologias e ofertam os eletrônicos as crianças, seja para que estas, se ocupem no tempo ou tenham um aprendizado, o que poderá levar um certo distanciamento do brincar relacional.

Contudo, não significa que a tecnologia possa ser nociva ao pequeno ser, a cada caso apresenta a situação. Em casos de superestimulação e intensa permanência nestes dispositivos que acarreta o isolamento, podem trazer consequências. A experiência do brincar de maneira livre, que ocorre através do encontro da criança com o Outro, o permite um espaço para construções, possibilitando aberturas para a fantasia e a narrativa infantil.

REFERÊNCIAS

- ASSEMANY, N. M. Superestimulação na infância: uma questão contemporânea. **Cadernos de Psicanálise do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, n.34, v. 38, p. 231 -243, jan-jun, 2016.
- FAVILLI, M.P.; TANIS, B.; MELLO, M.C.A. A infância roubada: uma reflexão sobre a clínica contemporânea. **Revista Psicanálise e Cultura**. São Paulo, n. 31, v. 46, p. 33 – 37, 2008.
- FRAGA, B. M. Brincar de viver: do brincar à escrita um percurso. 2017. 33f. **Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Intervenção Psicanalítica na Clínica da**

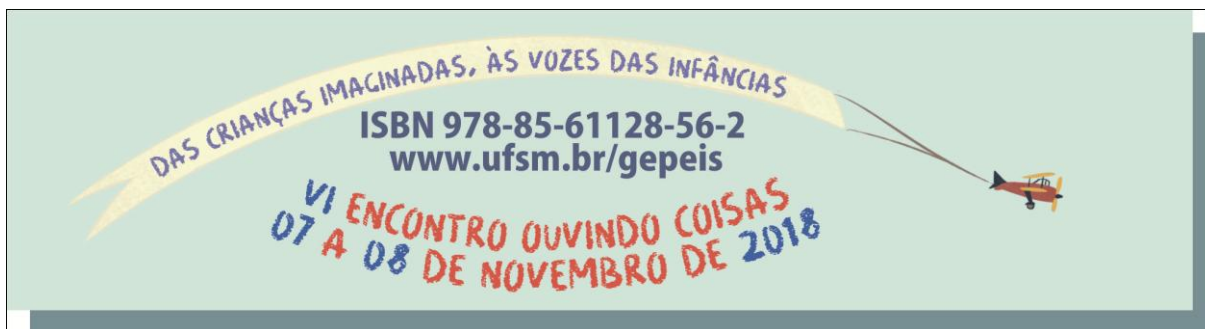


Infância e Adolescência). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre.

IRIBARRY, I.N. O que é pesquisa psicanalítica?. *Ágora*. Rio de Janeiro, n.1, v.6, p.115-138, jan- jun., 2003

JERUSALINSKY, J. As crianças entre os laços familiares e as janelas virtuais. IN: MORGENSTERN, A. **III Colóquio de Psicanálise de crianças: onde está o pai? Desafios da atualidade na clínica com crianças**. 3.ed. São Paulo: Instituto Sedes Sapientiae. 2014. cap. 02, p. 11 – 17.

MEIRA, A. M. Benjamin, os brinquedos e a infância contemporânea. *Psicologia & Sociedade*. Belo Horizonte, n.12, v. 2, p. 74 – 87, jul - dez, 2003.



DOCUMENTÁRIO³¹: 1, 2, 3, BRINCANDO! REINVENTANDO OS ESPAÇOS EDUCADORES SUSTENTÁVEIS

Guilherme de Almeida Ferreira

Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Licenciatura em História

guilhermeferreira@ribombo.com

Alisson Silva Lucena

Universidade Federal do Rio Grande – FURG, História, bacharelado

alissonlucena@ribombo.com

José Vicente de Freitas

Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Instituto de Ciências Humanas e da Informação

josevicente@ribombo.com

Rachel Hidalgo

Universidade Federal do Rio Grande – FURG, mestranda em Educação Ambiental

CAPES-DS

rachelhidalgo@ribombo.com

Marlene Zimmer

Secretaria de Educação de Joinville (SC)

marlene.malschitzky@joinville.sc.gov.br

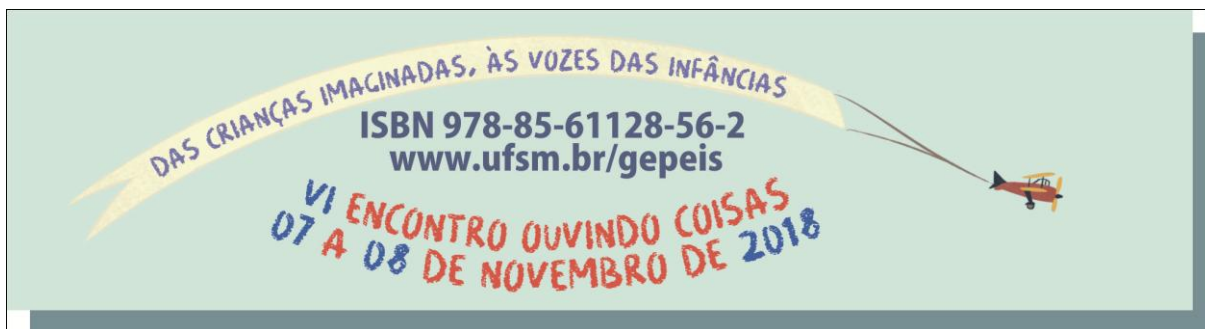
Lesani Becker

Secretaria de Educação de Joinville (SC)

RESUMO

Qual a capacidade de uma criança para decidir sobre seu aprendizado? O que ela traz de sua inocência para que possamos refletir de que forma irá se construir seu espaço escolar? Ouvindo, sentindo, observando e, principalmente, apoiando esses pensamentos, a rede municipal de ensino de Joinville transformou seus espaços de educação infantil no que antes era cinza e melancólico num espaço cheio de vida e cor. E quando pensamos o espaço exterior de uma escola infantil, automaticamente, pensamos em parquinhos e brinquedos de plástico. Mas de que forma esse espaço seria projetado se ouvíssemos a opinião das crianças? Ou o que aconteceria se criássemos uma rede de apoio escolar que abrangesse os funcionários da escola, responsáveis e a comunidade mas, principalmente, as crianças? O presente trabalho, “1,2,3, Brincando! Reinventando Espaços Escolares” apresenta o adensamento de uma proposta de espaços educadores sustentáveis no âmbito do ensino formal infantil da rede municipal de Joinville. O trabalho foi realizado pelo Ribombo - Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação e Gestão Ambiental, Mudanças Climáticas e Objetivos do Desenvolvimento Sustentável em áreas litorâneas - em cooperação com a Secretaria Municipal de Educação de Joinville - SC. A produção audiovisual, ainda não disponível para o público pela oportunidade de exibição em canal aberto de televisão e inscrição em festivais de cinema dentro e fora do País, tem previsão para ser divulgada na internet ao fim do ano de 2019.

³¹ Ficha Técnica: Direção: Pablo Bech, Dir. de fotografia: Luciano Oschelski, Ass. de direção e fotografia: Rachel Hidalgo, Som direto: Matheus Randig, Roteiro: Karla Lobato e Fernanda Franco, Trilha Original: Marcelo Vaz e Bruno Pires, Coord. Geral: José Vicente de Freitas, Realização: Grupo de Pesquisa Ribombo.



O ESPAÇO ARQUITETÔNICO CONSTRUTIVISTA PARA O ATENDIMENTO A ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO

Larissa de Oliveira Gomes
Graduanda do Curso de Arquitetura e Urbanismo
da Universidade do Estado de Santa Catarina
larissa_oligomes@hotmail.com

Danielle Rocha Benício
Professora Doutora do Curso de Arquitetura e Urbanismo
da Universidade do Estado de Santa Catarina
daniellebenicio@gmail.com

RESUMO

Este trabalho resulta da investigação sobre espaços arquitetônicos adequados à educação fundamental inclusiva para altas habilidades/superdotação (AH/SD) em Laguna/SC. Os portadores de AH/SD são educandos com elevado desempenho e potencialidade em aspectos como: capacidade intelectual e/ou psicomotora; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo; perfil de liderança; e talento para artes. No município lagunense, no presente, não há qualquer tipo de assistência escolar a este público infantil; em caso de identificação deste perfil é necessário o acompanhamento em outros municípios. Além disso, é imprescindível responder a essa problemática considerando as pedagogias mais adequadas, e, portanto, eficientes, para a referida inclusão. Assim, objetiva-se identificar as necessidades e demandas do ensino fundamental com o Atendimento Educacional Especial à AH/SD (AEE-AH/SD), bem como as exigências pedagógicas e especificidades espaciais a tal atendimento. Para isso, recorre-se à pesquisa bibliográfica nos campos da pedagogia e da arquitetura; ao levantamento de dados em campo na rede escolar municipal de Laguna e do município vizinho de Tubarão, que possui AEE-AH/SD; ao estudo analítico de projetos arquitetônicos referenciais com função escolar; e síntese crítica dos dados coletados e analisados. A partir disso, identificaram-se a proposta pedagógica construtivista como uma das mais adequadas e, por conseguinte, as características arquitetônicas condizentes a tal proposta.

Palavras-chave: Altas Habilidades/Superdotação. Construtivismo. Arquitetura escolar.

INTRODUÇÃO

O Ministério da Educação (MEC) prevê que crianças com altas habilidades/superdotação sejam inclusas no ensino regular de ensino (BRASIL, 2006). Além disso, conforme a Secretaria do Estado de Educação de Santa Catarina, suas especificidades devem ser tratadas pela instituição em horários opostos à frequência destes no ensino fundamental com um Atendimento Educacional Especial para Altas Habilidades/Superdotação (AEE-AH/AD) (SANTA CATARINA, 2009).

Conforme Schenini (2018), crianças superdotadas correspondem em média entre 10%



a 15% da população mundial; no Brasil esta estatística aponta um número menor, devido às dificuldades de identificação deste perfil pelas autoridades escolares. No ano de 2007, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP) trabalhou para auxiliar as escolas na identificação e atendimento dessas crianças, através de uma coletânea intitulada "*A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação*"³².

Contudo, essa problemática de identificação pelo professor de ensino regular, pode ser relacionada à carência de instituições com AEE-AH/SD, bem como à confusão e aos equívocos gerados pela inadequação do educando ao método tradicional de ensino e à facilidade de aprendizagem deste, o que leva muitas vezes a diagnósticos "rápidos" de "hiperatividade" e/ou "déficit de atenção", posto que a rapidez de compreensão de distintos conteúdos leva à rapidez de desinteresse pelo apreendido. Já na família, o maior problema é a intensa curiosidade dos filhos e a não aceitação de rotinas. Ribeiro (2018) defende que, para estimular o aprendizado desses estudantes, "[...] basta que o professor entenda que ele é diferenciado e permita que ele dirija o seu aprendizado [...]". Para isso, uma pedagogia que esteja centrada na criança e não no professor, melhor se enquadra a este perfil.

A propósito, ressalta-se que a inclusão de crianças com altas habilidades, através do atendimento educacional especializado em escolas, está assegurada segundo a Lei n. 9394/96 (BRASIL, 1996), que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) n. 02/2001 (BRASIL, 2001), que institui as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica.

O ESPAÇO ESCOLAR PARA AEE-AH/SD EM SANTA CATARINA

Santa Catarina, até 2018, acomoda 19 escolas de Educação Fundamental com AEE-AH/SD, as quais atendem uma demanda de aproximadamente 900 alunos (DUARTE, 2018). Dentre estas, três encontram-se na região sul do Estado, em Araranguá, Criciúma e Tubarão. Neste, situa-se a E.E.B. Henrique Fontes, responsável por atender atualmente os alunos com AH/SD de Laguna. O fato é que, com a crescente demanda por este tipo de atendimento especial, Laguna classifica-se como um local em potencial para ampliação do

³² A coletânea "*A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação*", desenvolvida em 4 volumes, foi publicada em 2007 e está disponível no portal do Ministério da Educação (SCHENINI, 2018).



AEE-AH/SD na mesorregião Sul.

A escola E.E.B. Henrique Fontes, no município tubaronense, desde 2006 oferece o AEE-AH/SD. O espaço para tal atendimento foi locado em uma sala já existente, longe dos ambientes de vivência, sem qualquer adaptação. Caracteriza-se pela falta de conforto térmico, posto que está locada na esquina das fachadas nordeste e noroeste. Neste caso, a única forma de bloquear a insolação excessiva é o fechamento das cortinas internas, pois esta parte da edificação não possui beiral, nem qualquer elemento arquitetônico de sombreamento ou condicionamento de ar.

Medeiros (2018) esclarece que uma sala de AEE-AH/SD deveria conter: uma grande bancada de trabalho feita de material no qual se possa escrever e apagar; uma grande área com tapetes e almofadas para atividades no chão; nichos coloridos para expor os troféus dos alunos (de olimpíadas do saber, etc.); espaço com pufes para leitura; amplos armários com portas que também sirvam como quadros; mesas redondas para atividades em grupos; entre outros itens.

Atualmente, o atendimento especial na escola de Tubarão abrange 25 crianças, das quais 15 já foram confirmadas com AH/SD e as demais estão em processo de identificação (este processo pode levar de seis meses a um ano). Os alunos assistidos neste atendimento são oriundos de diversas outras escolas. Com a crescente demanda pelo AEE-AH/SD, este espaço vem ficando pequeno. Além disso, os escassos recursos oriundos do Estado fazem com que equipamentos (incluindo computadores, móveis, materiais e recursos didáticos) estejam em falta. Medeiros (2018) ainda explica que, caso a escola precise atender mais crianças, exige-se a disponibilização de outro espaço. A atual sala em uso dispõe de 34,5m², (3,45x10m). Ademais, observa-se que não há um tratamento arquitetônico de qualidade, diferenciado de outras salas de aula do ensino regular (ver Figura 1).

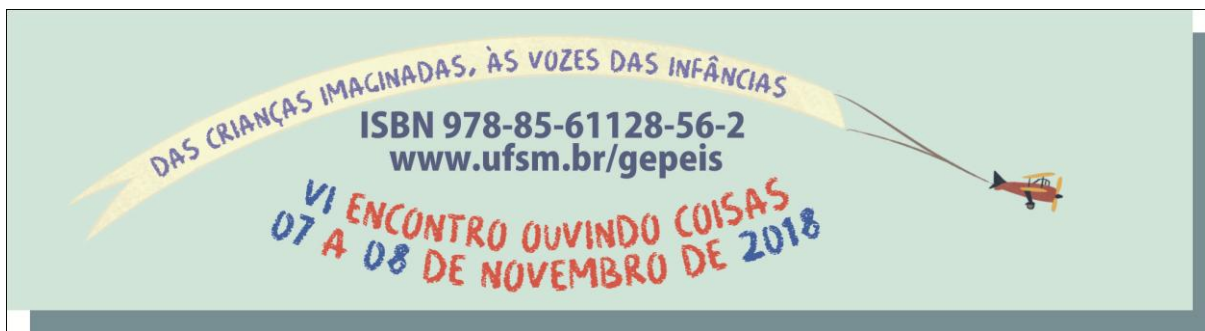
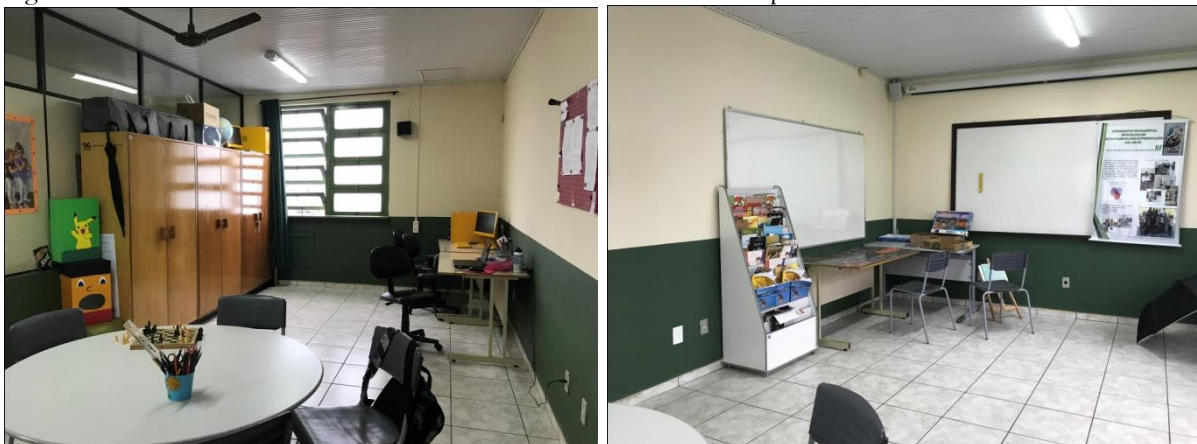


Figura 1 - Vistas da atual sala do AEE-AH/SD da escola E.E.B. Henrique Fontes em Tubarão/SC.



Fontes: GOMES, 2018.

O ESPAÇO ESCOLAR CONSTRUTIVISTA PARA AH/SD

A criança com AH/SD necessita de variadas experiências que estimulem o seu desenvolvimento e favoreça a realização plena de seu potencial (ALENCAR; FLEITH, 2001). Tais demandas são características da prática docente construtivista, cujo um de seus pontos principais é a visão da aprendizagem como uma construção da própria criança, sendo ela o centro do processo, e não o professor.

A prática docente construtivista traz como resposta de suas fundamentações para o espaço físico de ensino uma série de especificidades, a fim de permitir e estimular a interação do aprendiz com o objeto de estudo. Dentre elas, destaca-se a sala de aula em formato hexagonal com tamanho reduzido, a qual informaliza a posição dos planos de trabalho e facilita atividades em pequenos grupos. Além disso, a presença de dois (ou mais) quadros-negros nas salas de aula oportuniza aos alunos a sua utilização, não sendo estes exclusivos ao professor. Ademais, junto às salas de aula, deve-se disponibilizar áreas de apoio com lavatório, bancadas de trabalho e depósito para os materiais didáticos (SAGER, 2002).

Para as salas de aula, recomendam-se: pisos diferenciados em quente e frio, para as atividades distintas; e portas grandes com vidro de correr, para que, abertas haja integração com a circulação, expandindo o espaço de aprendizagem. Essa extensão é feita também com o exterior, possibilitando o pleno deslocamento vertical e horizontal, e promovendo o entrosamento das crianças com diferentes turmas e constituindo o pátio interno como um lugar de encontro e confraternização (SAGER, 2002). Em todo o ambiente escolar, os



materiais, as texturas e as cores devem ser diferentes e estimulantes, trazendo às crianças alegria, curiosidade e motivação. Por fim, uma escola construtivista deve proporcionar o envolvimento da criança com a terra, com o fogo e com o ar, os três elementos fundamentais da natureza.

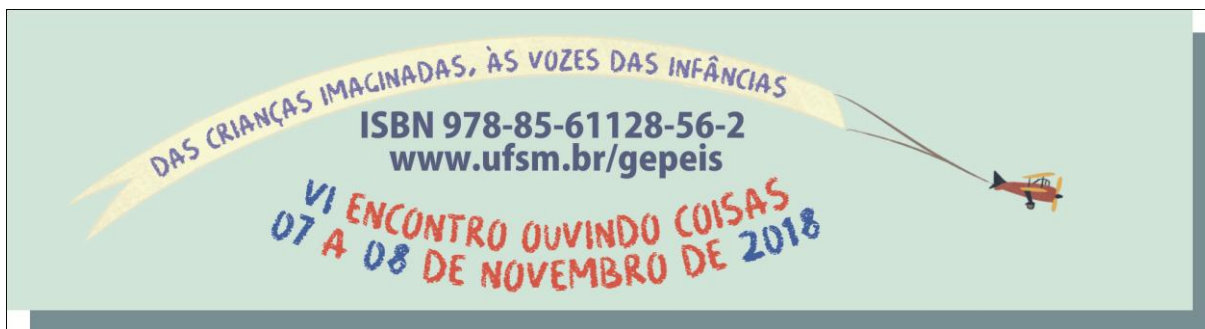
A partir da identificação dessas características, estabeleceram-se categorias de análise e empreendeu-se o estudo de escolas construtivistas e de instituições com oferta de AEE-AH/SD. Nesse sentido, por exemplo, estudaram-se as escolas: Coração Feliz em Tubarão/SC; Escola Tupiniquim, em Florianópolis/SC; Centro de Educação Especial de Dornbirn, na Áustria (como projeto referencial); e Escola Primária *Lairdsland*, na Escócia (também como projeto referencial). Na atual etapa de pesquisa, finaliza-se a execução do estudo analítico dessas escolas, a fim de se empreender a síntese crítica dos dados coletados e analisados.

CONCLUSÃO

A fim de minorar a dificuldade de inclusão de crianças AH/SD no sistema regular de ensino, o construtivismo pode ser adotado pelas escolas. Para a inserção desta prática pedagógica, além da alteração do método de ensino, algumas modificações na estrutura física da escola devem ser realizadas. Quanto ao AEE-AH/SD, apesar de já serem disponibilizados por algumas instituições, sua abrangência ainda é muito pequena, em poucas cidades, e os investimentos neste atendimento, ainda são restritos. Para um atendimento especial de excelência, os professores precisam ter, além de equipamentos e materiais didáticos, estrutura física e mobiliários adequados às suas necessidades.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Eunice; FLEITH, Denise. **Superdotados**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2001.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Lei n. 9394/96**. Brasília: MEC/SEESP, 1996. Disponível em: <<http://www.mpes.mp.br/Arquivos/Anexos/03fe25bf-f2c9-459a-bee2-f00c1b0b2a0e.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2018.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução CNE/CEB n. 02/2001. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2018.



BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Coordenação Geral SEESP/MEC. **Saberes e práticas da inclusão**. 2. ed. Brasília: MEC, 2006.

DUARTE, Ana. **Entrevista à Larissa de Oliveira Gomes**. São José, 03 set. 2018.

MEDEIROS, Jacira. **Entrevista à Larissa Gomes**. Tubarão, 26 set. 2018.

RIBEIRO, Olzenir. **Ensino de superdotados é tema do Educação no Ar**. Entrevista concedida à TV MEC. Brasília: MEC, 4 jan. 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=oSwiZOotSY>>. Acesso em: 28 ago. 2018.

SANTA CATARINA. Secretaria do Estado de Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Política de educação especial do Estado de Santa Catarina**. 2009. Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/documentos/educacao-especial-legislacao/5695-politica-de-educacao-especial>>. Acesso em: 04 set. 2018.

SAGER, Fabio. **O significado do espaço físico da escola infantil**. 2002. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/3079>>. Acesso em: 25 set. 2018.

SCHENINI, Fátima. **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32300>>. Acesso em: 28 ago. 2018.



RESSIGNIFICAÇÃO DO MITO SUL-RIO-GRANDENSE PELO OLHAR DE MENINAS ESCOLARES DE 12 A 18 ANOS RESIDENTES EM SANTA MARIA, RS

Jéssica Dalcin da Silva

Universidade Federal de Santa Maria, dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Patrimônio Cultural, atual vínculo no Programa de Pós Graduação em Educação, UFSM)

E-mail: jessicabertol@yahoo.com.br

Evandro Bertol

*Universidade Federal de Santa Maria,
Assessor de Comunicação do Centro de Artes e Letras*

E-mail: evandrobertol@gmail.com

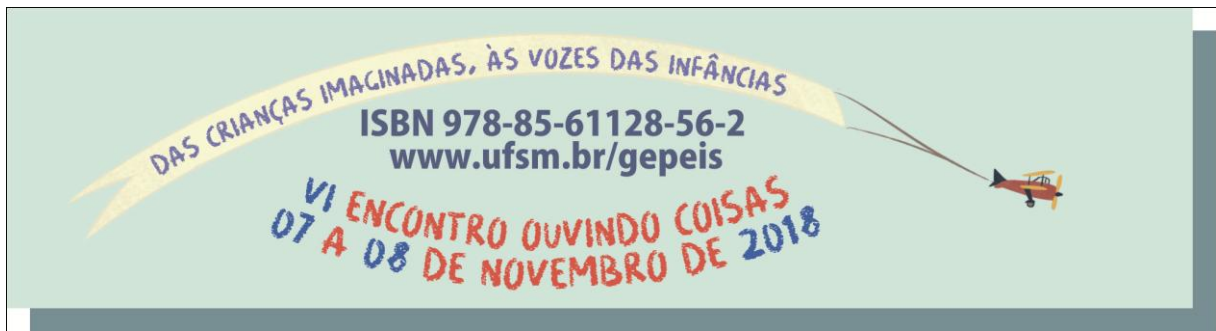
RESUMO:

O presente trabalho apresenta um revisionismo sobre os símbolos oficiais e não-oficiais do estado do Rio Grande do Sul e a forma como estes permeiam o imaginário de jovens santamarienses de 12 a 18 anos, escolares, do gênero feminino. Por se tratar de um mito essencialmente masculino, o gaúcho não gera identificação com a narrativa das jovens. Os trajes das prendas atraem olhares durante a infância, mas a ligação simbólica não participa e não sustenta essa relação integralmente, por não ser dialógica. Assim, mediante entrevistas e questionário, fez-se a aproximação com o imaginário das meninas, ressignificando os simbolismos anteriores por uma atualização local e global, o pôr-do-sol no Guaíba.

Palavras-chave: Imaginário. Juventude. Simbolismo.

1 INTRODUÇÃO: CULTURA, TERRITÓRIO, IDENTIDADE

A terminologia Cultura, pela ótica deste trabalho, transcende a caracterização espacial-geográfica, tornando-se uma experiência de vida que o indivíduo carrega consigo ao longo de suas trajetórias. Desliga-se do *territorium*, 'a terra de', em termos físicos, uma palavra fortemente ligada às questões de nação (no sentido de pertencimento) e propriedade. Ainda assim, sua origem diversa permite a aplicação em outros âmbitos além da política, da sociologia e da biologia, como a psicologia. No uso para esta pesquisa, a cultura é desterritorial, ou mais, transterritorial. Por isso, observa-se que, embora haja delimitações políticas muito rígidas neste sentido, o termo território pode encabeçar também outras significações que extravasam a dimensão de representação material. Rogério Haesbaert, geógrafo, afirma que a dimensão simbólica é, sim, parte integrante das definições territoriais, uma vez que carrega consigo elementos que, por serem etéreos, suplantam a questão física (sendo ainda mais fortes que esta) (HAESBAERT, 2012). Desta forma, percebemos que não



se trata de sinônimo de espaço geográfico, mas tem-se o território semiótico, que abrange a força que os significados encontram (e sempre tiveram) na sociedade. O próprio estado do Rio Grande do Sul foi formado mediante forças de coesão e de quebra que, agindo, deram origem a um espaço que é múltiplo: pertence à nação brasileira, mas também, ao espaço que outrora foi a comunidade partilhada platina.

Haesbaert (2012) também argumenta com relação à desterritorialidade, pois o ser não abre mão de seu território inicial para unir-se a outro e, por isso, gera uma multiterritorialidade que se dá de forma simultânea. O espaço simbólico passa a ser entendido como resultado de uma apropriação subjetiva e reinterpretada, de um grupo sobre a sua ambiência. O autor defende que, desta forma, não há relação de antagonia na desterritorialização e na marcação de um espaço inicial, pois este primeiro não é abandonado, e sim, passa a ser parte de uma atuação de rede. Por isso, entende-se que o uso do território é que faz deste um objeto de interesse da análise social, e não o espaço geográfico propriamente dito, por se tratar, justamente, da intersecção entre tempo e espaço propiciada pela ação humana e suas técnicas, e conseqüentemente, das transformações que cria (SANTOS, 2009).

Stuart Hall (1997) reforça que, embora haja uma relação bastante estreita com os nacionalismos, a questão identitária ultrapassa estas noções. Assim, buscou-se um repertório simbólico que una a concepção de 'ser gaúcho' refletida na cultura do jovem sul-riograndense, sendo tomado por recorte de amostra, a jovem santa-mariense. Seriam estes símbolos os já arraigados pela cultura? Seriam outros, ressignificados pela vivência atual? O gaúcho popularizado no cancionário literário, como o propagado por Simões Lopes Neto, traz recordações que reforçam o mito qualificado por "valores de bravura, honestidade, força física, destreza, coragem, patriotismo, liderança e ordem, [...] simples pela autenticidade, [...] de ternura xucra", "livre, confiante e hospitaleiro", e que tem no chimarrão (do espanhol *chimarrón*: xucro, bruto, ao sabor amargo) um agregador social (PEREIRA et. al., 2004, p. 5-6).

Para a delimitação do grupo de sujeitos, usaram-se principalmente duas definições: o jovem enquanto representante de um núcleo multicultural e em profusão de ideias identitárias, questão que não tem como ser fixada etariamente; e o adolescente enquanto

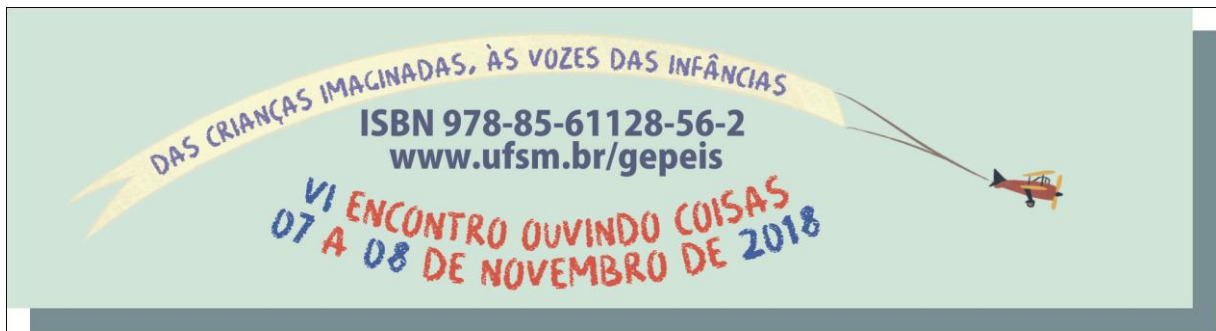


indivíduo que convive neste núcleo, e que segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990, p. 11), enquadra-se dos 12 aos 18 anos incompletos, quando se conflitam características remanescentes da infância e da busca por um lugar no universo adulto. Assim, o ambiente pós-moderno procura espaço junto destes *ethos* em desenvolvimento, que exploram e experimentam novas vivências a fim de consolidar a sua formação de caráter.

A oportunidade de trabalho com este grupo ocorre no sentido de perceber-se que os espaços – físicos ou não – ocupados pelos grupos estudados nesta pesquisa, muitas vezes, aparecem como conflitantes. Percebe-se que o pensamento tradicionalista, arraigado a um acontecer no passado, compreende que tais valores não devem ser atualizados, sob pena de descaracterização. Tal trabalho pretendeu criar uma interface aos dois grupos, pois tais tensões não são opostas, mas complementares. Percebem-se dois espaços de identidade, com o patrimônio imaterial já consolidado sobre o mito sul-rio-grandense, também chamado de gaúcho (brasileiro), e a identidade do jovem, por se encontrar em transição formativa. Nos espaços da convivência, estas identidades geram tensões construtivistas, retroalimentando-se socialmente. Sendo assim, os termos aqui presentes direcionam-se para o entendimento de que os territórios imaginados, permeados pela imaterialidade, compartilhados por grupos e comunidades suplantam os espaços geográficos, pois estão ligados internamente com experiências e leitura de mundo realizados pelo usuário. Maffesoli (2006, p. 37) afirma que “este sentimento coletivo de força comum, esta sensibilidade mística que fundamenta a perdurância, utiliza vetores bem triviais”. Ainda, Anna Freud (1972) destaca que é na adolescência que cada um formará uma ideia sobre a pessoa que gostaria de ser, inclinando-se a venerar alguém que, no seu entendimento, tenha conseguido realizar esse intento, quando poderá adotar então os modos e a linguagem do herói escolhido. A virtude pretendida é o prelúdio da percepção do que há por vir: a redenção que se sobrepõe sobre qualquer vício, dor ou prazer, e o próprio ego (CAMPBELL, 2005, p. 106).

2 MAPEAMENTO DO IMAGINÁRIO DA CULTURA JOVEM SUL-RIO-GRANDENSE

Com isso, buscou-se aqui um breve resgate dos referenciais culturais gaúchos para aproximá-los do jovem sul-rio-grandense. De acordo com o livro *Expressões da Cultura Gaúcha* (BRUM; MACIEL; OLIVEN, 2010), percebe-se a recorrência de certos temas no



discurso gaúcho: o caráter de fronteira; a opção do Rio Grande do Sul em ser português; o alto preço cobrado pelas insurgências frente ao clamor por justiça; o homem como migrante em sua própria terra. A mulher enquanto constante elemento gerador, que dá à luz e cria na ausência dos homens beligerantes que estão em constante crise entre o dever com a família e o dever com a terra (semelhança com o *ethos* do homem pós-moderno definido por Stuart Hall). Desta forma, esta mitologia passa a ser “uma construção de identidade que mais exclui do que inclui, deixando fora a metade do território sul-rio-grandense e grande parte de seus grupos sociais” (BRUM; MACIEL; OLIVEN, 2010, p. 19), quando pensada em termos atuais. Porém, atualmente há visões de grupos sobre si mesmos, e que são díspares entre si. Estas várias identidades é que compõem, verdadeiramente, a ‘nação’ sul-rio-grandense. Dentro desta premissa, considerou-se a necessidade de estudo em grupo focal que se detenha no entendimento atual de mundo, o que se buscou mediante registro documental e entrevistas em foco.

Foram realizadas três etapas de levantamento de dados: uma indireta, pelo apoio bibliográfico; e outras duas diretas, pelas entrevistas presenciais, na fase piloto; e pesquisa por meio de questionário *on-line*. Destaca-se que o recorte etário do jovem, por razões de objetividade deste trabalho, foi definido enquanto público adolescente, compreendendo aqueles entre 12 e 18 anos. Na etapa piloto, realizada entre setembro e outubro de 2015, a aproximação se deu por cartazes afixados nas escolas, em área de visibilidade, porém, com baixo retorno por interessadas. Considerou-se, então, a realização de um questionário *on-line*, por meio do aplicativo Google Formulários, sendo que a divulgação deste se deu principalmente pela impressão de 1600 panfletos, distribuídos nas escolas e na rua. Devido ao fato de o software Google Formulários já realizar a tabulação dos resultados enviados, optou-se pela realização do preenchimento por internet. Um dos colégios, por exemplo, estimulou que as estudantes interessadas respondessem ao questionário durante a aula de informática. Porém, frente ao esforço de distribuição, esperava-se engajamento mais expressivo: apenas 23 respostas foram coletadas, sendo 16 respostas elegendo o pôr-do-sol do Guaíba como digno de tornar-se um novo símbolo popular do estado. Por outro lado, considera-se que estas interessadas tenham alto grau de engajamento, pois a participação voluntária pressupõe querer com maior autonomia e pró-atividade. A fala traz elementos dinâmicos que se

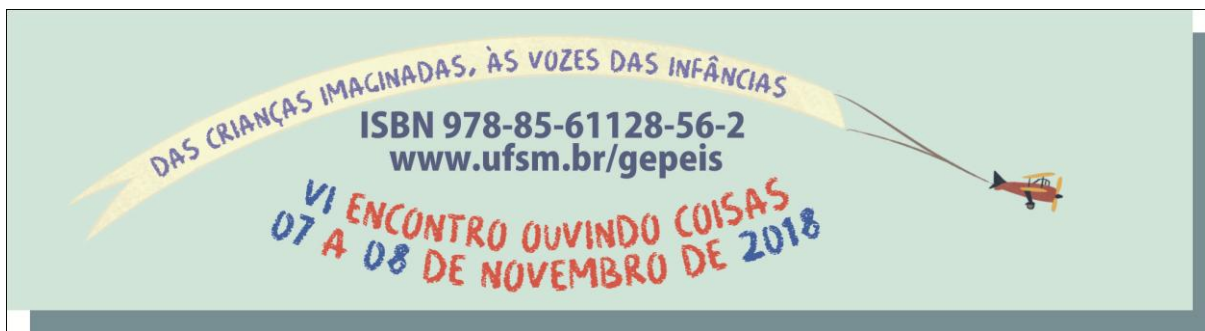


retroalimentam por meio de imagens mentais que estão além da linguagem e da fala em si, embora também pertencentes a elas (como nas relações gramaticais e sintáticas que se aprende na escola). Assim, buscou-se elencar, no conteúdo das entrevistas, uma rede conceitual que lhe seja própria.

Aqui destaca-se o que foi encontrado na fase piloto. Pode-se elencar a presença do referencial mental, que é o princípio da diferenciação e remete a algo que identificamos: a figura representativa das tradições gaúchas no estado do Rio Grande do Sul. É a 'âncora' que servirá de coluna espinhal na análise das falas. Suas falas refletem testemunhos de um espaço e uma vivência que são reais *per si*, trazendo um sentido de pureza/honestidade nos relatos. Há ainda a associação de espaços que coexistem com outros campos semioticamente, em um mesmo universo de relações: no presente caso, tem-se o campo escolar, o campo cultural, o campo feminino, o campo familiar, o campo adolescente, etc., pois na vivência das meninas torna-se impossível determinar quais seriam de maior importância, uma vez que se alternam. E há, certamente, a materialidade própria da construção deste momento, pois foi efetivamente dito, escrito, gravado, testemunhado, e também como reprodução de outras falas e enunciados pregressos. As apropriações midiáticas, as conversas, as leituras de mundo. Aquilo que cada sujeito traz em si em toda a complexidade de relações, todo conjunto de regras, historicidades, determinações no tempo e no espaço, condições geográficas, econômicas, etc.

Todas as entrevistadas afirmaram não terem o hábito de frequência em CTG. Em geral, acham a tradição bonita, mas como algo distante que lhes escapou após a infância. Todas as entrevistadas passaram um sentido de não-pertença com as relações tradicionalistas em suas falas. Embora vestissem-se de prendas durante a infância, este hábito foi abandonado, em geral pelo alto custo do vestido que substituiria aquele que deixou de servir, vindo a ser usado apenas na Semana Farroupilha, junto das escolas. De forma geral, o CTG é entendido como um espaço de manutenção de vínculos com o passado, percepção que não deixa de estar correta. Ainda assim, é um reduto e, por isso, as entrevistadas não se sentem incluídas nestes processos – não lhes soa de forma atrativa.

Uma das entrevistadas afirmou que, ao viajar para outros estados, sente-se melhor quando leva consigo como a camiseta de seu time, e isso a faz ser reconhecida como gaúcha.

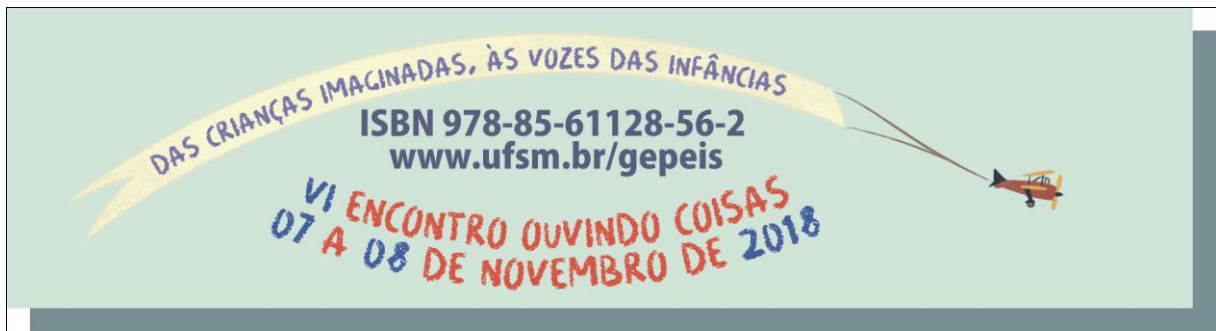


É como se ela, por meio deste pertence afirmativo, se tornasse ‘mais gaúcha’ ao estar fora de casa. Seguindo este raciocínio, foi solicitado que as entrevistadas sugerissem novas simbologias a agregar ao cotidiano dos jovens, ou ainda, que permitissem ser elevadas a novos símbolos populares oficiais, assim como a gaita, o quero-quero, etc. Desta forma, foram sugeridos, em ordem de número de menções: alpargata (3), pôr do sol no Guaíba (2), jogos Gre-Nal (1), cerveja Polar (1), rede de televisão RBS (1). Percebe-se a forte influência mercadológica sobre a opinião das entrevistadas, o que acaba por descaracterizar a proposta dada. Com estes achados, a entrevista inicialmente formulada foi adicionada de novas/reformuladas questões para veiculação on-line via sistema de questionários oferecido via Google Documentos. A maior complementação deu-se no sentido da adição de uma questão de múltipla escolha, elencando os símbolos de maior menção (alpargatas e pôr do sol no Guaíba) e dando espaço de sugestão.

3 CONCLUSÃO

Como se pode observar no decorrer desta pesquisa, trabalhar os aspectos culturais humanos, sejam eles quais forem, não é um tema que se esgota. Logo, neste âmbito, pensar em termos de considerações finais é sempre um desafio. Na tradição e no mito, é posta uma verdade criada, uma colagem de situações históricas e de costuras que supostamente não devem ser reinventadas. Porém, junto da juventude atual, não foi verificada esta situação. A mitologia, por ser originária de um momento pós-guerra, traz o homem do sul como herói que exacerba sua masculinidade pela postura, pelo traje, pela aparência, e acaba colocando a figura feminina, propositadamente, em segundo plano. Os dois momentos em que se fez levantamento de dados por meio de entrevista e pesquisa junto das jovens, em ambientes escolares, a adesão foi extremamente baixa, o que destaca a necessidade premente de uma revisão de mito que aborde também as mulheres como parte integradora e geradora.

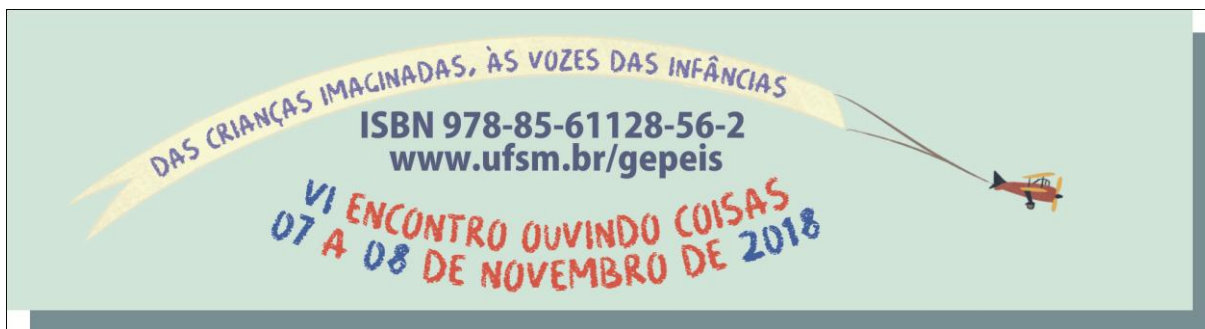
Mesmo assim, foram elencadas informações importantes. A baixa participação ocorre de ser, também, um resultado da pesquisa. Quando confrontadas com os anúncios convidando à pesquisa, estes não foram suficientes para mobilizar um grande número de jovens a engajarem-se na ação proposta. Estima-se, também, que a escolha do pôr-do-sol no Guaíba reflita grande influência midiática, uma vez que este cenário tem sido recorrente em propagandas de valorização do estado, realizadas pela RBS TV. Mas compreende-se que a



(pequena) parcela respondente seja significativa do entendimento de mundo de uma maioria, enquanto jovens participantes que queiram ver os resultados de seus pensamentos ecoando pela sociedade. Como foi dito em uma das respostas obtidas presencialmente: quando confrontada sobre que tipo de imagética evoca a estátua d'O Laçador, uma das meninas respondeu ser *a postura de dever cumprido; de alguém que foi lá, e fez*. Possamos aguardar, assim, que estas meninas, ao escolherem o símbolo do pôr-do-sol, sintam-se também estimuladas a serem parte ativa de um novo amanhecer na história.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069_02.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2015.
- BRUM, Ceres; MACIEL, Maria E.; OLIVEN, Ruben (orgs.). **Expressões da cultura gaúcha**. Santa Maria: UFSM, 2010.
- CAMPBELL, Joseph. **O herói de mil faces**. 10ª edição. São Paulo: Cultrix, 2005.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 8ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- FREUD, Anna. **O ego e os mecanismos de defesa**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1972.
- HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
- MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos**. São Paulo: Forense-Universitária, 2006.
- PEREIRA, Ana et al. **Os símbolos da cultura gaúcha**. Porto Alegre: Intercom, 2004.
- SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. São Paulo: EDUSP, 2009.



