

**ANAIS**

# **5º ENCONTRO OUVINDO COISAS**

**A INSTITUIÇÃO IMAGINÁRIA DA CIDADE  
A CIDADE QUE TEMOS E A CIDADE QUE QUEREMOS**

**24 e 25 de novembro de 2016**

**ISBN 978-85-61128-49-4**



[www.ufsm.br/gepeis](http://www.ufsm.br/gepeis)

**Universidade Federal de Santa Maria**

**Organizadores:**

Valeska Fortes de Oliveira  
Adrielle Machado Rodrigues  
Indiara Rech  
Monique Silva  
Tania Micheline Miorando

**ANAIS DO 5º ENCONTRO OUVINDO COISAS  
A INSTITUIÇÃO IMAGINÁRIA DA CIDADE**  
*A cidade que temos e a cidade que queremos*

1º EDIÇÃO



Santa Maria, 2016



**Universidade Federal de Santa Maria**  
Reitor Paulo Afonso Burmann  
Vice Reitor Paulo Bayard Dias Gonçalves

E56a Encontro Ouvindo Coisas (5. : 2016 : Santa Maria, RS)  
Anais do 5º Encontro Ouvindo Coisas : a instituição imaginária da cidade : a cidade que temos e a cidade que queremos / 5º Encontro Ouvindo Coisas, 24 e 25 de novembro de 2016 ; organizadores: Valeska Fortes de Oliveira. – 1. ed. – Santa Maria, RS : UFSM, GEPEIS, 2016.  
323 p. : il. ; 30cm  
  
ISBN 978-85-61128-49-4  
  
1. Formação continuada – Eventos 2. Imaginário social – Eventos  
3. Cidades – Eventos I Oliveira, Valeska Fortes de II. Título.  
  
CDU 371.13(063)

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

**Capa:** Paladino

**Arte:** André Dalmazzo

**Diagramação:** Tania Micheline Miorando e Adriele Machado Rodrigues

**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:**



**PRA**  
Pró-Reitoria de Administração



**COMISSÃO ORGANIZADORA DO EVENTO:**

Adrielle Machado Rodrigues

André Dalmazzo

Bianka de Abreu Severo

Camila Borges

Cândice Moura Lorenzoni

Danielle Difante Pedrozo

Fabiane Raquel Canton

Gabriella Eldereti Machado

Indiara Rech

Ionice Debus

Josicler Orbem Alberton

Marília Fernandes Rehermann Freitas

Maristela Silveira Pujol

Marli da Silva

Monique da Silva

Rafael Salles Gonçalves

Rozangela Martins da Silva

Samara Facco

Tania Micheline Miorando

Valeska Fortes de Oliveira

Vanessa Vasconcellos

Vanezza Peranzoni

Wander Heinrich Echevarria

## A INSTITUIÇÃO IMAGINÁRIA DA CIDADE: QUE OUTRAS CIDADES CIRCULAM NO NOSSO IMAGINÁRIO?

Somos o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS) e, temos vinte e quatro anos de existência no Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul. Temos inventado um outro formato de evento, uma forma que viabilize a escuta porque, numa indignação coletiva, cansamos de participar de eventos na área da educação e outras afins, onde a circulação de pessoas tem o intuito de apresentar, de falar, de obter um certificado que tem um fim – o registro da produção no *lattes*. Num movimento inventivo que, para além da crítica, se inscreve numa energia de produção de alternativas as formas de vida e de relações com nossas instituições, exercitamos nossa capacidade imaginativa, nosso imaginário instituinte, desenhando o que batizamos de “Ouvindo Coisas”. Deixamos sempre que depois dos dois pontos, o tema do encontro seja motivado por questões conjunturais, ou mesmo, por nossas indignações. Mas, o que carregamos desde sempre no nome que demos à nossa criação, é Ouvindo Coisas: outras formas de estar, viver e pensar na universidade. Pensar na universidade, um movimento que exige tempo, que exige escuta, que exige estudo, que exige o exercício da capacidade criativa, contra o conformismo e a inércia, que muitas vezes, tomam conta de nossas instituições.

O *V Encontro Ouvindo Coisas: a instituição imaginária da cidade* começa como uma hipótese: em ano eleitoral, seria importante colocarmos na roda, provocando os coletivos e as pessoas individualmente, sobre a cidade que temos e a cidade que queremos. Honrando a categoria central na produção do imaginário social de Cornelius Castoriadis, nosso autor de referência, trouxemos a cidade, a construção da democracia e a criação de movimentos que pensem como temos vivido na cidade e como queremos vivê-la.