AS FANTASIAS DAS RELAÇÕES ENTRE A INFÂNCIA E A FAMÍLIA ATRAVÉS DE UM OLHAR DA FOTOGRAFIA E DA PSICOLOGIA

Andressa Trindade Da Silva

*Universidade Luterana do Brasil – ULBRA Campus Santa Maria
trindadeandressa26@gmail.com*

Yasmin Oliveira Costa

*Universidade Luterana do Brasil – ULBRA Campus Santa Maria
heyasmin97@gmail.com*

Luís Henrique Ramalho Pereira

*Universidade Luterana do Brasil – ULBRA Campus Santa Maria
luishp7@yahoo.com.br*

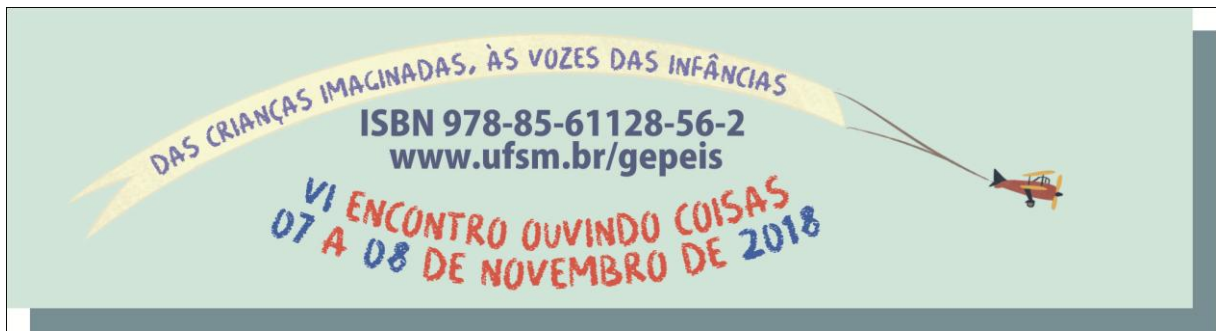
RESUMO

A família constitui um dos contextos de desenvolvimento fundamental para a trajetória de vida do sujeito e sua imersão na cultura. Com o intuito de refletir sobre os processos de produção de subjetividade capturaram-se imagens que permitem uma representação dos fenômenos observáveis sobre a maneira como se constroem esses laços, a forma como se manifesta o psíquico entre família e infantes e suas variadas expressões. Sendo assim, o presente trabalho tem como objetivo utilizar a possibilidade de considerar a fotografia como uma ferramenta de buscar outro saber que possa evidenciar maneiras de subjetivação no modo de ser criança em seu processo de socialização nas práticas com a família. A metodologia utilizada foi a de pesquisa exploratória qualitativa, esse tipo de pesquisa proporciona conhecer mais sobre o assunto, e estar apto a construir hipóteses, destacando o papel relevante do investigador. O que possibilita o entrecruzamento dos fantasmas e fantasias e de seus componentes dentro da relação da criança com a família, capturando fotografias com crianças e famílias e suas particularidades de funcionamento. Pois cada família tem um conjunto de significantes que determina o dizer de cada sujeito, configurando uma particularidade de interações. Dessa forma, contribuindo para uma nova forma de pensar a relação da fotografia como uma ferramenta aliada à psicologia.

INTRODUÇÃO

A família constitui um dos contextos de desenvolvimento fundamental para a trajetória de vida do sujeito. Como o primeiro veículo de contato com o mundo, com toda a sua história de vida, a família merece uma atenção especial. É a partir dessas relações que estabelecemos as nossas fronteiras de contato com a cultura. Fazendo-se necessário o olhar com cuidado e sensibilidade para as fantasias que enlaçam e fazem tão potentes essas relações.

Frente à infância dos filhos, os pais apresentam fantasias intensas, tanto em função de suas próprias funções quanto por evocações conscientes ou inconscientes de suas infâncias. A



maneira como se constroem esses laços e fundamentalmente materializar através da fotografia a forma como se manifesta o psíquico entre família e infantes é o que direciona a escrita deste trabalho.

A relação familiar molda maneiras de expressão, conectando as partes de cada sujeito e as partes do grupo. A fotografia como uma ferramenta aliada à psicologia, com sua forma sensível e minimalista, atua perfeitamente em conjunto, pois, aliadas, ressaltam a potência dos detalhes da vida de um sujeito e a possibilidade de um olhar mais sensível àquilo que é observável. Para buscar outro saber que possa evidenciar maneiras de subjetivação no modo de ser criança em seu processo de socialização nas práticas com a família, a fotografia possibilitou a oportunidade de novas narrativas, nova diálogos para elucidar os desafios da captura do que se pensa que é a infância. Nesse contexto o que se coloca não é “o que é visto”, mas “como é visto”, distanciando-se da ideia de tentar fixar um significado, mas, da produção de vários.

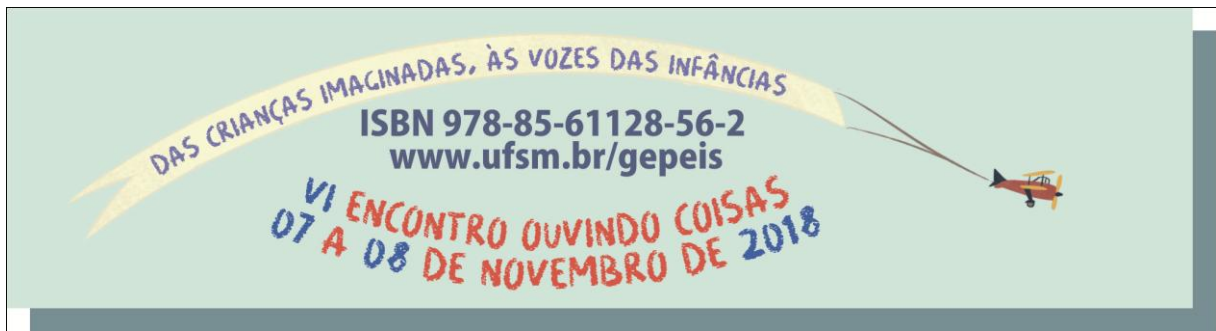
DESENVOLVIMENTO

Figura 01: Fotografia capturada por Yasmin Oliveira, em maio de 2018.



Fonte: Acervo pessoal.

Os fenômenos transicionais para Winnicott ocorrem através de objetos eleitos pelo bebê com a função de facilitar esse trânsito adquirindo o papel tranquilizador na superação de suas frustrações e acompanham a sua vida com tal objetivo por um determinado tempo,



até que seja transferido esse potencial para outro objeto e cada vez que for perdendo força será substituído por outro mais eficiente.

Nesse sentido, sugar cumpre não apenas uma função de alimentação, mas de satisfazer e dar prazer para a criança. Por meio da amamentação, o bebê é alimentado com conforto, carinho e amor, iniciando, assim, sua relação com a mãe. Logo, a chupeta pode vir a ser uma forma de prolongar o prazer e o conforto da presença materna, funciona como um substituto da mãe.

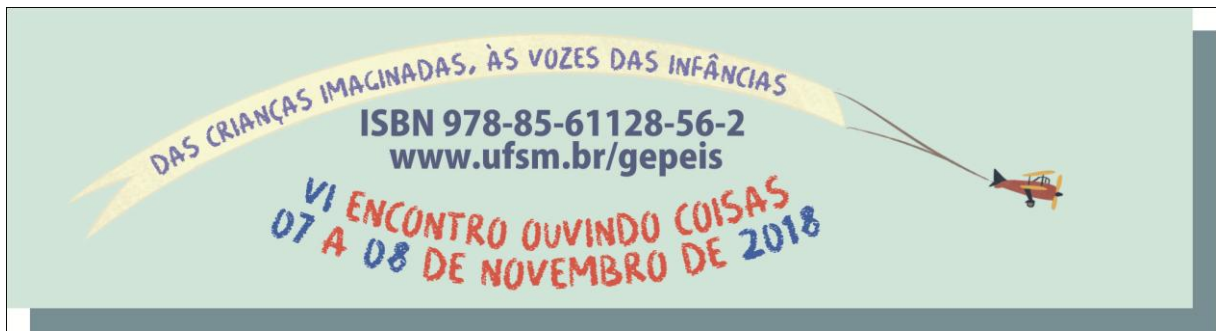
A mãe nesse caso percebeu esse potencial tranquilizador do objeto transicional e passou a utilizá-lo para resolver momentos de ansiedade e angústia da criança e muitas vezes dela mesma. A chupeta em si é apenas um objeto que media a relação da mãe e do bebê, mas se ao término da amamentação ou para interrompê-la, a mãe utilizar a chupeta para evitar seu contato com o bebê ou para calar sua fala, poderá vir a ter algumas consequências patológicas que e influenciar a adolescência e fase adulta desse sujeito.

No trabalho “*Análise de uma fobia em um menino de cinco anos*”, Freud (1909/1980) vai à procura do infantil na observação de crianças e na análise de um menino de cinco anos. No entanto, ele logo percebe que não é a infância em si que ali se apresenta, mas um mundo de desejos, fantasias, lembranças e recordações que, mesmo em uma criança, se davam a posteriori.

Figura 03: Fotografia capturada por Yasmin Oliveira, em maio de 2018.



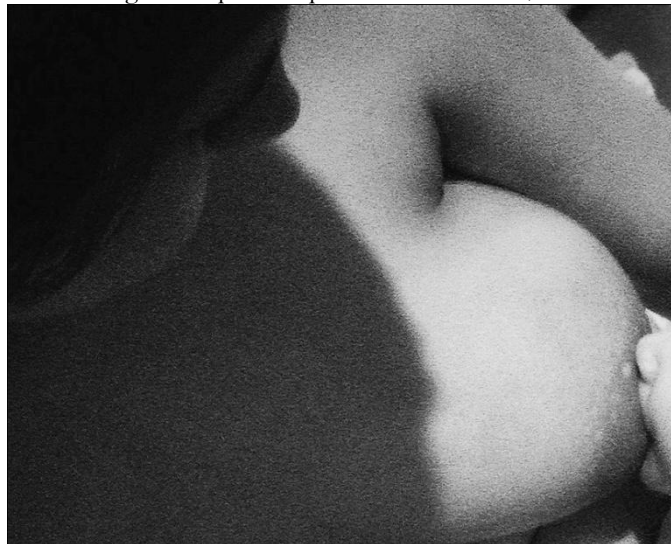
Fonte: Acervo pessoal.



A transição de tornar-se mãe de dois filhos desencadeia diferentes sentimentos, e conforme Melanie Klein aponta, a chegada do irmão é a chegada do “estrangeiro”, daquele que, com sua presença, perturba o equilíbrio constituído. Com ele é introduzida a noção de mudança. Pode-se colocar a relação entre os irmãos como fonte de força. Assim, é fundamental lembrar que a relação fraterna é – e será cada vez mais – responsável por boa parte da formação de todos nós.

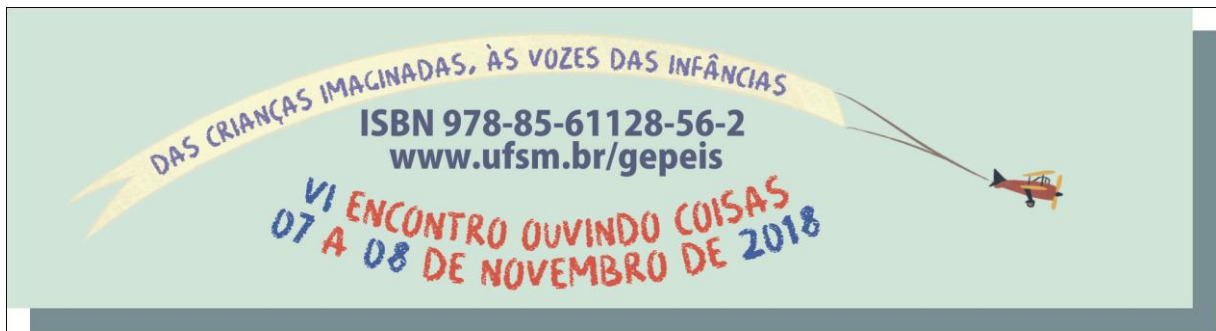
Os irmãos formam um subgrupo dentro da família, também chamado de subsistema fraterno, ampliando o complexo edípico, transformando-o em complexo familiar. A relação entre irmãos na infância é marcada pela disputa do amor e da atenção dos pais, o relacionamento fraterno vai contribuir significativamente tanto para a harmonia quanto para a desarmonia familiar, assim como pelo desenvolvimento da própria personalidade, através da diferenciação com os irmãos, esse conjunto de vivências funcionará como um laboratório para as relações sociais experimentadas fora da família.

Figura 04: Fotografia capturada por Yasmin Oliveira, em maio de 2018.



Fonte: Acervo pessoal.

Melanie Klein em sua teoria traz a contribuição, de que, a princípio, o mundo do bebê estará centralizado em torno da oralidade, pois os primeiros desconfortos manifestos serão tensões provocadas pela fome e pela sede. O leite satisfaz o estado de necessidade orgânica advindo com a fome, entretanto, ao mesmo tempo, ocorrerá um processo paralelo de natureza sexual caracterizado pela excitação dos lábios e da língua pelo seio, produzindo uma



satisfação que não se reduz ao processo de saciedade, apesar de encontrar nela o seu apoio, o objeto do instinto é o alimento, enquanto o da pulsão sexual é o seio materno.

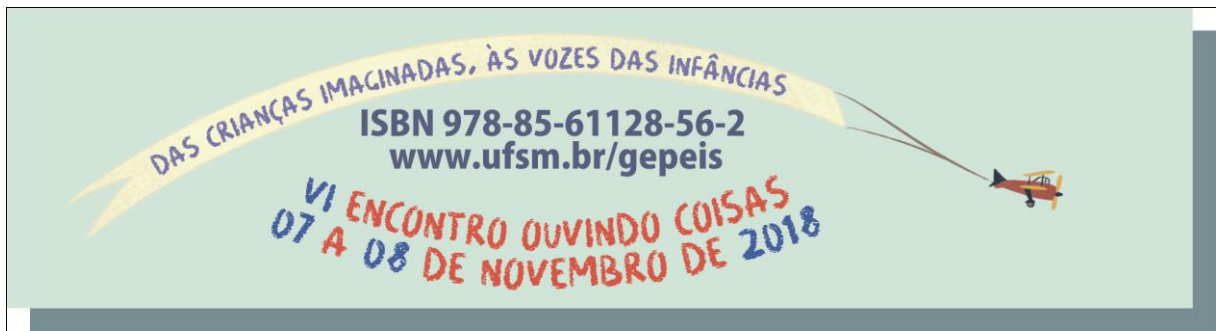
O vínculo estabelecido entre mãe e bebê representa uma base importante para o desenvolvimento da criança, pois é no estabelecimento desses primeiros laços que se produzem os alicerces da vida psíquica e da saúde mental do indivíduo. Dessa forma, *“A figura materna é de fundamental importância para a constituição do sujeito, é ela que irá fazer o papel de tradução do mundo externo a criança bem como enlaçá-la em seu circuito pulsional”* (Jerusalinsky, J. 2009).

Nas ideias de Jerusalinsky a amamentação é um momento de alívio de tensão para a mãe e serve como uma forma calma e gradativa para o entendimento do novo período após o parto e fim da vivência de ter seu bebê em seu ventre presenciado até então, dessa forma a mãe passa a interpretar os choros e movimentos de seu filho acabando por ter o poder de atender suas necessidades de maneira natural, o autor acredita que dessa forma a mãe consegue ler no comportamento de sua criança o gozo proporcionado pelo seu leite.

CONCLUSÃO

Ao concebermos a criança como um ser ativo e interativo passamos a considerar a fundamental importância da influência que exercem os diversos fatores que lhe circundam, como o ambiente, os objetos, e as pessoas que agem e interagem com a criança. Sabemos que, para a psicanálise especialmente, o processo de subjetivação se desenrola, primariamente, no espaço intrapsíquico da família, e tem como um de seus elementos fundamentais a identificação. O grupo familiar, portanto, não deve ser tomado como estático, sua transformação permanente traz novos padrões de funcionamento e de criação.

Para esse trabalho foi necessário pensar a família como um coletivo e, portanto, na lógica do um-a-um, cada um em relação ao outro, facilitando o entrecruzamento dos fantasmas e fantasias e de seus componentes dentro da relação da criança com a família. O processo de fotografar produz reflexões. Torna-se um elemento que pode provocar a experimentação de uma posição diferenciada pelo sujeito que faz a fotografia: a posição de enunciador, de produtor de uma realidade.

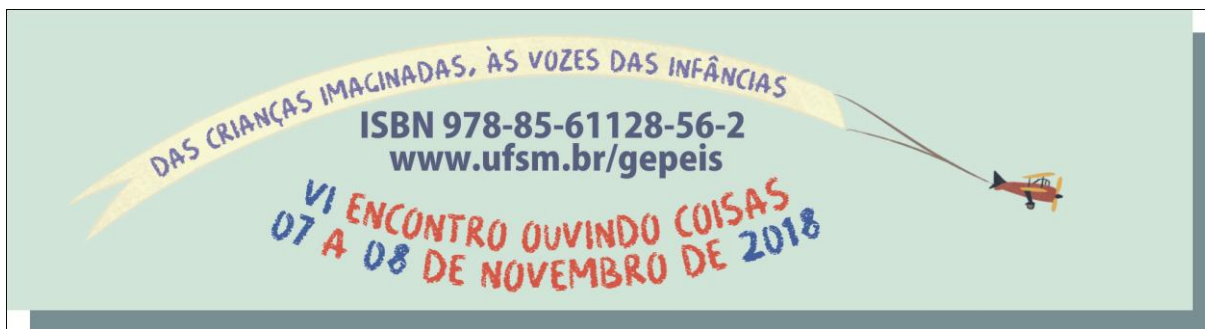


Esse encontro entre infância-família-psicologia-fotografia incitou o contato com questões, o dialogar, o colocar-se frente a si mesmo, abrindo caminho para a expressão e o modo de ver e compreender as vivências. Foi um exercício de criar e recriar mundos constituindo um processo comunicativo. As cenas fotografadas se estendem em um discurso dinâmico em que pode até mesmo ser transformadas em outra realidade muito distante daquela que se tentou captar.

Por fim, ressaltamos a fotografia como uma facilitadora nas pesquisas em Psicologia para a produção de sentido, um instrumento eliciador da subjetividade. O processo de criar suas próprias fotografias envolve os motivos que levaram o autor a escolher tal enquadramento, tal cena, o momento exato do clique, transferindo à obra que está a produzir sua singularidade.

REFERÊNCIAS

- BARTHES, R. (1984). **A Câmara Clara: nota Sobre a Fotografia**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- FOUCAULT, M. (1982) **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2004.
- FREUD, S. (1980). Análise de uma fobia em um menino de cinco anos. In **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas completas de S. Freud** (Jayme Salomão, trad.). (Vol. 10, pp. 11-154). Rio de Janeiro: Imago. (Texto original publicado em 1909).
- JERUSALINSKY, A. (2002). **Enquanto o futuro não vem**. A psicanálise na clínica Interdisciplinar com bebês. Salvador, BA: Álgama, 2002.



O BRINCAR E O JOGAR NA INFÂNCIA: A IMPORTÂNCIA DAS MEDIAÇÕES REALIZADAS PELO(A) EDUCADOR(A)

Lidiane Londero Perlin
Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação/Pedagogia Diurno
lidiane.londero@hotmail.com

Íngrid Schmidt Visentini
Universidade Federal de Santa Maria
Departamento de Ciências Sociais
ingridvisentini@hotmail.com

RESUMO

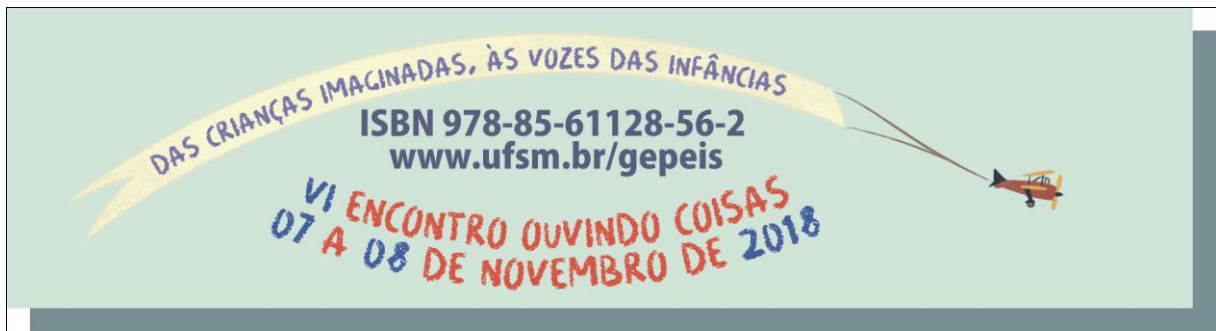
Neste estudo mostramos a importância de desenvolver jogos e brincadeiras com crianças em âmbitos formais de educação – como as instituições escolares – e nos âmbitos não formais de educação – como parques, restaurantes e demais locais públicos, onde o foco não é totalmente a educação relacionada ao ensino-aprendizagem. O objetivo desta pesquisa é proporcionar uma reflexão acerca da necessidade de desenvolver jogos e brincadeiras e seus benefícios que estas práticas implicam na vida das crianças – e até mesmo dos adultos – relacionando com os aspectos de como o educador deve intervir, mediar e instigar este processo das práticas educativas que são o jogar e o brincar no âmbito da Educação Infantil.

Palavras-chave: Infância. Jogos e brincadeiras. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A infância é uma fase de muita importância para a criança, pois é neste momento da vida que a criança está construindo o seu desenvolvimento cerebral, o seu desenvolvimento motor, a sua dicção, as suas opiniões e as suas reflexões sobre a sociedade em que vive. É também, uma etapa necessária para o desenvolvendo cognitivo, para se encontrar com si mesma e para descobrir o mundo o qual está imersa. Assim, o ser criança significa ter liberdade de criação e imaginação, sendo muito importante possibilitar que a criança viva sua infância de maneira adequada, como toda e qualquer criança deve viver, jogando e brincando.

O brincar lúdico e o jogar são formas de movimento, que serve para a criança se expressar, imaginar, comunicar-se e explorar os seus sentidos, além de promover a interação com o social e o cultural que a criança está inserida. É essencial para as crianças que essas interações sejam realizadas entre as diferentes faixas etárias de idade, para que assim haja uma maior troca de saberes, pensamentos e de reflexões. Entretanto, para alguns pedagogos,



estas atividades lúdicas são pensadas e desenvolvidas apenas com um propósito: para que os rendimentos escolares dessas crianças melhorem, resultando assim na elevação de suas notas nas avaliações escolares.

A partir disto, o presente estudo foi desenvolvido com metodologia fundamentada a partir de uma pesquisa de caráter qualitativa, partindo da análise de levantamentos bibliográficos estudados ao longo dos cursos de Pedagogia e Ciências Sociais – curso das autoras deste trabalho - e, também, do relato de experiências que as mesmas desenvolveram em suas observações, inserções, monitorias e estágios realizados, onde em união da teoria com a prática, foi possível trazer aspectos sociais relatados pelas suas vivências sobre o tema desenvolvido neste estudo.

DESENVOLVIMENTO

Desde cedo, a criança deve se envolver com jogos, brincadeiras, desenhos e demais atividades que envolvam a ludicidade, pois quanto mais lúdico for a atividade, mais interessante será para a criança se envolver (nem sempre o ser lúdico para o educador significa ser lúdico para a criança também). Por este motivo o educador deve investigar, instigar e conhecer a criança para, assim, descobrir o que é interessante para ela, o que a mesma gosta de fazer, quais seus personagens favoritos e sua predisposição para realizar determinadas atividades. Somente com esta intervenção do educador e a partir da proposta de desenvolvimento de jogos e brincadeiras que sejam interessantes, a criança se sentirá pertencente e parte deste processo.

Sentir-se pertencente e parte do processo é fundamental para que a criança consiga concluir a atividade proposta e se desenvolver, tanto cognitivamente, quanto fisicamente. Este desenvolvimento processual busca instigar e estimular a criança para que ela avance em seus desafios e se torne capaz de superar as barreiras pelas quais tem dificuldade, estando sempre em constante progresso nos seus conhecimentos, saberes e fazeres.

É importante que o educador proporcione jogos e brincadeiras que desenvolvam o cognitivo das crianças, exercendo papel de mediador: acompanhando a criança, perguntando e inventando junto com as crianças, desenvolvendo, assim, as reflexões críticas e o imaginário das crianças. Visto que a criança passa a maior parte do dia junto com o educador, os mesmos



devem ter uma relação de harmonia e afeto, onde o educador saiba ouvir a criança. Nesta perspectiva, o educador deve ser muito mais do que um simples mediador, mas um amigo, sendo a pessoa em que a criança tem confiança para poder se expressar e confiar.

A concepção da infância considera que toda criança é protagonista de suas ações, tendo direito de livre escolha e liberdade para se expressar, ou seja, a criança desde pequena, no ato de viver sua infância, deve ter autonomia. Esta autonomia se dá a partir do momento em que os adultos/pedagogos instigam-nas e respeitam seus tempos, levando em conta que cada criança tem seu próprio tempo para se desenvolver, para pensar e para agir. Vejamos uma citação a seguir sobre o tempo perante Débora Teixeira de Mello e Aruna Noal Correa:

Quando planejamos os tempos considerando a criança como protagonista, isto requer uma atitude de observação, de escuta de como as crianças se expressam oferecendo momentos de exploração/interação, a disponibilidade de vários elementos para a exploração, em um ambiente organizado que estimule a ação da criança. (MELLO...[et. Al.], 2016, p.49)

Seguindo esta concepção, o pedagogo deve ser uma pessoa paciente, calma, justa e coerente para saber lidar com os diferentes tempos das crianças e articular ações de mediação. Acerca deste assunto, não podemos esquecer da importância do brincar e do jogar na escola, pois o brincar e jogar unidos ao educar e o cuidar desenvolvem uma criança com raciocínio lógico, reflexivo e empoderada, conforme cita Maria Carmen Silveira Barbosa:

Ao brincar as crianças desenvolvem argumentos narrativos, tomam iniciativas, representam papéis, solucionam problemas, vivem impasses. Criam formas dilatadas da vida: fantasias, reminiscências. Estimulam a invenção de modos de ser e estar no mundo e ampliam o campo dos possíveis, fazendo apostas para o futuro. Se as crianças inventam mundos fictícios em suas brincadeiras, maior disposição para a criação de novos mundos sociais, científicos e culturais elas poderão vir a ter quando forem adultas (BARBOSA, 2013, p. 220)

Portanto, é necessário que o educador seja o percursor da vida dessas crianças, pois todas as crianças estão em busca do novo, de um tempo em que faça sentido para si para experimentar o que é o ser criança, porque o motivo está neste mundo. Sendo assim, a escola é o lugar propício de encontro onde as crianças se articulam para pensar sobre isso, tanto umas com as outras, quanto com o educador e os demais membros que completam a corporação escolar, conforme citação



O respeito incondicional ao brincar e à brincadeira é uma das mais importantes funções da educação infantil, não somente por ser no tempo da infância que essa prática social se apresenta com maior intensidade mas, justamente, por ser ela a experiência inaugural de sentir o mundo e experimentar-se, de aprender a criar e inventar linguagens através do exercício lúdico da liberdade de expressão. Assim, não se trata apenas de um domínio da criança, mas de uma expressão cultural que especifica o humano (BARBOSA, 2009, p. 70)

Pensando na importância do brincar e dos jogos para o desenvolver do cognitivo, das interações com o social, da imaginação e da comunicação, percebemos que não só as crianças devem praticar essas atividades lúdicas, mas também os adultos, onde os próprios pensam que esse brincar é coisa apenas de crianças. Nesta concepção, a brincadeira e o trabalho se confrontam entre si, indicando que o adulto deve somente trabalhar e não brincar, pois o brincar é visto como algo infantil.

A falta do brincar e do jogar lúdico pode ser um motivo indicativo por quais os adultos desenvolvem tristezas e depressão, visto que o brincar desenvolve e estimula os hormônios do prazer que geram a felicidade. Assim sendo, o brincar é tão importante para a criança – como também para o adulto – ainda mais na fase inicial da infância, pois este brincar irá proporcionar que a criança se desenvolva saudavelmente, e que provavelmente se torne um adulto em contínuo desenvolvimento dessas atividades lúdicas.

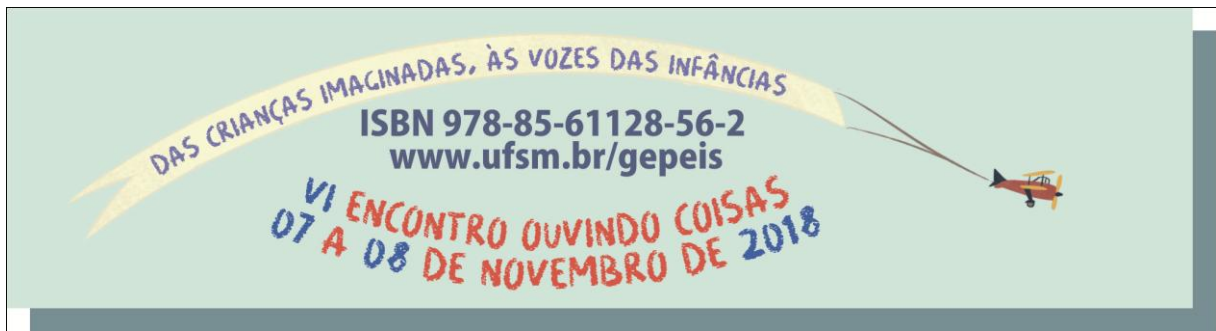
CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contudo, percebe-se o brincar lúdico e o jogar de suma importância para o desenvolvimento na infância, etapa em que as crianças se constroem e descobrem o mundo em que estão inseridas. Atrelado a isso, o papel do educador também é importante, pois este vai ser o mediador com jogos em ambiente escolar, proporcionando reflexões críticas e estimulando o imaginário das crianças.

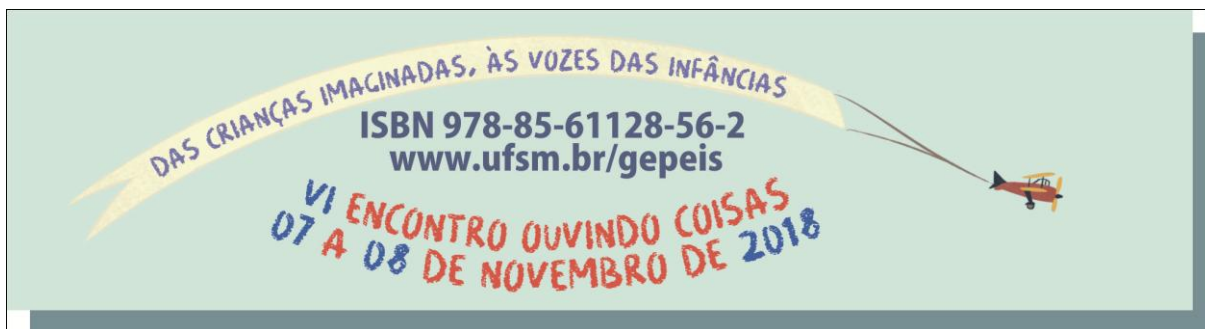
REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Tempo e Cotidiano – tempos para viver a infância.** Leitura: Teoria & Prática, Campinas, v.31, n.61, p.213-222, nov. 2013.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na Educação Infantil – Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares.** Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, Diretora de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica, Coordenação Geral de Educação Infantil, 2009.



MELLO, Débora Teixeira de; CORREA, Aruna Noal; CANCIAN, Viviane Ache (Orgs) **Docências na Educação Infantil: currículo, espaços e tempos.** Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo; Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2016.



TEM TERRA NA ESCOLA! NARRATIVAS PARA COMPOR UM DIÁLOGO³³

Andréia F. FronzaCronst

Pedagoga, Diretora da Escola (afcronst@gmail.com)

Mônica Heinen

Pedagoga, Professora e Coordenadora da Escola (monicamarosberton@gmail.com)

Patrícia SimaraKerber

Pedagoga, Coordenadora da Escola (kerberpatricia24@gmail.com)

Queila Almeida Vasconcelos

Pedagoga, Orientadora deste trabalho de Pesquisa e Documentação Pedagógica

(qvasconcelos13@gmail.com)

RESUMO

O presente trabalho foi desenvolvido na Escola Municipal Infantil Independência/Ijuí-RS, a partir do interesse que as crianças demonstraram por brincar e explorar a terra. Foram realizadas algumas sessões com crianças da turma do Maternal II (3 à 4 anos) no qual além da terra foram oferecidos outros elementos da natureza e alguns utensílios domésticos. Em cada sessão foi possível analisar a relação que as crianças estabelecem com seus pares, a criatividade e imaginação das mesmas ao organizarem o seu brincar, a importância do brincar de comidinha na infância, bem como elaboram suas teorias provisórias e seu jogo simbólico. Portanto, acreditamos que as crianças ao brincarem e ao ter contato com a natureza, constroem suas hipóteses, pesquisam e evidenciam suas potencialidades. Percebe-se que elas não se atem ao resultado final, seu interesse está voltado ao processo de construção e este modifica-se conforme são agregados novos elementos na pesquisa.

INTRODUÇÃO

“... a mão da criança é o cérebro dos brinquedos da terra.” (Gandhy Piorsky, 2006)

Este trabalho contempla um estudo de pesquisa, sobre algumas experiências com a natureza na infância, acreditando que o contato com o mundo natural é essencial pois contribui para o desenvolvimento da criança em diversos aspectos, colaborando para promover a criatividade, autoconfiança, capacidade de escolha, elaborações de hipóteses, resoluções de problemas, entre outros.

A pesquisa aqui relatada voltou-se especificamente a um dos elementos da natureza: a terra. Tendo como objetivo observar através do olhar e da escuta sensível para o que as crianças brincam, o que fazem com este elemento, e a partir desta observação contribuir oportunizando novos contextos que fomentem, possibilitem e qualifiquemos aprendizagens e

³³Pesquisa realizada na Escola Municipal Infantil Independência/Ijuí-RS



relações das crianças. Participam deste projeto crianças de 3 à 4 anos da Escola Municipal Infantil Independência, do município de Ijuí/RS.

O estudo foi pensado e realizado no ambiente escolar, e tornou-se uma pesquisa para documentação pedagógica das autoras. Investigamos através da observação e registro do brincar e das interações entre as crianças durante sessões organizadas a partir da inserção de diferentes elementos além da terra. Para isto utilizamos ao longo do processo: diferentes tipos de sementes (soja, girassol, sementes de árvores, caroço de abacate), potes, talheres, peneiras, socadores, espátulas, cortador feito de arame, diferentes tipos e cores de barro/argila, terra, areia, flores, folhas e galhos.

RESULTADOS

A pesquisa iniciou-se quando a escola recebeu uma grande quantidade de terra que seria usada para terraplanar o pátio e as crianças ao acompanharem a chegada do caminhão com esse elemento evidenciaram um encantamento e desejo de brincar com ele. Então através de uma conversa com as crianças, sobre o que poderíamos fazer com a terra, ouvimos que:

“Pode se sujar.”(Luís 3a 8m)

“Sujar nossas mãos.” (Théo 3a 6m)

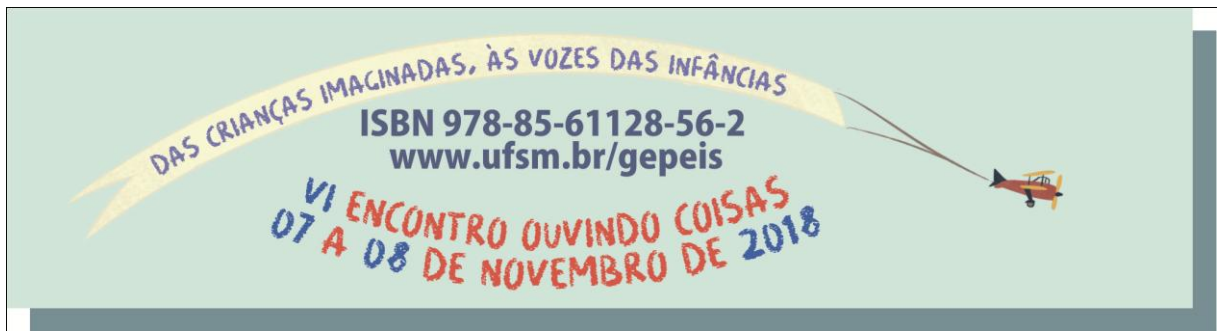
“Podemos fazer comidinha.” (Augusto 3a 10m)

Nossa primeira sessão foi então organizada com terra e alguns utensílios para que brincassem, ou pudessem fazer suas comidinhas. Percebemos que as crianças estavam muito eufóricas ao brincarem com a terra, pois a mesma não era um elemento que estava tão presente em seu no cotidiano escolar como possibilidade para brincar.

“Estamos muito, muito loucos.” (Théo 3a 6m)

Aos poucos foram se organizando, o imaginário fluiu e as deliciosas comidinhas começaram a surgir:

“Estou fazendo iogurte.” (Cecília 3a 8m)



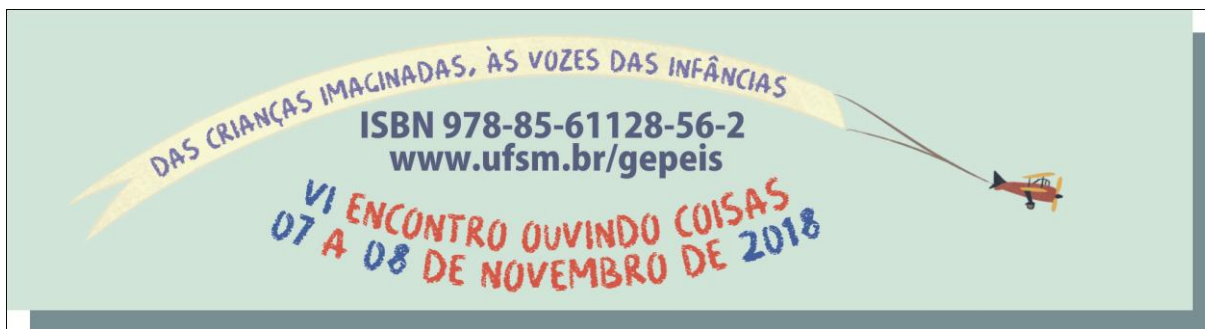
O barro e suas misturas trazem quase sempre as comidas como elemento principal. Então na segunda sessão trouxemos a argila, como fonte principal de pesquisa, algumas sementes, folhas e flores. Estes novos elementos, contemplaram o brincar de comidinha das crianças, que aos poucos, iam cortando, amassando e modelando o barro e a argila, dando início as suas brincadeiras ao mesmo tempo que agregávamos outros materiais que estavam disponíveis. Luís (3a 8m) dá início à



afetividade, o jogo simbólico se evidencia a cada momento de brincar da criança.



construção de uma “casa de espinhos”, neste brincar livre, seu imaginário transcende e transforma, dando vida à casa do ratinho. Imaginando com o animal dentro do bambu, ele chama os colegas e as educadoras para ver. A imaginação é a força poderosa da criança, de onde provém seus recursos de expressão, conhecimento, memória e



Conforme fomos percebendo o interesse das crianças com as coisas que faziam e brincavam, e aperfeiçoamos o olhar sensível sobre este brincar elaboramos na formação continuada outra sessão agregando novos materiais. Desta vez acrescentamos peneiras, socadores, cortadores de diferentes tipos, outros tipos de barro e a água.



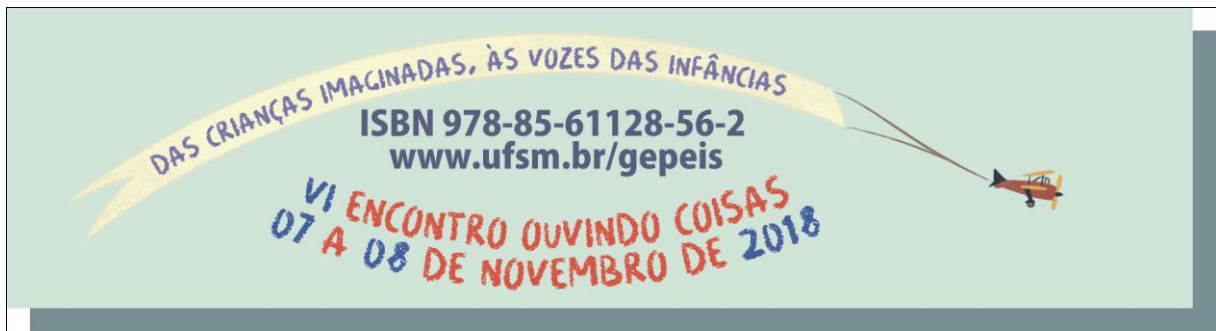
Quando oferecemos tantos elementos para as crianças, como estes dispostos na sessão percebe-se que por vezes, ficam perdidas perante tantas possibilidades. No entanto, quando escolhem aquilo que desejam fazer, sobre o que irão trabalhar, costumam fazer aquilo que já sabem e ao mesmo tempo iniciam novas relações sobre os materiais.

Surgiram inúmeras hipóteses do que poderiam fazer, mas o atrativo principal foi a água. A pesquisa voltou-se basicamente no entorno do recipiente com água. Ao colocarem a areia na água, o que lhes causa surpresa é a mudança de cor.

As crianças seguem fazendo experimentações colocam na água, terra, barro, flores. Além do que lhes chamou atenção no primeiro momento que foram as transformações de cores que aconteciam a cada nova mistura notaram também o cheiro que o barro tem.

“Olha a água tá ficando com cor de barro.” (Théo 3a 6m)

“Parece uma água de peixe, de açude.” (Luís 3a 8m)



Isabela (3a 6m) pega um pedaço de argila, observa, amassa e diz: *“Isso está ficando uma meleca, parece umaslime.”*

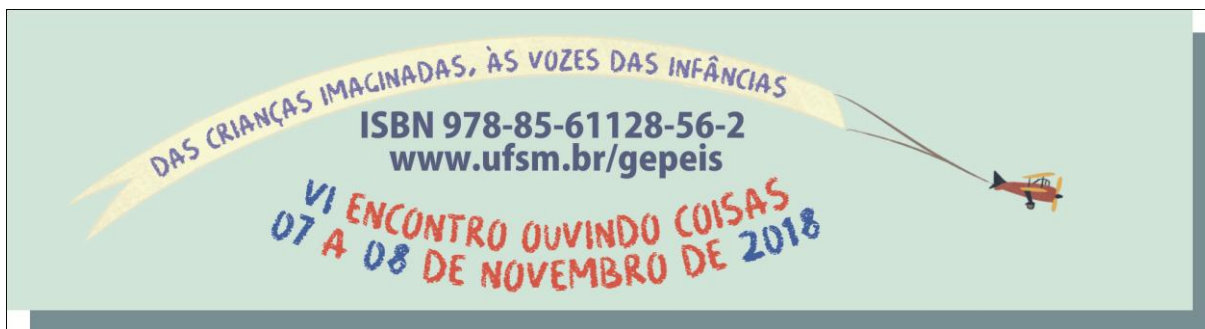


Por fim, aquela composição de misturas tornou-se uma deliciosa sopa, segundo as crianças. A matéria vai recebendo novas e inúmeras modulações, na imaginação da criança ela ganha um poder mágico, ela cria coisas, as origina, há sempre um mistério renovado, seu interesse maior recai sobre a substância, e muito pouco pelo resultado. As investigações alquímicas das crianças ganham significados e materialidade.

CONCLUSÃO

As crianças em sua essência trazem consigo o gosto e o desejo de estar em contato com a natureza em todas as suas formas. Acreditamos que a escola é um local por excelência na qual precisamos pensar este viver, oferecer, experimentar, aprender, brincar, explorar e se encantar com as vivências com esses materiais, bem como nos próprios ambientes ao ar livre.

Esta pesquisa evidencia que as crianças vivenciam com intensidade suas brincadeiras. Através dela criam hipóteses, acham soluções, compartilham saberes. Fazem suas pesquisas com a seriedade presente em suas brincadeiras. Essas ações de criação das crianças só são possíveis quando nós professoras buscamos compreender a importância e os sentidos atribuídos pelas crianças às suas ações, imbuídas de diversas linguagens, desejos e vontades.

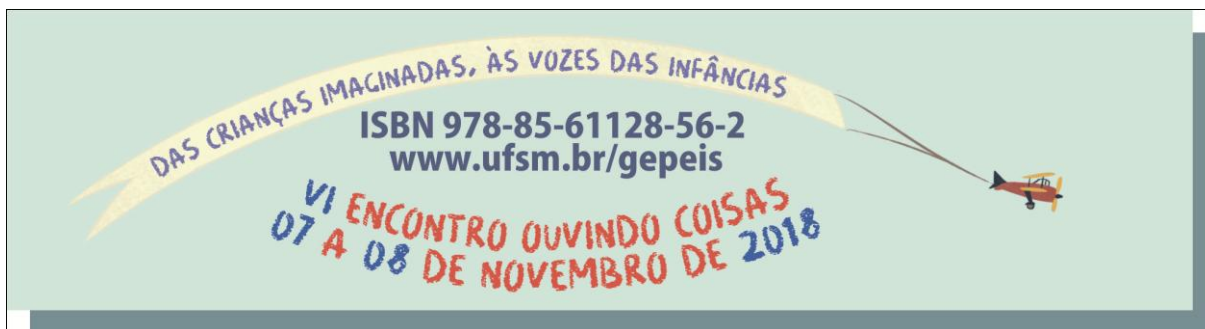


REFERÊNCIAS

PIORSKY, Gandhi. **Brinquedos do Chão: a natureza, o imaginário e o brincar**/Gandhi Piorsky. – São Paulo: Peirópolis,2016.

Instituto ALANA. **Desemparedamento da infância. A escola como lugar de encontro com a natureza.** – Rio de Janeiro, 2018

SMED (Secretaria Municipal de Educação) **Proposta Curricular da Educação Infantil.** Ijuí, 2014.



A FALA DAS CRIANÇAS NOS AMBIENTES VIRTUAIS: A PRODUÇÃO DE VÍDEOS E SOCIALIZAÇÃO PELO YOUTUBE

Daniele Pires Dias

Colégio Marista PIO XII, Professora da Educação Infantil

ddias@colegiosmaristas.com.br

Maria Cristina Starcke

Colégio Marista PIO XII, Coordenadora pedagógica da Educação Infantil

mstarcke@colegiosmaristas.com.br

Gisele Brandelero Camargo

Universidade Federal do Paraná, Programa de pós Graduação em Educação, Doutoranda na linha de Cultura, escola e ensino.

gi_bcp@hotmail.com

MATERIAL AUDIOVISUAL

O canal do YouTube, apresentado nesse material audiovisual, é um meio de socialização dos conhecimentos adquiridos pelo projeto de investigação interdisciplinar, intitulado: O que tem dentro do celular? realizado com uma turma de crianças de quatro e/ou cinco anos de idade que compõem o Infantil V, na Educação Infantil de uma escola da rede privada de Ponta Grossa – PR. Os vídeos publicados no canal, produzidos pelas crianças, tratam de refletir a ação protagonista da criança e revelar as descobertas das diferentes tecnologias de comunicação existentes e sua evolução ao longo do tempo.