Para pensar na cidade que temos e na cidade que queremos, imediatamente, começamos a lembrar das diferentes áreas, porque estamos falando de um terreno transdisciplinar e de um tema que envolve a todos nós, profissionais de diferentes áreas e pessoas de diferentes grupos sociais. A começar pelos nossos povos nativos que, de donos da terra, passaram a viver no cotidiano das cidades, como pessoas que precisam ocupar a rua, oferecendo a sua produção artesanal, mas sem visibilidade para o olhar e preocupação das cidades e das políticas públicas.

Organizamos o *V Encontro Ouvindo Coisas* com o barulho das ocupações, que vinham de todos os lugares. Movimento que tem início nas escolas públicas estaduais do país, inspirado em outros contextos, foi tomando corpo na universidade e, quando percebemos, estávamos numa negociação para que, como um evento com objetivos éticos, estéticos e políticos, pudesse

incorporar as lutas das ocupações. Entramos nas ocupações - nosso exercício nas redes de poder também é a horizontalidade. Como grupo, foi uma das nossas maiores aprendizagens e um grande desafio.

Nossos convidados, todos envolvidos, nas suas instituições com as ocupações, somaram numa reflexão que iniciava com performances cênicas e alargava-se para dentro dos espaços das oficinas, até as apresentações de trabalhos, trazidos de diferentes lugares, de espaços educacionais, de saúde, de arquiteturas, das artes em geral.

Da fotografia das cidades, fomos convidando os participantes a ocupar, também, espaços de lazer de Santa Maria, que no nosso imaginário, também são espaços culturais. A saúde das pessoas, das crianças e das cidades foi para dentro do bar. O cinema as produções culturais foram problematizadas e sonhadas, também no espaço do bar.

Por dois dias, não discutimos sozinhos, indignados olhando os jornais da cidade. Por dois dias, discutimos e sonhamos coletivamente. Diz Hannah Arendt (1993, p. 114) no livro *A dignidade da política*.

Vivemos hoje em um mundo em que nem mesmo o senso comum faz mais qualquer sentido. O colapso do senso comum no mundo de hoje indica que a filosofia e a política, não obstante o seu velho conflito, tiveram a mesma sina. E isso significa que o problema com relação à filosofia e à política, ou a necessidade de uma nova filosofia política da qual pudesse surgir uma nova ciência da política, está mais uma vez em pauta.

Sonhamos juntos, movimentamos nossos corpos sensíveis, acionando uma escuta que foi inspirada por danças circulares, onde nossos repertórios já começaram a ser acionados. A política é o exercício do pensamento transdisciplinar, é o exercício da democracia e das experiências de relações horizontais onde o respeito, a diferença não é um obstáculo e nem se transforma em fascismo, mas um desejo.

Os trabalhos apresentados ficarão como material de memória, nunca esquecendo que entre cestas de frutas nas rodas de conversa, como a instituição de um tempo de delicadeza e cuidado, fora, estávamos entre movimentos contra um tempo de golpes, na democracia, tão cara a Cornelius Castoriadis.

Meu carinho e agradecimento às pessoas do GEPEIS, sem elas, um sonho individual não seria de todos os participantes. Agradecemos como GEPEIS a participação de todos, que aderiram à nossa provocação.

Valeska Fortes de Oliveira  
Coordenadora da Tribo GEPEIS  
Novembro de 2016  
Anos difíceis para o Brasil

## SUMÁRIO

### IMAGINÁRIO E ARTE

BARQUINHO DOS LOUCOS.....	12
PERALTAGEM POÉTICA: MEMÓRIAS PASSARHEIRAS DE SER ÁRVORE.....	15
EXPERIÊNCIA EDUCATIVA NA ESCOLINHA DE ARTES/UFSM.....	20
BONECAS ABAYOMI – NÓS PARA FALAR DE NÓS.....	23
ARTES E OUTRAS MODALIDADES EXPRESSIVAS, DE MANEIRA INTERDISCIPLINAR, COMO FACILITADORAS DO DESENVOLVIMENTO POTENCIAL DOS EDUCANDOS.....	28
A ORGANIZAÇÃO, O ADIMENSIONAMENTO E A DESREALIZAÇÃO TOTAL – A ESTRANHA CIDADE DE G. H. ....	33
RESISTIR É PRECISO: RODANDO A CIDADE.....	38
ÀS MARGENS DO MARGINAL: IMPRESSÕES DAS CONFIGURAÇÕES DE CORPO NO FILME ELVIS & MADONA.....	39
NEGRESSÊNCIA: PROJETO ARTÍSTICO AFRO-REFERENCIADO NA CULTURA NEGRA FEMININA GAÚCHA.....	45