O projeto de investigação interdisciplinar teve duração de um semestre letivo no ano de 2018 e representou uma estratégia pedagógica significativa para os atores do processo escolar, pois valorizou as culturas infantis, promoveu a interlocução entre os saberes escolares, evidenciou a relação e a troca de experiências entre as gerações de crianças e adultos, etc.

Nessa estratégia pedagógica, o projeto de investigação interdisciplinar, as crianças são protagonistas, visto que, a partir de suas curiosidades ou inquietações, delineiam a ação investigativa. Ou seja, elas articulam as perguntas de pesquisa, escolhem os métodos de investigação e produção dos dados e socializam suas descobertas, com o domínio dos conhecimentos construídos.

Inicialmente, as crianças relataram seus conhecimentos prévios sobre o tema de investigação, levantaram hipóteses que no decorrer do projeto validavam ou não seus



questionamentos e curiosidades. As crianças da turma do Infantil V, escolheram como método de produção de dados: rodas de conversa na turma, visitas monitoradas aos espaços da escola, entrevistas com funcionários e colaboradores da escola, com profissionais da tecnologia, pesquisas no Google, conversas por áudio e vídeos com pessoas que residem fora do Brasil, correspondências por escrito para pessoas de outros países. Para socialização de suas descobertas ensinaram a criação do canal no *Youtube*, criaram os vídeos nos seus pormenores, pensando no cenário, nas falas, nos materiais que utilizaram para ilustrar a explicação. Com a ajuda dos profissionais de filmagem e edição de vídeos, realizaram as gravações. Pautados em autores como Sarmiento (2004, 2005, 2018), Corsaro (2011), Moran (1995, 2010), consideramos que nesse processo dinâmico, ativo e singular, a criança é produtora de cultura, competente, criativa e o centro do processo de escolarização.

O primeiro vídeo: “A Invenção do celular”, traz uma matéria que retratada a criação do canal depois de conhecerem a história de Alexander Graham Bell e durante a entrevista realizada na escola, na qual descobriram que a maioria dos colaboradores desconheciam quem tinha inventado o telefone. O segundo vídeo, “A tecnologia na agricultura”, foi uma reflexão das crianças para mostrar a importância da tecnologia no trabalho dos pais, percebendo o quanto qualificou o trabalho e auxiliou na gestão do tempo. O terceiro: retrata a história de Steve Jobs e Bill Gates, considerados por eles, dois grandes gênios da tecnologia, comparando a evolução tecnológica por meio dos espaços tempos.

Durante as filmagens, percebemos todo o domínio das crianças frente ao conhecimento construído pela investigação, suas capacidades em criar e recriar suas falas, suas habilidades individuais, etc.

O projeto de investigação interdisciplinar, bem como a criação do canal do Youtube, veio confirmar que esta geração infantil tem a peculiaridade de ser tecnológica e, por isso, ser confiante nos ambientes virtuais.

Informações técnicas sobre os vídeos:

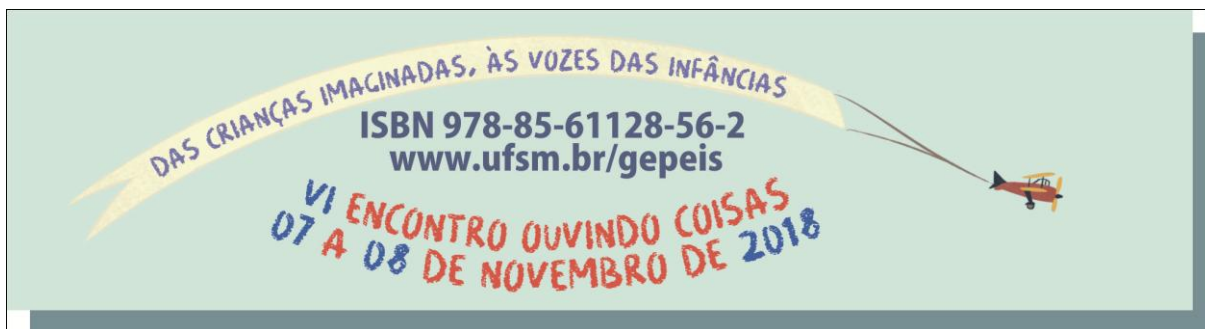
Créditos da vinheta: Guilherme Bach

Produção e edição do Vídeo: Manu Starcke

Tecnologia educacional: Alexandre Hekermann Hilbert Buss

Colaboração de filmagem no vídeo dois: Renata Naldoly.

Atores: Alunos do Infantil 5 A



O BRINCAR DOS BEBÊS NO ESPAÇO ESCOLAR: UM PROJETO DE INVESTIGAÇÃO INTERDISCIPLINAR

Marília Paula Schultz Chagas

Colégio Marista Pio XII, escola de Educação Infantil, marilia_paula2010@hotmail.com

Carolina Brauner Tozetto

Colégio Marista Pio XII, escola de Educação Infantil, carolinabrauner@yahoo.com.br

Gisele Brandelero Camargo

Universidade Federal do Paraná, Programa de pós Graduação em Educação, Doutoranda na linha de Cultura, escola e ensino. gi_bcp@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho visa apresentar um projeto de investigação interdisciplinar, realizados com bebês, com a faixa etária de um e dois anos de idade, em uma escola da rede privada de Ponta Grossa – PR. Considerando a criança como agente criativo e competente na sua esfera social e por tanto, protagonista do processo escolar, o projeto de investigação buscou responder a questão mobilizadora: Com o que eu posso brincar? Tal questão emergiu do interesse dos bebês, observado pelas professoras nas suas falas e diversas outras formas de expressões, pelas quais se comunicam. A pergunta da pesquisa traz implícitos, os questionamentos acerca dos espaços de brincar, da escola, que atendem as especificidades dos bebês. Ou seja, quais espaços são propícios às ações do bebê, visando atender suas peculiaridades físicas, afetivas, cognitivas e sociais. A definição do percurso da pesquisa foi orientada na relação entre os bebês protagonistas e suas professoras mediadoras, ao longo de um semestre do ano de 2018, contemplando vários instrumentos de produção dos dados e respeitando as gramáticas da pequena infância (SARMENTO, 2005). Entendemos que o brincar é uma atividade peculiar das crianças. Através do brincar, elas se tornam agentes sociais no contexto em que vivem, estabelecem suas relações com os outros, solucionam conflitos interiores próprios de sua geração, desenvolvem sua criatividade, exploram suas potencialidades, entre outros. Assim, o ato de brincar é vital para que a criança construa sua identidade e seus saberes. Embasados em autores como Sarmento (2005), Coutinho (2010; 2013) e Corsaro (2011), buscaremos refletir a ação social dos bebês através de suas brincadeiras nos espaços da escola.

Palavras-chave: Ação social dos bebês; Projeto de investigação; Brincadeiras de bebês.

INTRODUÇÃO

O projeto de investigação interdisciplinar, relatado nesse texto, é uma das estratégias metodológicas adotadas, na Educação Infantil, de uma escola da rede privada do município de Ponta Grossa – PR. Durante o ano letivo, todas as turmas desse segmento,



desenvolvem projetos de investigação interdisciplinar semestrais, que valorizam a construção da aprendizagem por meio da pesquisa, nas quais os alunos e professores trabalham juntos, lado a lado. Há a perspectiva de trabalho coletivo, entre professores e alunos, pois se considera o aluno (a criança, no caso da Educação Infantil), um sujeito competente, criativo, detentor de saberes, com habilidades reflexivas diante do mundo em que vive (SARMENTO, 2005).

Os projetos de investigação interdisciplinar, nessa escola, são gerados e organizados no coletivo da turma. Ou seja, emergem do interesse das crianças acerca de um tema que lhes causa curiosidade, inquietação ou necessidade de aprender. As professoras, atentas e sensíveis às falas das crianças, orientam-nas nas reflexões que podem gerar as problemáticas da pesquisa. Nessa mesma dinâmica, de ouvir e observar as questões das crianças, as professoras motivam-nas com estratégias pedagógicas para alavancar as possibilidades de construção do conhecimento. Lançam outras perguntas às crianças, englobam diferentes saberes, organizam situações de aprendizagens concretas, favorecendo a ação social delas no contexto escolar.

Nossa turma, a Infantil II é composta por duas professoras e quatorze bebês de um ano e seis meses e dois anos completos, que nesse contexto escolar, assumem a posição de alunos. Com eles, desenvolvemos um projeto de investigação interdisciplinar pautado no interesse que demonstraram no início do ano letivo de 2018. Tal projeto, intitulado: Nossos brinquedos e brincadeiras, teve como problemática de pesquisa, descobrir Com o que eu posso brincar?

A pergunta motivadora do projeto de investigação emergiu da observação e conversa com os bebês, no momento de adaptação à rotina escolar. Vale lembrar, que a turma de Infantil II, foi a primeira experiência escolar de muitas das nossas crianças. Entendemos que o primeiro ano na escola significa, muitas vezes, a primeira experiência do bebê em outra instituição social que não a familiar. Essa experiência significa novas rotinas, sensações, cheiros, vivências, o convívio com outras crianças e adultos.

O contato pela primeira vez com escola, pode se dar por um processo doloroso e difícil para a criança, como também para os pais e responsáveis. Mas, por outro lado se o processo de adaptação for assistido e realizado com cuidado, os momentos de maior sofrimento ficarão para trás e serão substituídos por momentos de diversão e aprendizado.



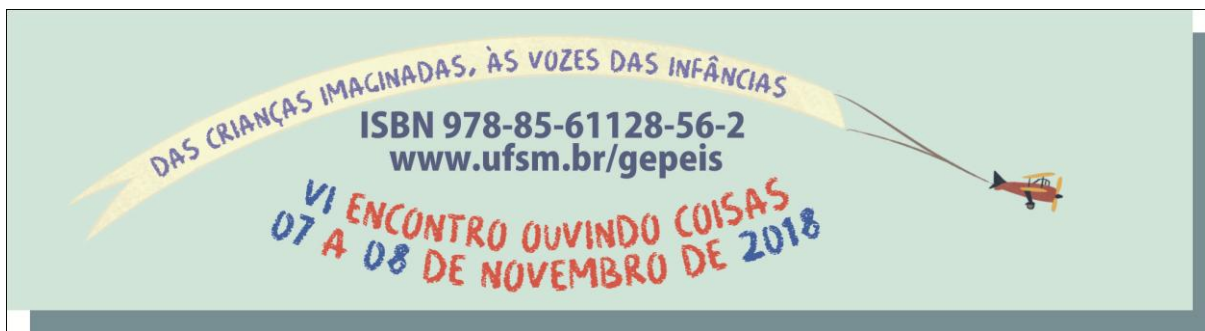
O choro, no momento da adaptação, revela muitas coisas para quem adota uma postura sensível. Assim nos ensina Pino (2005, p. 267) quando diz que o choro deixa de ser um elemento puramente fisiológico na medida em que o bebê acessa outros aspectos da cultura em que está inserido, ou seja, o choro “diversifica suas causas e modifica suas formas, tornando-se um meio de expressão da criança”. Aliás, o corpo do bebê, suas formas de expressão, nos mostram muito do que sabem, desejam, temem, etc. Nesse sentido:

[...] entendemos que o corpo é um corpo que fala, que comunica a todo o momento, que convoca o outro para uma determinada ação. É um corpo que desloca-se, que aquietta-se, que abaixa-se, deita-se, que busca determinados objetos. É um corpo comunicante, um corpo brincante, um corpo pulsante. Para as crianças de modo geral a dimensão corporal ocupa um lugar bastante importante, o corpo não “é” apenas um dado biológico, mas ele “está” em constante comunicação e relação com o mundo social. (COUTINHO, 2010, p.114)

Por isso, é importante que sejam realizadas ações em conjunto com os pais e responsáveis, para tornar esse momento importante e desafiador, que é o iniciar das crianças na escola, prazeroso e produtivo.

Entendemos que atuar com bebês requer de nós professoras, flexibilidade, sensibilidade e compreensão de que há diversas formas de aprender e comunicar, para além da fala verbal. Assim, em todos os momentos do ano letivo de 2018, seja na adaptação dos bebês, na organização de suas rotinas, entre o cuidar e educar, ou na constituição do projeto de investigação interdisciplinar, adotamos um posicionamento de mediadoras e/ou colaboradoras do processo de acesso ao conhecimento escolar. Essa perspectiva de compreensão da criança foi empregada no projeto de investigação interdisciplinar intitulado Nossos brinquedos e brincadeiras.

Apresentaremos, na sequência desse texto, as etapas de criação e execução do projeto de investigação interdisciplinar, dos bebês do Infantil II, de uma escola da rede privada de Ponta Grossa - PR e traremos algumas reflexões acerca do protagonismo infantil dos bebês no contexto escolar e os questionamentos acerca dos espaços de brincar, da escola, que atendem as especificidades físicas, afetivas, cognitivas e sociais dos bebês.



O projeto Nossos brinquedos e brincadeiras.

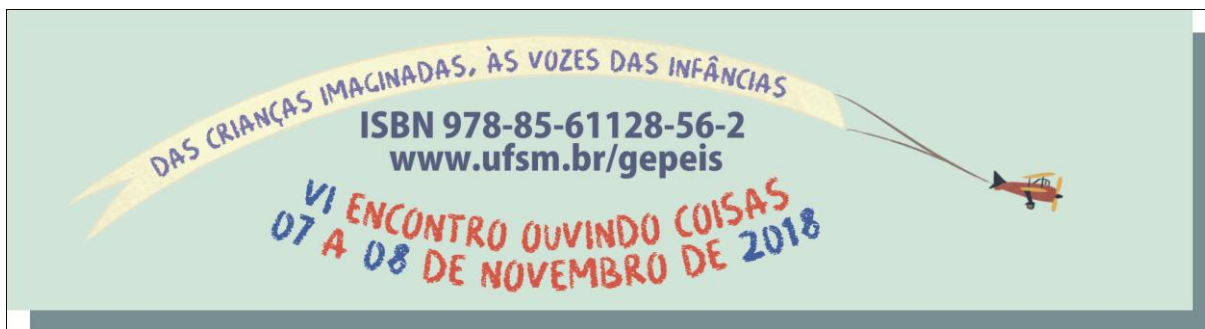
Quando as crianças chegaram pela primeira vez na escola, traziam consigo objetos pessoais, brinquedos com sons e peças de roupas que visavam diminuir a saudade que poderiam sentir do ambiente familiar. Nós, professoras, a partir desses objetos, buscamos criar uma relação afetiva com os bebês, oferecendo colo, abraços, carinho, aliado a um ambiente atrativo, colorido, interativo e a uma rotina de brincadeiras. Conversamos com as famílias dos bebês para conhecermos suas preferências no brincar. Isso porque entendemos que

A brincadeira é, por princípio, uma experiência interativa, de troca, mas também pode ser uma experiência de fruição, desde que o espaço, o tempo e as demais pessoas que se encontram no mesmo lugar conjuguem esforços para que isso seja possível. (COUTINHO, 2013, p. 36).

A partir dessa premissa, utilizando materiais diversos, organizamos em nossa sala de aula e no pátio da escola, ambientes para a criança brincar. Tais ambientes foram organizados com utensílios presentes na vida cotidiana dos bebês, com colheres para bater nas panelas, puxadores com elásticos, painéis com cds espelhados, outros com canos de pvc, retos ou curvos, etc. Ao levarmos os bebês nesses ambientes percebemos o sorriso deles em explorar esses materiais e a alegria em agir livremente.

Percebemos quão importante é pensar a adaptação de todos os espaços da escola, possibilitando a criança que explore, investigue, sinta e experimente, utilizando assim, todos os seus sentidos. Além disso, enfatizamos a necessidade de possibilitar o contato com o brincar, de formas diferentes, utilizando recursos que ampliem seu olhar e seu interesse, fomentando sua imaginação e desenvolvendo a socialização. Isso porque “brincadeira, enquanto encontro, é reconhecida como uma experiência privilegiada de interação e de produção de cultura” (COUTINHO, 2013, p.37).

Os espaços de brincar e os brinquedos utilizados pelos bebês contribuíram para a efetivação de suas relações sociais no contexto escolar. Essas relações, ora com seus pares (CORSARO, 2011), ora com os adultos, foram ressignificadas na medida em que se sentiam confortáveis para agir, tomar decisões, recriar funções e desempenhar diferentes papéis em suas brincadeiras.



Assim, entendemos que as brincadeiras e os brinquedos dos bebês são “possibilidades interativas, de linguagem, de manifestação e experimentação de variados enredos e de reelaboração de situações que transcorrem no entorno social” (COUTINHO, 2013, p. 42).

Algumas Considerações

O projeto de investigação interdisciplinar da turma Infantil II, no primeiro semestre de 2018, nos trouxe alguns desafios no que respeita à organização dos ambientes de brincar.

Em alguns momentos, observamos que os bebês se recusavam a ficar na sala de aula e a manusear os brinquedos industrializados que lá continha. Por isso, foi necessário descobrir um pouco mais sobre os bebês, seus conhecimentos, suas preferências, para, a partir disso, construirmos com eles espaços adequados e brinquedos com materiais diversos que poderiam ser explorados.

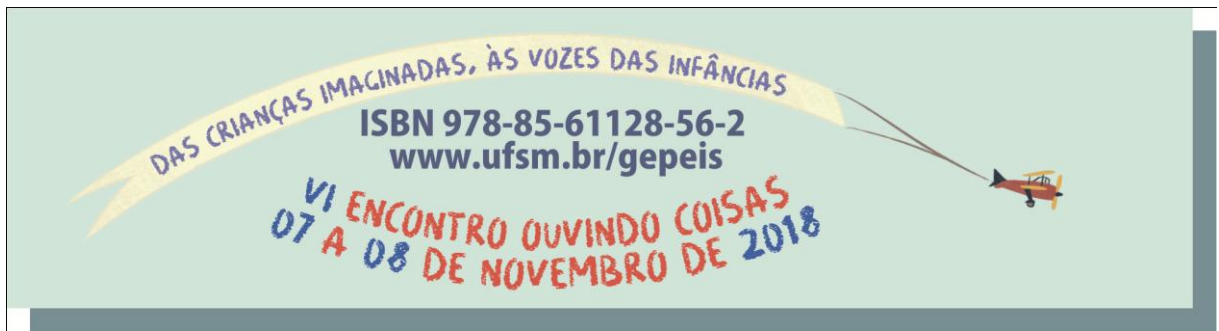
Percebemos que a construção desses espaços e brinquedos, específicos para os bebês, contribuiu para a interação dos bebês com seus colegas e com os demais adultos do contexto escolar. Além disso, favoreceu para o processo de adaptação, fazendo com que os bebês se sentissem confiantes no ambiente escolar, visto que esse processo, no primeiro contato da criança com a escola, é balizadora para as demais experiências escolares de sua vida.

Percebemos que algumas escolas não estão preparadas para acolher estes pequenos exploradores e investigadores. Muitas vezes, necessita fazer tudo com rapidez, pois os tempos, espaços e a quantidade de crianças em uma turma dificultam o protagonismo da criança. Felizmente, nossa realidade nos permite respeitar as gramáticas das culturas infantis (SARMENTO, 2005), oportunizando o repensar do protagonismo dos bebês no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. **A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche**. [TESE] Doutorado em Estudos da Criança Especialidade em Sociologia da Infância. Universidade do Minho: Portugal, 2010.



COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. Os bebês e a brincadeira: Questões para pensar a docência. **Da Investigação às Práticas**, n. 4, p. 31-43, 2013.

PINO, Angel. **As marcas do humano**: Às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**. Campinas, São Paulo, v. 26, n. 91, mai./ago, p. 361-378, 2005.

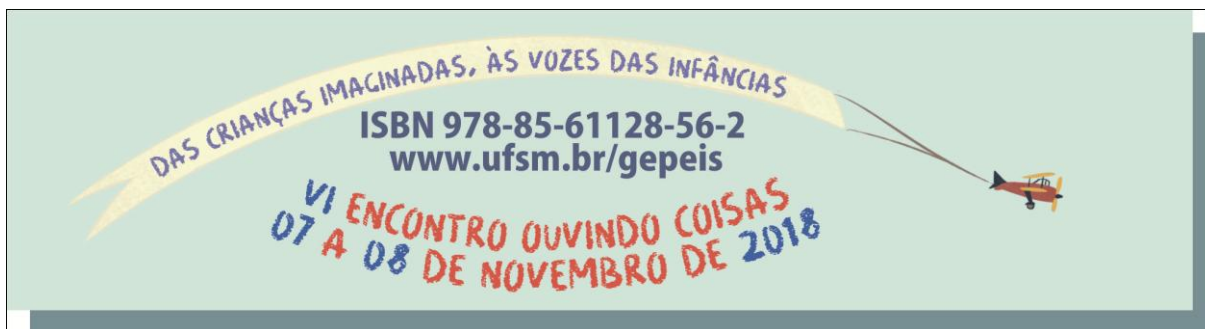
DAS CRIANÇAS IMAGINADAS, ÀS VOZES DAS INFÂNCIAS

VI ENCONTRO OUVINDO COISAS
07 A 08 DE NOVEMBRO DE 2018

EIXO 4: IMAGINÁRIO, DIREITOS HUMANOS E INFÂNCIAS

A infância historicamente esteve atrelada à concepção de que crianças por serem crianças não possuem direitos. Somente na década de 1990 é que o entendimento da criança como um ser que possui direitos foi legitimada na legislação brasileira, reconhecendo a criança como criança e não como um pequeno adulto. A partir disto, este eixo reúne trabalhos que abordam a temática dos direitos humanos atrelada às questões das infâncias, buscando contemplar temas para além deste contexto central descrito, agregando o espaço da escola, o acesso aos direitos das crianças, a educação formal e não-formal, violência, legislação, planos e diretrizes da educação e políticas públicas.

Mediadora: Monique Soares Vieira.



RELATO DE EXPERIÊNCIA: BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO É BOM

Lucélia Santana de Souza Portugal
Curso Pedagogia – Noturno – UFSM
Aluna especial no curso de Pós-Graduação em Gestão Educacional e
PG em Políticas Públicas e Gestão Educacional - Mestrado Profissional
luceliaportugal@gmail.com

Sueli Salva
Professora do Centro de Educação - UFSM - Departamento de Metodologia do
Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação
Coordenadora do NEPEI/UFSM (Núcleo de Estudos e Investigação em
Educação e Infância/UFSM)

RESUMO

Este relato de experiência tem, como referência, o trabalho desenvolvido na disciplina Inserção e Monitoria, uma das oportunidades que o aluno de pedagogia tem de adentrar no espaço da Educação Infantil visando à preparação da sua formação pedagógica, mediante observação e prática. Expresso, neste texto, minha percepção de como brincar é interagir e, por isso, é parte importante no desenvolvimento integral das crianças, uma vez que, ao fazê-lo, a criança vivencia experiências que exigem o uso da sua autonomia, ampliando, com isso, de forma significativa, o seu conhecimento.

Palavras-chave: Brincar; Interagir; Espaços.

Este relato tem como referencial a minha experiência na disciplina de Inserção e Monitoria, uma das oportunidades que o aluno de pedagogia tem de adentrar no espaço da Educação Infantil, aspirando à preparação da sua formação pedagógica. Considero que, mediante a observação dessa realidade e a prática nesse contexto escolar, o aluno de pedagogia tem como observar, experienciar, bem como analisar como se dá o processo do “Ensinar e do Aprender” na Educação Infantil. Percebi que o brincar e o interagir são partes importantes no desenvolvimento integral das crianças, visto que, ao brincar, a criança vivencia experiências que exigem o uso da sua autonomia, ampliando, de forma significativa, o seu conhecimento.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2010 têm como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, as quais garantem que as crianças adquiram conhecimento de si e do mundo por meio do brincar e de interagir entre pares. De acordo com as DCNEI (2010), compreendo que os eixos norteadores devem permear toda a



base da Educação Infantil, possibilitando às crianças a interação, a troca de experiências, a partilha de significados e a possibilidade de acesso a novos conhecimentos.

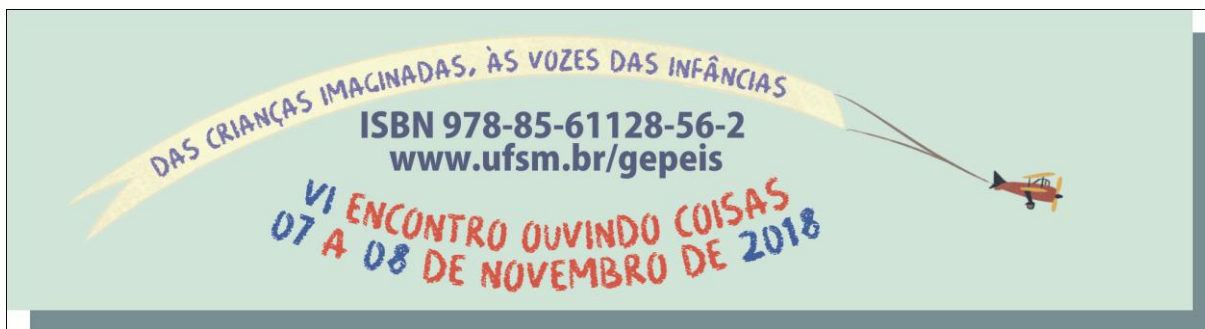
Concordo com as DCNEI (2010) quando cita as interações e brincadeiras, garantindo que elas:

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; Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaços temporais; Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade; Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais; Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras; Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos. (DCNEI, 2010, 25-27)

Com base nessas colocações, passo, portanto, a explicitar como se efetivou minha participação e envolvimento.

A Inserção foi realizada na Unidade de Educação Infantil IPÊ, localizada na avenida Roraima 1000, prédio 4, Camobi, Santa Maria – RS, dentro da UFSM. O ensino é baseado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Sendo assim, no Ipê são trabalhadas as múltiplas linguagens, a saber, a artística, a corpórea e a musical.

A turma é multisseriada, composta de 13 alunos; desses 13 alunos, assim são suas idades: três têm 2 anos, três têm 3 anos, dois têm 4 anos, e cinco têm 5 anos. A “turma verde” é bem participativa, interage bem, os maiores sempre ajudam os menores. Com base nas minhas observações, percebi que as crianças trabalham com espaços variados, os quais são escolhidos pelo interesse de cada criança. A partir do momento em que a criança escolhe seu



espaço, ela desenvolve com mais êxito a atividade. Observei o gosto das crianças em trabalhar com dinheirinho, com números, compras e vendas; com base nisso, aproveitei a oportunidade para contemplar espaços que exploram o sistema monetário.

A inserção foi feita em três dias: para cada dia, eram criados espaços variados para se trabalhar com a educação infantil. Na sequência, segue o modelo de preparação desse espaço e a explanação de como me utilizei desses espaços para deixar as crianças livres para brincar e interagir com seus pares, professores e estagiárias.

No primeiro dia, montamos vários espaços: espaço com mercadinho, caixa registradora, dinheiro, carrinho de compra, sacolas para as compras; espaço para blocos lógicos; espaços para as massinhas de modular; espaço com fantasias e música; espaço de Contação de História (Livro Gabriel) e espaços com carrinhos diversos.



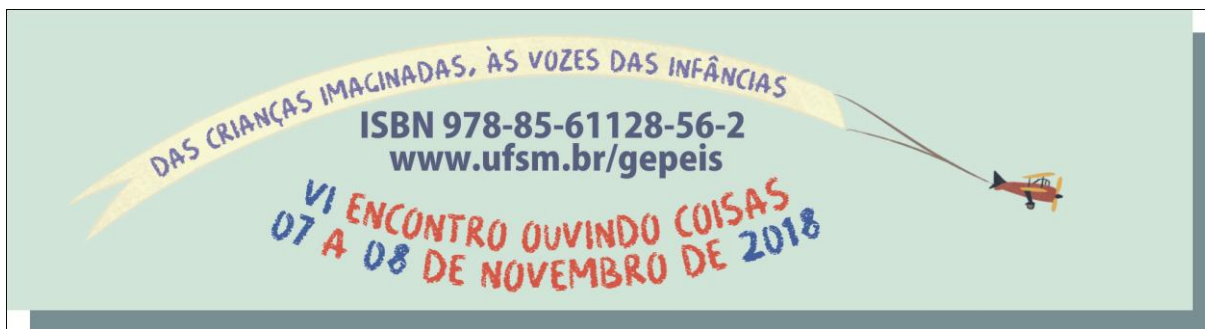
Em cada espaço, fazia-se notório perceber como o brincar é importante para o desenvolvimento integral das crianças: no mercadinho, os alunos eram convidados a interagir como se estivessem indo ao mercado, ou seja, eles usavam seu imaginário de forma ampla e criativa; num determinado momento, faziam o papel de caixa e, em outro momento, faziam-se clientes. Uma dupla utilizou-se do espaço das massinhas de modular e criou uma confeitaria de doces e bolos variados, em sala de aula, para vender aos colegas. Outra dupla, de meninas: tornaram-se empreendedoras, criando seus próprios negócios, montando outros espaços para comercializar suas criações, a saber, a venda de garrafas coloridas na casa da



árvore. A dupla que vendia garrafas coloridas para os colegas disse que ia ganhar mais do que trabalhando no bazar que eu tinha montado, elas ficariam ricas. Essas meninas estavam, a partir da imaginação, ampliando seu pensar para além do que eu havia proposto a elas.

No segundo dia, foram montados os seguintes espaços, com materiais diversos: de palitos de picolés coloridos que juntavam, na quantidade que quisessem; com encartes de mercados, cola, tesoura e folhas brancas que utilizavam para colagem; espaço com lego gigantes; espaço com tampas de garrafas e sucatas, varetas gigantes, todos com possibilidades de exploração de espaços externos. Também foi desenvolvida uma atividade ao ar livre: um piquenique com frutas *in natura* para a brincadeira, sendo que, depois, poderiam consumi-las. No espaço de encartes, eles recortavam desse material algo que queriam comprar ou ganhar. Nesse momento, uma das crianças recortou um liquidificador – dizendo que, com ele, sua mãe poderia fazer bolo – e um liquidificador, para que o velho, que estava ruim, pudesse ser substituído. No espaço dos palitoches, eles criaram histórias de super-heróis e contavam-nas aos colegas; já no espaço externo, perguntaram se podiam brincar de comercializar as frutas como se estivessem na feira.

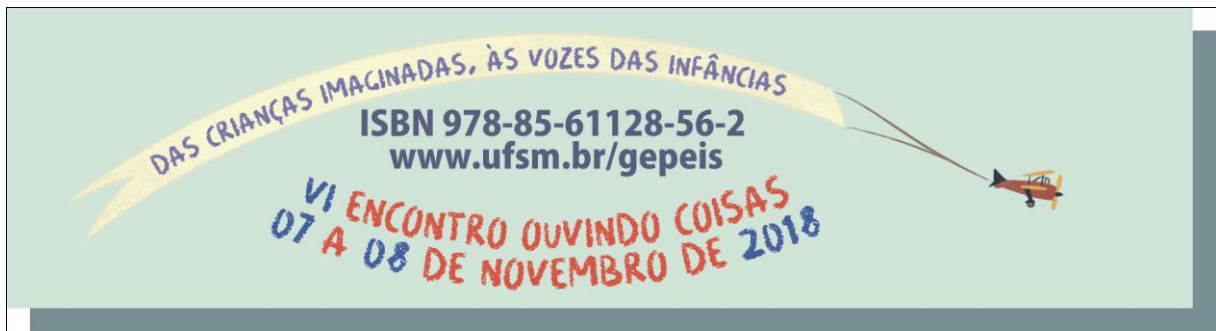
No terceiro dia, montamos espaços variados, tais como: espaço com a produção de gelatina, onde a produziram, não sendo, porém, para o consumo (com a produção, puderam observar a temperatura do quente e do frio: o quente por meio da fumaça da água e o frio, colocando suas mãos diretamente na água gelada; ainda observaram as variadas cores); espaço com jogos de memória na sala, quando brincaram de achar os pares, utilizando sua observação e concentração; para essa atividade, disponibilizei três tipos de jogos de memória em uma mesa; espaço com palitoches, porque observei que gostavam muito de criar história com esses materiais; espaço com material dourado, para trabalhar contagem; espaço com livros e biblioteca móvel livre, onde manuseavam livros, folheando-os em qualquer momento; espaço com música e fantasias, utilizado para brincar de fantasiar-se, quando também dançaram ao som das músicas; com as suas escolhas, viviam o seu imaginário, sendo super-heróis, bailarinas, princesas; espaço com lego onde montaram prédios, casas e escolas; espaço com contação de histórias pela professora, onde eles interagem, fazendo suas colocações, com possibilidades de exploração de outros espaços externos, como pracinha, onde brincavam livremente com seus colegas.



Com essa experiência e por este relato, posso afirmar que a criança deve efetivamente ser o centro na educação infantil; ou seja, que é a partir dela que se deve planejar as atividades da educação infantil; que devemos levar em consideração as suas experiências de vida; que a criança deve ser valorizada em todos os aspectos do seu desenvolvimento, visto que a educação deve ver a criança na sua totalidade, como um ser integral, um sujeito ativo, que está inserido em um contexto, e que está em constante aprendizado; que produz cultura de pares, não esquecendo que os eixos norteadores para educação infantil são: as “interações e as brincadeiras”, tal como consta nas Diretrizes Curriculares na Educação Infantil. É, portanto, a partir do seu imaginário que a criança vai ampliar e construir, de forma significativa, conhecimentos que vão inferir na sua realidade de mundo. O brincar é parte importante, fundamental, no desenvolvimento integral da criança.

REFERÊNCIAS:

Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2009.



CONSIDERAÇÕES SOBRE A ESCUTA DA INFÂNCIA NA CLÍNICA PSICANALÍTICA: UM ESTUDO DE CASO

Catielle dos Santos
Universidade Luterana do Brasil Campus Santa Maria, Curso de Psicologia
cati92sw@gmail.com

Cátia Raquel Martini
Universidade Luterana do Brasil Campus Santa Maria, Acadêmica do Curso de Psicologia
catiaaraquelmartini@gmail.com

Mariana de Almeida Pfitscher
Docente na Universidade Luterana do Brasil Campus Santa Maria,
Acadêmica do Curso de Psicologia
marianapfi@hotmail.com

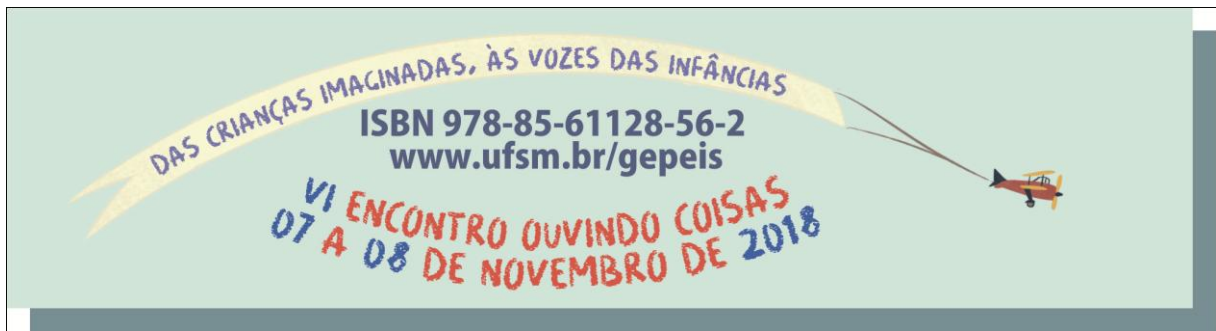
RESUMO

Trata-se de um relato de experiência acerca de dois casos em acompanhamento numa clínica escola de psicologia, ao longo do desenvolvimento de um estágio específico de processos clínicos. No decorrer deste relato, no qual os atravessamentos do materno tomam a cena, exporemos recortes das sessões dos casos, com a finalidade de demonstrar algumas intervenções realizadas, articulando-as com os nuances da transferência e de referenciais buscados na psicanálise. Salienta-se, no entanto, que visando a manutenção da integridade, proteção e sigilo de suas identidades, bem como da ética profissional que norteia a atuação do psicólogo, os nomes das pacientes serão substituídos por nomes fictícios- Alice (filha) e Beatriz (mãe), respectivamente. Destacam-se como objetivos possíveis deste relato, a transmissão de duas experiências clínicas ao leitor; ou seja, a função didática do caso proposta por Nasio (2001) que se trata de “transmitir a psicanálise por intermédio da imagem, ou mais exatamente, por intermédio da disposição em imagens de uma situação clínica que favorece a empatia do leitor e o introduz sutilmente no universo abstrato dos conceitos (NASIO, 2001, p. 12).

Palavras- chave: Infância Clínica. Psicanalítica. Maternidade.

INTRODUÇÃO

Este relato origina-se da experiência de duas estagiárias de psicologia, atuantes junto à uma clínica de estudos e práticas em psicologia, localizada em um município de médio porte do Estado do Rio Grande do Sul. Por meio deste relato, as acadêmicas apresentam suas percepções e intervenções realizadas ao longo de um estágio específico do curso de psicologia, período no qual, junto à supervisora, têm acompanhado dois casos clínicos. Frente aos casos de Alice e Beatriz (mãe e filha, respectivamente), as estagiárias buscam expor, neste relato, algumas das construções que estes casos produziram ao longo do

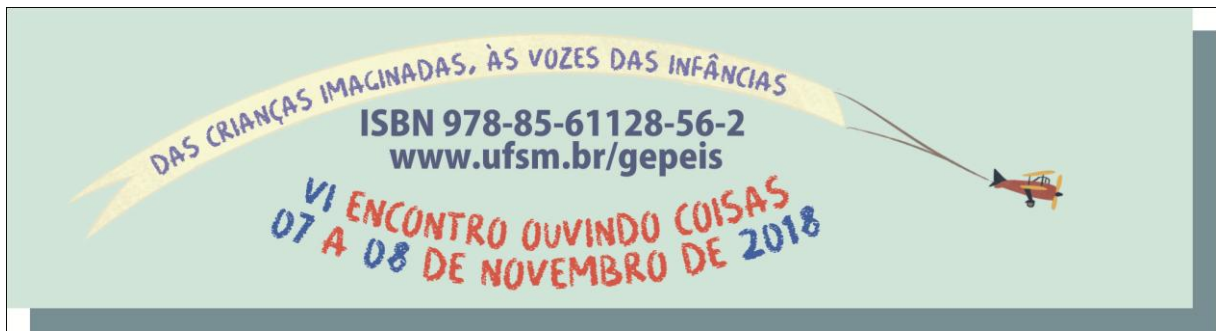


ano de 2018, por meio de uma incursão com o referencial psicanalítico e das supervisões locais.

Alice chega à clínica de estudos e práticas em psicologia por intermédio da mãe Beatriz. Nas entrevistas preliminares, Beatriz queixa-se da dificuldade da filha Alice (06 anos) em frequentar a escola desde o primeiro ano escolar. Conforme seu relato, Alice torna-se agressiva, chora, joga-se contra as paredes e realiza constantes tentativas de fuga do local. Refere que a Alice é uma criança solitária, que convive quase que exclusivamente com a família, pelos quais nutre afeto e apego intensos. Beatriz ressalta, ainda, que possui conflitos com familiares, além de sofrer com a ausência do esposo junto aos filhos, pois este refere que a escolha de ter filhos sempre acaba partindo dela.

Durante uma das entrevistas preliminares realizadas com Beatriz, na qual ela vem para falar sobre a piora nos sintomas apresentados pela filha Alice na escola, a mesma ao ser interrogada sobre sua posição diante do quadro da filha, desestabiliza-se um pouco, passando a falar sobre sua condição de filha e das brigas com sua mãe, bem como a reclamar de que não é capaz de dizer não, afirmando-se na posição de quem não deseja “desagradar” aos outros, para os quais evita pedir qualquer coisa e em qualquer situação; tal como ao marido, a quem não convoca e, deste modo, também impede a participação como figura paterna frente aos filhos.

Após esta sessão, Beatriz solicita acompanhamento psicológico na clínica escola, o qual passa a ser realizado por uma das autoras deste relato. Com 32 anos, mãe de duas filhas, Natiéli (14 anos) e Alice (06 anos), está esperando o terceiro filho. Casada há quatorze anos, trabalha com o esposo em uma loja de chaves. Relata sua preocupação com o fato de a filha não querer ir na escola e toda entrevista inicial o assunto é esse, embora com o passar das sessões, o sintoma de Alice parece estar atrelado ao papel dessa mãe, que não permite que ela esteja longe dela. A partir dos apontamentos a respeito dos casos clínicos de Alice e Beatriz; relataremos os nuances do materno que atravessam tais casos e algumas construções que deles foi possível elencar.



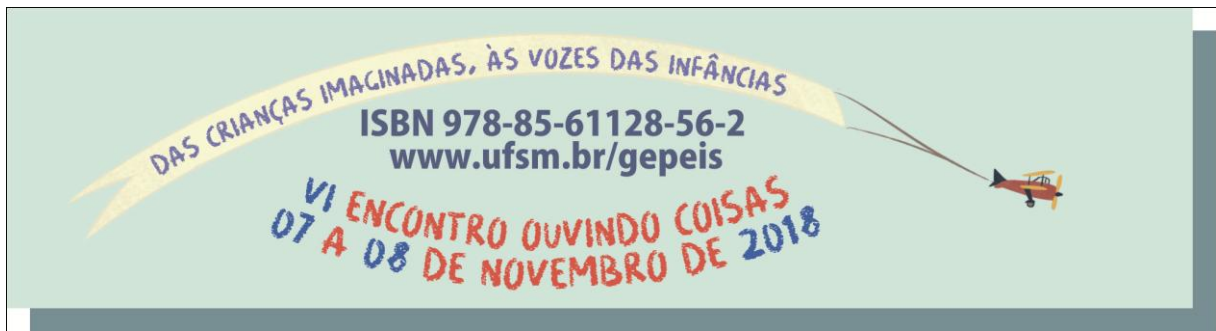
DISCUSSÃO: CONSIDERAÇÕES SOBRE A DEMANDA

No que tange à criança, ao longo do processo de análise, conforme nos alerta Mannoni (1971), no momento em que buscamos o sentido do sintoma, acabamos nos defrontando com a maneira pela qual uma criança é marcada, não somente pela maneira como é esperada antes do seu nascimento, como também pelo que vai ela em seguida representar para um e outro dos pais em função da história de cada um. Dessa forma é que a criança empreende sua trajetória enquanto um sujeito representado por esses significantes, ocupando o lugar de objeto *a* no fantasma do par parental, e sendo o seu sintoma um possível indício de uma tentativa ou necessidade de separar-se desse Outro, ou seja, de deixar o lugar de objeto *a*.

Ao passar a ser terapeuta de Alice, após escutar a queixa da mãe e articular uma demanda, uma das mais intensas dificuldades no início dos atendimentos foi o “corte”, a demarcação de um espaço entre a mãe Beatriz e a filha Alice. Nos primeiros atendimentos, Alice entrou na sala apenas com a condição de que a mãe entrasse junto. Alguns recortes da fala de Alice demarcavam uma espécie de colagem” entre mãe e filha: *“Eu vou, mas a mamãe vai entrar comigo”*; *“A mamãe vai desenhar também? Então ela vai fazer o mesmo desenho que eu vou fazer”*; *“Por que você chamou só a mamãe na semana passada? Queria ter vindo junto com ela”*.

Nesses momentos precisei intervir, embora a transferência ainda não estivesse estabelecida: *“Você pode desenhar o que quiser, mas Beatriz pode fazer o desenho que quiser também”*; *“A mamãe pode entrar sim, mas hoje ela fica menos tempo, ok? Depois ficamos eu e você na sala”*. No desenrolar das sessões, fui conseguindo estabelecer uma confiança junto a Alice, e de sessão em sessão a mãe foi ficando menos tempo conosco na sala, até que sua presença não era mais necessária na sala, apesar de me perguntar pela mãe, muitas vezes.

O vínculo entre Alice e a mãe evidenciava-se nas brincadeiras no setting, visto que comumente procurava “se esconder embaixo do sofá, das mesas e entrar dentro de armários (numa tentativa de, talvez, voltar ao recôndito do útero materno), e na intensidade de sua regressão ao desenhar sua mãe (Alice apenas passou a falar do irmão e desenhar sua mãe grávida após muitas sessões) e nos moldes que recortava e colava: *“Esse presente é seu, é um bebê bem pequenininho”*; bem como nas tentativas de agredir a mim em meio à ambivalência:



“Vô furar sua barriga, porque você não é boa como a mamãe!”; “É só você que vai ser a minha psicóloga?”; “Eu gosto de vir aqui, sabia” (diz ao me entregar uma flor).

Lacan (1957-1958), no Seminário V, sustenta que a criança é frustrada não só do seio materno, ela também é frustrada da mãe como objeto. Ambos, filho e mãe, sofrem a incidência da operação da castração. Uma das versões que Lacan (1957) oferece à mãe é a de que ela é insaciável e ameaçadora por seu poder sem lei. E Esta insaciabilidade refere-se ao modo próprio de a mulher realizar uma tentativa de tamponar a falta, substituindo o falo pelo filho, operação que vai fracassar, pois vai sempre haver um resto irreduzível de insatisfação. Ainda nas palavras de Lacan (1957-8b), a mãe é uma mulher que chegou à plenitude de capacidade de devoração. É neste momento que ele faz o pai entrar em jogo como o quarto elemento para intervir na relação mãe-criança-falo, no nível da articulação do pai e da mãe enquanto homem e mulher.

No caso de Beatriz, o pai de Alice não encontra validação no discurso da mãe, enquanto figura essencial à estruturação dos filhos, pois nos momentos nos quais aparece é numa posição de menos valia, excluído da cena familiar. Compete ressaltar que Beatriz, no início dos atendimentos, não “mostrava a barriga”, escondendo-a com um moletom enorme, inclusive não conseguindo nomear o filho que espera. Ao ser questionada sobre a rotina, descreve em detalhes tudo o que faz, queixando-se do mundo, mas em seu discurso, há uma tentativa de manipular e centralizar todos os movimentos da família, além do desejo de “arrumar” (as crises da filha na escola) para que “tudo fique bem”. Exemplifica isso ao mencionar não deixar as filhas ajudarem no serviço da casa, não autoriza o esposo a educar as filhas, da mesma forma não faz programas com todos os membros da família (fica somente com as filhas no final de semana e o marido sai sozinho).

Lacan (1969), no texto “Duas notas sobre a criança”, afirma que a criança pode ocupar o lugar de sintoma do casal parental ou pode realizar a presença do objeto a no fantasma materno. Em relação ao segundo caso, a função do pai não operou e não houve substituição metafórica, e a criança, como correlato do fantasma da mãe, vem saturar o “modo de falta em que se especifica o desejo (da mãe), qualquer que seja sua estrutura especial: neurótica, perversa ou psicótica” (LACAN, 1969, p. 5).



A convivência de Beatriz com sua mãe é conflituosa, visto queixar-se desta como ausente e sem afeto, mas quando questiono: “*Que mãe você é?*”, ela responde “*Sou igual minha mãe*”. Ao verbalizar tal frase, a paciente fica chocada, pois todas as queixas que fez até então, estava falando dela como mãe. Por outro lado, Beatriz tem dificuldades de se reconhecer na posição de mulher, como ser desejante, pois tudo que faz “é para agradar os outros” (os filhos, o marido, os familiares e/ou conhecidos), e não à si mesma, colocando-se sob uma rubrica negativa. Sobre a questão do desejo e do reconhecimento de si, é que, muitas vezes, as intervenções junto à Beatriz direcionam-se para o “recuperar” a mulher que a habita.

É sobre o não saber sobre seu desejo que, no caso de Beatriz, que parecem se encontrar os atravessamentos no campo do lugar do materno e sobre aquele que diz sobre a mulher. No seu desconhecimento de si do seu desejo, nas dificuldades de suportar a falta primordial e nas tentativas de ser uma boa mãe (lembrando que a mãe não é a mulher e vice-versa), ela torna-se a mãe absoluta, a mãe que controla e que sufoca, não sendo nem “mãe-ninho”, nem permitindo que a mulher Joana apareça. Esta mulher quando aparece, é na posição de sacrifício: “*sou responsável por tudo, não tenho tempo para mim*”, *nem sei mais do que gosto dos sobrinhos e do meu marido*”; como àquela a quem o desejo está impossibilitado, por não poder e/ou por não saber. Conforme Soler (1989), a insatisfação é uma questão estruturante do sujeito histórico. Não sei o que sou, não sei o que quero". O sujeito histórico em uma posição de não poder possuir um saber - esse " não sei", sentimento de que lhe é proibido ter um saber, lhe é proibido se apropriar do falo, poderíamos dizer” (SOLER, 1989, p. 14).

REFERÊNCIAS

- LACAN, Jacques. **O seminário, Livro V, As formações do inconsciente**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1999(Obra original publicada em 1957-1958).
- LACAN, Jacques. **Duas notas sobre a criança**. *Opção Lacaniana*, 21, 5 e 6, 1998 (Obra original publicada em 1969).
- MANNONI, Maud. **A criança, sua doença e os outros**. Rio de Janeiro, Zahar, 1971.
- NASIO, Juan-David. (2001). **O que é um caso? Os grandes casos de psicose**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar.
- SOLER, Colette. **A clínica do real**. Revista da clínica freudiana. Bahia: Fator Ed., 1987.



INFÂNCIA E TERRITÓRIO: ACOMPANHAMENTO TERAPÊUTICO NO NÚCLEO DE APOIO ÀS ESCOLAS

Everson Fernando Silva de Araujo

Curso de Psicologia

Universidade Luterana do Brasil, Campus Santa Maria

araujoeverson@icloud.com

Mariana de Almeida Pfitscher

Professora do curso de Psicologia

Universidade Luterana do Brasil, Campus Santa Maria

marianapfi@hotmail.com

RESUMO

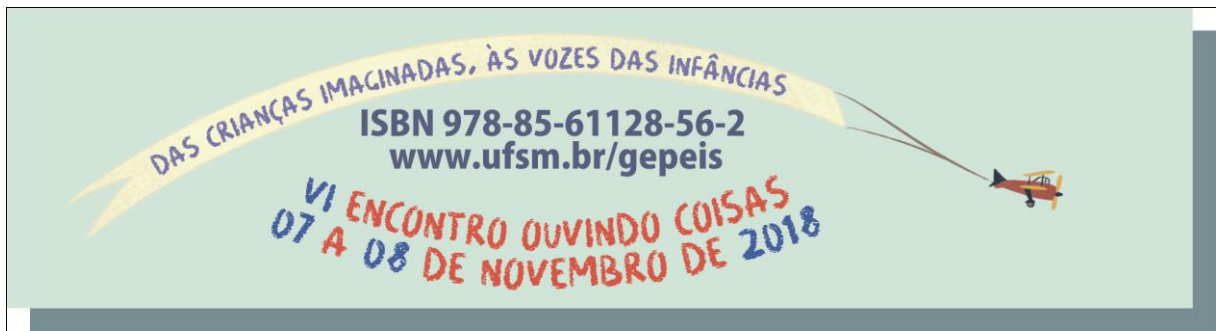
No contexto escolar, podem aparecer impasses em relação a aprendizagem e/ou relações interpessoais. O NAE trabalha no sentido de promover saúde mental a todos os integrantes do contexto escolar. Para aproximar-se da escola, o profissional de psicologia lança mão do dispositivo de Acompanhamento Terapêutico, apostando neste encontro como forma de trabalhar com a criança de uma forma horizontal e menos formal possível. A prática do acompanhante terapêutico busca, junto com a criança, ressignificar sua relação com o espaço, com seus pares e com a aprendizagem, além de desenvolver sua autonomia, para que assim tenha um percurso escolar mais significativo. Este trabalho procura, a partir de revisão bibliográfica e relato de experiência, apresentar o trabalho do Núcleo de Apoio às Escolas, da ULBRA Santa Maria, onde, em um de seus eixos de trabalho atua o Acompanhamento Terapêutico, apostando nos encontros como uma forma de produzir saúde mental.

Palavras-chave: Acompanhamento Terapêutico, Psicologia, Saúde Mental.

INTRODUÇÃO

O Núcleo de Apoio às Escolas (NAE) um núcleo de extensão da Clínica de Estudos e Práticas em Psicologia (CEPPSI), da ULBRA Santa Maria. Este espaço proporciona, através de atendimentos individuais, grupos e acompanhamentos terapêuticos, um lugar de acolhimento à população escolar da região oeste da cidade de Santa Maria. Neste núcleo, acredita-se que, com a psicologia adentrando a escola e realizando um trabalho em conjunto com ela, possa-se realizar trocas mais significativas com a comunidade e intervenções mais efetivas. Intervindo no contexto integral destes espaços, o profissional de psicologia pode realizar um trabalho mais completo, que, para além do sintoma do aluno, possa atuar também em toda a dinâmica que o envolve: educadores, familiares, colegas, vizinhos, pessoas que produzem sentido e conduzem direta ou indiretamente o processo de aprendizagem da criança atendida.

Para atingir os objetivos, após os encaminhamentos da escola, o NAE realiza triagens para escutar as demandas do sujeito e de sua família. Desta forma, é possível

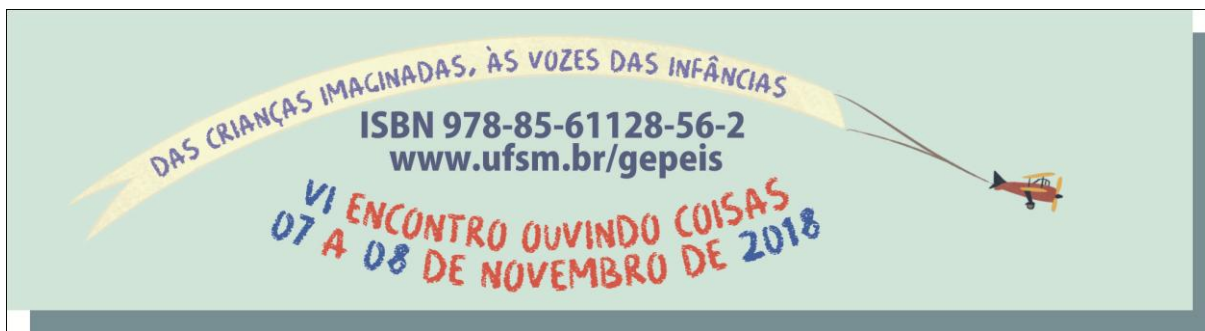


percorrer junto com os sujeitos o melhor caminho para trabalhar as questões que no atendimento são evocadas. Após as triagens, são realizados Grupos Terapêuticos e Acompanhamentos Terapêuticos. Também são realizadas formações aos membros do NAE, no objetivo de conduzir um estágio teórico e prático, em constante movimento. Neste trabalho, através de revisão bibliográfica e relatos de experiência, falaremos sobre como o Acompanhamento Terapêutico contribui para tornar a escola um espaço mais democrático, menos formal e vertical surgiu e como ele se dá no ambiente de uma escola atendida pelo NAE.

DESENVOLVIMENTO

Através das institucionalizações nos manicômios, aos loucos era vetada a circulação pela cidade, destituindo-os do direito de existir. Com a morte da subjetividade, característica das Instituições Totais (GOFFMAN, 2015) o sujeito perdia a capacidade de realizar tarefas básicas do dia-a-dia. A reforma psiquiátrica nasce como a necessidade de devolver a dignidade e a autoestima das pessoas até então massificadas e excluídas. A fim de reestabelecer a conexão entre o sujeito e o social, surge a necessidade de um profissional que o acompanhe, fora dos hospitais e ambulatorios, transformando atividades do dia-a-dia num processo terapêutico, gerador de autonomia e saúde mental. Neste cenário, nos anos 80, segundo Palombini (2007), foi proposto que o sujeito até então institucionalizado tivesse acesso a sua *polis*, habitando-a e significando-a.

Apesar desta prática ter se fundado em um contexto de crítica ao manicômio, a clínica nômade demonstrou, segundo Deleuze (1992) de grande utilidade no rompimento de saberes já estabelecidos. Assim, essa prática se torna necessária em contextos onde conceitos já estão fortemente institucionalizados, proporcionando um espaço de circulação da palavra e de novas significações. Assim o acompanhante terapêutico do NAE passa a acompanhar a criança na escola, como uma forma de produzir laços e habitar o espaço em companhia do sujeito, atuando como uma ponte entre o aluno e seu mundo, principalmente no que toca as questões que produzem sofrimento. Reconhecendo a criança que sofre como o sujeito de uma relação patológica, seja com a família, escola ou outro contexto social (AMARANTE, 1995), o Acompanhante Terapêutico consegue inserir-se na relação deste sujeito com os seus pares, podendo produzir sentido e ressignificar sua concepção acerca do espaço, dos lugares que



ocupa, tornando-o membro efetivo da transformação do seu próprio lugar enquanto sujeito, conforme Bueno e Passos (2016), des-re-territorializando saberes e subjetividades e estabelecendo novos sentidos para o cotidiano.

A clínica do Acompanhamento Terapêutico é uma clínica do acontecimento (ARAÚJO, 2006), e neste processo o espaço da escola (e também ao redor dela), passam a fazer parte do *setting*³⁴. Em conjunto com o terapeuta, a criança descobre um mundo além do que lhe é imposto, e através de suas vivências, o reconstrói e o habita. Podemos perceber os resultados desta prática durante diálogos resultantes desta clínica itinerante. Para isso, serão apresentados fragmentos de dois casos, ambos meninos de oito anos, matriculados na terceira série do ensino fundamental, que são acompanhados semanalmente desde agosto de 2018.

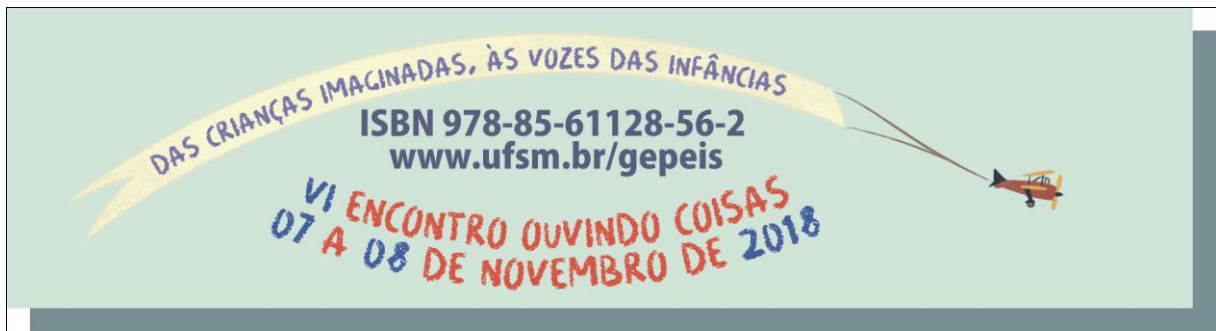
Enquanto caminhava, J.V., “o aluno que não aprende, que só joga”, revela a vontade de explorar dicionários e conhecer novas palavras, ou, em outro momento, revela o desejo que possui de aprender a ler mais rápido, vontades estas não reveladas no espaço escolar até então. M., que estava gerando preocupação na escola e em casa por cometer pequenas apropriações não autorizadas de objetos, em geral alimentos, após perceber que poderia utilizar do diálogo para expressar que estava com fome, passou a verbalizar sua necessidade. Diante da possibilidade de transitar por ambientes outros além a sala de aula, os meninos sentem-se confortáveis em expressar seus sentimentos e suas angústias, muitas vezes trazendo à tona questões delicadas que acontecem em casa, como as angústias referentes à dependência química do pai, no caso de uma das crianças.

Este espaço horizontal de diálogo, onde se é livre para brincar e transitar, torna mais fácil o diálogo com a criança, pois saindo de um lugar de saber absoluto, colocando-se em posição de escuta e compreensão, as inibições para falar diminuem e é possível junto da criança, encontrar soluções criativas para os conflitos cotidianos.

CONCLUSÃO

De acordo com o trabalho executado no NAE, percebe-se a importância de escuta das crianças e da eficácia do acompanhamento terapêutico, que permite que a criança fale em

³⁴ Conjunto de combinações acerca da direção do tratamento, como local, horário e preço.



uma relação de amizade e cumplicidade proposta. Através do trânsito no espaço, estabelecem-se construções capazes de mudar não só a percepção do sujeito frente ao seu sintoma, mas desencadeante de mudanças que irão refletir em todo contexto em que a criança está inserida. É necessário frisar que o espaço de acompanhamento terapêutico também é um espaço para falar dos acontecimentos positivos na vida da criança. Para além de escutar as angústias e frustrações, o terapeuta também escuta relato das alegrias e realizações das crianças que, por mais que convivam em ambientes hostis, através de sua criatividade tornam possível colorir o mundo com seu olhar mais atento às pequenas alegrias do cotidiano.

Quando se trata da infância, a psicologia precisa reinventar-se, se despir das formalidades acadêmicas e apostar em trabalhos que sejam produtores de sentido. Com isso, para além de buscar a cura, possa-se produzir um encontro, este que produzirá sentido outro na subjetividade da criança e de seus pares, que pode ajudar a criança a romper com o lugar imposto pela escola e pela sociedade, sendo capaz de, a partir de um discurso autônomo, criar novas possibilidades de territórios e assim ser condutora da sua própria história.

REFERÊNCIAS

AMARANTE, Paulo. **Loucos pela vida: a trajetória da reforma psiquiátrica no Brasil**. Rio de Janeiro: SDE/ENSP, 1995.

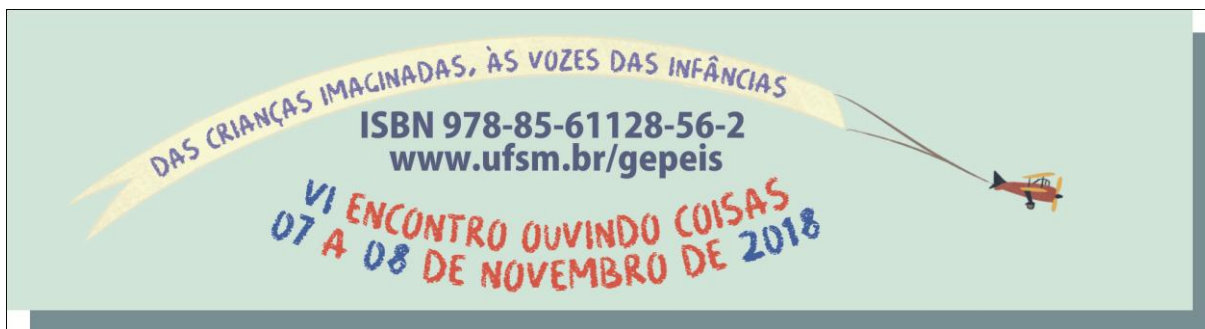
ARAÚJO, Fábio. **Um passeio esquivo pelo acompanhamento terapêutico: dos especialismos à política da amizade**. Fábio Araújo: Niterói, RJ, 2006.

BUENO, Rinaldo Conde; PASSOS, Izabel C. Friche. O Acompanhamento Terapêutico, o território e a amizade: caminhos entre as clínicas da desinstitucionalização. **Cadernos Brasileiros de Saúde Mental**, v. 8, n. 19, p. 01-16, 2016.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Ed. 34, 1992.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, Prisões e Conventos**. São Paulo: Perspectiva, 2015. (Originalmente publicado em 1961).

PALOMBINI, Analice de Lima. **Vertigens de uma Psicanálise a céu aberto: A cidade. Contribuições do acompanhamento terapêutico à clínica na reforma psiquiátrica, 2007**. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.



CONSIDERAÇÕES ACERCA DA MEDICALIZAÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR

Everson Fernando Silva de Araujo

Curso de Psicologia

Universidade Luterana do Brasil, Campus Santa Maria

araujoeverson@icloud.com

Anniara Lúcia Dornelles de Lima

Curso de Psicologia, Universidade Federal de Santa Maria

Estagiária na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo

anniarallima@gmail.com

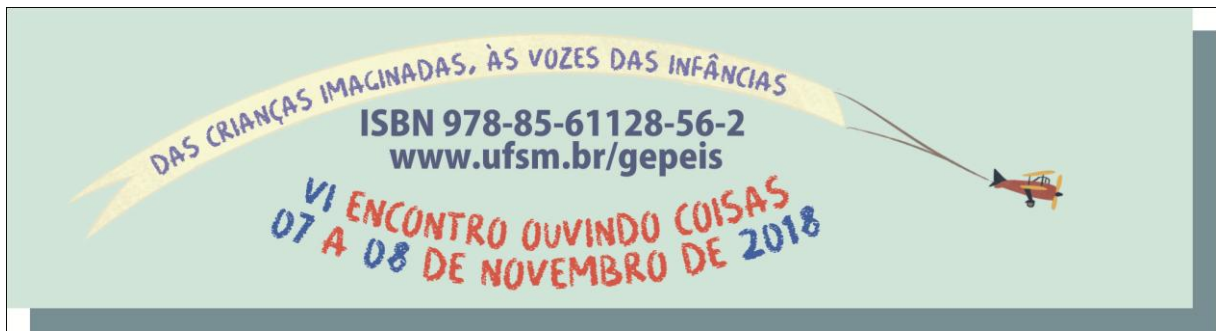
RESUMO

A partir do discurso médico presente na sociedade higienista do século XX, a medicina fundamentou-se enquanto campo necessário na escola, operando como um facilitador das dificuldades encontradas pelos alunos desta instituição. A psiquiatria moderna, aliada à indústria farmacêutica, almeja perpetuar a supremacia destas teorias que promovem diagnósticos com sintomas e tratamento pré-estabelecidos que, geralmente, podem ser tratados a partir de psicofármacos. A partir da Reforma Psiquiátrica, almeja-se desconstruir o saber absoluto da psiquiatria em relação à saúde mental, procurando formas de tratamento que ofereçam autonomia, protagonismo e acolhimento aos sujeitos, numa lógica que caminha para além da remissão do sofrimento e promove uma compreensão dos sintomas que, invariavelmente, são produtos das relações do indivíduo com o mundo. Neste sentido, este trabalho objetiva, através de uma revisão narrativa, destacar as motivações para o discurso biomédico ainda estar tão presente no contexto escolar e como o psicólogo escolar pode interferir e transformar esta realidade, passando de uma lógica de cura de sintomas para uma metodologia que oferece acolhimento, escuta e saúde mental.

Palavras-chave: Medicalização, Educação, Psicologia.

INTRODUÇÃO

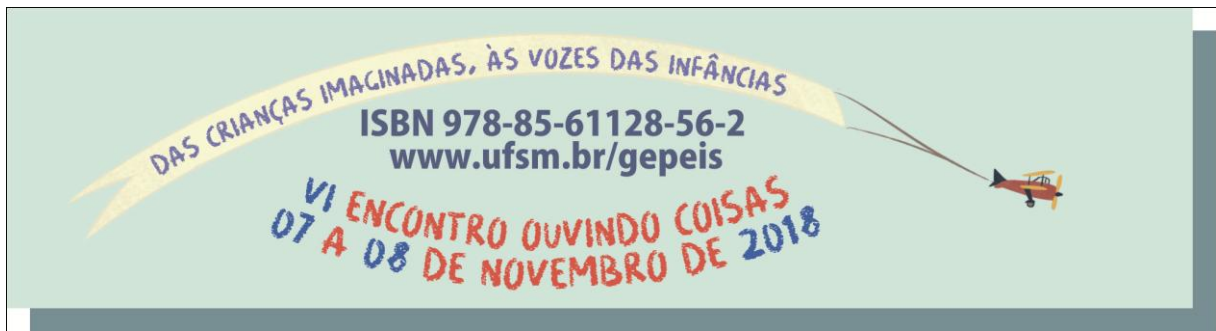
O presente resumo trata-se de um esboço acerca da medicalização do fracasso escolar, pensando em suas origens e nos destinos deste modelo de tratamento. Este tema faz-se necessário, pois, nos tempos atuais, vemos o uso inadequado dos avanços neurocientíficos para legitimar um excesso de diagnósticos psicopatológicos e de terapêuticas que reduzem a complexidade das infâncias, ao desconsiderar totalmente a subjetividade humana (CFP, 2012). As demandas contemporâneas, a serviço da produção de futuros bons subalternos, exigem um processo de maquinaria escolar, em que o aluno, desde a infância, deve internalizar regras e acatar ordens; pintar dentro da linha, dormir apenas no horário



estipulado, sentar corretamente em sua classe, fazer seu trabalhinho. Quando estes processos não ocorrem da maneira esperada, ou seja, quando os atores da escola percebem o aluno enquanto indisciplinado, com problemas de comportamentos ou dificuldades na socialização, ela procura dar conta desse fracasso baseando-se no modelo biomédico. Os alunos são encaminhados para o tratamento psicológico com o objetivo da remissão do sintoma e da normatização e enquadramento do aluno. Os pais, por sua vez, almejam um diagnóstico para que assim possam procurar o melhor tratamento para suas crianças, sem perceberem que, conforme Vygotsky (1983), o desenvolvimento do sujeito é atravessado por seus relacionamentos e pelo sentido que dão a eles, ou seja, que os outros tem grande responsabilidade no sucesso escolar e pessoal do indivíduo encaminhado.

A PSICOPATOLOGIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

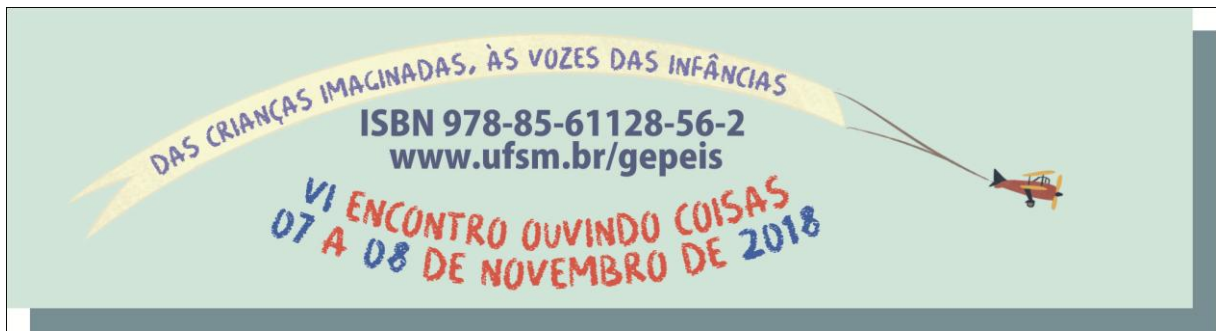
Zucoloto (2007) relatou em estudos as origens históricas da medicalização do fracasso escolar. Segundo a autora, estes fatores estão intrincados à importância institucionalizada da medicina na educação e para a escola e o preconceito presente no discurso brasileiro originado na época higienista, onde se medicaliza e/ou se oculta o diferente e improdutivo. Segundo a autora, medicalizar o fracasso escolar do aluno é responsabilizá-lo como único culpado por este resultado, cujas causas devem ser investigadas em seu contexto. Após a Reforma Psiquiátrica, a psiquiatria moderna perde o lugar de saber absoluto sobre o tratamento em saúde mental, ocupando-se então de produzir uma avalanche de diagnósticos classificatórios que reduzem a importância de se escutar a singularidade dos sujeitos, enquadrando-os em psicopatologias com sintomas e tratamentos pré-definidos, excluindo-se assim a relevância da experiência do sofrimento e da reflexão, não concebidas como atividades produtivas aos moldes capitalistas atuais. De acordo com Freitas e Amarante (2015), em um passado não remoto, estas atividades, que hoje são tidas como patológicas, eram consideradas experiências normais a serem enfrentadas. Dunker (2004) diz que há uma estratégia discursiva contemporânea que se propõe a reduzir o universal ao particular e universalizar o particular. Desta forma, cria-se uma massificação dos sujeitos, excluindo a singularidade e os eventos causadores do sofrimento humano. Tratando a psicopatologia como algo do campo universal, deduz-se que todos sofrem da mesma forma e que, assim,



pode-se oferecer o mesmo tratamento a todos os sujeitos, sem distinção das causas e consequências de cada processo adoecedor.

É necessário assim, que se estabeleça um espaço para pensarmos as psicopatologias atuais, sobretudo no cenário escolar, onde os professores muitas vezes não sabem que destino dar às demandas, devido ao desconhecimento do funcionamento da prática do psicólogo e o grande estigma que é criado em torno da profissão. Segundo Cavalcante e Aquino (2013), as principais queixas de encaminhamento escolar das crianças na rede pública de saúde, conforme a literatura atual são “as dificuldades no aprendizado escolar, os problemas de desenvolvimento e os problemas de comportamento” (p. 354). Estas questões são, em geral, tratadas como desvio de uma norma, e, onde o discurso médico prevalece, são tratadas na lógica biomédica de doença *versus* cura. O aluno, que é levado a assumir toda a culpa pelo seu problema de aprendizagem, e é visto como alguém que precisa ser, muitas vezes, medicalizado para que assim possa ser capaz de realizar suas atividades escolares. Conforme Kupfer (2011), essa ação medicalizante também destitui o saber dos educadores frente à educação, tornando o médico o detentor deste campo do conhecimento.

Numa sociedade capitalista, apesar de os professores possuírem conhecimento de questões de desenvolvimento e aprendizagem, o discurso da psiquiatria, baseado em estudos científicos financiados pela indústria farmacêutica, é capaz de anular este campo do conhecimento, explicando dificuldades de aprendizagem como desequilíbrios químicos, por exemplo. O que se sobressai é uma lógica, advinda dos manuais de Psiquiatria, em que, para cada diagnóstico há um “padrão ouro” de tratamento a ser seguido, geralmente medicalizante, com alto custo econômico e afetivo para toda a família, método este que, segundo de Plá (2011), é baseado em razões ideológicas e econômicas “que nada tem a ver com promoção de saúde ou com descobertas científicas” (Kupfer, 2011, p. 144). Esta estratégia da indústria da medicalização confere um rótulo aos pacientes, em que a posição médica é incontestável, desde a detecção da mazela até o tratamento estruturado *a priori*, muito antes de conhecer o sujeito encaminhado. Este discurso destitui do processo a singularidade da família e anula o saber dos pais, pois quando o saber médico é absoluto, o lugar dos adultos que envolvem a criança é de desamparo, ocorrendo uma desresponsabilização por sua posição no tratamento.

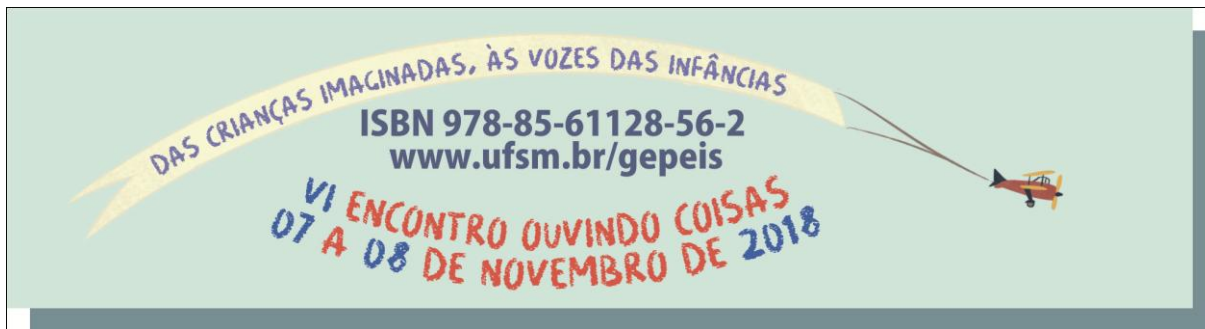


No labor com a família, quando o psicólogo é convidado a trabalhar com diagnósticos dados pela Psiquiatria, é importante então que ele possa trazer a família ao processo, questionando se a criança se sente bem com a medicação, se não existem outros tratamentos de saúde (como o fonoaudiológico, a terapia ocupacional, o psicológico) que poderiam auxiliar a criança, se eles acreditam que a medicação é necessária, e, se sim, indagando se outros medicamentos não poderiam ser mais adequados, tanto economicamente quanto para o bem-estar do filho, ao trazer menos efeitos colaterais. Desta forma, o tratamento torna-se crítico e responsabilidade de todos, enquanto um processo que respeita a subjetividade. De mesma forma, no ambiente escolar, o psicólogo procura dar conta das dificuldades encontrada pelos profissionais da educação devolvendo-os a autonomia e a responsabilidade pelo zelo aos alunos. Desta forma, procura realizar trocas com os professores acerca das demandas dos processos escolares, seja na aprendizagem, nas relações dos sujeitos que integram este espaço, desalienando os professores do discurso biomédico, com o objetivo de tornar a escola um espaço que assegura os direitos das crianças, promotor de saúde mental, não excludente e que possa compreender os processos de seus alunos, tecendo uma rede de afetos e de cumplicidade, onde todos trabalham pelo mesmo objetivo. A psicologia enquanto resistência política e clínica procura investigar os diagnósticos, muitas vezes precoces, e ocupar um lugar de escuta e promoção de saúde aos alunos encaminhados, operando também um trabalho de mudança da percepção do campo social acerca do sofrimento mental.

CONCLUSÃO

Necessita-se de uma desconstrução do modelo biomédico, bem como da formação de um espaço de diálogo multiprofissional, tanto no ambiente escolar quanto nos serviços de saúde. A identidade do psicólogo escolar, ainda em construção, deve ser constituída a serviço dos direitos das crianças e adolescentes, sempre trabalhando em conjunto com os responsáveis por assegurar tais direitos: a família, a comunidade, a sociedade, o poder público (BRASIL, 1990). Neste sentido, deve-se considerar a educação enquanto processo social, no qual as relações históricas, sociais e políticas transcendem o individual. Conforme Meira (2011):

Não se trata obviamente de criticar a medicação de doenças, nem de negar as bases biológicas do comportamento humano. O que se defende é uma firme contraposição



em relação às tentativas de se transformar problemas de viver em sintomas de doenças ou de se explicar a subjetividade humana pela via estrita dos aspectos orgânicos (MEIRA, 2011, p. 136).

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Estatuto da Criança e Adolescente**. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, 1990.

Conselho Federal de Psicologia (CFP), (2012). **Subsídios para a campanha Não à medicalização da vida: medicalização da educação**. Disponível em: http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/Caderno_AF.pdf

CAVALCANTE, L.A.; AQUINO, F.S.B. Ações de psicólogos escolares de João Pessoa sobre queixas escolares. **Psicol. estud.** [online]. 2013, vol.18, n.2, pp. 353-362.

DE PLÁ, E.P. Infância e DSM. Os Transtornos Globais do Desenvolvimento e a Deficiência Mental. In: JERUSALINSKY, Alfredo; FENDRICK, Silvia. (Orgs.). **O Livro Negro da Psicopatologia Contemporânea**. 2 ed. São Paulo: Via Lettera, 2011. p. 175-203.

DUNKER, C.I.L. Formas de apresentação do sofrimento psíquico: alguns tipos clínicos no Brasil contemporâneo. **Revista Subjetividades**, v. 4, n. 1, p. 94-111, 2004.

FREITAS, F.; AMARANTE, P. **Medicalização em Psiquiatria**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2015.

KUPFER, M.C.M. Educação Terapêutica Para Crianças com Transtornos Globais do Desenvolvimento: Uma Alternativa à Medicalização da Educação. In: JERUSALINSKY, Alfredo; FENDRICK, Silvia. (Orgs.). **O Livro Negro da Psicopatologia Contemporânea**. 2 ed. São Paulo: Via Lettera, 2011. p. 141-150.

MEIRA, M.E.M. Para uma crítica da medicalização na educação. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 16, n. 1, p. 136-142, Junho de 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572012000100014>.

VYGOTSKY, L.S. **Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores (6. ed.). São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZUCOLOTO, P.C.S.V. O médico higienista na escola: as origens históricas da medicalização do fracasso escolar. **Journal of Human Growth and Development**, v. 17, n. 1, p. 136-145, 2007.



NEG (EN) CENA: GÊNERO, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO

Mariana Machado Marques
Universidade Luterana do Brasil- Ulbra Santa Maria
E-mail: marymm93@hotmail.com

Bruna Ines Agnes
Universidade Luterana do Brasil- Ulbra Santa Maria
E-mail: brunainesagnes@hotmail.com

Mariana de Almeida Pfisher
Professora do Curso de Psicologia da Universidade Luterana do Brasil - Santa Maria. Mestra em
Psicologia da Saúde pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Licenciada pelo
Programa Especial de Formação de Professores - UFSM. E-mail: marianapfi@ulbra.edu.br

RESUMO

O presente trabalho pretende apresentar o NEG (Núcleo de Estudos de Gênero da Ulbra Santa Maria), enfatizando o evento proporcionado por um de seus eixos, o Neg (en) Cena. O evento realizado apresentou o documentário Malala, e posteriormente foi discutido o filme e a importância da educação da mulher em diferentes culturas.

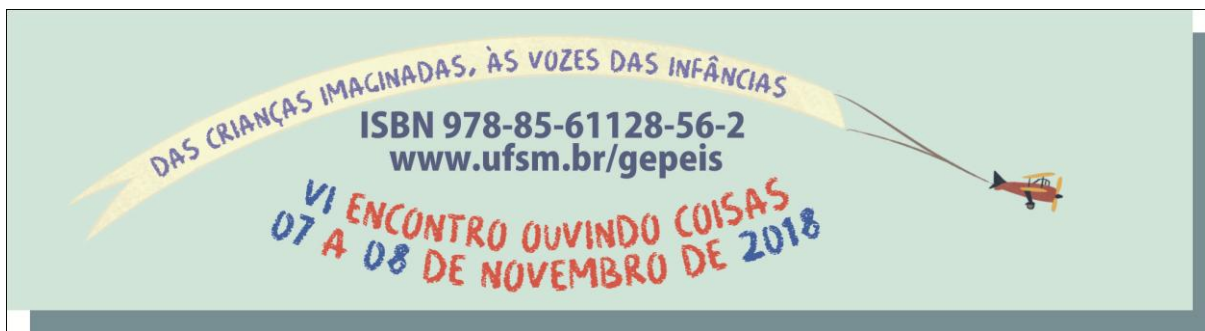
Palavras-Chave: Gênero; Neg (en) cena; Malala.

INTRODUÇÃO

O Núcleo de Estudos em Gênero da Ulbra Santa Maria é um projeto de extensão comunitária que possibilita um pensamento crítico, tendo por proposta grupos de discussão sobre questões relacionadas a gênero e sexualidade, sob o olhar da psicologia. O grupo acontece semanalmente na CEPPSI (Clínica de Estudos e Práticas em Psicologia) Ulbra-Santa Maria, com participação dos acadêmicos de psicologia, docente e egressos do Curso de Psicologia da ULBRA/Santa Maria.

O Neg (en) cena, é um dos eixos proporcionados pelo Núcleo que traz discussões e debates acerca de assuntos atuais sobre questões de gênero. Através deste eixo são ofertadas rodas de conversas, filmes, documentários e discussões ao público, tanto da comunidade acadêmica da Ulbra quanto pessoas interessadas pelo assunto. Esse eixo se proporciona a trazer tais questões, envolvendo assuntos como a comunidade LGBTQ+, feminismo e outros questionamentos pertinentes.

Este artigo trata-se de um relato de experiência e tem por objetivo apresentar o eixo Neg (en) cena, que faz parte do Núcleo de Estudos em Gênero da Ulbra, dando destaque



para o evento organizado no dia 18 de outubro, onde exibiu-se o documentário “Malala” (He named me Malala), posteriormente discutiu-se o filme com uma convidada, que representou as Ciências Sociais, que promoveu um diálogo com os participantes do evento, o qual foi consolidado em parceria com o CinePsi, eixo da CEPPSI Ulbra-SM.

A partir da organização deste evento, foi possível perceber através da história de Malala a importância do incentivo à educação desde a infância. Ela enfrentou diversos obstáculos, e mesmo assim continuou acreditando em seus sonhos, muito devido a influência de seus pais. Mesmo numa cultura onde meninas não eram encorajadas a buscar a educação, ela continuou buscando o saber. Ainda no século XXI, o feminino enfrenta dificuldades para se expressar, por isso, se torna importante a discussão da educação desse gênero.

DESENVOLVIMENTO

Neg (en) cena, em sua primeira exibição trouxe para discussão o filme Malala, o qual apresenta diversos temas, entre eles a educação, cultura, desigualdade de gênero, discriminação. Fizeram-se presentes cerca de oitenta pessoas, entre alunos, professores e comunidade. O evento foi pensado em parceria do Neg (en) Cena e CinePsi, os integrantes destes através de encontros semanais discutem temas pertinentes e preparam o evento a partir de temas atuais. Durante o evento são disponibilizados café e pipoca aos expectadores.

O filme conta a história de Malala uma garota paquistanesa, que passou por diversos desafios, para ter oportunidade de educação, onde meninas estavam perdendo este direito. Numa cultura que nega vários direitos ao feminino, não podem mostrar os rostos e tornozelos, tem regras rígidas para a educação, não podem usar roupas muito coloridas, porque isto as torna sexualmente atrativa (FABRIS, BORBA E ZOPPI; 2014).

No livro “O Segundo Sexo” de Simone Beauvoir (2009) ela traz a diferenciação entre as maneiras de existir do menino e da menina. Elas são ensinadas a agradar, preparadas a servir o outro, não ter autonomia, são educadas para ser mãe. Enquanto eles devem demonstrar coragem, independência, rivalidade, autoridade. Neste ciclo recusam a liberdade feminina e a tratam como alguém sem voz, sem direito a expressão, que desde a infância não é vista como sujeito, não são donas nem de seus próprios corpos.



É cultural desde o nascimento ser transmitido à criança a diferença de ser menino ou menina, e isto vai se passando entre várias gerações e de diferentes maneiras, através de cores, brinquedos, do simbolismo... Meninas usam rosa, brincam de boneca, gostam de princesas. Meninos usam azul, brincam de carrinho e bola, gostam de super-heróis e aprendem que homens não choram. Para Oliveira (2016) desde antes do nascimento já temos uma identidade cultural, tudo passa a ser dividido, o quarto tende a ser decorado em cores e brinquedos que representem o masculino ou o feminino, as roupas e acessórios são diferenciadas seguindo este mesmo padrão. Brinquedos, livros, se dividem entre heróis e princesas, a criança já nasce, em um ambiente que através de símbolos remetem socialmente o seu gênero, este simbolismo é aprendido e passado entre gerações determinando culturas e valores.

Malala Yousafzai, mesmo crescendo em meio a uma realidade cultural bastante opressora para o sexo feminino, teve o apoio de sua família para fazer sua realidade diferente das de outras meninas de sua idade, mesmo em meio ao perigo seus pais não desistiram de incentiva-la a lutar pelo direito feminino a educação.

As mulheres, principalmente as ocidentais, têm conquistado diversos direitos, porém muitas vezes deixam de ser incentivadas a conquistar a educação. Na sociedade atual, as mulheres são aquelas que tem o dever de procriar, de criar seus filhos e seus maridos. Essa ideia vem mudando muito lentamente, atualmente é possível ver mulheres conquistando cada vez mais o seu lugar no mundo, tendo bons empregos, se destacando em cargos altos, porém, apesar de seu desempenho ainda são vistas como inferiores aos homens. E essa ideia é repassada de geração para geração.

Apesar da cultura brasileira ser diferente da de Malala, as diferenças entre a educação de meninos e meninas ainda é muito diferente, como citado anteriormente, meninas ainda são aquelas educadas para o cuidado, além disso, “meninas não podem agir como meninos”. Quando crianças há sempre uma diferenciação entre gêneros, assim como uma pressão em torno de como agir.

Em diferentes culturas as mulheres têm diferentes pressões sociais. Algumas possibilitam a criança do gênero feminino estudar, graduar-se e conquistar um emprego. Já outras culturas, não concordam que a menina tenha uma educação fora de casa, apesar de que



cada vez mais a mulher está conquistando seu espaço. Mas, apesar de todas as dificuldades, há meninas que seguem estudando, pois na sua infância aprenderam que a educação é a maior possibilidade de conquistarem o que sempre desejaram.

CONCLUSÃO

Percebemos a importância da luz quando vemos as trevas. Percebemos a importância da voz quando somos silenciados. Acreditamos no poder e na força de nossas palavras. Hoje é o dia de toda mulher, todo menino e toda menina que ergueu a voz por seus direitos. Vamos pegar nossos livros e nossas canetas. Elas são nossas armas mais poderosas. Uma criança, um/a professor/a, um livro e uma caneta podem mudar o mundo. (YOUSAFZAI; 2013)

A mulher viu a oportunidade de começar a estudar como uma forma de conquistar o seu espaço. Até então o homem detinha esse poder. A partir do momento em que a criança entra na escola ela começa a ser detentora do poder do conhecimento, adquirindo assim poder. Quando a mulher começa a buscar esse aprendizado, ela passa a buscar seus direitos. (ALMEIDA; 1996)

Apesar de haver países aonde encontram-se culturas que ainda resistem as meninas estudarem, é possível, através da história de Malala, refletir o quão importante é ter uma influência que faça com que as mulheres corram atrás de seus direitos. Através do conhecimento é possível transformar o mundo num lugar melhor para se viver, principalmente para as crianças. E isso será possível através de pessoas como Malala e seu pai, que nunca deixaram de acreditar na importância da educação na infância.

REFERÊNCIAS

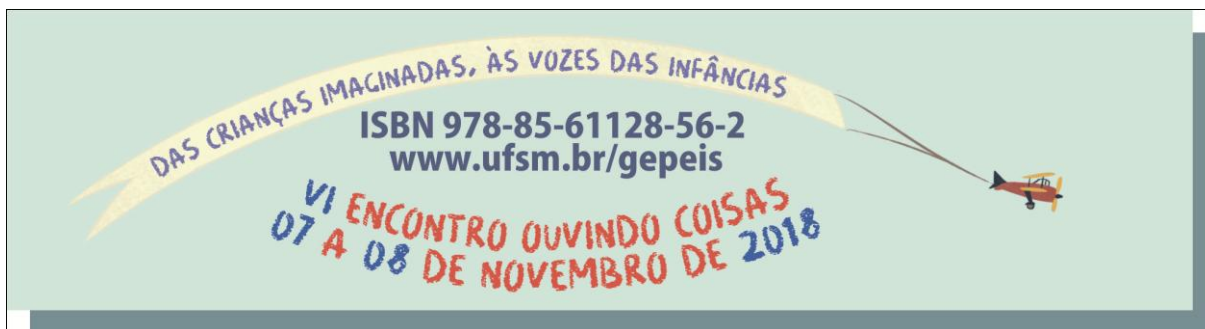
ALMEIDA, Jane Soares de; *Mulheres na escola: Algumas reflexões sobre o magistério feminino*. Caderno de Pesquisa Unesp. N. 96. São Paulo, fevereiro, 1996. p. 71-78.

BEAUVOIR, Simone de; *O Segundo Sexo*; tradução Sérgio Milliet- 2.ed- Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009. 2v.

FABRIS, Gustavo; BORBA, Rafael; ZOPPI, Pedro. *Malala: Direto à vida, mínimo ético fundamental e as mulheres em países Islâmicos*. Revista Científica Eletrônica UniSEB. N. 3. Ano 2. Ribeirão Preto, janeiro-julho, 2014. p. 79-90.

OLIVEIRA, Milady da Silva. *Ser menina: um olhar bioecológico para o gênero feminino na infância e na adolescência*. 2016. Dissertação (Mestrado em Psicologia) -Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Psicologia. Porto Alegre. 2016.

YOUSAFZAI, Malala. *Dia Malala: Discurso ONU*. Nova York: Assembléia geral da ONU, 2013. (Comunicação oral).



OUVINDO AS VOZES DA INFÂNCIA: SUBJETIVIDADE E MOVIMENTO EM *STOP MOTION*³⁵

Luciano Anchieta Benitez
Universidade Federal de Santa Maria/Universidade Luterana do Brasil
lucbenitez79@gmail.com

Luis Henrique Ramalho Pereira
Universidade Federal de Santa Maria/Universidade Luterana do Brasil
luishp7@yahoo.com.br

RESUMO

Este trabalho apresenta uma reflexão sobre a potência do cinema enquanto produção de subjetividades no trabalho com grupos terapêuticos. As atividades de grupos terapêuticos ocorrem junto ao Núcleo de Apoio às Escolas – NAE, sediado junto à Clínica Escola de Psicologia da ULBRA Santa Maria – CEPPSI. Apresentamos como mote da discussão a possibilidade de lançar um olhar sobre a infância a partir do relato da experiência de utilização de um curta-metragem australiano intitulado Zero, como disparador de reflexões em um grupo terapêutico.

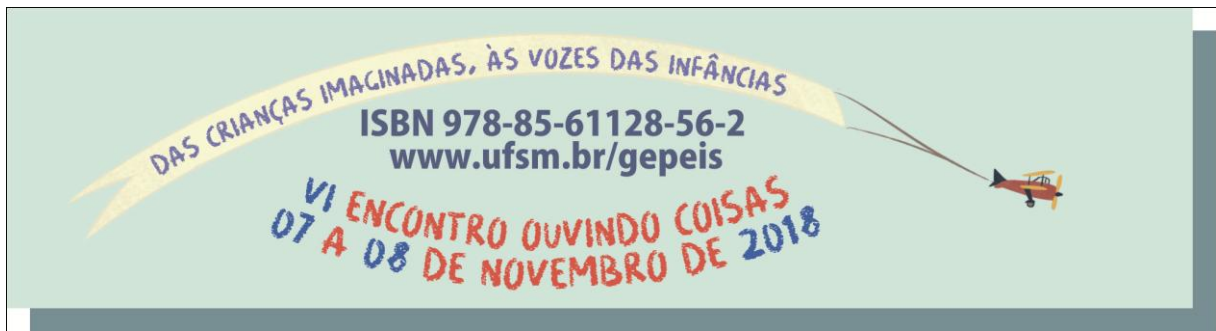
Palavras-Chave: Grupos Terapêuticos; Cinema; Promoção de Direitos Humanos.

ONDE FALTAM PALAVRAS, EMPRESTAMOS IMAGENS

Grupos terapêuticos com crianças são desafios imensos. Isto porque se pretende algo que para esses sujeitos pode parecer impossível ou sequer imaginado: a construção de identidade e a produção de sentidos. Em um contexto de pessoas estranhas, num lugar estranho, criar laços e poder ouvir as próprias vozes interiores pode ser muito inquietante. Nesse sentido que o cinema se presta para dar suporte discursivo, numa experiência ética, estética e política sobre a construção da infância e a promoção de direitos humanos.

Apresentaremos uma reflexão sobre os processos de criação e sustentação de um grupo terapêutico com crianças, a partir da utilização do recurso cinematográfico como suporte para promoção de direitos humanos. Teremos como ponto de apoio para discussão a experiência de formação de grupos junto ao Núcleo de apoio às Escolas - NAE, do curso de Psicologia da ULBRA-SM. O núcleo propõe-se a formar uma rede de apoio às crianças e adolescentes, pais ou responsáveis e a escola na qual estão inseridos. O objetivo primordial

³⁵ Técnica de animação “quadro-a-quadro”, utilizada no cinema.



do NAE inicialmente é apoiar crianças de 5 a 10 anos e adolescentes até 18 anos que tenham dificuldades de aprendizagem, além de trabalhos com as famílias, através de grupos de pais e de acompanhamento terapêutico na escola, oferecendo suporte ao aluno e professores.

IMAGENS E PALAVRAS CIRCULAM, FORMANDO SUJEITOS

O cinema como experiência estética de produção de sentidos pode ser pensado como promotor da experiência da infância. Recorremos às concepções de infância e experiência a partir das marcações feitas por Benjamin (2005). Cumpre salientar que o autor não desenvolveu uma teoria sobre a infância. Porém, suas impressões sobre essa fase da vida, por meio de expressões literárias, encaminham-nos a uma concepção imagética sobre uma possível concepção da infância. Isso porque o autor escreve para e sobre crianças. Ele afirma que é na infância que reside a capacidade de reconhecimento do novo, de estranhar a realidade e de introduzir esse novo estranho no campo do simbólico. É tarefa da infância, portanto, essa construção simbólica. Na concepção benjaminiana sobre a infância, o aspecto mais significativo é o da construção do mundo simbólico. A criação é uma condição essencial para a existência. As experiências acumuladas são recombinadas, através da imaginação, desdobrando-se em novos sentidos e significados. Cabe-nos compreender esse fenômeno e de que forma as possibilidades de apropriação da criança, nessa relação que estabelece com a imagem, podem ser mediadas em uma intervenção psicossocial em grupos terapêuticos.

Bechelli (2005) afirma que a atuação do psicólogo caracteriza-se pela manutenção da atenção no discurso do grupo, apoiando os participantes na promoção de falas implicadas com os processos grupais. Além disso, media conflitos e assegura o cumprimento do contrato inicial realizado com os participantes. O trabalho direciona-se à promoção de afetos relacionados aos processos interp-síquicos e interpessoais através de seus comportamentos e reações, facilitando a tomada de decisão e certo controle sobre os medos e ansiedades que porventura possam surgir na dinâmica grupal. O psicólogo assume um posicionamento acolhedor e coerente com o grupo, permeável, num clima de permissibilidade, de forma a facilitar a interação entre os membros. Essa postura desenvolve-se pelo contato com o aporte teórico de terapias de grupo, e também através das vivências grupais, que são fontes de experiências.



Que palavras emprestamos? Que corpo é esse que oferecemos para acolhimento em um grupo terapêutico? Há troca e circulação da palavra? De que forma o cinema é um aliado do psicólogo no manejo de grupos terapêuticos? Essas são algumas questões que povoam as práticas dos professores e acadêmicos da Clínica Escola de Psicologia, ao longo dos processos de criação e condução dos grupos terapêuticos junto ao NAE. A experiência que trazemos para reflexão foi promovida no ano de 2018, em um grupo formado por adolescentes. O grupo encontrava-se em processo de formação, era composto por sujeitos que nunca experienciaram a fala terapêutica em grupos. Os encontros iniciais foram permeados de silêncios. A angústia que esses jovens traziam em seus silêncios era denunciada por seus olhos fugidios e ávidos por encontro, por acolhimento, por respostas. Foi então que foi planejado um trabalho, que ainda está em andamento, que alia arte e psicologia na promoção de saúde, direitos humanos e prevenção da violência com esses sujeitos em vulnerabilidade.

O trabalho inicial foi realizado com a apresentação do curta metragem Zero. A escolha não foi ao acaso, tampouco somente com a perspectiva de trabalhar os temas do curta. Pretende-se desenvolver um trabalho de construção narrativa com os participantes. Serão trabalhados elementos literários das narrativas, construções narrativas e produção audiovisual em animação com a técnica *stop motion*. A obra tem como tema principal a capacidade de superação humana. A obra foi construída em *stop motion* e é narrada em terceira pessoa. Apresenta a história de Zero, um sujeito solitário e oprimido, que vive com a insignia de seu valor em um mundo segregado por um sistema de classes numéricas. Em dado momento, o personagem conhece sua companheira, também Zero, que promove uma transformação em sua vida, fazendo-o acreditar poderia ser alguém com valor, mesmo desacreditado pelos demais. A obra inicia com o seguinte texto:

Todos nascemos da mesma matéria. Entretanto, nem todos nascemos iguais. O que você vai ser? O que se tornará? Alguns nascem para serem líderes, causando grandes mudanças no seu povo. Outros nascem para a mediocridade, vivendo uma vida banal. Mas para alguns, a vida será uma constante batalha, oferecendo zero oportunidades. E então como pode o nada ser alguma coisa? (ZERO, 2010)

A palavra que falta, e que o terapeuta empresta ao paciente é, em última análise, faltante porque para falar é necessário identificar o que sente. E nem sempre a criança ou o



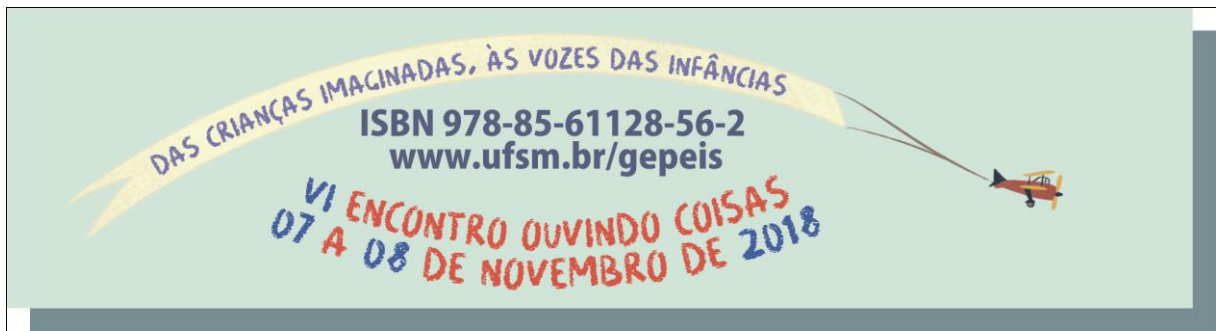
adolescente consegue identificar seus sentimentos. Segundo o Nasio (2011), o trabalho terapêutico, seja em grupo, seja individual, seja com adultos, crianças ou adolescentes, trata-se de um compromisso recíproco, embora assimétrico, de encontro de dois inconscientes.

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

Explora-se neste sentido, as condições de igualdade e uniformização nas relações estabelecidas ao longo da história, no indivíduo passa a vigorar uma identidade representacional. A demanda do indivíduo nesta perspectiva percorre por um bem-estar, em manuais de autoajuda, normas e regulamentações, práticas religiosas e orientações para a cura, discriminando qualquer diferença que lhe seja uma ameaça (DUNKER, 2014). Para o psicanalista, “o intolerante é sempre um mestre invadido, perturbado pelo gozo do outro, que é sentido como não partilhável, não negociável e não incluível em sua própria disposição de gozo” (DUNKER, 2014, p. 39). Qual seria o território mínimo do indivíduo, o que lhe ameaça? Seu corpo, sua casa, seu bairro ou seu universo do discurso?

Podemos refletir sobre a marginalização das relações, o que é plausível, que pode ser incluído no discurso, enquanto se exclui por outra via. A intervenção possibilita um percurso de descoberta e jogo de palavras, que constrói um novo discurso e uma história singular. (CORSO, 2001). Para que a criança ou o adolescente chegue à posição de sujeito é necessário que haja operadores que lhe sirvam de referência, é neste processo que se dá a possibilidade de significar o mundo (BERNARDINO, 2000).

Enriquez (1997) propõe pensar no discurso das instituições, como uma máquina de produção de operários, em que os anseios estão direcionados a uma ordem capitalista, voltada ao “mercado”, a certeza e não ao sujeito. O autor defende que ações, como intervenções de escuta e diálogo em instituições propõem um caminho inverso às normas institucionais, pois neste tipo de intervenção, abre-se espaço para produção subjetiva sobre as escolhas e questionamentos das direções sociais, que são dadas por terceiros.



A CONSTRUÇÃO DE PALAVRAS A PARTIR DA RECONSTRUÇÃO DE IMAGENS

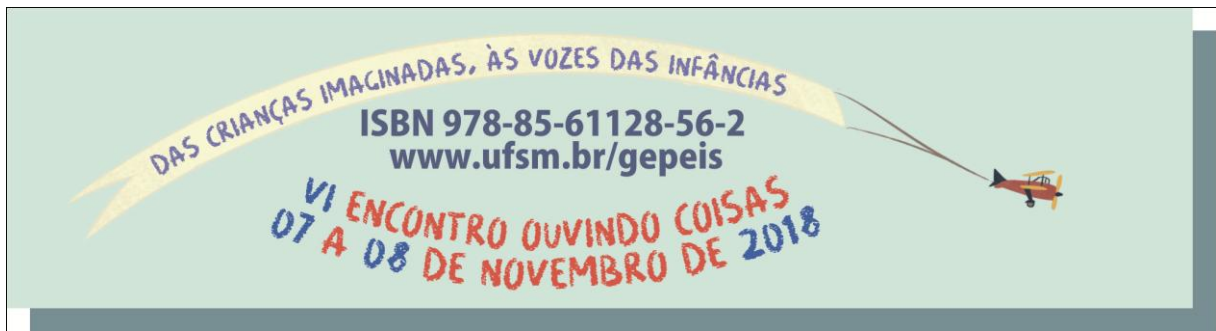
Nossa inquietação no sentido de conseguir proporcionar um lugar de escuta, trocas, criação, descoberta e principalmente um lugar para elaborações. Queremos dar lugar às palavras através de uma escuta cuidadosa. Criar um espaço livre para expressar-se, para possibilitar a criação de um sentido para o grupo e para as vivências dos adolescentes e das possibilidades de darmos continuidade aos trabalhos com os grupos de crianças. “Tudo o que puder se elaborado, que encontrar alguma forma de representação psíquica, terá mais chances de não ser um sofrimento mudo e intransponível” Importante a observação de Corso e Corso (2011, p.210). Mais ainda, os autores enfatizam que o questionamento do sentido da vida é algo a ser construído, pois advirá dele e determinação para realizar alguma coisa com ela.

A criação de um lugar de fala e escuta necessita de um laço de confiança. É um desafio escutá-los, pois a fala do adolescente pode trazer à cena não somente amenidades sociais e culturais. Escutá-los significa suportar o mais assustador de suas vivências, a desesperança. Corso e Corso (2011) diz que o adolescente, mas podemos pensar também na criança, duvida da sua capacidade de enfrentar a vida, da possibilidade do mundo acolhê-lo, assim como não tem certeza que tanto esforço valha a pena. Mas quem não teve ou ainda tem esses questionamentos?

Pela via proposta por Enriquez (1997), precisamos potencializar as singularidades, repensar na universalização de conceitos e práticas sociais, afinal, há um único modo de ser da criança e do adolescente? Há uma única via de existência? Claramente, isto não é possível, no entanto, é o que se produz nos discursos sociais, os quais precisam ser problematizados na medida em que produzem diferentes formas de violência. A construção de novos sentidos para as existências desses sujeitos, muitas vezes compreendidas de forma irremediavelmente estática, potencializa a percepção dos movimentos, em *stop motion*, da vida e abre espaços para olhar além dos limites, além das insígnias e zeros que marcam nossas trajetórias.

REFERÊNCIAS

BECHELLI, L.P.C. e SANTOS, M.A. O paciente na psicoterapia de grupo. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**. Ribeirão Preto/SP: v. 13, n. 1, p. 118-125. Janeiro/fevereiro 2005.



BENJAMIN, W. **Libro de los pasajes**. Madrid: Ediciones Akal, 2005.

BERNARDINO, L. M. F. Letra, identificação e estrutura na adolescência. In: Congresso Internacional de Psicanálise e suas Conexões - Tomo III. **O Adolescente e a Modernidade**. Rio de Janeiro: Ed. Cia de Freud, 2000.

CORSO, D. **Anotações sobre a clínica com adolescentes**. Porto Alegre: Correio da APPOA, 2001.

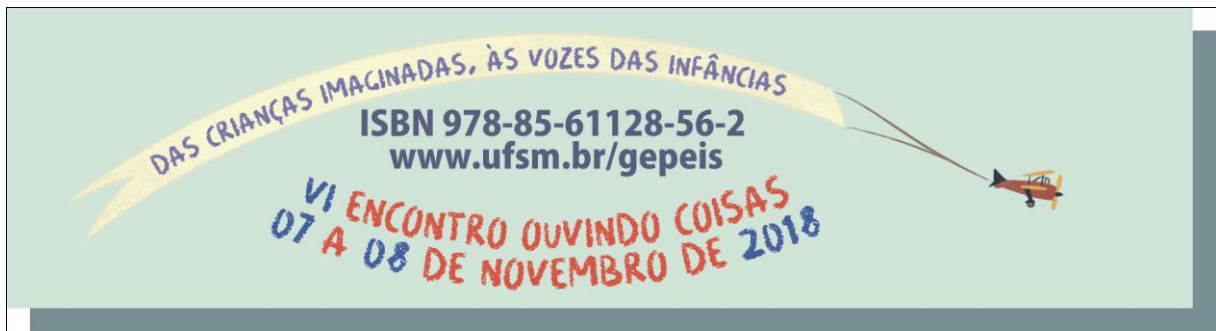
CORSO, D.L.; CORSO, M. . **A Psicanálise na Terra do Nunca**: ensaios sobre a fantasia. Porto Alegre: Penso, 2011.

DUNKER, C. Intolerância e cordialidade nos modos de subjetivação no Brasil. In: FANTINI, João Angelo. **Raízes da Intolerância**. São Carlos: UFSCAR, 2014.

ENRIQUEZ, E. **A organização em análise**. Trad. Francisco da Rocha Filho. Petrópolis: Vozes, 1997.

NASIO, J. D.. **Como agir com um adolescente difícil?** Um livro para pais e profissionais. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

ZERO. Direção de Christopher Kezelos. Sydney: Lynear Studios, 2010 (13 min),, son., color.



O QUE FAZ O PSICÓLOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL? UM RELATO DE EXPERIÊNCIAS

Anniara Lúcia Dornelles de Lima
Curso de Psicologia, Universidade Federal de Santa Maria
Estagiária na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo
anniarallima@gmail.com

Everson Fernando Silva de Araujo
Curso de Psicologia, Universidade Luterana do Brasil
Estagiário no Núcleo de Apoio às Escolas
araujoeverson@icloud.com

RESUMO

Com a recente inserção do psicólogo no campo da educação, necessita-se de elaborações acerca desta prática que a cada dia mostra-se mais fundamental, tanto no sentido de trabalhar diretamente com as demandas dos alunos, quanto com as necessidades do contexto e da comunidade escolar. Este trabalho, a partir de revisão narrativa e relatos de experiência, objetivou elucidar o labor do psicólogo escolar inserido em instituições de ensino públicas da cidade de Santa Maria, buscando se apoiar em autores que respondessem as questões que o psicólogo escolar enfrenta em sua *práxis*, bem como, através da experiência, traçar algumas considerações que dão conta da promoção de saúde mental e autonomia no território escolar. Conclui-se que o psicólogo utiliza-se de conhecimentos de diferentes áreas da psicologia, apoiando-se na importância de respeitar os direitos da infância, para inserir-se na escola e trabalhar os processos educacionais, sendo de fundamental importância o trabalho interdisciplinar para que assim possa-se oferecer uma dinâmica escolar democrática e promotora de cuidado e de autonomia.

Palavras-chave: Educação Infantil; Psicologia Educacional; Desenvolvimento da Criança.

INTRODUÇÃO

A inserção do psicólogo no ambiente escolar ainda é um processo recente, tanto no sentido de estar neste local quanto de ser reconhecido por esse contexto enquanto membro da equipe. Desta forma, a sua identidade está sendo construída, sendo necessário pensar em que tipo de práticas devem fazer parte do seu repertório laboral (WECHSLER, 2009). Segundo o autor, o psicólogo escolar empreende uma variedade de serviços que beneficiam os estudantes tanto direta quanto indiretamente, ao trabalhar com a comunidade escolar: familiares, educadores, equipe diretiva, serviços de apoio (como limpeza e alimentação), e demais envolvidos nos processos escolares. Com a identidade do psicólogo escolar em

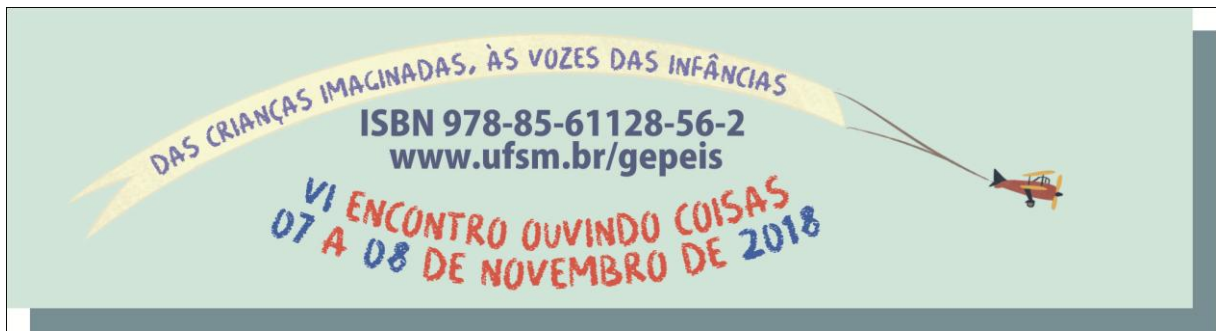


formação, quando comparados aos estudos sobre o que não fazer nesse espaço, ainda não existem muitos relatos sobre qual papel desempenhar na escola. Este trabalho objetiva preencher minimamente esta lacuna a partir da descrição de atividades desenvolvidas, bem como uma elucidação acerca da posição teórica e política do psicólogo ao tratar das demandas escolares. O método utilizado será o relato de experiência de cunho qualitativo e exploratório. Serão apresentadas as experiências de estágio de uma estagiária em uma unidade Federal de Educação Infantil no interior do Rio Grande do Sul, que trabalha com berçários e turmas multiidade, bem como de um estagiário de psicologia inserido na educação infantil de uma escola municipal da cidade de Santa Maria.

O DESLOCAMENTO POLÍTICO EM DIREÇÃO AO DIREITO À INFÂNCIA E A INSERÇÃO DO PSICÓLOGO NESSA LUTA

Para Correia (2009), é essencial que o estágio em psicologia seja desempenhado a partir de quatro parâmetros: o estudo do embasamento teórico, o diagnóstico da situação atual da escola — em que se levantam as demandas, organizando-as em nível de importância —, as intervenções nas dificuldades apontadas e a avaliação acerca das intervenções - em que ocorre uma autocrítica, buscando o aperfeiçoamento. Segundo o Ministério da Educação (2013), dentro da Educação Infantil deve ser assegurado um trabalho com a finalidade de desenvolver integralmente a criança, em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, o que é um desafio hodierno, visto que muitas creches ainda se constituem enquanto depósitos de crianças, tendo um caráter muito mais assistencial do que pedagógico. É necessário subverter essa lógica, e pensar na creche enquanto um local que se preocupa com a dimensão do cuidado, mas que vai para além disso, sendo constituído por profissionais com formação específica, que ampliam os saberes das crianças, escutam seus desejos, acolhem suas manifestações e auxiliam-nas a tornarem-se cidadãos autônomos, responsáveis, solidários e singulares, a partir de relações, interações e práticas cotidianas. Neste sentido, a proposta pedagógica deve assegurar o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

O trabalho do psicólogo insere-se em assegurar o cumprimento da lei, na reflexão conjunta acerca das propostas pedagógicas. É comum, por exemplo, a existência de



brinquedos separados por sexos: a caixa dos meninos, com carrinhos e legos, e a caixa das meninas, com utensílios de cozinha e bonecas. Tais características esboçam que o produto brinquedo vai para além de um objeto do brincar, mas que funciona como ferramenta ideológica representante de uma cultura que separa os papéis sociais de homens e mulheres, impedindo assim que as crianças se permitam ter experiências e aprendizados com jogos e brinquedos destinados a sujeitos do outro sexo, o que aprisiona o conhecimento de diversos campos do saber, através da proibição e estigmatização. Pensando na necessidade de respeitar a autonomia e o desejo da criança, é fundamental que os educadores a permitam divertir-se com o brinquedo ou jogo que achar mais interessante, pois, segundo Vygotsky (1989), o brinquedo é de fundamental importância no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores da criança. Para o autor, a criança satisfaz suas necessidades através da brincadeira, além de desenvolver soluções criativas para os problemas do cotidiano. Conforme Fernández (1991, p. 108), "a aprendizagem é um processo em que intervêm a inteligência, o corpo, o desejo, o organismo, articulados em um determinado equilíbrio". Assim, é importante que não ocorram tais influências na escolha do brinquedo, evitando-se a perpetuação de uma cultura machista e permitindo que a criança se desenvolva de acordo com o seu desejo, potência fundamental na produção de subjetividade e sentido nas tarefas exercidas pela criança durante o brincar.

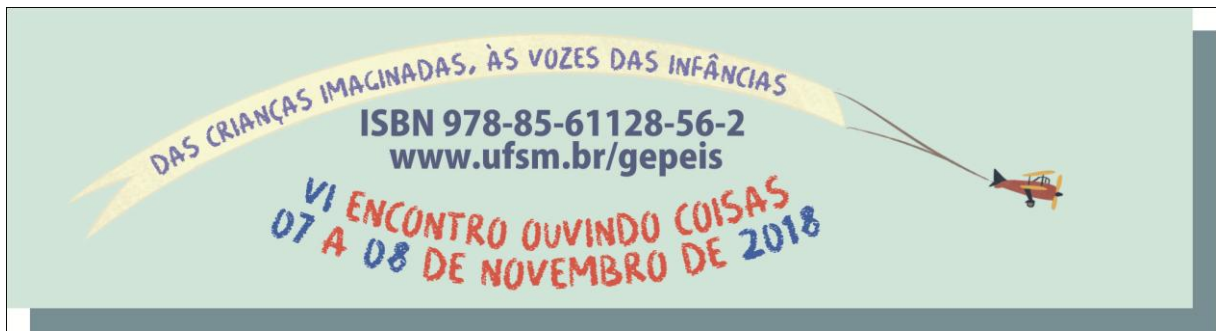
Em ambas experiências vividas, nota-se que tais questões são tratadas com naturalidade; nestes espaços, acredita-se no protagonismo da criança. Quando as crianças de sexo masculino têm interesse em pôr vestido, ou quando as meninas colocam capas de super-herói, e brincam de lego, elas continuam suas interações e brincadeiras, tendo o direito de imaginarem-se dessa forma. Faz parte da proposta pedagógica, também, que as crianças possam dormir no horário em que sentem vontade, que participem ativamente do planejamento dos espaços oferecidos, que sejam incentivados a mediar suas próprias relações e que possam desempenhar o autocuidado, nos processos de ir ao banheiro, alimentar-se, escovar os dentes e tomar água (CANCIAN; GALLINA; WESCHENFELDER, 2016). Neste sentido, é muito delicado e significativo observar em que período do desenvolvimento a criança se encontra, em relação aos processos pelo qual ela passa: ela está interessada em desenvolver determinadas questões, ou estará sentindo-se forçada caso procuremos



excessivamente estimulá-la a falar, a desfraldar, a caminhar? Estes processos, para além da idade cronológica da criança, respondem a tempos singulares, e é preciso atuar não só no sentido de proporcionar uma escuta, mas também no sentido de desenvolver autonomia, para que a criança, sozinha, possa dar conta das suas demandas. É possível trabalhar em conjunto com os educadores, na detecção de expressões emocionais, no respeito à forma de elaboração de conflitos, e auxiliar no desenvolvimento de compreender o sentido que um comportamento tem para determinada criança.

Entretanto, o que difere a prática do psicólogo na unidade federal de educação infantil, em relação à rede municipal, é um trabalho em prol da autonomia feito em diversos momentos, com familiares, equipe diretiva, educadores e equipes de apoio à escola. Desde a entrada da criança na educação infantil, se tem a preocupação de respeitar a forma de a família e a criança estarem no mundo, a partir de seus recortes social, econômico, racial e político, evitando-se assim a segregação e promovendo empatia e solidariedade entre as famílias e crianças. Inicialmente, é feito um grupo de acolhimento ao ambiente escolar, em que, de forma multidisciplinar, a psicologia e a pedagogia acolhem as demandas das famílias acerca da adaptação ao ambiente escolar. Há uma reunião inicial com a família, para conhecimento do funcionamento singular da criança e da família, em que ocorrem trocas sobre o cuidar de crianças, estabelecendo novos conhecimentos e fazeres. Após, é feito um acompanhamento da adaptação da criança na escola, envolvendo entes queridos e todos os atores da escola.

Através de relatos de professores, da observação participante, e da formação de vínculos com as crianças, suas demandas são trabalhadas. A psicologia trabalha propostas de estimulação da criatividade; o trabalho de detecção e compreensão de emoções; os processos organizacionais; elaboração de Planos Pedagógicos Individuais junto à Educação Especial; construção de documentos para encaminhamento e comunicação com outros profissionais; além de participar de grupos de formação interdisciplinar. Também é feito um grupo de transição escolar para o ensino fundamental, com pais dos alunos. Após todas as atividades, é feita a formação interdisciplinar, em que as atividades são avaliadas, em busca de uma melhoria contínua nos processos oferecidos pela unidade.



CONCLUSÃO

O psicólogo utiliza-se de conhecimentos de diversas áreas da psicologia a fim de colaborar com os processos educacionais, como: Psicologia Escolar, Psicologia do Desenvolvimento, Psicopatologia, Psicologia Organizacional, Psicologia Institucional, Psicologia de Grupos, dentre outros, apoiando-se na importância de respeitar os direitos da infância, para inserir-se na escola. Considera-se de suma importância que o psicólogo possa ocupar este local, colaborando com a escola a partir de uma relação próxima com as famílias, do uso de dispositivos grupais, das observações participantes e diálogos multiprofissionais, inter e transdisciplinares, para que o serviço oferecido seja paulatinamente qualificado, constituindo-se, assim, um ambiente pleno para a vivência na educação infantil, pautada pelas interações e brincadeiras. Para a promoção deste espaço é necessária a participação de toda a comunidade escolar, sendo papel do psicólogo a busca por um lugar democrático em que crianças, pais, professores e funcionários colaborem buscando a construção de um ensino-aprendizado coletivo.

REFERÊNCIAS

- CANCIAN, V. A., GALLINA, S. F. S. & WESCHENFELDER, N. (orgs.) **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil**. Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo; Brasília: Ministério da Educação Básica, 2016.
- CORREIA, M. O desafio do Cenário Escolar para o Profissional de Psicologia: por onde Começar? In: _____. (org.). **Psicologia e escola: uma parceria necessária** (2ª ed.). Campinas: Alínea, 2009.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. 2013.
- FERNÁNDEZ, A. **A Inteligência Aprisionada: Abordagem Psicopedagógica Clínica da Criança e sua Família**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- VYGOTSKY, L.S. O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: _____. **A formação social da mente**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- WECHSLER, S. M. Prefácio. In: SILVA, M. B. (org.). **Consultoria em Psicologia Escolar/Educacional: princípios teóricos e técnicos e contribuições de práticas sistematizadas**. Curitiba: Juruá, 2009.



AS MULHERES E A FILOSOFIA: UMA SUBVERSÃO?

*Fernanda Gabriela Soares dos Santos
Escola Manoel Ribas
fernandagssantos@yahoo.com.br*

RESUMO

O trabalho a seguir é uma introdução à epistemologia feminista, na medida em que foi idealizado para uma aula de qualquer um dos anos do Ensino Médio. O objetivo é iniciar as alunas e alunos nos estudos sobre Epistemologia e seus objetos, bem como problematizar a presença das mulheres nas pesquisas Epistemológicas. Desde os primórdios científicos, quem foram os cânones da Ciência? Onde elas estavam? Colocados tais questionamentos, o segundo momento é apresentar aos educandos algumas inquietações sobre a ausência das mulheres na Epistemologia.

Palavras-chave: Epistemologia. Mulheres. Ausência.

INTRODUÇÃO

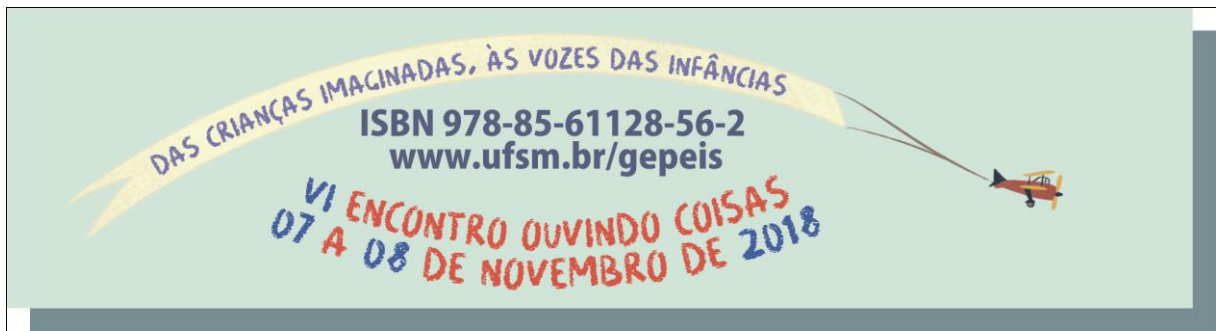
É difícil hoje pensarmos em uma definição unívoca do que seja o Feminismo e também pensarmos as barreiras históricas que esse Movimento já encontrou. Mas pensemos que, em um tempo, historicamente não muito distante, mulheres e homens viviam em situação de desigualdade gritante.

Era comum e possível a violência física e psicológica contra as mulheres. Em contrapartida, na mesma medida em que mulheres eram tratadas como seres inferiores e sem voz, sempre houve mulheres que se rebelaram contra esse tratamento.

No âmago da luta pela igualdade de gêneros, cansadas dos abusos, surge o Movimento Feminista, lutando pela igualdade de direitos, pela possibilidade de que uma mulher tivesse exatamente as mesmas oportunidades que os homens, inclusive legalmente. Para Alves, Pitanguy (1981, p.8): “É difícil estabelecer uma definição precisa do que seja feminismo pois esse termo traduz todo um processo que tem raízes no passado, que se constrói no cotidiano.”

Poderíamos simplesmente pensarmos no feminismo com uma corrente que colocaria a mulher, ocupando a centralidade que o homem sempre ocupou. Essa seria uma definição simplista.

O Feminismo, enquanto Movimento foi um longo processo e como tal, para Alves; Pitanguy (1981,p.8): “Como todo processo de transformação, contém contradições, avanços,



recuos, medos e alegrias.” É possível pensarmos que muitas mulheres morreram de maneira injusta e, que se não houvesse o movimento, talvez muitos dos avanços e conquistas femininas jamais teriam existido. O feminismo foi necessário para que as mulheres pudessem ter uma vida pública, trabalhar não só pela necessidade de sobrevivência, mas sobretudo para que pudessem ter as mesmas possibilidades e direitos que os homens.

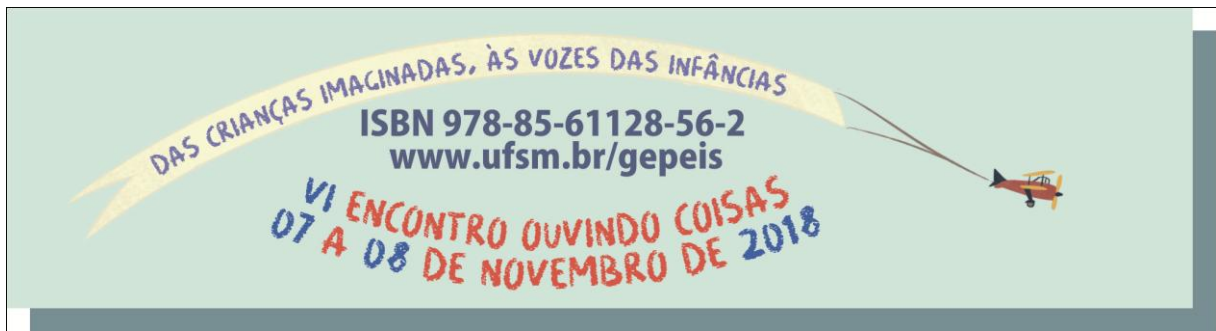
É fato que, para as pessoas muito jovens, o feminismo pareça um movimento desnecessário, porém quando lembramos que o ingresso feminino no mercado de trabalho e o direito ao voto são conquistas do século passado, talvez possamos ter uma outra dimensão da luta feminista. O enfrentamento não foi só para que as mulheres pudessem trabalhar e estudar, mas para que também pudessem ter direito a gerir seus próprios corpos e sua própria vida.

UMA FILÓSOFA FEMINISTA

Muitos estudos sobre a autora Simone Beauvoir são centrados exclusivamente no casamento vivido por ela e pelo também filósofo Jean Paul Sartre, em detrimento de seu vasto campo de exploração filosófica e até mesmo da escrita de suas quatro biografias. O que revelam seus trabalhos é que a filósofa jamais quis um casamento formal, o que para ela era sinônimo de representação e consolidação da moral burguesa. Viveu, portanto, com seu companheiro Sartre uma relação que durou cinquenta anos sem jamais dividir com ele o mesmo teto.

Uma relação considerada aberta, corroborando a tese de que Simone Beauvoir viveu muito aquilo que escreveu e lutou: para ela o casamento burguês era, como tantas outras, uma forma de subordinação feminina. A histórica opressão feminina foi a principal luta de Beauvoir (2017), luta essa que durou a sua vida inteira, traduzida na sua militância escrita, na participação em passeatas, nos relacionamentos que não couberam na moral da época, na adoção tardia de uma filha já adulta. A escrita de Beauvoir é a sua própria vida.

Segundo Caine (2010), o estudo das histórias de vida têm desempenhado um papel importante nas pesquisas na área de Ciências Humanas. Por mais singular que uma história possa parecer, ela não está apartada da História oficial, podemos, através das histórias de vida, aprender sobre os costumes de uma época, regras, educação, cultura. Uma história de



vida não se escreve sem o seu contexto, por isso a importância do uso de biografias, autobiografias e histórias de vida nos últimos anos.

As autobiografias de Beauvoir, por exemplo, fazem-nos pensar porque ela estudou tanto tempo. Era muito raro que uma moça estudasse tanto. Porém, é preciso entender que o fato de não haver existido um casamento tradicional e uma preparação para ele, possibilitou uma existência com um tempo maior dedicado aos estudos.

EPISTEMOLOGIA FEMINISTA E ENSINO DE FILOSOFIA

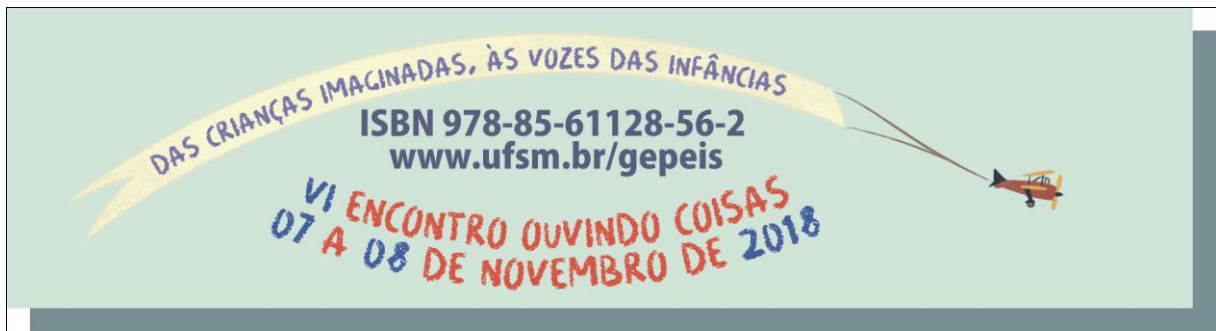
Mesmo que o ingresso das mulheres no mercado de trabalho e na educação formal seja recente, elas tentaram. Estiveram presentes em diferentes países, em diferentes culturas, atentando para o seu lugar, para as suas questões de gênero, para a sua História.

A partir do século XIX, alguns autores como Michel Foucault, Paul Ricoeur, Derrida, entre outros, começam a questionar uma espécie de crise da razão instrumental. Os cânones que até então eram inabaláveis, passam a ser contestados, assim como a razão, quando esses autores e alguns seguidores passam a problematizar a ideia de que todo o conhecimento é parcial e provisório.

O conhecimento passa, então, a ser algo que não fica confinado a gabinetes e nem o cientista é mais alguém neutro e que não coloca nenhuma intencionalidade na pesquisa que desenvolve. A Ciência, já não mais é uma derivação da Ciência Moderna, muitos cânones e preceitos oriundos dessa tradição passam a ser questionados.

É nesse contexto que se desenvolve a perspectiva de uma Epistemologia Feminista, na visão das mulheres, como a Epistemologia se desenvolve? De que forma posso pensar em uma Epistemologia Feminista? Qual o caminho que devo seguir? Não há distinções entre a Epistemologia tradicional e a Epistemologia Feminista?

A Epistemologia ou a Teoria do Conhecimento é o campo de estudos que se ocupa das relações entre Sujeito e Objeto no ato de conhecer. Para os gregos, Ciência significava Episteme e seu oposto era a doxa, que significava a opinião, a qual poderia ser algo subjetivo, pois cada um possuía a sua. Essas relações foram mudando ao longo do processo Histórico. Para alguns autores, havia uma espécie de neutralidade do Sujeito e, portanto, era o objeto



que delineava o que era possível conhecer. Para outros, o Sujeito se colocava todo o tempo no conhecimento e delimitava as possibilidades/limites do conhecimento.

Desde os Pré-Socráticos, já havia uma interrogação sobre aquilo que o homem deveria conhecer. A partir de Sócrates, essa preocupação se torna antropológica. Sócrates se volta a questões ligadas ao Homem. Temos poucos relatos, nesse período, sobre a participação das mulheres nos estudos filosóficos.

Então, nesse princípio de investigação Epistemológica, temos pouco conhecimento sobre a presença feminina na Filosofia. Sabemos, brevemente sobre a presença de Themistocleia e Safos de Lesbos, porém poucas linhas sobre elas as nas Histórias da Filosofia Antiga. Há, ainda, a possibilidade de muitas outras terem estudado Filosofia, mas suas vozes e escritos não chegaram até nós. Para Berquó (2016, p.29): “Quando se estuda sobre as mulheres da Grécia do período clássico (V-IV a.C.) o principal obstáculo é o fato de que os documentos disponíveis foram quase todos feitos por homens.”

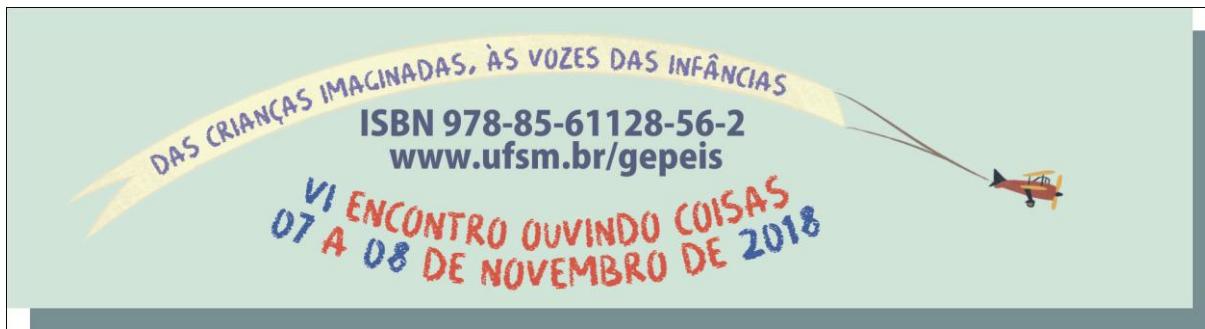
E nos séculos seguintes, com a Filosofia Medieval, a Patrística, a Escolástica, seja nos estudos de Santo agostinho ou de são Tomás, a História da Filosofia está relacionada à religião. Importante ressaltar que, em qualquer dos momentos históricos, a Epistemologia ocupou um lugar central na Filosofia.

Havia mulheres estudando Filosofia? Sim, porém continuaram ocupando um lugar secundário, ainda não escrevendo a sua própria História. Na Idade Moderna, inverte-se o polo de atenção. O sujeito passa a ser o Sujeito Moderno, é ele quem constrói o conhecimento e delimita os parâmetros daquilo que deve ser conhecido. Há uma disputa clássica entre Empiristas e Racionalistas sobre o conhecimento.

Mais tarde, Kant é uma espécie de mediador: o conhecimento começa, sim, nos sentidos, mas é a razão que vai corroborar o conhecimento, portanto Kant funciona como uma espécie de mediador entre Racionalistas e Empiristas.

CONCLUSÃO

Desde os primórdios da Filosofia temos conhecimento de Filósofas como Safos de Lesbos e Themistocleia, mais tarde Hildegard e outras filósofas, apesar de que dificilmente vemos qualquer uma delas nas Histórias da Filosofia tradicionais. É difícil que alunos e alunas



do atual Ensino Médio encontrem referências em seus livros didáticos ou em suas apostilas de cursinhos preparatórios para o ENEM.

Ensiná-los, desde a Educação Básica que sempre houve mulheres interessadas em estudar Filosofia é tarefa de todos nós. Acreditar que as mulheres talvez não apareçam ao longo da História porque não tiveram as mesmas chances, porque a ampliação de sua participação na vida pública apenas começou a acontecer a partir do século passado, deveria fazer parte dos currículos.

O que vale, no ensino de Filosofia, sempre é inquietação. Não foi objetivo deste trabalho prescrever uma fórmula de como os professores e professoras da educação básica deveriam elaborar as suas aulas a partir de uma Epistemologia feminista, o mais importante é pensarmos o lugar da mulher na História e, se vamos ou não ter a ousadia de repensar junto aos alunos.

Não podemos olhar a História da Ciência e lamentar o que foi feito ou não sobre a História das mulheres, mas podemos pensar, a partir de agora, como podemos repensar a Epistemologia em uma perspectiva em que as mulheres não fiquem excluídas.

A tarefa não é simples, pois implica a nós educadores, buscar fontes, livros, textos, artigos, aos quais nem sempre temos acesso em nossas escolas, sobretudo quando trabalhamos em escolas afastadas dos centros das cidades.

REFERÊNCIAS

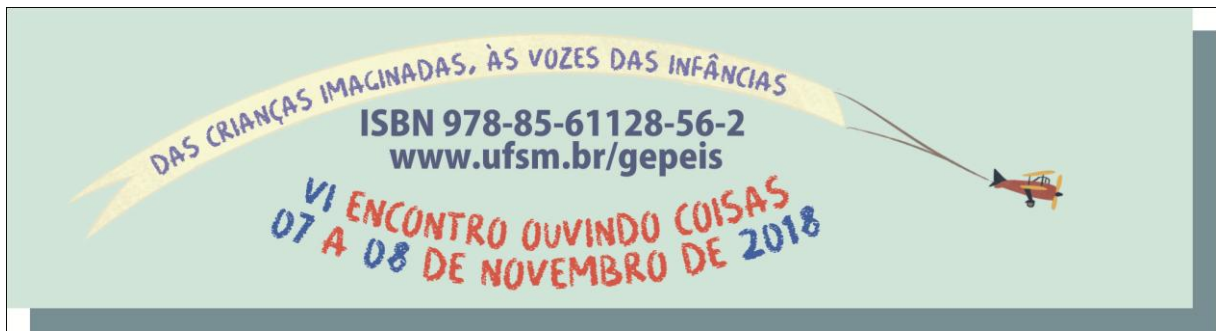
ALVES, P.M; PITANGUY, J. **O que é feminismo**. São Paulo: Brasiliense/ Abril Cultural, 1981.

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**. São Paulo: Editora Nova Fronteira, 2016.

CALADO, E.A.F. **Autobiografias de Simone Beauvoir**: Sujeito, Identidade, Alteridade. Tese de Doutorado/Unb, 2012.

CASTRO, A. M. A; EGGERT, E. Alguns apontamentos sobre a epistemologia feminista. **Revista Sociais e Humanas**, [S.l.], v. 25, n. 2, p. 231-238, dez. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/sociaisehumanas/article/view/2862>>. Acesso em: 29 jun. 2018.

CYFER. Afinal, o que é uma mulher? Simone Beauvoir e a Questão do Sujeito na Teoria Crítica Feminista. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n94/0102-6445-ln-94-00041.pdf>. Acesso em 24/04/2018



HAUDREY,G.C.; LOPES,M.de F. **A teoria do conhecimento e a Epistemologia Feminista**. UFRJ: Livro de Anais do congresso Scientiarum, 2011.

PACHECO, J. (Org). **Filósofas**: a presença das Mulheres na Filosofia. Porto Alegre: Editora Fi, 2016.

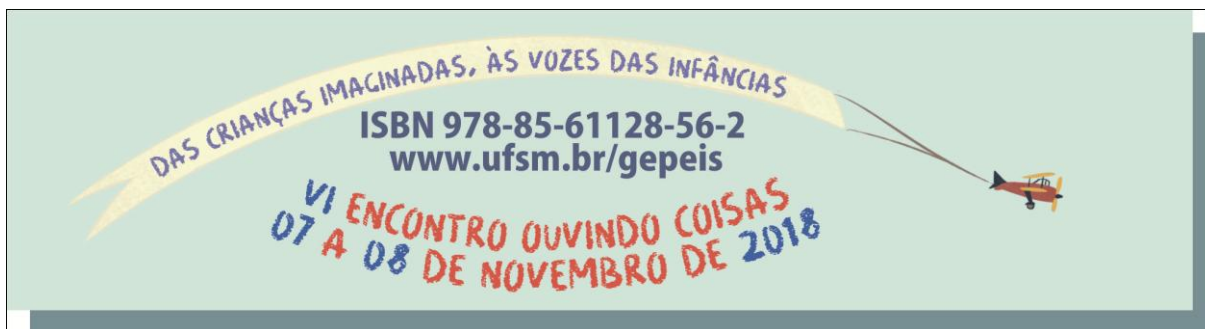
KETZER, P. Como pensar uma Epistemologia Feminista? Surgimento, Repercussões e Problematizações. In: **Revista de Filosofia Argumentos**. Fortaleza: 2017.

LONGINO, H. E. Epistemologia Feminista. In: GRECO, J. SOUSA, E. (Org.) **Compêndio de Epistemologia**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

MACIEL, W. **Substantivismo, determinismo e o debate acerca do estatuto ontológico do espaço-tempo**. Principia (UFSC), v. 11, p. 427-436, 2012.

PACHECO, J.(Org). Onde estão as Filósofas na Filosofia? In: **Mulher e Filosofia**: as relações de gênero no pensamento filosófico. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

WOLF, V. **Um teto todo seu**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.



ARTETERAPIA COMO PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA CRIANÇA E ADOLESCENTE VÍTIMA DE VIOLÊNCIA SISTÊMICA

Vanessa Galvão Lima

Acadêmica em Psicologia – Universidade Luterana do Brasil

E-mail: galvaolima.v@gmail.com

Maíra Callegaro Velho

Acadêmica em Artes Visuais – Bacharelado em Desenho e Plástica

Centro de Artes e Letras – Universidade Federal de Santa Maria

E-mail: mairacvelho@gmail.com

RESUMO

O projeto visa apresentar a proposta da arteterapia almejando sua execução com indivíduos em situação de violência sistêmica, onde será observada a colaboração dessa experiência para seus desenvolvimentos. De acordo com o decorrer desse processo pretenderá a contribuição para a promoção do autoconhecimento dos envolvidos, assim como, a ampliação das capacidades criativas e de empoderamento social. Com a finalidade de concretizar tal proposta no município de Santa Maria – RS, com o apoio da assistência social local.

Palavras-chave: Arteterapia, violência sistêmica, infância, adolescência.

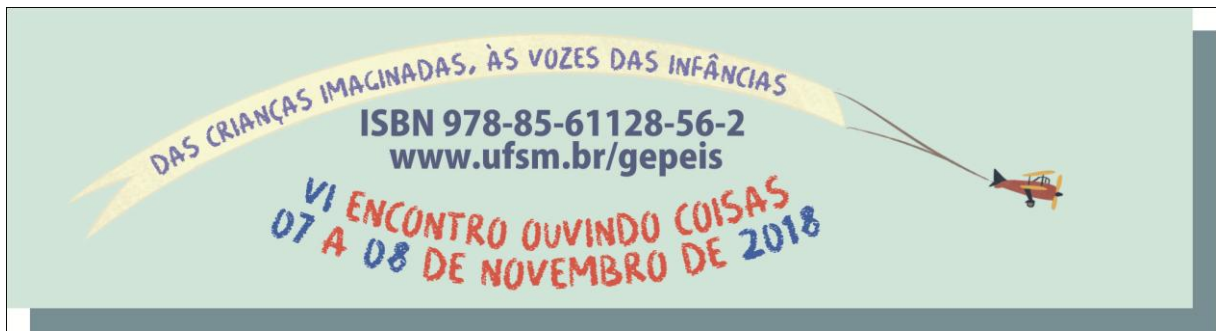
INTRODUÇÃO

A violência sistêmica é um problema cotidiano relevante e negligenciado, entretanto desconhecido em nossa sociedade. De modo a atingir crianças e adolescentes em sua grande maioria pertencentes as áreas periféricas. Percebe-se a arteterapia como um instrumento capaz de auxiliar nas questões decorrentes desse tipo de violência, sendo uma forma de proporcionar o desenvolvimento da autonomia e segurança a esses sujeitos.

DESENVOLVIMENTO

OBJETIVO

Por meio de oficinas artísticas, o projeto visa colaborar no processo de inclusão social e cultural da criança e adolescente, proporcionando o autoconhecimento e ampliação da capacidade criativa. Desta forma concederá acesso à cultura, autonomia e exercício do direito à cidadania. Pretende auxiliar essas crianças a desenvolverem seus potenciais criativos a partir de linguagens da arte e contribuir para ressignificação do contexto social e modo de comunicação desses indivíduos.



METODOLOGIA

Propor a elaboração de atividades voltadas para a arteterapia, junto aos órgãos de assistência social da cidade de Santa Maria. O projeto em questão consiste em proporcionar experimentações através de oficinas artísticas como: isogravura, estêncil, colagem, guache lavado, giz raspado, etc. Visto que podem ser feitas com materiais de baixo custo e fácil acesso.

Em um primeiro momento haverá dinâmica com o intuito de apresentar os integrantes e as técnicas artísticas utilizadas no grupo, reconhecimento de materiais e introdução de conceitos, posteriormente se dará início as atividades, em que cada participante poderá desenvolver seu próprio trabalho a partir da técnica ensinada. Ao final de cada encontro espera-se que ocorra uma conversa entre todos para que assim se conheça as demandas e os sentimentos partilhados entre os integrantes.

MARCO TEÓRICO

Arteterapia

A arteterapia apresenta a produção artística como dispositivo a serviço da psicologia com fins terapêuticos, como forma de expressão, de explorar o autoconhecimento e ampliação da capacidade criativa dos pacientes. Serve para expressar algo sobre o inconsciente, e a maneira com que o indivíduo se coloca diante do mundo, das indagações intrínsecas, em resposta aos estímulos externos e ainda como mecanismo de ressignificação do contexto social e meio de comunicação.

Vale ressaltar que a produção artística, proveniente da arteterapia não tem finalidade estética, ou seja, não é analisada por valores estéticos quanto obra de arte, ainda que possa ser reconhecida como tal. Exemplo disso é o manto de Athur Bispo do Rosário considerado uma obra-prima que chegou a representar o Brasil na prestigiada Bienal de Veneza, foi produzido entre a realidade e o delírio durante tratamento psiquiátrico, como fuga e manifesto inconsciente em resposta a tratamentos violentos.

Portanto, a arteterapia além da função psicoterapêutica, exerce papel social quando empodera e contribui para uma transformação pessoal, possibilitando expressar sua subjetividade e ressignificação do seu ser, abrindo porta a novos olhares sobre si e o mundo.



Colabora para a autoestima, autoconfiança do indivíduo e sua capacidade de comunicação. Tem como vantagem poder ser aplicada a nível terapêutico e a nível educativo.

Violência Sistêmica

Descreve-se como caso de violência “o uso intencional de força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou comunidade que resulte ou tenha possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação” (OMS, 2002).

A violência sistêmica é um tipo de violência que afeta de modo direto o meio social, uma vez que viola a garantia dos direitos humanos e reafirma a posição privilegiada dos grupos dominantes em nossa sociedade. “Caracteriza-se pela desigualdade social, econômica, política e cultural como o desemprego, a miséria, a fome e a carência de serviços públicos” (CAGE, 2014).

RESULTADOS ESPERADOS

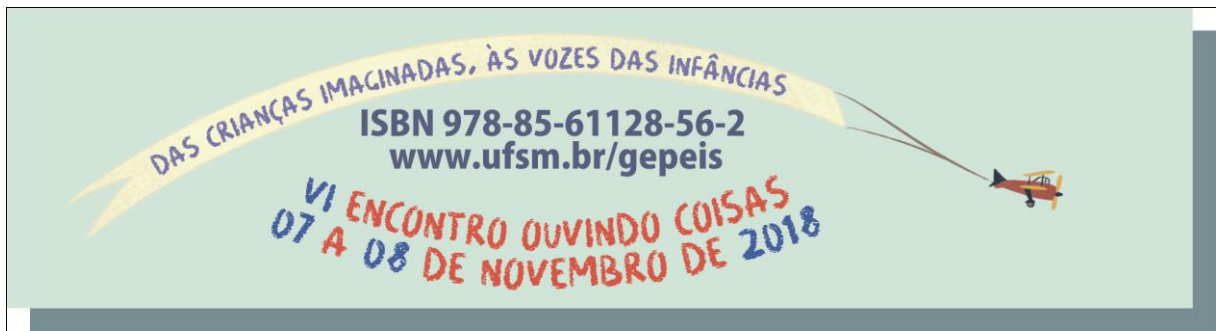
Espera-se que a arteterapia possa contribuir no processo de autoconhecimento, interferindo na relação do sujeito consigo mesmo e com o outro, a fim de auxiliar no enfrentamento de seus questionamentos e imposições do meio social ao qual está inserido. Deste modo, permitir que o indivíduo possa expressar de forma espontânea seus sentimentos e emoções, podendo ressignificá-los e oferecer uma posição de empoderamento.

CONCLUSÃO

Dessa forma o projeto busca a partir da conjunção da psicologia e da arte, reduzir os sintomas ou danos decorrentes da violência sistêmica que crianças e adolescentes sofrem cotidianamente, mesmo que não seja de seu conhecimento. Acredita-se que a partir dos encontros realizados tais sujeitos possam se sentir mais pertencentes e reconheçam seu potencial social.

REFERÊNCIAS

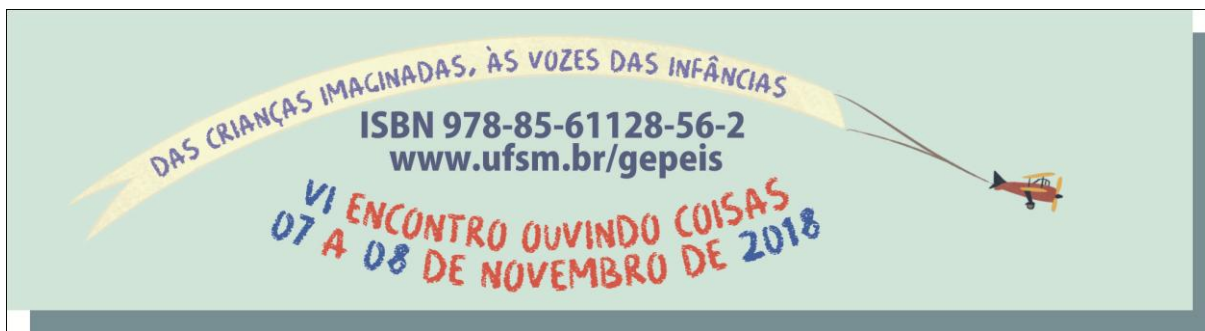
REIS, Alice Casanova dos. Arteterapia: a arte como instrumento no trabalho do Psicólogo. *Psicol. cienc. prof.* 2014, vol.34, n.1, pp.142-157. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932014000100011>.



HIDALGO, Luciana. **As artes de Arthur Bispo do Rosário**. Disponível em:
http://www2.uol.com.br/vivermente/artigos/as_artes_de_arthur_bispo_do_rosario.html

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Assistência à Saúde. **Notificação de maus-tratos contra crianças e adolescentes pelos profissionais de saúde: um passo a mais na cidadania em saúde**. Brasília, DF: Ministério da Saúde; 2002.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Manual Tipificações De Violências**. Curitiba, 2014. Disponível em:
http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/formacao_acao/2semestre_2014/cage_manual_tipificacoes_violencias.pdf



O ESPAÇO COMO PROMOTOR DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Helena Reginato Gabriel
Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Arquitetura, Urbanismo e Paisagismo
helenareginato@gmail.com

Marília Reginato Gabriel
Doutora em Psicologia – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Pós-doutoranda em Psicologia – Núcleo de Infância e Família
mariliargabriel@gmail.com

Gabriela Martins
Doutora em Psicologia – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Pós-doutoranda em Educação - PUC-RS - Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Aprendizagem e Processos Inclusivos
Zelo Consultoria em Educação e Desenvolvimento Infantil
gdalfornomartins@gmail.com

RESUMO

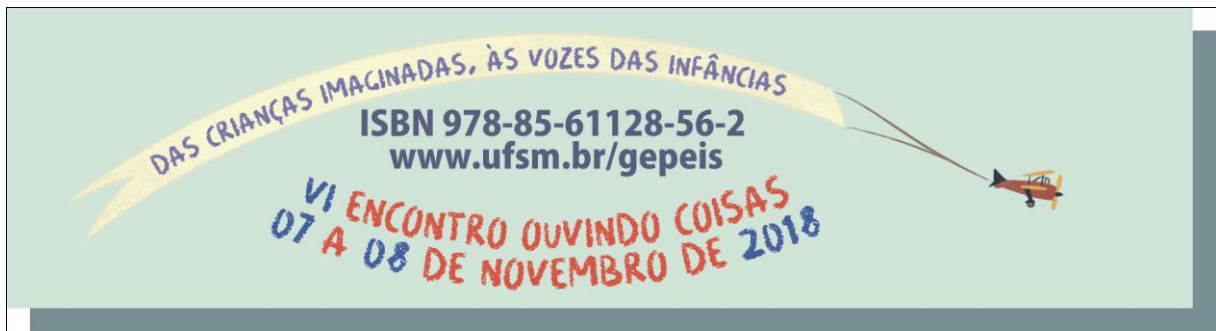
A Educação Infantil tem sido um importante contexto de desenvolvimento para muitas crianças. No que tange a importância dos espaços enquanto cenário das interações, estes precisam ser pensados para que atendam as necessidades individuais de cada criança, considerando o momento relevante do seu desenvolvimento. Deste modo, a presente pesquisa tem como objetivo apresentar uma experiência de consultoria conjunta entre Psicologia e Arquitetura para uma sala de crianças entre 2 e 3 anos em uma escola de Educação Infantil. O relato é apresentado por meio de estudo de caso, indicando propostas de intervenções na organização do espaço em nível de projeto.

Palavras-chave: Desenvolvimento infantil, consultoria e organização dos espaços.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil no Brasil tem recebido um amplo espaço nas discussões políticas e acadêmicas, visto o expressivo aumento de crianças que tem frequentado a escola desde os primeiros meses de vida (INEP, 2014). Enquanto as discussões políticas ainda se dedicam a buscar estratégias para atender o maior número de crianças possível, grande parte dos pesquisadores tem se preocupado com a qualidade do cuidado oferecido às crianças no contexto da Educação Infantil, tendo em vista que cada vez mais crianças passam grande parte do dia nas creches (BELSKY, 2011; NICHD, 2006).

A qualidade do cuidado da criança caracteriza-se pelas práticas e ações que propiciam a adaptação social, o desenvolvimento cognitivo, as habilidades de aprendizagem (LAMB,

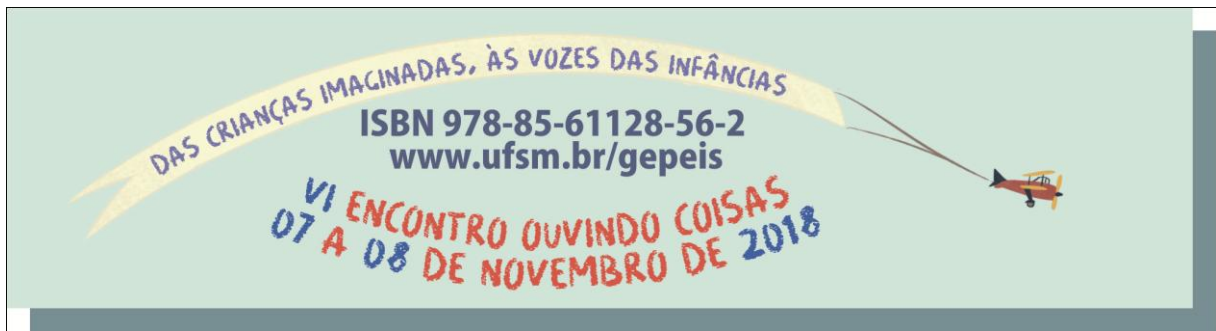


2000), o bem-estar infantil (NICHD, 2006), além das relações afetivas que também vão se constituindo no contexto da creche, e nem sempre são destacadas pelos autores. A literatura (NICHD, 2006) aponta dois tipos de indicadores para avaliar a qualidade do cuidado na creche: estruturais e processuais. Os indicadores estruturais se referem às características que determinam o ambiente ao qual a criança está exposta (ex: razão adulto-criança, formação das educadoras, organização do ambiente). Já os indicadores processuais se referem às experiências do dia-a-dia da criança (ex: interação educadora-bebê/criança, atividades com brinquedos e outros materiais).

Diversos estudos têm evidenciado relações entre os indicadores estruturais e processuais e o desenvolvimento e a interação dos bebês na creche (GABRIEL, 2016). Contudo, no presente estudo se destacam os estudos sobre indicadores estruturais, mas especificamente a organização do ambiente. Pesquisas (DOWSETT et al., 2007, RUBIANO; ROSSETTI-FERREIRA, 1995; SCHIPPER; RIKSEN-WALRAVEN; GEURTS, 2006) têm concluído que indicadores estruturais influenciam a qualidade do cuidado oferecido às crianças e contribuem para o desenvolvimento infantil e para a interação com adultos e crianças.

Tendo em vista que a organização dos espaços contribui para a qualidade do cuidado oferecido às crianças, recentemente, criou-se, no Brasil, diretrizes para a organização dos espaços (Brasil, 2012). Nesta mesma direção, algumas abordagens teóricas também têm se preocupado com a organização dos espaços nas creches, tendo em vista sua relação com a promoção da qualidade da Educação Infantil. Uma delas é a abordagem pikleriana, uma importante metodologia de trabalho com crianças pequenas (Sisla, 2012), baseada na experiência de Pikler desenvolvida no Instituto Lóczy (Szanto-Feder, 2006).

Um dos princípios da abordagem pikleriana refere-se a busca constante para que cada criança aprenda a conhecer a si mesmo e ao seu ambiente. Ao permitir que as crianças se movimentem livremente, Pikler (1969) entende que elas conseguem, de forma autônoma, ou seja, a partir do próprio desejo, escolher suas posturas corporais (como virar e sentar). Dessa forma, a abordagem recomenda um espaço organizado de modo a propiciar a movimentação livre da criança, sem a necessidade de interferência direta do adulto.



O espaço oferecido às crianças, segundo a abordagem pikleriana, deve contar com objetos de cores, formas, sons e usos variados (David, 2006). Além disso, indica-se que sejam oferecidos brinquedos simples (potes e copos), em uma grande quantidade, disponíveis em locais de fácil acesso (caixas no chão e prateleiras baixas), além da criação de áreas para brincadeiras temáticas, como, por exemplo, de casinha (bonecas, fogãozinho, etc.) (David, 2006). Dessa forma, as crianças terão um espaço rico e estimulante para exploração e brincadeira livre.

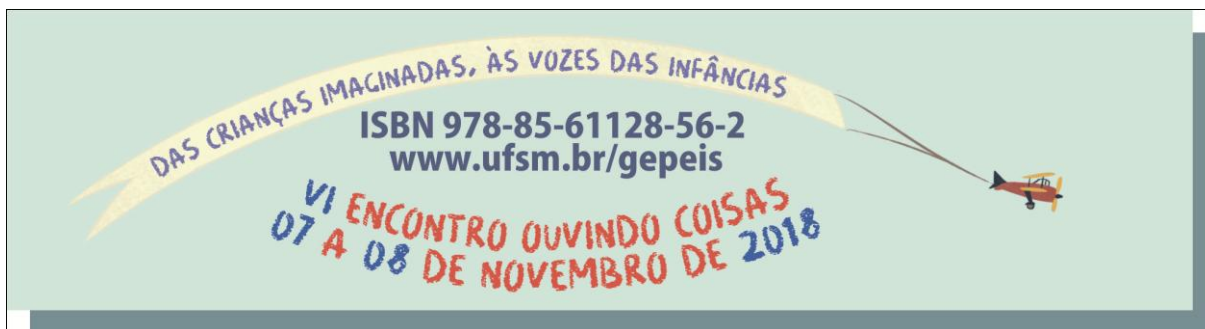
O presente trabalho tem como objetivo apresentar uma experiência de consultoria conjunta entre Psicologia e Arquitetura para uma sala de crianças (entre 2 e 3 anos) de uma escola de Educação Infantil. A abordagem dos conhecimentos de ambas as áreas de formação visa a promoção de um espaço de qualidade, que incentive as interações entre as crianças entre si, crianças e adultos e crianças e objetos, de modo a promover o desenvolvimento infantil.

MÉTODO

Para fins do presente estudo, apresenta-se, a partir de um estudo de caso, estratégias de organização de espaço - com foco no desenvolvimento infantil - de uma sala para crianças pequenas (2 e 3 anos) de uma escola de Educação Infantil. Os participantes do estudo compreendem a escola de Educação Infantil e profissionais da área de Psicologia e Arquitetura.

Quanto ao procedimento, a escola solicitou a uma empresa de consultoria em Educação Infantil um projeto de organização do espaço de um maternal (crianças entre 2 e 3 anos), a fim de oferecer as crianças um ambiente pedagógico saudável e que auxiliasse no seu desenvolvimento. A partir disso, os profissionais de Psicologia e Arquitetura iniciaram o processo de projeto, considerando os intervenientes de ambas as áreas de conhecimento.

Dessa forma, foram consideradas desde mudanças arquitetônicas estruturais, no que tange os elementos de parede, piso e teto, assim como os detalhes de mobiliário, iluminação e objetos adaptados ao público de interesse. As decisões tomadas basearam-se, cuidadosamente, nos conhecimentos da Psicologia do Desenvolvimento Infantil, visando a promoção do desenvolvimento das crianças.



RESULTADOS

A seguir serão listados itens observados na sala do berçário da escola de Educação Infantil que podem ser definidos como pouco adequados e/ou não recomendados para o ambiente voltado para o desenvolvimento infantil.

- Espaço organizado de modo que a criança parece possuir pouca autonomia de para brincar, descansar, interagir com colegas e adultos, criar, cuidar de si mesma;
- Mobiliário disposto de modo que a sala apresenta um espaço único central, no qual o adulto acaba sendo o centro de referência principal.
- Mobiliário inadequado para a escala das crianças, ou seja, balcões e mesas com dimensões padronizadas para adultos.
- Desenhos e atividades desenvolvidas pelas crianças expostos em alturas inadequadas para a fácil visibilidade das crianças.
- Brinquedos extremamente organizados em caixas fora do alcance das crianças.

Para fins de sigilo, não serão aqui demonstradas as imagens reais da escola. Em seguida, apresentam-se as imagens das propostas elaboradas na consultoria pelas profissionais de Psicologia e Arquitetura.

A planta baixa foi setorizada em 6 zonas: higiene e alimentação, criatividade, sensório-motora, faz-de-conta, motora ampla, descanso e leitura. Cada área possui sua especificidade, adaptando o espaço, móveis e objetos a sua função e nível de interação (Imagem 2).

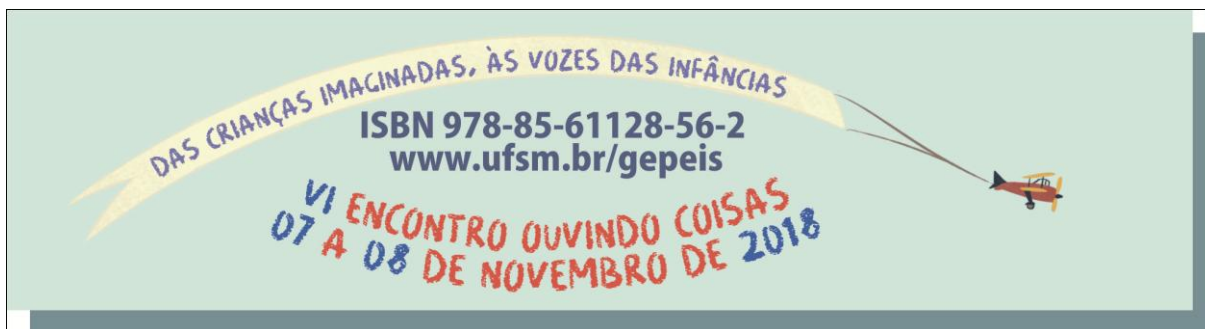
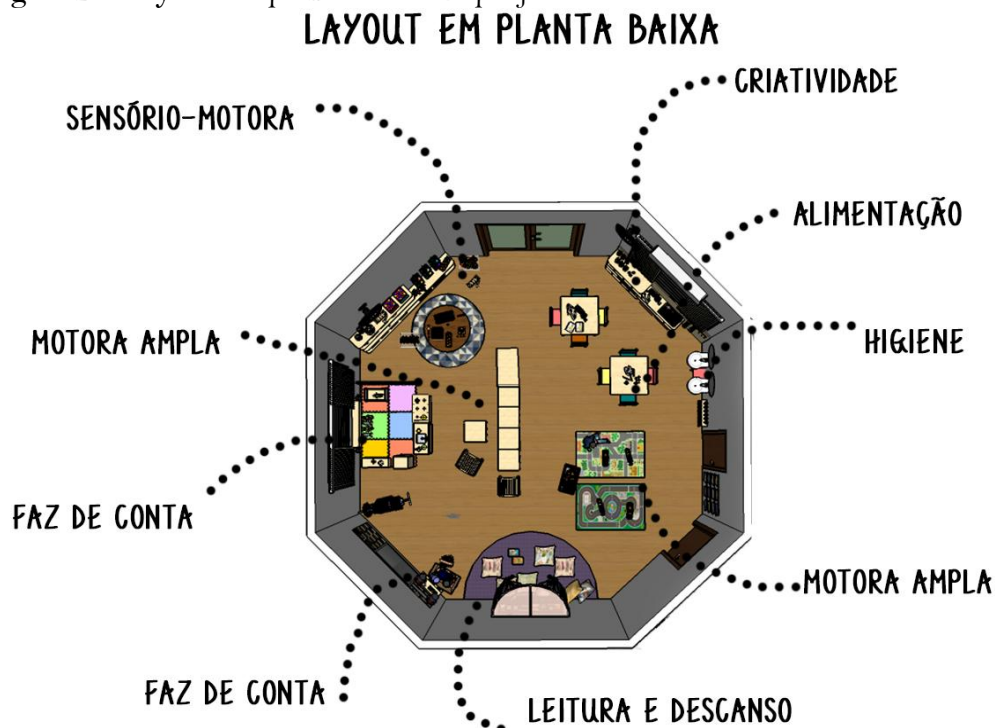


Imagem 2 – Layout em planta baixa do projeto



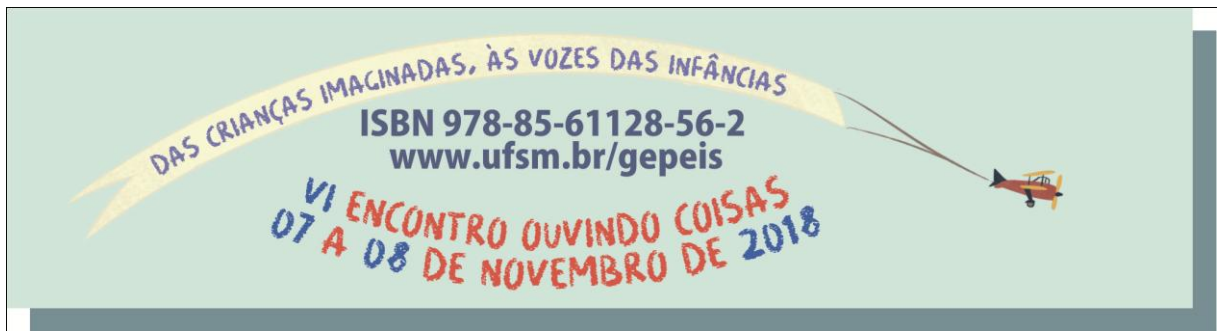
Fonte: Autores, 2017.

Nesta simulação de uma realidade ideal, são apresentados os objetos e móveis indicados para cada área, assim como a textura de materiais, cores e suas distribuição no espaço, de modo a promover a qualidade da interação entre as crianças e o ambiente e oportunizando o seu desenvolvimento.

Higiene pessoal e alimentação (Imagem 3):

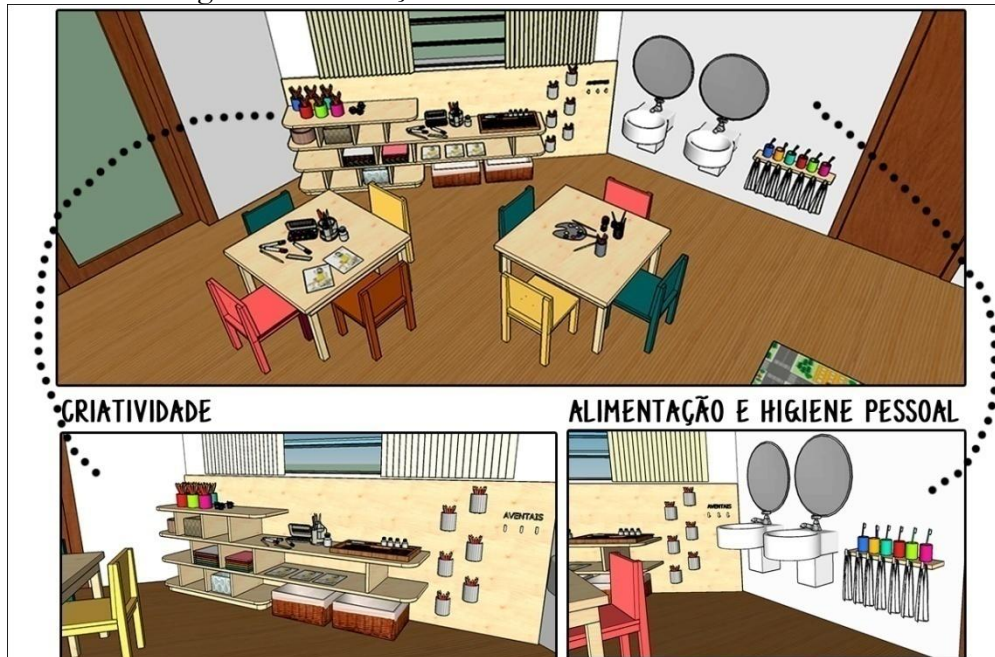
- Duas pias pequenas, na altura das crianças, para que possam fazer higiene de mãos e, eventualmente, até escovação de dentes.
- Mesa e as cadeiras bem baixas. A altura ideal é aquela em que a criança consiga alcançar os pés no chão.
- Nichos ou prateleiras para inserir objetos pessoais das crianças (chupeta, copo, medicamentos, toalhinhas, escova de dentes, etc.), colocado ao lado das pias.

Criatividade (Imagem 3):



- Mesinhas e cadeiras para apoio das atividades das crianças. Pode ser as mesmas que foram descritas na área da alimentação.
- Prateleiras ou outros suportes para materiais artísticos, os quais devem ser guardados de forma organizada, classificados por tipo ou cor, favorecendo que a criança aprenda sobre classificação e ao mesmo tempo a oriente na organização dos materiais após o uso.

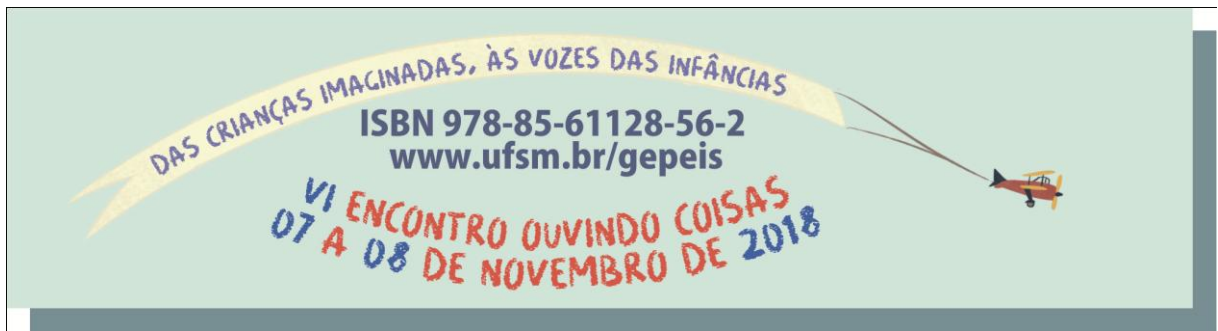
Imagem 3 – Área de higiene/alimentação e criatividade



Fonte: Autores, 2017.

Descanso e leitura (Imagem 4):

- Tapete para delimitar área do descanso e da leitura, sendo de material emborrachado ou de outro autorizado.
- Almofadas e objetos fofos para apoio enquanto descansam.
- Suporte para livros em local de fácil acesso.
- Tenda em tecido transparente para delimitar área e criar espaço de conforto.



Motora ampla (Imagem 4):

- Túnel móvel de madeira e rampa para ser acoplada no final do túnel.
- Tapete ou painel no chão contendo pista/estrada para carros e animais.
- Carrinhos diversos e animais de plásticos dispostos em cestos junto ao tapete de pista/estrada.

Imagem 4 – Área de descanso e leitura e área motora ampla



Fonte: Autores, 2017.

Sensório motora (Imagem 6):

- Móvel com nichos apoiado na parede para guardar materiais.
- Mesa de apoio para atividades de construção, jogos, quebra-cabeça, etc.
- Objetos diversos (estruturados e não estruturados), tais com garrafinhas pet, argolas, blocos de encaixe, potes e copos, tigelas, blocos de madeira, etc.

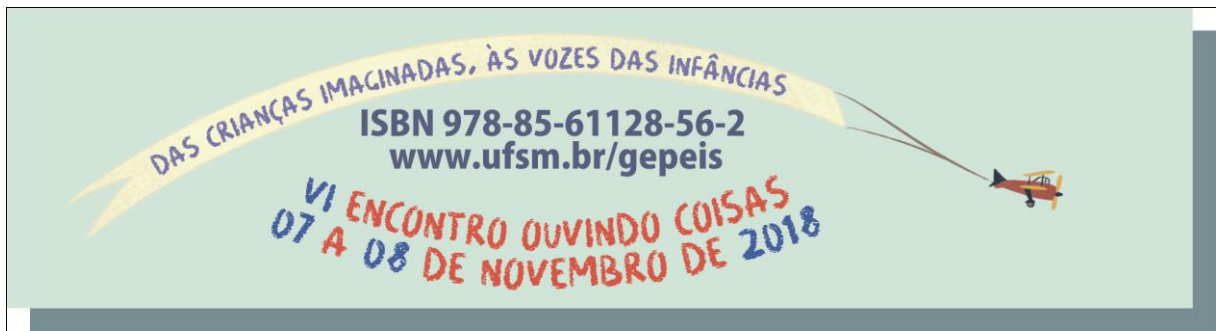
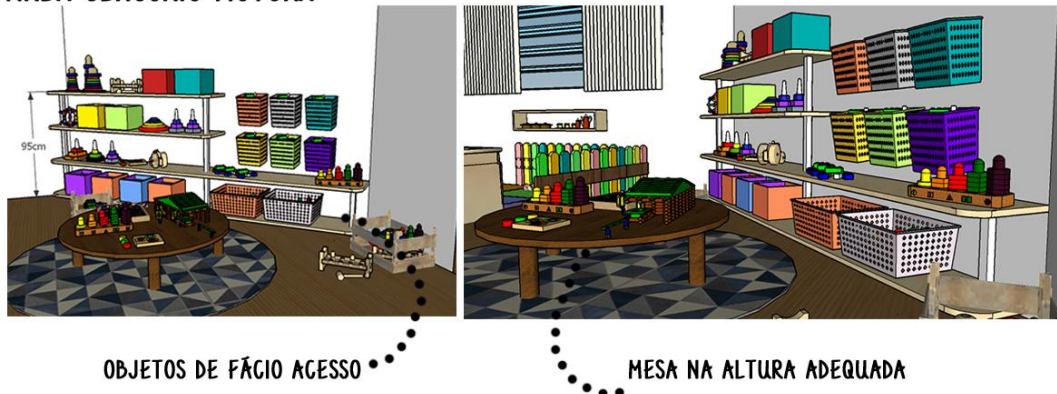


Imagem 6 – Área sensório motora

ÁREA SENSÓRIO MOTORA



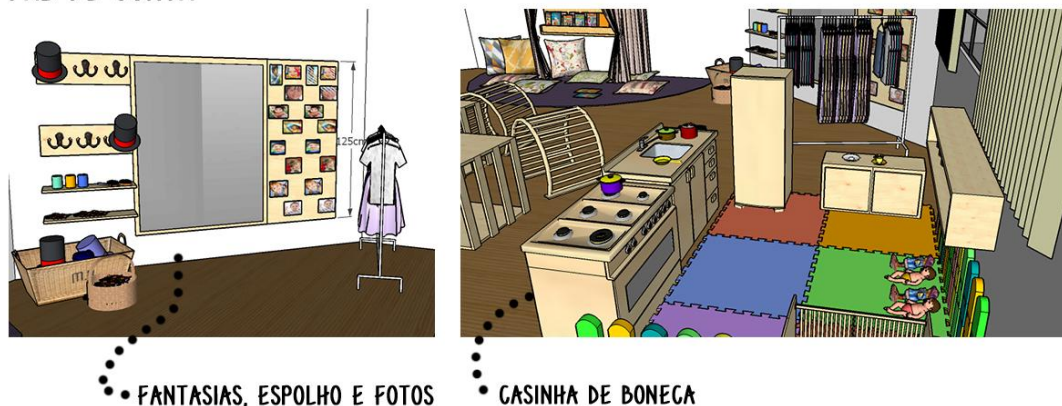
Fonte: Autores, 2017.

Faz-de-conta (Imagem 7):

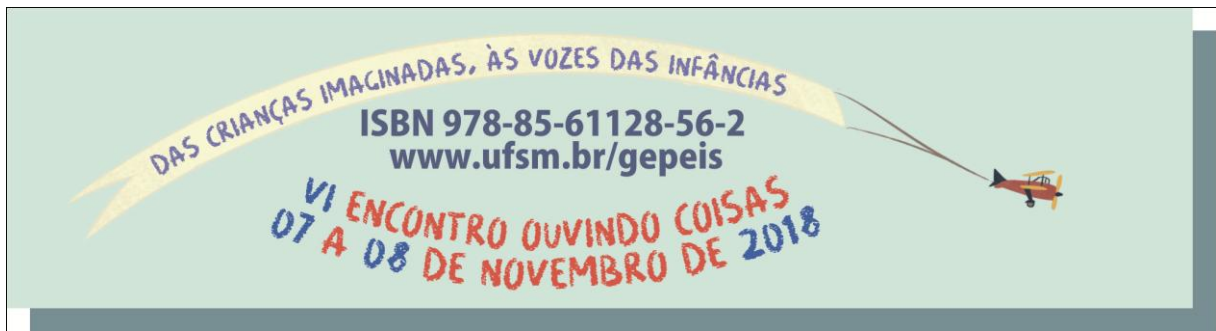
- Arara utilizada para colocar fantasias diversas.
- Colocar fotos das crianças em volta de um espelho, de modo que elas possam se ver na foto e depois no espelho
- Disponibilizar acessórios diversos, como chapéus, óculos, bolsas, lenços, colares, etc. em ganchos na parede ou em um cesto no chão
- “Móveis” de papelão, madeira ou qualquer outro material resistente para delimitar um espaço de casinha, no qual as crianças possam ter privacidade, porém que permita aos professores observá-las.

Imagem 7 – Área de faz-de-conta

FAZ DE CONTA



Fonte: Autores, 2017.



CONCLUSÃO

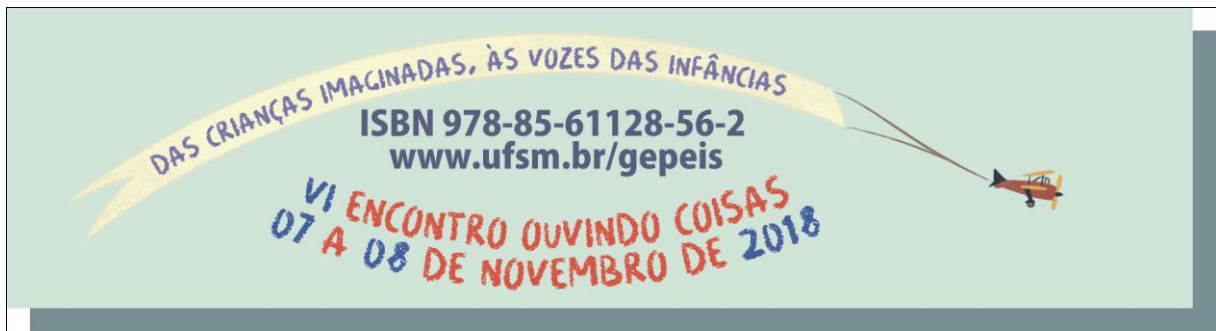
O presente estudo relatou a experiência de uma de consultoria voltada para a reorganização do espaço de um berçário de uma escola de Educação Infantil, com enfoque para a qualidade do espaço enquanto cenário de interações e práticas que promovam o desenvolvimento infantil.

Os resultados do estudo apontam que o planejamento do espaço destinado para as crianças precisa ser realizado de modo intencional, com base nos conhecimentos sobre desenvolvimento infantil e processos de aprendizagem. O espaço tem um grande potencial para qualificar as interações que ocorrem no ambiente escolar, sendo que são elas que irão oportunizar uma aprendizagem significativa.

Por fim, destaca-se a importância do trabalho conjunto da Arquitetura e da Psicologia para o tema em questão. Os conhecimentos dessas diferentes áreas convergem no sentido de buscar um ambiente de qualidade e que possa ter um impacto positivo na vida das pessoas. Sugere-se que mais experiências como a que foi apresentada sejam realizadas, especialmente em forma de pesquisa empírica, para que se avalie a efetividade da proposta.

REFERÊNCIAS

- BELSKY J. (2011). Cuidados não parentais e seu impacto sobre crianças pequenas (do nascimento até 2 anos de idade). In R.E., Tremblay, M. Boivin & R. D. V. Peters (Eds.), **Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância** (pp. 1-7). Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development.
- DAVID, M. Para un major conocimiento del bebé: contibuciones del Instituto Emmi Pikler. In A. Szanto-Feder, A. (Ed.), **Lóczy - un nuevo paradigma?**: el instituto Pikler es um espejo de múltiples facetas. Mendoza: Ediunc. 2006. p.43-62.
- DOWSETT, C. J., HUSTON, A. C., IMES A. E., GENNETIAN, L. **Structural and process features in three types of child care for children from high and low income families** *Early Childhood Research Quarterly*. 2007. 23, 69-93.
- GABRIEL, M. R. **Contribuições de um programa de acompanhamento baseado na abordagem pikleriana para a promoção da qualidade das interações educadora-bebê**. (2016). Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2016.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP (2014). **Censo da educação básica: 2013** – resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.



LAMB, M. E. (2000). The **Effects of Quality Care on Child Development**. Applied developmental science, 4 (3), 112-115.

NICHD **Early Child Care Research Network**. (2006). The NICHD study of early child care and youth development: findings for children up to age 4 ½ years. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

PIKLER, E. **Moverse em liberdade: desenvolvimento da motricidade global**. 1969, Madrid: Narcea

RUBIANO, M. R., ROSSETTI-FERREIRA, M. C. **Interacción y juegos en las guarderías: el papel de la organización espacial**. 1995. Revista Latinoamericana de Psicología, 27(3), 429-450.

SCHIPPER, J. C., RIKSEN-WALRAVEN, M., & GEURTS, S. A. E. **Effects of Child-Caregiver Ratio on the Interactions Between Caregivers and Children in Child-Care Centers: An Experimental Study**. Child Development. 2006. 77 (4), 861 – 874.

SZANTO-FEDER, A. **Lóczy - un nuevo paradigma?: el instituto Pikler es um espejo de múltiples facetas**. 2006. Mendoza: Ediunc.

DAS CRIANÇAS IMAGINADAS, ÀS VOZES DAS INFÂNCIAS

VI ENCONTRO OUVINDO COISAS
07 A 08 DE NOVEMBRO DE 2018

EIXO 5: IMAGINÁRIO, INCLUSÃO E INFÂNCIAS

Nossa sociedade é constituída de uma mistura cultural de múltiplas identidades das diversas infâncias brasileiras, sendo infâncias indígenas, afrodescendentes, urbanas, rurais ou ribeirinhas e de crianças com necessidades especiais. Este eixo contempla o tema da educação inclusiva permeando a infância e o imaginário em relação a essas questões. Logo, os trabalhos possuam os seguintes temas: políticas públicas de inclusão; diversidade de infâncias; educação inclusiva; ações e atividades de inclusão na escola; desenvolvimento de crianças com deficiência; atendimento a crianças com deficiência; inclusão em escolas regulares e em ambientes especializados.

**Mediadoras: Glaucimara Pires Oliveira,
Adrielle Machado Rodrigues.**



O TEATRO COMO POSSIBILIDADE DE NOVAS APRENDIZAGENS

Idamara Carvalho Siqueira.
Mestranda em Gestão Educacional- UFSM
marasiqueir@yahoo.com.br

Denise Medina Fidler
Mestra em Educação-UFSM
denifidler@yahoo.com.br

Lorena Inês Piterini Marquazan
Professora Associada II FUE/CE/UFSM
lorenamarquazan@yahoo.com

RESUMO

O presente trabalho trata de práticas profissionais com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais utilizando mediações sócio-culturais interdisciplinares e transdisciplinares através do teatro escolar. Tem-se por objetivo discutir a possibilidade desta prática com os educandos que hoje fazem parte da escola e é motivo de atenção especial. Através do Atendimento Educacional Especializado, procura-se identificar habilidades, talentos e necessidades desses alunos num processo interativo e compartilhando saberes entre seus pares que frequentam a escola regular. O teatro é uma oportunidade de conhecimento, do desabrochar do desenvolvimento em todas as dimensões: social, afetiva, motora e cognitiva. O teatro oportuniza as vivências emocionais e cognitivas. Fundamenta-se este trabalho em Vygotsky (2004), De Marinis (2012), Fazenda (1993), Arcoverde (2013), Araujo (2018) e Wallon (1995), que tratam do teatro, da emoção, da experiência, da Zona de Desenvolvimento Proximal, assim como o conhecimento produzido por eles. Usando a metodologia da pesquisa-ação embasada em Thiollent (2002), demonstra-se o teatro como possibilidade de prática interdisciplinar para alunos com deficiência e /ou necessidades educacionais especiais, motivadora de desejos e realizações e capaz de gerar interações, conhecimentos e desenvolvimento humano, ressaltados na sua singularidade. Conclui-se que a expressão artística inerente ao ser humano tem imensa aceitabilidade nos alunos especiais, gera emoção, sensibilidade ao lado dos outros desenvolvimentos, principalmente como mediador do desenvolvimento potencial das aprendizagens.

Palavras-chave: teatro, inclusão, boas práticas.

INTRODUÇÃO

A necessidade de representar é humana. Representar tristezas e alegrias faz parte da vida, da consciência, faz parte da escola. O teatro é uma linguagem, uma arte, muito bem-vinda na escola que a utiliza. Por outro lado, educação inclusiva é um desafio que instiga na



busca de novas metodologias para proporcionar a interação de alunos e principalmente o desenvolvimento de diversas dimensões como a cognitiva, a afetiva, a motora e a social.

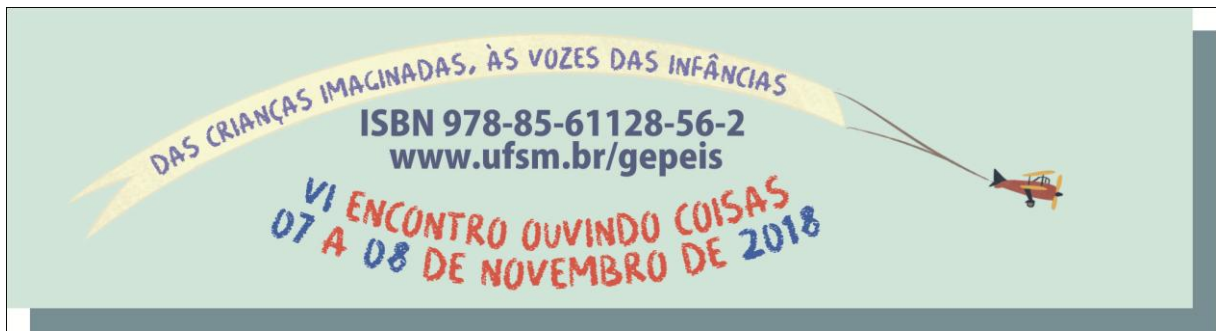
Utilizar a estratégia do teatro é aconselhado por Arcoverde (2013), fazendo alusão aos aspectos artístico e pedagógico. A autora defende que a escola é um espaço de conhecimento cultural e formação do indivíduo em seu campo perceptivo. Portanto, a iniciação teatral, além de ser um conhecimento, é a oportunidade de desenvolvimento humano que pode integrar à todos na sua singularidade, ou seja, entre alunos que são atendidos pelo Atendimento Educacional Especializado.

Tendo o princípio da educação inclusiva em mente e encontrando diversos obstáculos comportamentais nos educandos, resolvi apostar numa forma alternativa de ação pedagógica: o teatro com o fim de despertar, instigar e vivenciar experiências, criar personagens, conhecer histórias e motivar para a aprendizagem de maneira interdisciplinar e transdisciplinar.

De professora em uma caminhada tradicional até a lapidação da transformação do necessário ao tempo contemporâneo, muitas histórias se sucederam. Foram encontros com alunos de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, já desmotivados por aquele modelo de sala de aula, para eles sem um objetivo concreto, sem perspectivas maiores. E de outro lado, os modelos contemporâneos e suas mídias e tecnologias a atrair essa juventude que está a desvendar outro mundo.

O trabalho começou a ser feito em 2008, com uma turma do Ensino Regular, em que todos os alunos participaram de uma forma ou de outra, organizando, cooperando, até que estivéssemos com tudo pronto, ensaiado, aptos para apresentações, que aconteceram até mesmo em outros municípios vizinhos.

Senti então a necessidade de crescer. Instigada pela espontaneidade e criatividade de alguns alunos, busquei estudos sobre a situação do teatro na escola, principalmente em obras de Reverbel(1989), cujas relações, não apenas com a educação, mas com outros campos como a arte, a expressão corporal e literatura, em jogos teatrais, realizando um trabalho interdisciplinar, mas ao mesmo tempo sem perder o foco maior: despertar o desenvolvimento da pessoa humana no que diz respeito ao seu processo cultural e pessoal.



A narrativa dessa trajetória é o que faço aqui, revisitando momentos, e propondo a valoração da realidade vivida para o decorrer de 2017, envolvendo os alunos que participam do Atendimento educacional especializado nos mais diferentes diagnósticos.

DESENVOLVIMENTO

O teatro chega como ação potencialmente favorável no mundo escolar no contexto de sala de aula, possibilitando habilidades e competências para o desenvolvimento de aprendizagem individual do aluno. E vem com caráter interdisciplinar, aliado às artes, à corporeidade, à literatura, ao cinema, como prega Fazenda (1993), em consonância com Arcoverde:

Trabalhar com o teatro na sala de aula, não apenas fazer os alunos assistirem as peças, mas representá-las, inclui uma série de vantagens obtidas: o aluno aprende a improvisar, desenvolve a oralidade, a expressão corporal, a impostação de voz, aprende a se entrosar com as pessoas, desenvolve o vocabulário, trabalha o lado emocional, desenvolve as habilidades para as artes plásticas (pintura corporal, confecção de figurino e montagem de cenário), oportuniza a pesquisa, desenvolve a redação, trabalha a cidadania, religiosidade, ética, sentimentos, interdisciplinaridade, incentiva a leitura, propicia o contato com obras clássicas, fábulas, reportagens; ajuda os alunos a se desinibirem-se e adquirirem autoconfiança, desenvolve habilidades adormecidas, estimula a imaginação e a organização do pensamento.

Enfim, são incontáveis as vantagens em se trabalhar o teatro em sala de aula, (ARCOVERDE, 2013, p.601).

O teatro trabalha a construção da personagem, o que corrobora com os estudos de Schilder (1994), que evidenciam a importância da ação em uma personalidade, e vem ao encontro do pensamento teatral, vislumbrando o estudo do fenômeno da imagem corporal, fundamental para refletir sobre processos de construção de personagens.

E, segundo os estudos de Guénoun (2004), o teatro leva à performance, à dança, ao gesto, ao conhecimento do corpo relacionando com outros estudos como a Neurociências. Procura trabalhar e desenvolver habilidades na coletividade compartilhando saberes através das mediações e intervenções que ocorrem durante o processo, o que os faz sujeitos em desenvolvimento durante a ação.

Por outro lado, Vygotsky (2004) afirma, sobre as experiências emocionais das crianças como componente de seu desenvolvimento psicológico, quase como "tipo de influência que a situação ou o meio terá sobre ela. Não é um fator em si que influencia o curso do



desenvolvimento da criança, mas diversos fatores refratados pelo prisma da experiência emocional da criança”, (VYGOTSKY, 2004, p.340).

Esse é acompanhado por Wallon (1995), em seus estudos da dimensão afetiva e sua relevância para o desenvolvimento humano, em que vislumbra a influência do meio na geração de mudanças. A dimensão afetiva inclui, segundo o autor, a emoção, o sentimento e a paixão.

Organizar uma peça de teatro na escola é sempre um desafio para os professores, pois implica em criar, planejar e adaptar a realidade. Por isso a escolha do texto, que em nosso caso, deve ser de simples compreensão, com linguagem coloquial para melhor caracterizar cada personagem, sempre visando à ação como atividade educacional integradora e interativa com alunos de peculiaridades diversas.

Escolheu-se para 2017 a crônica "O Anel de Formatura", de Rubem Boelter (2017), por ser um escritor local e por essa crônica ter a ver com a realidade dos alunos. É um texto em que as personagens demonstram valores como: amizade, gratidão, amor e inclusão, que são facilmente entendidos por alunos incluídos e atendidos pelo Atendimento Educacional Especializado.

O mundo escolar tem a missão de estudar a Língua Portuguesa e a Literatura nas suas mais variadas manifestações: histórias, dramas, crônicas, etc. E essa crônica possibilita isso. Assim, planejou-se a ação com contato inicial com o autor para licença de uso de sua produção. E, com a turma envolvida, fez-se a leitura coletiva e individual do texto, buscando sentidos e significados.

Foram estudadas as personagens e as características de cada um, com destaque nas ações principais, sem desmerecer as secundárias. A distribuição de personagens foi feita com adaptações para as singulares características dos alunos, respeitando seus limites, habilidades e possibilidades.

Assim, mobilizamos a imaginação, a criatividade, a performance e elevamos a autoimagem, a autoestima, o autoconceito de cada um dos participantes.

Para instigar o desenvolvimento do aluno em suas potencialidades, talentos, integrar interdisciplinar e transdisciplinarmente Língua Portuguesa, Literatura e Teatro para compreensão da realidade, a crônica “O Anel de Formatura” de Ruben Boelter, foi perfeita.



Texto simples, com vivência de personagens diversos, enriquecendo a sua manifestação, lendo os seus significados, destacando os seus valores. Procurou-se associar a Língua Portuguesa estudada com a arte de representar, em forma de laboratório. O resultado foi um fazer teatral como aprendizagem de forma interdisciplinar e transdisciplinar, em que a emoção descrita por Wallon (1995) transpira nos personagens e na platéia, (fig.4).

A metodologia escolhida para essa ação foi baseada na interação de pessoas como professores e alunos que juntos constroem e representam a realidade contada na crônica escolhida. Juntos buscamos a melhor construção de personagens, a solução de problemas, que, pela observação, pela participação direta e principalmente pela leitura de significados, fizeram vivências e experiências.

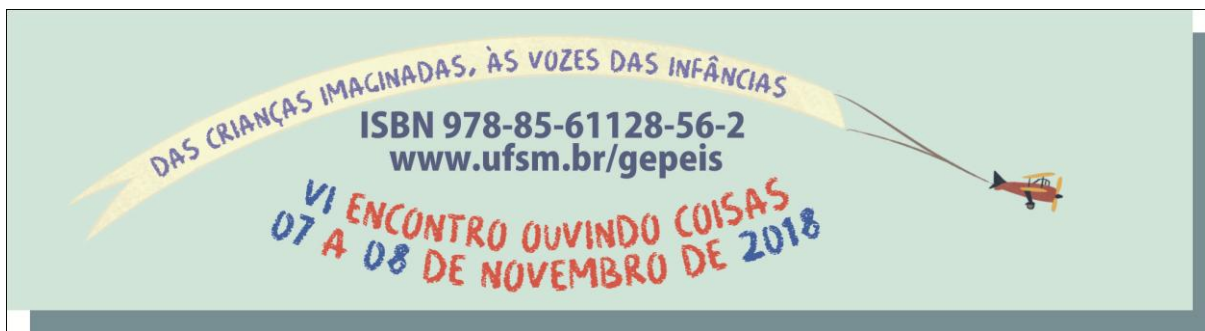
Essas vivências foram muitas, pois o teatro é atividade coletiva e compartilhada que implica necessariamente em interações, o que concorda com Araújo (2018), que defende que o teatro ensina a viver. É ter a alegria de aprender (SNYDERS,1988). Assim, o professor, mais uma vez, atua como mediador, mobilizando a todos possibilitando o salto qualitativo do desenvolvimento potencial.

CONCLUSÃO

Essa pesquisa é relevante porque foi uma contribuição significativa de narrativas, a busca da relação teoria e prática, a leitura da prática de um fato que impactou a comunidade escolar e ultrapassou os muros da escola. É um desafio realizar a narrativa de significados da experiência, de etapas do crescimento do grupo durante o trabalho do teatro, de testemunhos de vida, uma vez que a familiaridade com o grupo se efetiva em cada etapa e se tem a possibilidade de instigar crescimento.

Trabalhar e desenvolver habilidades na coletividade, compartilhando saberes e fazeres sugere que o aluno tenha internalizado conceitos através das mediações e intervenções que ocorrem durante o processo. Essas intervenções, por meio de ferramentas que venham corroborar no processo do desenvolvimento do sujeito, é o desafio constante neste processo de construção de aprendizagem.

Essa experiência foi muito motivadora para os alunos, afetando-os em aspectos emocionais, cognitivos, motores e sociais. Exigiu mobilizações de atenção, percepção, memória, compreensão textual, capacidade de expressar em palavras os sentimentos, além de

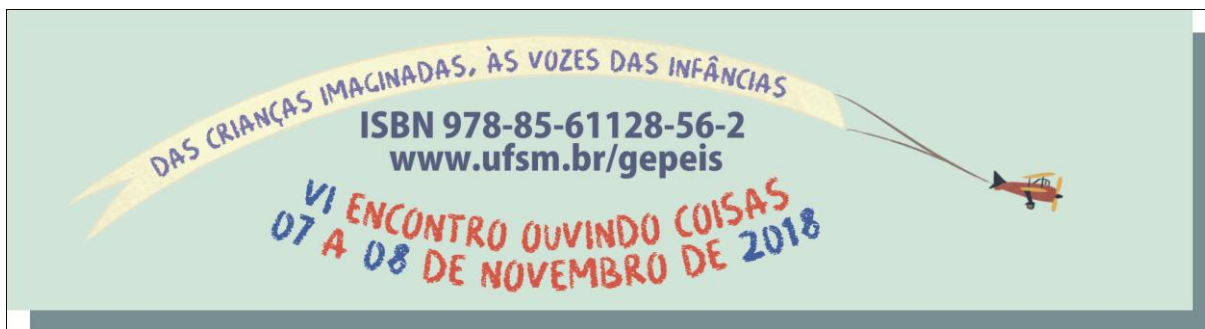


trabalhar a expressividade e a imaginação, em ação muito significativa para cada um e para o grupo, que assumiu com responsabilidade e orgulho, bem visíveis nas apresentações.

Assim, podemos afirmar que vivenciamos, através do teatro, atividades mobilizadoras de muitos saberes, "boas práticas", as quais possibilitam saltos qualitativos do desenvolvimento potencial dos alunos incluídos.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Paulo. O teatro ensina a viver. **Nova Escola**. Fundação Lemann
<https://novaescola.org.br/conteudo/392/o-teatro-ensina-a-viver> 8 de março de 2018. Acessado em 21 de abril de 2018
- ARCOVERDE, S.L.M. **A importância do teatro na formação da criança** – PUCPR. 2013.
www.educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/629_639.pdf .f acessado em 1/05/2017
- BOELTER, Ruben. "O Anel de Formatura", **Arco - Revista de Jornalismo Científico e Cultural da Universidade Federal de Santa Maria**. Santa Maria, pp.37, abril/jul. 2017.
- FAZENDA, I. **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 1993.
- GUÉNOUN, Denis. **O teatro é necessário?** S.P.: Editora Perspectiva, 2004.
- GUÉNOUN, Denis. **Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da Universidade e do Ensino Fundamental**. Natal: Editora da UFRN, 1999.
- REVERBEL, O. **Jogos teatrais na escola**. S.P.: Spicione, 1989.
- SCHILDER, P. **A Imagem do Corpo**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- SNYDERS, G. **A Alegria na Escola**. São Paulo: Manole, 1988.
- THIOLLENT, M. **Construção do conhecimento e metodologia na extensão**. Congresso Brasileiro de Extensão Universitária- João Pessoa- PB, em 10 de novembro de 2002.
Disponível em
<<http://www.prac.ufpb.br/anais/Icbeuanais/anais/conferencias/construcao.pdf>> Acesso em 01/05/2017
- VYGOSTKY. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa, 1995.



AS VIVÊNCIAS DE UMA CRIANÇA COM DISLEXIA NOS ANOS 70

Clariane do Nascimento de Freitas

Bolsista Capes/DS, Curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

E-mail: tutoraclariane@gmail.com

Ana Carolina Michelin Silveira

Bolsista do PIBIC-CNPq, Curso de Educação Especial (Diurno), Universidade Federal de Santa Maria.

E-mail: anamichelons@gmail.com

Fabiane Adela Tonetto Costas

Professora Associada do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

E-mail: fabricostas@gmail.com

RESUMO

Este texto tem como objetivo refletir sobre as dificuldades enfrentadas, por uma pessoa com dislexia, durante seu processo de alfabetização. Tal reflexão foi realizada a partir da análise de uma entrevista com *Diana*³⁶, uma pessoa, hoje adulta, que narrou sua vivência no início da escolarização. A análise da entrevista se deu pelo método construtivo interpretativo. Percebeu-se que, apesar da vivência haver ocorrido no final da década de 70, os métodos de alfabetização e as formas de ensinar pouco se modificaram, pois na atualidade ainda se observam métodos considerados “tradicionais”. Especificamente no caso de Diana, pode-se observar que seu processo foi deveras difícil, porque sua condição foi percebida quando sua alfabetização já havia sido concluída e, ainda, seus professores não percebiam seu transtorno de aprendizagem fato que também colaborou para obstaculizar a aprendizagem da leitura e da escrita. Podemos concluir, diante das reflexões que o método sintético-silábico como um dos métodos tradicionais, ainda prevalece como forma de alfabetização, não atendendo a diversidade de estudantes que circulam atualmente pelas salas de aula.

Palavras-Chave: Dislexia, método de alfabetização e escolarização.

INTRODUÇÃO

Inúmeras são as reclamações e indagações dos profissionais da educação em relação aos seus alunos que não conseguem aprender pelas vias tradicionais de ensino. Em se tratando de pessoas com transtornos de aprendizagem, os processos de escolarização se dão pelos caminhos não convencionais, colaterais ou indiretos. Para que o estudante receba uma

³⁶ Nome fictício, para resguardar o sigilo da fonte informativa.



educação que atenda suas necessidades, é fundamental que haja um movimento de identificação, diagnóstico e entendimento sobre as dificuldades de cada um.

Neste trabalho enfatizamos as vivências de escolarização da Diana, uma pessoa adulta com dislexia, professora da educação superior, que relatou como foi o início de sua alfabetização e escolarização.

Ao olharmos para a infância do passado, podemos tecer algumas reflexões sobre o presente e problematizar o futuro, pois entendemos que ao analisarmos o que diz Diana conseguimos destacar elementos importantes que nos auxiliam a entender as pessoas com dislexia e, de certa forma, damos voz a elas.

O diagnóstico de dislexia se dá principalmente na infância durante os anos iniciais do processo de escolarização, pois os processos de alfabetização evidenciam as dificuldades específicas da dislexia.

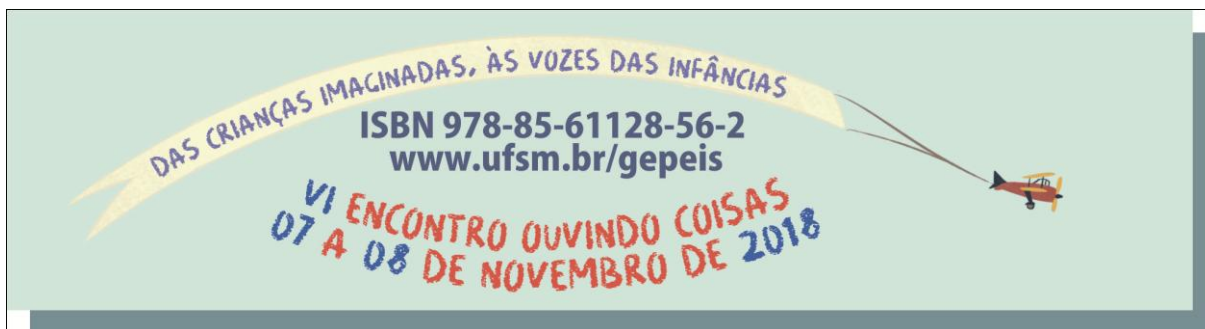
A Dislexia do desenvolvimento é considerada um transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica, caracterizada por dificuldade no reconhecimento preciso e/ou fluente da palavra, na habilidade de decodificação e em soletração. Essas dificuldades normalmente resultam de um déficit no componente fonológico da linguagem e são inesperadas em relação à idade e outras habilidades cognitivas (Associação Brasileira de Dislexia, 2016, sem paginação).

De acordo com essa definição a dislexia tem uma origem biológica, porém quando oferecidos meios propícios para o desenvolvimento da criança ou adulto com dislexia, as dificuldades ocasionadas podem ser superadas.

DESENVOLVIMENTO

Essa pesquisa procurou analisar a narrativa do processo inicial de escolarização, que abrange a alfabetização, de uma pessoa com dislexia. Com base no referencial de González-Rey (2005) utilizou-se o método construtivo interpretativo. Para esse estudioso, a pesquisa é um ato processual gestado a partir de um sistema de informações que permite ao pesquisador construir suas hipóteses com base em indicadores. Tais indicadores são gerados pelo investigador através do significado que ele dá ao que está sendo analisado.

Nesse sentido, ao lermos o trecho da entrevista onde *Diana* narra sua vivência nos anos iniciais de escolarização, nos permitimos destacar indicadores que nos levam a algumas



interpretações dando significado ao que foi dito, pois os sentidos não estão propriamente nas palavras, mas no que entendemos delas.

Os dados aqui analisados são um recorte da entrevista piloto realizada no processo inicial de coleta de dados da tese de doutorado de uma das autoras deste texto. Para fins dessa investigação, destacamos trechos da referida entrevista que remetem às vivências da infância relacionadas aos sintomas da dislexia.

Nesse sentido, evidenciou-se o impacto do método de alfabetização utilizado naquela época e que ainda faz parte do cotidiano da maioria das escolas.

Os primeiros sinais da dislexia costumam ser percebidos durante a alfabetização porque as principais habilidades relacionadas a esse processo de aprendizagem estão comprometidas. Segundo Rotta e Pedroso (2016, p. 143)

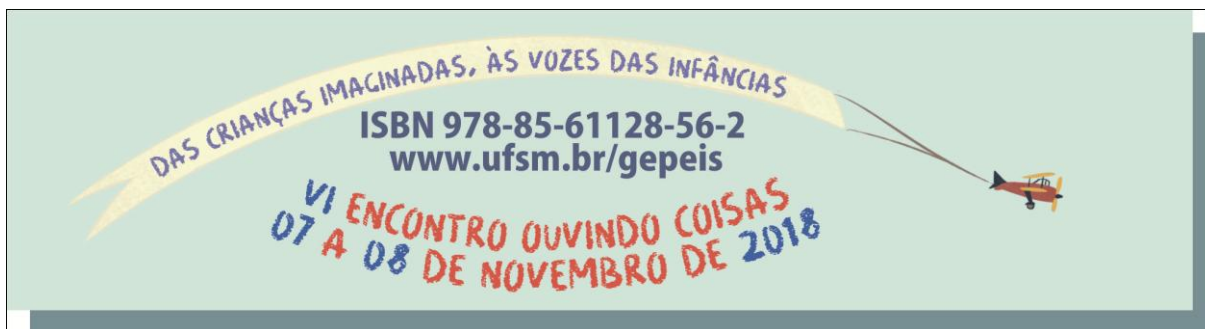
As dificuldades de aprendizagem iniciam-se durante os anos escolares, mas podem se manifestar completamente até que as exigências pelas habilidades acadêmicas afetadas excedam textos complexos longos e com prazo curto, em alta sobrecarga de exigências acadêmicas.

A dislexia não tem cura. Seus sintomas acompanharão o sujeito ao longo de toda sua vida, sendo importante ressaltar que muitas pessoas não são diagnosticadas ou o são de forma tardia. *Diana* conseguiu galgar as etapas educacionais e concluir pós-graduação em nível de doutorado criando estratégias para superar suas dificuldades.

Como dito anteriormente, apresentaremos aqui apenas os relatos da infância. Sendo assim, analisemos os seguintes excertos em que *Diana* sobre o método de alfabetização:

[...]eu me lembro que a professora ela ainda trabalhava com aquela cartilha do a, e, i, o, u, trabalhava com depois BA, BE, BI, BO, BU até quando aí falava 'bola'; ligava com a bola, com a imagem, embora eu não soubesse, naquela época, ficava mais fácil. O a,e,i,o,u era uma tristeza para mim porque assim ó, eu tava sentada assim e ela vinha te tirar a lição. Ela vinha com o a, e, i, o, u aqui ó: "A", "E" e aí, na minha cabeça, eu me lembro muito bem dessa imagem [...]

O processo de alfabetização de *Diana* (final da década de 70) deu-se por meio de cartilhas, muito utilizadas no Brasil durante o século XX. As primeiras foram importadas de Portugal e eram o instrumento utilizado para alfabetização das massas, porém houve evolução das maneiras de ensinar e essas cartilhas não atendiam mais às demandas sociais. De acordo com Rangel, Souza e Silva (2017), atualmente,



[...] não basta o sujeito codificar e decodificar sinais, pois não é o suficiente para a produção textual, existe a necessidade de uma comunicação profunda por meio da escrita, e com a utilização de diversos tipos de discurso. (p. 501)

Diante do relato de *Diana*, percebemos que o método de alfabetização utilizado foi o sintético, usado em larga escala. Segundo Almeida (2008, p.4234) "seguem a marcha que vai das partes para o todo, ou seja, primeiro a criança internaliza as unidades menores (fonemas), para depois gradativamente chegar às unidades maiores". O método sintético não é o ideal para a alfabetização de crianças com dislexia por tratar das menores partículas das palavras e a relação direta com o valor sonoro.

Em outro trecho, *Diana* menciona que sabia de sua capacidade cognitiva, pois em algum momento dava-se conta de todas as alternativas das atividades cobradas em sala de aula: "[...] Então assim, às vezes, ela (a professora) não se dava conta de uma coisa: eu já era inteligente! Por quê? Porque às vezes eu acertava na quinta tentativa [...]". Segundo Moojen e França (2016, p. 150), a dislexia é "diagnosticada em indivíduos com capacidade intelectual normal. [...] Pode estar presente mesmo em indivíduos que tiveram escolarização adequada".

Percebemos também durante a narrativa de *Diana*, sentimentos de desistência em relação à escola: "[...] E isso, por exemplo, era uma tortura pra mim ir para a aula... era uma tortura! Eu queria desistir, se fosse por mim, eu teria desistido, mas meus pais que não deixaram, óbvio! Nesse sentido ressaltamos a importância da família dando apoio, incentivando e acreditando no potencial da criança.

Na sequência da conversa *Diana* menciona que durante os três primeiros anos ela sentiu-se "muito burra!" Para Rotta e Pedroso (2016, p. 141) observa-se nas pessoas com dislexia "sinais claros de ansiedade e sensação de menos-valia". Entendemos que realmente seja difícil manter a confiança e motivação diante de tantos anos convivendo com as dificuldades e a sensação de fracasso escolar.

Sendo assim, a fala de *Diana* nos mostra a importância de uma metodologia de ensino que contemple as especificidades dos alunos. *Diana* comenta que morava numa cidade do interior e que sua professora não era "especializada". Considerando o contexto e a época, compreendemos que os recursos eram limitados.

Entretanto, hoje, a área de educação e aprendizagem já avançou significativamente em relação à compreensão dos transtornos de aprendizagem, bem como no que diz respeito ao próprio processo de alfabetização.



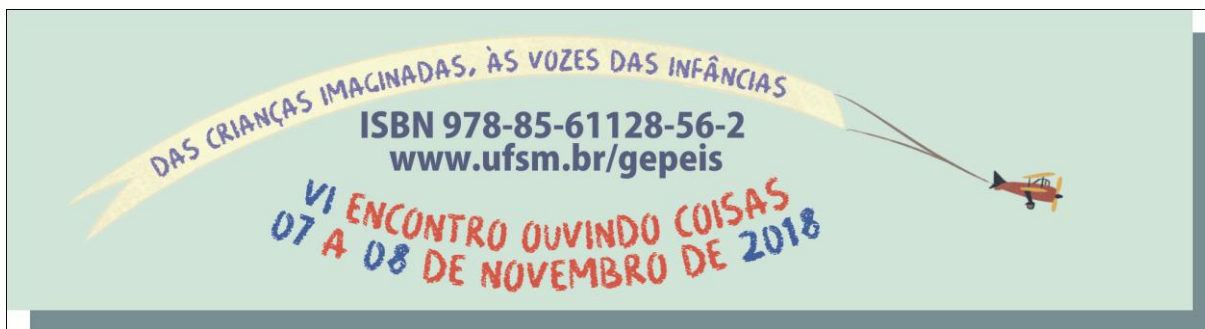
Contudo, a maioria das escolas insiste/persiste em utilizar o método sintético para alfabetizar as crianças. Obviamente entendemos que nossa a escrita da língua portuguesa é baseada na fonologia das letras, mas os profissionais devem ter clareza de que nem todos conseguem aprender através desse método e é imprescindível que os professores conheçam alternativas para promover a alfabetização de seus alunos de outra forma.

CONCLUSÃO

Considerando o relato de *Diana* e seu evidente sofrimento com o processo de alfabetização, em virtude das dificuldades específicas da dislexia torna-se fundamental ampliarmos os debates sobre o processo de alfabetização para as pessoas com dislexia. E, entendendo que ainda hoje nos deparamos com as mesmas dificuldades em muitos espaços escolares, há premente necessidade de adaptações curriculares para que estes indivíduos possam receber uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Mariana Aparecida Paes. Métodos alfabetizadores: reflexões acerca da prática pedagógica de uma professora de 1ª série do ensino fundamental. Educere. **Anais do II Congresso Nacional de Educação**. Curitiba - Paraná, 2008. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/344_948.pdf>. Acesso em: 26 set. 2018.
- Associação Brasileira de Dislexia (ABD), 2016. Disponível em <<http://www.dislexia.org.br/o-que-e-dislexia/>>. Acesso em 26 de set. 2018.
- GONZÁLEZ REY, F.L. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.
- MOOJEN,S.;FRANÇA, M.P. Dislexia: Visão Fonoaudiológica e Psicopedagógica. In: ROTTA, N. T.; OHWEILER, L.; RIESGO, R.DOS S. (Org). **Transtornos da Aprendizagem**: Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.p.148-161.
- RANGEL, FA, SOUZA, E. C. F, SILVA. A. C. A. Métodos tradicionais de alfabetização no Brasil: Processo sintético e processo analítico. **Includere**. Disponível em <<https://periodicos.ufersa.edu.br/index.php/includere/article/download/7427/pdf>> Acesso em 28 set. 2018.
- ROTTA, N.T.; PEDROSO, F.S. Transtornos da linguagem escrita: dislexia. In: ROTTA, N. T.; OHWEILER, L.; RIESGO, R.DOS S. (Org). **Transtornos da Aprendizagem**: Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar.. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016. p.133-147.



REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO A PARTIR DO FILME EXTRAORDINÁRIO

Indiara Rech

*Pedagoga; Especialista em Gestão Educacional e Mestre em Educação
indiararech@gmail.com*

Sabrina Rech de Souza

*Acadêmica do Curso de Pedagogia a Distância
Universidade Federal de Santa Maria
rech_sabrina@yahoo.com.br*

RESUMO

O artigo apresenta o objetivo de compartilhar reflexões sobre os sentidos atribuídos ao conceito de inclusão no contexto escolar. A metodologia adota uma abordagem qualitativa, sendo realizada através de uma pesquisa bibliográfica para compreender a evolução da Educação Especial, ainda aborda-se o significado da inclusão no contexto da sociedade atual a partir do filme Extraordinário (2017), refletindo sobre a função da escola na construção de uma educação de qualidade e dos desafios impostos ao trabalho docente. O trabalho aponta que a inclusão pressupõe permitir que cada ser humano tenha a liberdade de ir até onde quiser, seja física ou intelectualmente, oferecendo condições para seu desenvolvimento e permanência no espaço escolar. É sabido que muitos são os percalços encontrados no processo de inclusão, não apenas das pessoas com deficiência, mas de todas as diferenciadas socialmente seja pela sua origem, raça ou aparência.

Palavras chave: Inclusão, escola, sociedade.

A INSPIRAÇÃO PARA A ESCRITA

“[Auggie] Eles nem falam comigo. Eu sou diferente deles.

Eu faço de conta que não sou, mas eu sou.

[Mãe] Eu sei.

[Auggie] Será que vai ser sempre assim?

[Mãe] Eu não sei.”

Mudança. Dor. Medo. Angústia. Sofrimento. Frustração. Esses são os sentimentos de Auggie após o primeiro dia de aula no 5º ano. Não é fácil chegar em um novo espaço, pois além de termos que conhecê-lo, outros desafios são impostos: adequar-se aos padrões existentes de funcionamento, relacionar-se com as pessoas com cautela para que nos conheçam para assim mostrar quem e como somos sem causar mau estar ou desconforto.



Antes mesmo da troca de palavras, já somos julgados por nossa aparência, jeito e criam-se esteriótipos que nos caracterizam.

Todos desejamos ser bem recebidos, no entanto, nem sempre isso acontece. Assim como Auggie, as impressões sobre sua aparência e o receio que a mesma causava, o fazia sentir-se sozinho na maior parte do tempo, mesmo que cercado por pessoas que ele sentia analisando-o constantemente.

É impossível falar no filme “Extraordinário” (2017) sem a emoção tomar conta. A exemplo da família de Auggie, o incentivo dado por todos foi essencial em cada nova caminhada. Sua mãe, que o educou em casa, não apenas com lições escolares, mas para enfrentar o mundo com sabedoria, afirmava que quando não gostasse de estar em algum lugar, imaginasse onde quisesse estar. No instante que recordava isso, Auggie ia até o espaço como um astronauta. Esse gesto de viajar com a imaginação, o encorajava para seguir em frente.

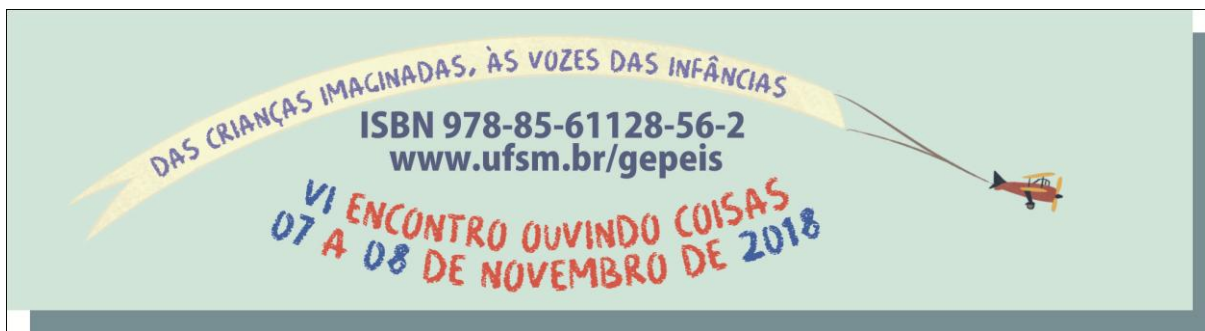
Não há como omitir, a realidade escolar não está pronta para esse tipo de situação. A aparência do garoto criava um afastamento automático de seus colegas, que era acompanhado de piadas e gozações. A maturidade de Auggie sempre foi visível e, embora fraquejasse às vezes, estava firme, mostrando aos poucos o quanto era especial, sábio e extraordinário.

Primeiro um capacete escondia seu rosto pelas ruas e, depois da convivência, da experiência escolar e de fazer amizades, Auggie torna-se popular e uma referência aos que estão a seu redor, recebendo da escola uma medalha pelo seu êxito como estudante, surpreendendo a todos e a si mesmo.

Mas, infelizmente, o reconhecimento e valorização do diferente não acontece como retratado no filme. A partir de uma análise histórica, é notável a herança do preconceito e intolerância diante do que é diferente dos padrões criados socialmente como aceitáveis. A inclusão surge para reafirmar a igualdade e harmonia entre todos os humanos.

INCLUSÃO E SEUS DESAFIOS AO PROCESSO EDUCACIONAL

Cada época histórica sistematiza concepções e ideias em torno do que se espera do ser humano e da sociedade. Segundo Castoriadis (2004, p. 129) a história da humanidade é a história do imaginário humano e de suas obras, isso porque a “linguagem, os costumes, as



normas, as técnicas não podem ‘ser explicados’ através de fatores exteriores às coletividades humanas”.

Isto aconteceu, por exemplo, com as relações em torno das diferenças humanas. Nesse caso específico, trataremos sobre as deficiências. Criaram-se e disseminaram-se concepções e práticas que envolviam o deficiente e que estabeleciam como a sociedade se relacionava com ele para que não atrapalhassem seu funcionamento e organização.

No mundo primitivo, as pessoas com deficiência eram consideradas incapazes e um “peso” para a família. Por essa razão, eram eliminadas da convivência em âmbito social. Na Antiguidade, a situação continuava, sendo agravada, pois, eram abandonadas a própria sorte. Na Idade Média, passaram a ocupar o lugar da benevolência social, podendo ficar com as suas famílias. No Renascimento, continuavam sendo segregadas, porém, em hospícios, hospitais e asilos nos quais podiam ser atendidos pela medicina, aliviando a família e a sociedade de sua presença incômoda. Na Idade Moderna passa-se a conceber a pessoa com deficiência como um ser que, biologicamente, não corresponde à capacidade de sobrevivência. E, na Idade Contemporânea, seus comportamentos, incapacidades ou deficiências passam a ser compreendidas pelas leis naturais e por transcrições médicas, nascendo então o cuidado e atenção para com elas.

A partir desse panorama, percebe-se como as concepções a respeito da deficiência foram historicamente se organizando em nossa sociedade, evoluindo, podemos dizer, positivamente. Mas, muitos são os desafios que se impõem ainda hoje a sua adaptação ao meio e interação social e isso se intensifica se pensarmos na educação, sua adequação e realidade dentro das salas de aula.

Apresentamos paradigmas que, positiva ou negativamente, representam o trabalho que tem sido realizado pelos professores diante da insegurança de receber um aluno com deficiência. Primeiro, nos deparamos com o Paradigma Segregacionista que tem como característica a exclusão, já que o aluno é inserido na escola tal como ela é, abandonando-a por não conseguir produzir e se adaptar como os demais devido suas fragilidades e limitações. O Paradigma Integracionista discute a integração do deficiente no contexto escolar, porém, por não constituir uma política pública de integração social e cultural mais ampla, ainda é excludente; podemos dizer que a integração está fortalecida apenas a nível de



discurso. Por último, o Paradigma da Inclusão que emerge de diferentes setores da sociedade e traz a perspectiva da inclusão como possibilidade para redimensionar a sociedade com os sujeitos que dela fazem parte.

A maior luta de Castoriadis (1982) foi contra a naturalização das coisas, a ideia de que tudo foi sempre assim: a cultura, a tradição. Segundo o autor a sociedade é uma criação humana e, portanto, é passível de mudança tendo em vista que o imaginário social se movimenta de acordo com as sociedades e sua história. Visto isso, nos questionamos: vivenciamos a inclusão na realidade de nossas escolas? Há condições para que o que está previsto na legislação brasileira se efetive? Os professores estão capacitados para o trabalho pedagógico de qualidade?

Para que a educação de qualidade aconteça é indispensável uma escola em que cada aluno tenha a possibilidade de aprender a partir da sua capacidade; uma escola que não exclui alunos por suas características pessoais e, até mesmo, por uma deficiência. Uma escola em que as condições estruturais mínimas sejam oferecidas; uma escola em que os profissionais sejam e estejam qualificados para atender as demandas pedagógicas impostas ao seu trabalho; uma escola que respeite realmente as diferenças de tempo que existem em uma mesma sala.

A inclusão surge para romper com o conservadorismo das escolas, acabar com a divisão de espaços educacionais, atender a todos respeitando as possibilidades que cada um apresenta. Segundo Rodoli (2010, p. 8):

A educação inclusiva questiona a artificialidade das identidades normais e entende as diferenças como resultantes da multiplicidade, e não da diversidade, como comumente se proclama. Trata-se de uma educação que garante o direito à diferença e não à diversidade.

A escola regular se torna inclusiva quando busca a participação e o progresso de todos, adotando práticas pedagógicas que incentivem os alunos a darem o seu melhor para a construção de um ensino de qualidade. O desafio de fazê-lo acontecer nas salas de aula é uma tarefa a ser assumida por todos os que compõem o sistema educacional, em especial o professor que desempenhará o papel de formador, que não se restringe a ensinar somente uma parcela dos alunos, mas sim à todos.

Ao contrário do que se pensa e se faz, as práticas escolares inclusivas não implicam um ensino adaptado para alguns alunos, mas sim um fazer que estimule, que desafie e



incentive cada um a aprender no seu tempo e dentro de suas condições; um ensino que estimule a todos a sair da zona de conforto.

Quando tratamos da inclusão de pessoas com deficiências na escola regular não podemos ignorar o fato de que alguns dos alunos não irão desenvolver-se cognitivamente e que o papel da escola, dos professores e dos alunos será o de criar estratégias para socialização e a autonomia.

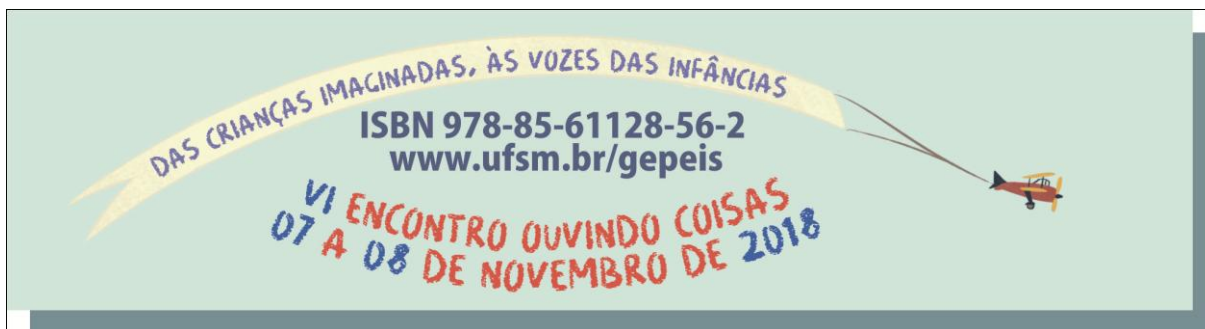
A BATALHA PARTICULAR DE CADA UM

Muito se fala em uma sociedade justa, mas, o que isso significa? Trata-se de uma utopia/desejo ou talvez um dia a alcançaremos? Se analisarmos o contexto social atual em que os salários são parcelados, a violência tem aumentado assustadoramente, os investimentos em saúde e educação, direitos do povo, estão diminuindo cada vez mais, a política tem mostrado sua incapacidade de resolver os problemas sociais. Aliado a esse cenário, como enfrentar o mundo sabendo que estamos sendo analisados por não nos encaixarmos aos padrões de uma sociedade que muito discute sobre a diferença, mas ao deparar-se com ela não sabe o que fazer?

O preconceito e a exclusão não estão somente nas pessoas com deficiência. Como já citamos, existem muitos que sofrem no meio em que estão inseridas pelas suas diferenças. A solução de tudo isso, desta mudança de pensamentos, não se restringe apenas aos pais e a escola, a sociedade como um todo deve se organizar em prol desta causa, o que corrobora com a afirmação feita por Valle (2011, s/p):

[...] é pelo milagre da imaginação que tudo isso que somos como indivíduos e como sociedade pode se oferecer constantemente à nossa reflexão: porque não estamos limitados ao aqui e agora, e não estamos presos à fatalidade do que somos, podemos ousar imaginar, para frente, a alteridade, sob a forma de novas formas de sermos como sujeitos e como sociedade.

A realidade atual nos decepciona pela influência em massa que vimos e ouvimos acerca da exclusão. Como essa situação nos fragiliza/entristece, façamos como Auggie que ao fechar os olhos é levado pela sua imaginação. Façamos o mesmo: fechemos nossos olhos na esperança da constituição de um lugar onde todos se respeitem, se ajudem, sejam amigos e lutem juntos pela inclusão. Essa mudança depende de todos e começa agora!



REFERÊNCIAS

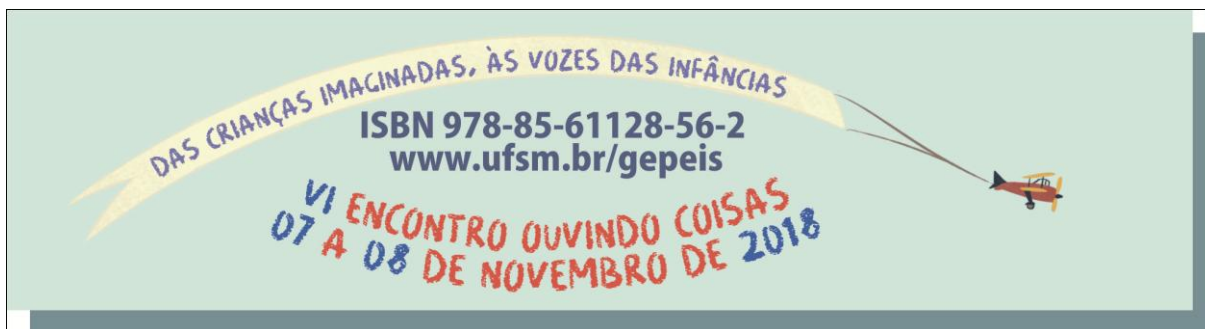
CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CASTORIADIS, Cornelius. **Figuras do pensável**: As encruzilhadas no labirinto VI. Tradução: Eliana Aguiar. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2004.

EXTRAORDINÁRIO. Direção Stephen Chbosky. Autora R. J. Palacio, 1h53min. Brasil, 2017.

ROPOLI, Edilene Aparecida. **A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2010.

VALLE, Lílian do. Cornelius Castoriadis: pistas luminosas para pensar o humano. **In**: Anais do II Encontro Ouvindo Coisas: Experimentações sob a ótica do imaginário. Santa Maria: Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social, 2011. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/gepeis/wp-content/uploads/2012/01/L+%C2%A1lian-do-Vale.pdf>. Acesso em 22 de ago. de 2018.



A CRIANÇA PROTAGONISTA: PROJETO DE INVESTIGAÇÃO SOBRE AS NECESSIDADES ESPECIAIS E A INCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

Cryslaine Valéria Neves
Colégio Marista PIO XII, Educação Infantil
cryslaine.neves@colegiosmaristas.com.br

Gisele Brandelero Camargo
Universidade Federal do Paraná, Programa de pós Graduação em Educação, Doutoranda na linha
de Cultura, escola e ensino.
gi_bcp@hotmail.com

RESUMO

O presente texto traz algumas reflexões acerca da implementação de um projeto de investigação interdisciplinar, realizado com uma turma de Educação Infantil, de uma escola da rede privada de Ponta Grossa – PR. Tal projeto, intitulado “Como nos comunicamos?” Foi desenvolvido no primeiro semestre de 2017, e emergiu da relação das crianças com um aluno novo na turma – o André³⁷. Ele possui TEA (Transtorno de espectro de autismo). Com a inquietação gerada pelo comportamento diferente de André, e a preocupação de incluí-lo no grande grupo, as crianças elegeram como questão norteadora da pesquisa: Como podemos ajudar André? Partindo da premissa que as crianças são agentes competentes e criativas de suas culturas (SARMENTO, 2005) e protagonistas na construção dos seus conhecimentos, as questões norteadoras do projeto foram eleitas e a partir delas, definidas como metodologia de investigação: rodas de conversa, vídeos e histórias sobre o TEA, conversas com profissionais da área da saúde, etc. Os autores que embasaram teoricamente esse projeto foram: Sarmento (2005), Teixeira (2017), Bosa (2001), Corsaro (2011) entre outros. Como resultados alcançados, apontamos para as reflexões que pudemos fazer com as crianças acerca das diferenças físicas, cognitivas, afetivas e sociais que nos constituem como seres humanos. Além disso, enfatizamos o protagonismo infantil na construção do conhecimento sobre as necessidades especiais.

Palavras-chave: Protagonismo infantil; Projeto de investigação interdisciplinar; Inclusão de Aluno com TEA.

INTRODUÇÃO

O projeto de investigação interdisciplinar é uma das estratégias metodológicas utilizadas por nós, professoras da Educação Infantil de uma escola da rede privada de Ponta Grossa – PR. Consideramos essa estratégia inovadora e atraente, pois permite o envolvimento de diversas áreas do conhecimento, possibilita trabalhar cotidianamente com

³⁷ Codinome fictício para salvaguardar a identidade da criança participante do projeto.



metodologias diferenciadas e favorece a ação social da criança no contexto escolar. O papel dos professores, nos projetos de investigação interdisciplinar, se manifesta na mediação sensível e favorecedora das ações da pesquisa. Às crianças cabe a função de eleger as questões mobilizadoras do projeto, definir o percurso metodológico, testar as hipóteses da pesquisa e construir conhecimento. Isso por que, compreendemos as crianças como agentes competentes, detentoras de saberes próprios de suas infâncias e criadoras de cultura (SARMENTO, 2005).

Na turma de Infantil IV, composta por 17 crianças com três e quatro anos de idade, desenvolvemos um projeto de investigação interdisciplinar intitulado: “Como nos comunicamos?”, no primeiro semestre de 2017.

A temática da inclusão escolar, proposta nesse projeto de investigação, emergiu do interesse das crianças da turma em saber o porque algumas pessoas se expressam, aprendem e agem de forma diferente do que é convencional. Tal inquietação surgiu na relação com um aluno novo, que entrou na turma em 2017 e possui TEA (Transtorno do Espectro Autista). A preocupação das crianças em incluir André (aluno com TEA) no grande grupo, gerou muitas possibilidades para refletir sobre as diferenças físicas, cognitivas, afetivas e sociais que nos constituem.

Nesse sentido, o projeto de investigação interdisciplinar, que descreveremos a seguir, contribuiu para promover uma reflexão sobre a importância de dialogarmos sobre as diferenças que nos fazem humanos.

DESENVOLVIMENTO

Apesar de alguns avanços, ainda percebemos nossa sociedade imbuída de muitos preconceitos. Sabemos que, para aceitar os sujeitos que são diferentes de nós, é necessário obter, em primeiro lugar, informação e agir com respeito. Afinal, as peculiaridades que nos constituem e nos diferem são favoráveis para nossa formação e humanização.

As pessoas que possuem necessidades especiais requerem uma atenção específica e um olhar sensível, que oportunize o acesso a todas as instâncias sociais. Assim, no contexto escolar, quando o professor recebe uma criança de inclusão em sua sala de aula, o olhar



voltado para ela deve ser de respeito e conhecimento sobre suas especificidades, proporcionando sua socialização.

Desde o início do ano de 2017, os alunos da turma do Infantil IV mantinham o contato com uma das colaboradoras da escola que é surda (A senhora Cleria³⁸). Na relação com ela, desenvolveram a curiosidade em saber como se comunicava sem falar, sonora e verbalmente. Aliada a essa, outras inquietações surgiram, quando recebemos em nossa turma um aluno com TEA (Transtorno do Espectro Autista).

Sabe-se que a nomenclatura e classificação do transtorno do espectro autista foram reformuladas desde 1980 e só foram reconhecidas oficialmente no *Manual Diagnóstico e estatístico dos transtornos mentais- DSM-III*, publicado pela Associação Americana de Psiquiatria. Assim, os estudos em relação a esse comportamento foram sendo ampliados por diversos pesquisadores, médicos, professores e psicólogos para que o conhecimento fosse disseminado para todas as pessoas que tivessem contato com pessoas com TEA (TEIXEIRA, 2017).

O médico, psiquiatra e mestre em educação, Dr Gustavo Teixeira coloca em seu livro *Manual do Autismo* (TEIXEIRA, 2017, p.24)

O transtorno do espectro autista pode ser definido como um conjunto de condições comportamentais caracterizadas por prejuízos no desenvolvimento de habilidades sociais, da comunicação e da cognição da criança.

A partir desse conhecimento, as professoras da turma, motivaram as crianças à interação com o André e com as relações entre eles, muitas questões surgiram:

Profê, mas por que o André não senta na assembleia com a gente? (Isadora).

Profê, mas ele não fala as frases, por quê? (Manuela).

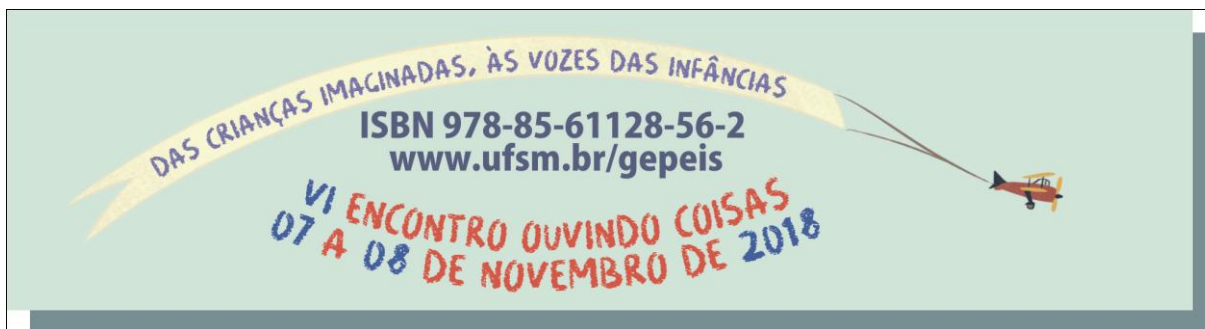
Mas por que só repete algumas palavras? (Eloísa).

O André está irritado hoje? (Breno).

Profê, a tia Cleria não fala ne? Ela é igual ao André? (Heloísa). (NEVES, 2017, p. 2)

Com essas questões, nosso projeto de investigação interdisciplinar surgiu conciliando a curiosidade e a necessidade de aprender sobre as necessidades especiais do André e da colaboradora Cleria.

³⁸ Codinome fictício para salvaguardar a identidade do participante do projeto.



Para ajudar nossos alunos a acessarem informações sobre o TEA, buscamos embasamento teórico. Iniciamos lendo laudos do médico neurologista, da psicóloga, das terapeutas e da fonoaudióloga do André. Em seguida, em conversa com a mãe, buscamos conhecer a rotina dele, seu comportamento em casa, em passeios e com outras pessoas da família.

Além disso, estudamos com os pesquisadores do TEA: Dr. Gustavo Teixeira (2017), Cleonice Alves Bosa (2001) e com o Doutor Clay Brites (2018), com o qual fizemos um curso de aperfeiçoamento, na modalidade à distância, TEA.

Mais preparadas para falar sobre o assunto com as crianças, convocamos todas para uma roda de conversa e fizemos a transposição didática do assunto, visando contribuir com o entendimento delas sobre TEA e oportunizar o desenvolvimento função executiva do André.

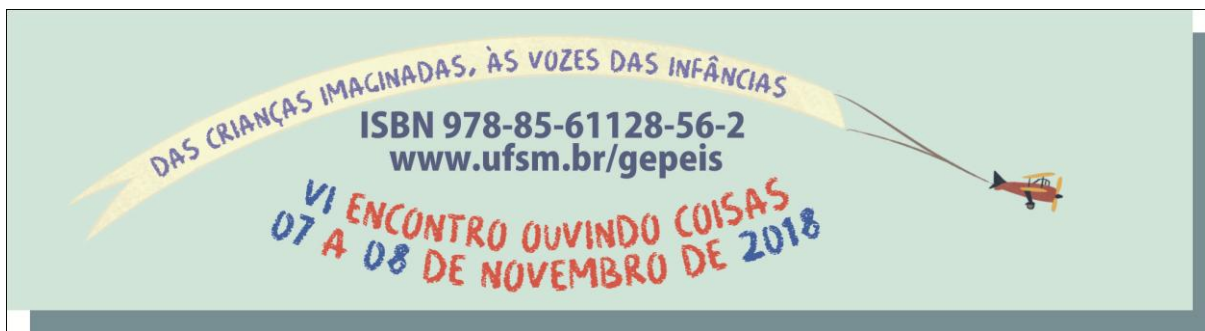
Segundo Bosa (2001), a função executiva da criança com autismo é a dificuldade em apresentar flexibilidade, perseverança, relação interpessoal e respostas a uma ação que o outro faça. Isso acontece porque há o comprometimento no funcionamento do lobo cerebral frontal. Além disso, conceitua a função executiva como:

a hipótese de comprometimento da função executiva como déficit subjacente ao autismo surgiu em função da semelhança entre o comportamento de indivíduos com disfunção cortical pré-frontal e daqueles com autismo. (BOSA, 2001, p.2)

A transposição didática do assunto TEA para as crianças, contou com o apoio de vídeos e histórias infantis, que contribuíram, significativamente, para suas compreensões. Assim, tivemos a oportunidade de ler o livro infantil: *Meu amigo faz iiiii*, de Andrea Werner (2017), que relata a história de um menino que tem TEA. Em outros momentos convidamos profissionais da área da saúde, como o neurologista do André para explicar às crianças sobre as especificidades do amigo com TEA.

A partir do conhecimento, as ações das crianças com André foram se transformando, permeadas pelo carinho, acolhimento e preocupação, principalmente quando ele estava nervoso. Essa compreensão, em entender o que André queria, foi sendo aprimorada pelas crianças. Em uma tarde, a aluna Eloísa³⁹ chegou toda feliz, pois tinha algo a dar para André. As professoras registraram no Diário de campo esse momento: “Na tarde de quinta feira, a

³⁹ Codinome fictício para salvaguardar a identidade da criança participante do projeto.



Eloísa trouxe, entusiasmada um desenho para o André. Ela disse que representou, no desenho, os dois brincando juntos no pátio da escola (algo difícil em acontecer)” (NEVES, 2017, p. 7). A Eloísa teve muita proximidade com o André. Através dela as outras crianças viram mais possibilidades de interagir com ele e com essa aproximação, faziam elucubrações acerca das diferenças entre eles.

Sobre isso, Corsaro (2011, p. 130) nos explica que as crianças saem do eixo familiar para descobrir maneiras de conviver e se relacionar com seus pares. Em suas palavras:

À medida em que as crianças se aventuram para longe da família, elas apontam para direções específicas, preparam-se para a interação com diferentes orientações interpessoais e emocionais, e recorrem a recursos culturais particulares, todos derivados de experiências anteriores em suas famílias.

Em uma de nossas rodas de conversa, refletindo sobre os questionamentos que motivaram a investigação, as irmãs gêmeas, Heloisa e Manuela⁴⁰ comentaram: “Profê, nossa mãe e nosso pai cuidam da voz, podemos falar para eles virem até a nossa escola falar o que a tia Cleria tem!” (NEVES, 2017, p. 8). Deste modo, tivemos a mãe das gêmeas, que é uma profissional da fonoaudiologia, em nossa turma para explicar sobre a voz. Além disso, convidamos outra especialista, em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), que ensinou as crianças vários sinais para poderem conversar com a colaboradora Sra. Cleria.

Todas as ações desenvolvidas através do projeto de investigação interdisciplinar favoreceram a compreensão das crianças sobre as diferentes formas de ser e estar no mundo em que vivemos. Além disso, evidenciamos a valorização das culturas infantis na efetivação do projeto, considerando válidas suas falas, suas concepções e reflexões acerca do tema proposto.

CONSIDERAÇÕES

Acreditamos que crianças foram protagonistas nessa experiência de pesquisa. A partir delas surgiram perguntas e interesses em relação com o próximo, o qual isso demonstra um olhar cheio de alteridade, mais atento e observador.

⁴⁰ Codinomes fictícios para salvaguardar a identidade das crianças participantes do projeto.



A proximidade que as crianças apresentaram em relação ao André e a colaboradora Cleria, fez com que desenvolvessem a afetividade. Segundo Wallon (2008, apud BATISTA e SANTOS, 2016. p.5), “há relação recíproca entre os recursos que o meio oferece para o desenvolvimento do sujeito”.

Assim, enfatizamos a importância desse projeto de investigação para as reflexões fizemos com as crianças acerca das diferenças físicas, cognitivas, afetivas e sociais que nos constituem como seres humanos. Igualmente importante e válido destacar a posição de protagonistas que as crianças assumiram ao longo da pesquisa, valorizando suas culturas e seus saberes.

REFERÊNCIAS

BOSA, Cleonice Alves **As relações entre autismo, Comportamentos Social e Função Executiva**. Psicologia: Reflexão e Crítica, vol 14, núm. 2, pp. 281-287. Universidade Federal de Porto Alegre, Brasil, 2001.

BRITES, Luciana. **Como saber do que seu filho realmente precisa?:** aprenda os 7 pilares da educação e tenha certeza de que está preparando seu filho para a vida. / Luciana Brites, Clay Brites - São Paulo: Editora Gente, 2018

CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

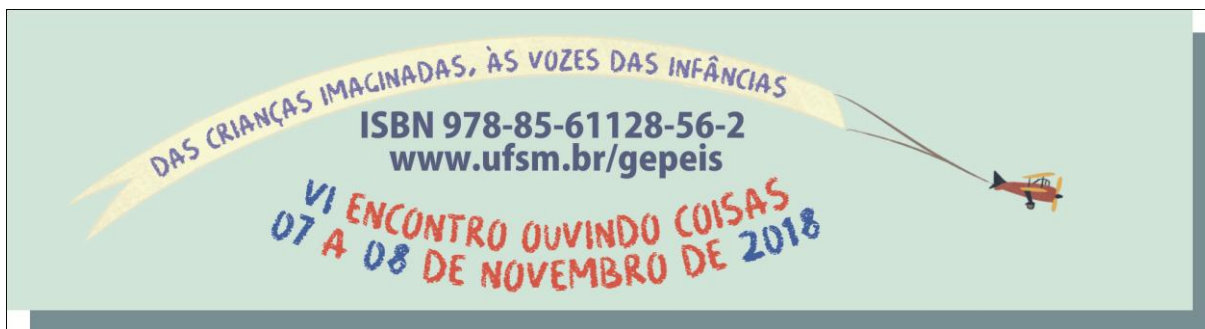
NEVES, Crysleine Valéria. **Diário de Campo**. Ponta Grossa, 2017. Não publicado.

SANTOS, V. N. ; BATISTA, M. T. O. **Autismo, educação e afetividade:** um diálogo a partir das contribuições de Vygotsky, Wallon e Bowlby. In: III congresso nacional de Educação, Natal – RN, 2016. Disponível em: < <http://conedu.com.br/2016/>> acesso em 23 de outubro de 2018.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**. Campinas, São Paulo, v. 26, n. 91, mai./ago, p. 361-378, 2005.

TEIXEIRA, Gustavo. **Manual do autismo**. 3 ed. Rio de Janeiro. *Best Seller*, 2017.

WERNER, Andrea. **Meu amigo faz iiiii**. Andrea Werner- Santa Catarina: Editora CR8, 2018.



AS (RE)SIGNIFICAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL DIANTE DO PROCESSO DE INCLUSÃO

Natasha Nunes

*Pós-graduanda Psicopedagogia Clínica Institucional IBF
natnunes.educespecialgmail.com*

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar as interações e representações subjetivas em uma turma de classe comum da educação infantil, com um aluno com autismo, em uma escola da rede particular de ensino em Santa Maria-RS. A pesquisa é descritiva de cunho qualitativo, e utilizou o Diário de Campo para registros das observações e imagens produzidas sobre alteridade autista, dos alunos no contexto da sala de aula. O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por alterações nas áreas da sociocomunicação e a presença de um repertório restrito de comportamentos, atividades e interesses. A representação engloba uma diversidade de compreensões sobre tais sujeitos sociais, concretizadas em um conjunto de práticas que incluem ações e relações de trocas sociais. Através do estudo foi possível constatar que, apesar das inquietações da “normalidade”, o afeto e o respeito entre os colegas e suas professoras são evidentes no ambiente escolar. Destaca-se, a inclusão escolar pode proporcionar as crianças um espaço de aprendizagem e de desenvolvimento social e interpessoal.

Palavras chaves: autismo, inclusão escolar, representação.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil tem papel importante no desenvolvimento integral da criança, contribuindo para sua formação intelectual, psicossocial e interpessoal. E neste contexto importante é analisar e refletir sobre a inclusão e as possibilidades para desenvolvimento integral de todos os envolvidos.

A partir das configurações sociais para promover a inclusão social, a escola é destinada como um espaço para todos, favorecendo todos os alunos que acabam aprendendo com as diferenças a se constituírem como sujeitos, principalmente para crianças com desenvolvimento atípico, como as crianças com autismo. A Inclusão educacional e os demais direitos das pessoas com TEA, foram decretados em 02 de dezembro do ano de 2014, com isso sendo regulamentada a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a “Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista”. Essa lei estabelece que toda criança com TEA é considerada deficiente, aplicando-se às pessoas com o



transtorno os direitos e obrigações previstos na “Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (2009)”.

O critério de diagnóstico para o Transtorno do Espectro Autista (TEA) aborda o modelo de dois domínios, quais sejam: (1) um déficit persistente em comunicação social e interação social, e (2) padrões de comportamento, interesses ou atividades restritos e repetitivos. O primeiro critério refere-se às dificuldades de natureza social, interação e comunicação, caracterizadas por apresentarem abordagem social comprometida, podendo chegar a um compartilhamento reduzido de interesses, emoção ou afeto. O segundo critério é caracterizado por movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipados e repetitivos, invariabilidade, adesão inflexível à rotina ou padrão ritualizado de comportamentos verbais ou não verbais, interesses fixos e altamente restritos e hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse não usual em aspectos sensoriais do ambiente (WEHMUTH; ANTONIUK, 2013).

A educação inclusiva busca promover a acessibilidade e a educabilidade com qualidade na participação dos alunos no âmbito escolar e social, considerando suas necessidades específicas com a inserção total e incondicional de qualquer criança. Isso porque o foco deixa de ser o déficit, limitação ou impossibilidade do sujeito de interagir, e começa a reconhecer os alunos nas suas potencialidades e valorização das diferenças.

O objetivo desse trabalho é observar o comportamento dos alunos da educação infantil em relação a inclusão de um aluno com autismo em sala de aula. Busca-se analisar as relações e interações sociais, relatando os reflexos do processo de inclusão. A metodologia é observação indireta, utilizou-se diário de campo, e de forma qualitativa, que busca criar e atribuir significado aos fatos, fenômenos e acontecimentos. Aprender e descrever os processos que constroem os significados e a compreensão do comportamento e da experiência humana e como acontecem as relações e interações sociais do aluno com autismo no ambiente escolar (MELLO, 2007). E para compor o estudo teórico sobre as temáticas autismo, inclusão, educação infantil e representação, também se procedeu à pesquisa bibliográfica, com consulta a livros, manuais, periódicos eletrônicos e legislação aplicada.

O pensamento social que está sendo construído e produzido por meio das relações sociais na escola, é mediado e confrontado nas trocas de experiências vivenciadas dos alunos



com e sem deficiência. A partir dessa abordagem, a representação da deficiência constituindo na cultura da infância uma preocupação e uma atenção especial, pois a diferença provoca dúvidas e anseios que devem ser mediadas com naturalidade e enfrentamento para o desenvolvimento dessas interações e as questões de “normalidade”, estereótipos, preconceitos, comportamentos atípicos, atitudes e expectativas estão inseridas e vivenciadas no sistema educacional inclusivo.

A realização deste projeto visa relatar o processo de a inclusão do aluno com autismo em sala de aula regular e de que forma esta inclusão está contribuindo para o desenvolvimento social e interpessoal dos alunos que compõe a classe. Esse projeto servirá de base, para compreender os efeitos do processo de inclusão do aluno com Síndrome do Espectro Autista na escola, e de que forma a inclusão contribuirá para o estabelecimento das relações desses alunos na sociedade em que vivemos.

DESENVOLVIMENTO: Principais aspectos observados

A classe de educação infantil do Pré B, de uma escola da rede particular de ensino em Santa Maria, Rio Grande do Sul, possui 26 alunos, 14 meninos e 12 meninas, 20 deles já completaram 6 anos, uma professora e uma auxiliar pedagógico, ambas funcionárias da escola. A maior parte dos alunos estão a mais de dois anos na escola, sendo a maioria colegas desde o maternal. A sala de aula possui um espaço amplo, com 6 mesas 26 cadeiras, mesa e cadeira da professora, armário com materiais pedagógicos, possui estante com livros, quadro negro, armários com brinquedos e jogos expostos, um canto da sala onde brincam de casinha, um espaço com identificação de cada um para guardar sua mochila, um tatame e dois banheiros.

Diante de uma turma com número elevados de alunos, encontramos Pedro (nome fictício), um menino com 6 anos, que estuda na escola desde os seus 3 anos. Apesar de apresentar precocemente um comportamento atípico, com estereotípias e atraso na comunicação, seus pais só buscaram recursos terapêuticos quando ele tinha 5 anos, devido o início de manifestação de comportamento agressivo na escola.

Pedro possui dificuldades de comunicação, sua oralidade, e ainda possui Ecolalia. Apresenta uma boa coordenação motora, com estereotípias e limitações na sua organização



espacial, mas isso de acordo com o contexto do ambiente. Tem comportamento agitado, grita, pula, corre, quando contrariado e chateado costuma a se jogar no chão. Por ter comportamentos repetitivos e maneirismo bem marcados, alguns colegas costumam chamar sua atenção para que pare de se movimentar ou fazer determinado movimento. As suas relações interpessoais com os colegas e professores é muito boa, ele é uma criança muito carinhosa, demonstra com abraços, frases e possui dois colegas com mais afinidades.

Por estar a um bom tempo na escola, já é bem adaptado no modelo de classe de educação infantil. A maioria de seus colegas já o acompanham desde o maternal, o que facilita o bom relacionamento com os demais colegas, mas quando é incompreendido ou contrariado, acaba se agitando com comportamentos agressivos,

gritos e choro. Diante dos impulsos de Pedro, e situações de agitação, as crianças começam a dar diferentes respostas como: “ele está se jogando de novo prof”, “ele quer ser sempre um bebe”, “ele já tá se bobeando”. A professora titular da turma, diz que sempre “inventa uma desculpa para as atitudes do aluno...ele está triste...está com sono”, mas que tenta explicar que Pedro é diferente, incita que o colega é especial, mas sem entrar em detalhes ou fazer menção ao autismo.

Apesar de ter uma boa convivência com todos, Pedro possui alguns colegas com quem tem mais afinidade e gosta de estar perto para brincar, lanchar e fazer as atividades. A professora relata que além de partir do lúdico como ferramenta essencial na educação infantil para o desenvolvimento cognitivo, ela segue a partir dessa interação do brincar entre os colegas para lidar com o equilíbrio de igualdade e respeito na turma. Sendo uma criança ativa Pedro está constantemente participando das atividades propostas, mesmo que descontextualizando, a professora sempre tenta retomar o assunto para que Pedro contextualize de acordo com o tema abordado, e alguns de seus colegas mesmo sem compreender o porquê da situação comentam : “deixa ele prof. Ele é muito engraçado falando assim!”.

Assim como Pedro, alunos com autismo são um desafio, não só educacional, mas social, pois esses conflitos são frequentes, e é na educação infantil que essas inquietações acabam surgindo. A criança saiu de sua zona de conforto, encara cenário social que é a escola, e encontra o outro. O outro que se pronuncia de maneira desconhecida para ela, tanto



por apresentar um padrão de comportamento atípico, e o que provoca sua e criticidade e autonomia de relações interpessoais para tentar compreender o outro. Segundo Jodelet (apud Lane 1993) "as representações sociais devem ser estudadas articulando elementos afetivos, mentais e sociais e integrando, ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação, a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideal que sobre elas vão intervir" (p. 61).

A escola inclusiva, desde a educação infantil, implica em adotar procedimentos didáticos e estratégias metodológicas adequadas às necessidades de todas os educandos. O propósito da escola inclusiva é desenvolver recursos pedagógicos para garantir acesso, permanência e condições de aprendizagem.

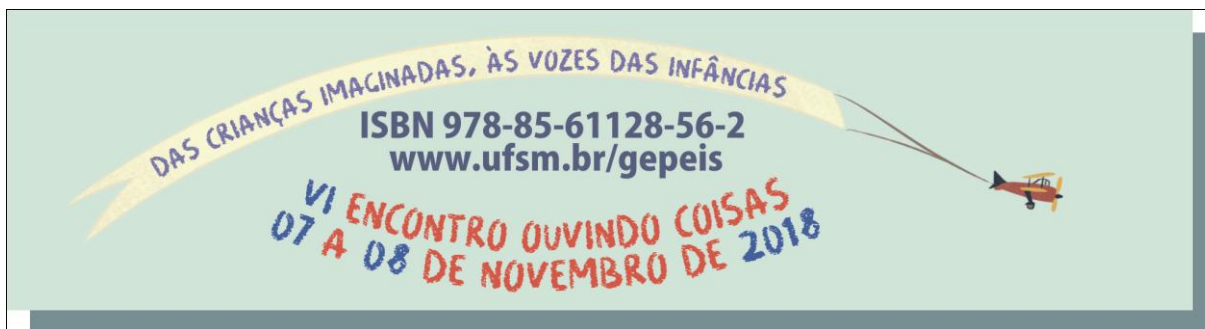
Assim, esses processos provocam mudanças que alteram as concepções de aprendizagem, sem restrições, associando várias ferramentas e alternativas com caráter de apoio o ensino e aprendizagem de todos.

CONCLUSÃO

O presente trabalho explorou a temática inclusão, em que a formação de significados e representações entre um grupo de crianças no ambiente escolar diante dos processos de inclusão de um aluno com transtorno do espectro autista.

Verificou-se que as questões de estereótipos e preconceitos, comportamentos atípicos, "normalidade", atitudes e expectativas são analisadas no contexto educacional e social. Os princípios inclusivos, que propõem o respeito aos direitos, a valorização da diversidade enfatiza o direito de ser criança, poder brincar e viver experiências significativas de forma lúdica e informal com outras crianças. Mudanças que beneficiam toda e qualquer criança, todas se beneficiam.

O carinho, respeito e afeto entre os colegas e a professoras ficam evidentes, mas os comentários e percepções da criança, as e situações relevantes da falta de preparo e estrutura para atender uma criança com deficiência, propiciam inquietações entre as crianças. Conforme o estudo de caso, Pedro é uma criança de 6 anos, e já apresenta desafios importantes para o seu desenvolvimento social e interpessoal com seus colegas.



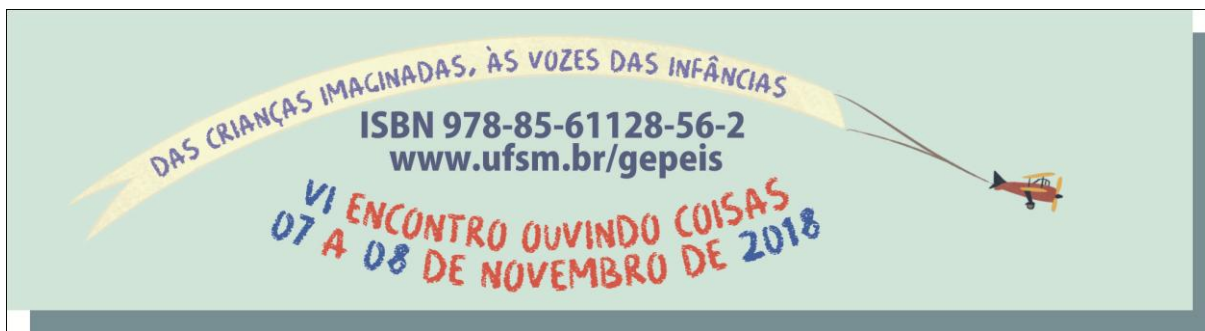
A partir do trabalho, cabe mencionar que os projetos pedagógicos necessitam estar organizados para atender à diversidade dos alunos. A diversidade precisa ser o eixo central do processo de aprendizagem, de uma maneira em que aprender e construir o conhecimento de forma adequada e mais sistematizada, em companhia de outras crianças em sua comunidade seja direitos concretizados.

O cotidiano deve ser o ponto de partida para a educação inclusiva, englobando o coletivo, a escola, a classe comum, possibilitando que tanto alunos com necessidades educativas ou não, tenham acesso ao conhecimento, à cultura de maneira que possam assim progredir nos aspectos pessoais e sociais.

É na vivência com os outros que consolida a na formação como sujeitos críticos e autônomos. A inclusão escolar é a dinâmica social capaz de provocar trocas de interações mais elaboradas, e difundir e (re)significações pelo que foi experienciado , de maneira racional que qualificam a realidade e sensibilidade de ver e repensar o mundo.

REFERÊNCIAS

- Berenice Piana de Piana. A história de uma Lei. **Revista Autismo**: informação gerando ação. Disponível em: <<http://www.revistaautismo.com.br/edicao-2/a-historia-de-uma-lei>>. Acesso em 12 de outubro, 2018.
- JODELET Denise. **As Representações Sociais**. [Livro]. - Rio de Janeiro : EDUERJ, 2001.
- MELLO, Ana Maria S. Ros de. **Autismo**: guia prático. 5 ed. São Paulo: AMA. Brasília: CORDE, 2007.
- WEHMUTH, Mariane; ANTONIUK, Sergio A. Transtorno do Espectro do Autismo: aspectos gerais e critérios diagnósticos. In: OMAIRI, C. *et al.* **Autismo**: perspectivas no dia a dia. Curitiba, 2013.



UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ AMARELO: A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Daniela Camila Froehlich
Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo
danielacfroehlich@hotmail.com

Glaucimara Pires Oliveira
Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação
glaucci_27@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho tem por intuito abordar a Educação Especial no contexto da Educação Infantil, voltando-se o olhar para a sua constituição, suas práticas pedagógicas, as abordagens, a organização e sua atuação, no que permeia este espaço. Abordando a díade, Educação Infantil e Educação especial, na Unidade de Educação infantil Ipê Amarelo pela perspectiva da educação inclusiva. Atualmente a unidade tem aproximadamente cento e trinta crianças matriculadas, dentre elas, doze crianças que são acompanhadas pela equipe de Educação Especial, dividindo-se em sete turmas. A equipe é composta por profissionais de diversas áreas, que em um trabalho conjunto priorizam que as crianças participem de todos os espaços da escola, interagindo com todas as crianças e adultos de forma inclusiva. A Unidade conta com o Atendimento Educacional Especializado. A equipe de Educação Especial atuante envolve bolsista do projeto de Atendimento Educacional Especializado na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, vinculado à Coordenadoria de Ações Educacionais (CAED), docente do Departamento de Educação Especial, estagiárias do Curso de Licenciatura em Educação Especial da UFSM. Torna-se importante salientar a abordagem pedagógica da Unidade que tem como referencial teórico de Regio Emíla. Assim, priorizar que uma educação com perspectiva inclusiva se efetive com as crianças pequenas, possibilitará a continuidade desse processo em outras etapas de forma mais adequada e efetiva.

Palavras-chave: Educação Infantil; Educação Especial; Inclusão.

INTRODUÇÃO

A Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA) está localizada no campus da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e atende o público de crianças de 4 meses a 5 anos e 11 meses, em turmas com aproximadamente 18 crianças, numa organização curricular embasada em turmas multi-idade. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) na UEIIA começou no ano de 2011, com o recebimento de uma Sala de Recursos Multifuncional (SRM). Anteriormente a este período, crianças público alvo da Educação Especial foram atendidas, mas sem a disponibilidade deste serviço.



Dentre a equipe de profissionais que atuam na Unidade, conta-se com uma equipe multidisciplinar, com psicólogo, nutricionista, técnico em enfermagem, professores pedagogos e professores de educação especial, bolsistas de graduação e pós-graduação dos cursos de Pedagogia e Educação Especial. Também atuam na UEIIA estagiários de diferentes áreas de formação, sendo dos cursos de Psicologia, Pedagogia, Educação Especial e Nutrição o que possibilita espaços formativos para qualificação da prática pedagógica e formação profissional.

As sete turmas são nomeadas pelas cores do arco-íris, a amarela, vermelha, azul, azul anil, laranja, verde e violeta a qual incitou a nomeação da Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para Sala “Arco-íris”, nomeação dada pelas próprias crianças da Unidade.

As salas de recursos multifuncionais cumprem o propósito da organização de espaços, na própria escola comum, dotados de equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos que auxiliam na promoção da escolarização, eliminando barreiras que impedem a plena participação dos estudantes público alvo da educação especial, com autonomia e independência, no ambiente educacional e social. (Documento Orientador Programa de Implementação de Sala de Recursos Multifuncionais, p.6)

O trabalho desenvolvido pelos Educadores Especiais busca garantir acompanhamento tanto para as crianças público alvo quanto aos professores e demais profissionais evidenciando a articulação de práticas entre Educação Especial e a Educação Infantil.

DESENVOLVIMENTO

A organização de turmas multi-idade é constituída por grupos de crianças pequenas de um ano e onze meses a cinco anos e onze meses, e crianças de dois anos a cinco anos e onze meses. Consiste em agrupar crianças de diferentes idades na mesma turma. Na Unidade tem-se turmas de crianças de dois anos a cinco anos e onze meses e duas turmas de berçário, as quais antecipam a entrada na multi-idade. Segundo Prado (2005, p.6), essa possibilidade se detém na:

[...] capacidade das crianças construírem uma relação de referência umas para as outras, no sentido de demonstrar, disputar, sugerir, negociar, convidar, trocar e compartilhar experiências e brincadeiras. Nestes momentos, menores e maiores estabelecem relações mais solidárias e cooperativas do que quando estão separadas.



A diversidade no agrupamento das crianças proporciona diferentes trocas e possibilidades, demandando um trabalho de equipe que entenda e interaja nessa estrutura.

A prática docente da Educação Especial ocorre por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que perpassa por todo ambiente da instituição, levando em consideração a Política Nacional de Educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva, que traz a Educação Especial como:

[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p.10).

Visualizando o contexto da UEIIA e as crianças acompanhadas pela Equipe de Educação Especial, as articulações e planejamentos das práticas pedagógicas das Educadoras Especiais com os demais profissionais da Unidade, são principalmente acerca destas crianças. Ao total são doze crianças, sendo que sete têm diagnóstico clínico referentes ao público alvo da Educação Especial.

NEE	QUANTIDADE
Síndrome de Down	2
Transtorno do Espectro Autista	3
Deficiência Física	2
Em processo de avaliação	5
Altas Habilidades/ Superdotação	Em processo de identificação

Tabela 1: Crianças com NEE
Fonte: Autor (2018)

Para o trabalho com as crianças é elaborado um é desenvolvido inicialmente pelo Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI), o qual é organizado baseado em alguns elementos como a anamnese, na qual realizaram-se conversas com as famílias de cada criança e com outros profissionais que também fazem o acompanhamento com a mesma, priorizando um trabalho que vá atender as demandas das crianças.



As ações com as crianças ocorrem por meio do Atendimento Educacional Especializado, e o acompanhamento destas crianças no espaço da sala regular, pensando no trabalho com os professoras das turmas algumas estratégias foram utilizadas, como a elaboração em conjunto dos planejamentos, registros e relatórios, nos quais faz-se uso de ferramentas tecnológicas para facilitar essas trocas, como o “*Google Drive*”, que proporciona a elaboração conjunta desses materiais quando não se é possível fazer esta troca pessoalmente, o que acabou efetivando-se mais com algumas turmas devido a demandas e possibilidades do momento.

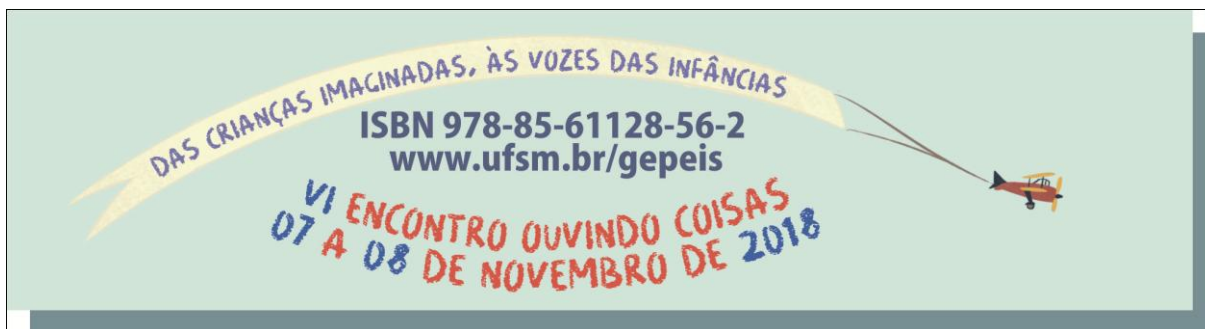
Com o acesso aos planejamentos dos professores regentes, é possível contribuir nas propostas desenvolvidas em turma, com intuito de auxiliar e mediar a participação e interação das crianças com necessidades educacionais especiais, potencializando a inclusão em todos os espaços. Assim, o registro é construído em conjunto, para avaliação e observação da criança, contribuindo para prática pedagógica na elaboração de futuras atividades com o intuito de aprimoramentos no contexto educacional.

Os atendimentos realizados na SRM ocorrem semanalmente, com a frequência de uma ou duas vezes na semana, com duração de aproximadamente 50 minutos, podendo ser individualizados como coletivos, o que é planejado visando a aprendizagem da criança. Garantindo assim, que as demandas sejam atendidas sem desconsiderar as políticas públicas que perpassam e orientam as práticas no contexto educacional.

CONCLUSÃO

Compreendendo a UEIIA como um lugar de possibilidades e considerando as práticas docentes desenvolvidas neste contexto, pode-se visualizar que o trabalho desenvolvido pela equipe do Atendimento Educacional Especializado (AEE), vem ocorrendo de forma significativa tanto para as crianças atendidas, quanto aos demais profissionais atuantes nesta rede pedagógica.

As articulações das práticas docentes perpassam todos os espaços de aprendizagem, pensando as crianças público-alvo da Educação Especial como sujeitos de aprendizagem, estas pertencentes a um todo no contexto educacional, tornando possível a efetivação do processo de inclusão destas crianças.



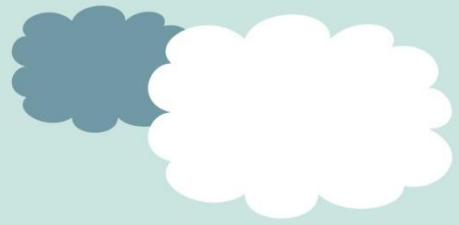
Assim, a partir desta prática pedagógica, por fazer uso e priorizar o trabalho com diferentes profissionais que atuam na Unidade e pensar a Sala Regular também como local de trabalho do Educador Especial, sem dispensar o atendimento educacional especializado, a UEIIA acolhe e busca construir possibilidades de desenvolvimento integral às crianças público-alvo da Educação Especial.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Documento Orientador Programa de Implementação de Sala de Recursos Multifuncionais**. Ministério da Educação – SECADI. s/d.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: ME/SEESP, 2008b.

PRADO, P. D. “A gente gosta é de brincar com os outros meninos!” **Relações sociais entre crianças num jardim de infância**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 683- 14582 688, Maio/Ago. 2005. Disponível em: . Acesso em: maio de 2018.



DAS CRIANÇAS IMAGINADAS, ÀS VOZES DAS INFÂNCIAS

VI ENCONTRO OUVINDO COISAS
07 A 08 DE NOVEMBRO DE 2018