### IMAGINÁRIO E EDUCAÇÃO

CORPO, IMAGINÁRIO E SEUS REGISTROS SIMBÓLICOS: UMA EXPERIÊNCIA CLÍNICA INSTITUCIONAL.....	52
PALAVRARIA - UMA ESCRITA AUDIOVISUAL.....	59
UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA ATRAVÉS DO IMAGINÁRIO SOCIAL: PRODUÇÃO DE SUPER-HERÓIS NO AMBIENTE UNIVERSITÁRIO.....	60
A DIFERENÇA NO IMAGINÁRIO DA CIDADE QUE HABITO.....	64
O CINEMA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	68
GRUPO DE ESTUDOS NO ESPAÇO ESCOLAR: RESISTÊNCIA, DEMANDAS E POSSIBILIDADES.....	75
CIRANDA DO IMAGINÁRIO - PALAVRARIA: EXPERIÊNCIAS NA/COM A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES .....	81
O CUIDADO DE SI NAS NARRATIVAS DE PROFESSORAS NA ESCOLA.....	86
DIFERENTES <i>MUNDOS</i> NO MUNDO: O PRIVILÉGIO DE PODER APRENDER E CONVIVER COM CRIANÇAS AUTISTAS E SEUS FAMILIARES.....	91
DOCÊNCIA NO ENSINO DE CIÊNCIAS: DA TEORIA À PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	97
PROGRAMA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UMA NOVA ABORDAGEM NO	

MUNICÍPIO DE ITAARA.....	102
BRINCAR: MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES!.....	107
O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) E SUA CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE QUÍMICA: HORIZONTES E POSSIBILIDADES NO TRAJETO FORMATIVO.....	112
O SABER SOBRE A LÍNGUA E AS SUAS RELAÇÕES COM O ENSINO: O CASO DO PORTUNHOL SELVAGEM.....	119
EU OCUPO, TU OCUPAS: O MODELO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR EM EVIDÊNCIA ATRAVÉS DO OLHAR DO DOCUMENTÁRIO “ACABOU A PAZ, ISTO AQUI VAI VIRAR O CHILE” .....	126
IDENTIDADE DE GÊNERO E O NOME SOCIAL NA UFSM: AS RACHADURAS NAS BARREIRAS INSTITUÍDAS E AS DISCUSSÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE.....	133
ESTUDO DE CASO SOBRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL DE DUAS ESCOLAS NO MUNICÍPIO DE ALEGRETE/RS.....	139
SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE PEDAGOGIA: NARRATIVAS DE (SI) À LUZ DO IMAGINÁRIO SOCIAL.....	146
O INSTITUÍDO NOS PARÂMETROS CURRICULARES E O INSTITUINTE NA/COM O ENSINO MÉDIO E A ÉTICA FILOSÓFICA.....	151
TESOUROS INVISÍVEIS.....	157
O ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS: O QUE TEM SIDO PRODUZIDO E O QUE SE PRETENDE PRODUZIR?.....	162
APRENDIZAGENS DA PEDAGOGIA ONTOPSICOLÓGICA DURANTE O ESTÁGIO DO ESINO FUNDAMENTAL.....	168
RÁDIO BILAC: ARTICULAÇÃO DE SABERES QUE PERPASSAM AS VOZES DOCENTES E DISCENTES.....	175
RELATO DE EXPERIÊNCIA: SIGNIFICAÇÃO DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.....	182
CRIAÇÃO EM AUDIOVISUAL - MICROCONTOS DE TERROR.....	187
O RAP DA CASA DO HIP HOP DE DIADEMA: DO UNIVERSO MÍTICO E SIMBÓLICO A UMA PEDAGOGIA DO IMAGINÁRIO.....	193
ANÁLISE INSTITUCIONAL E CONDIÇÕES CONTEMPORÂNEAS DA PRODUÇÃO DE SAÚDE: POSSIBILIDADES DE GENERALIZAÇÕES DE ANÁLISES.....	198
REPRODUÇÃO INTERPRETATIVA DO BRINCAR: OUVINDO NARRATIVAS DE CRIANÇAS.....	202
A CASA-CORPO NA DANÇA DE SALÃO: DESTRANCANDO PORTAS, RELATANDO EXPERIÊNCIAS.....	207
UTILIZAÇÃO DA TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA NA DISCIPLINA DE LITERATURA HISPANO-AMERICANA II DO CURSO DE LETRAS/ESPANHOL DO IFB - CAMPUS TAGUATINGA CENTRO.....	212
HISTÓRIAS DE VIDA, FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO NORMAL E O CINEMA: IMAGENS E NARRATIVAS.....	217
ABORDAGEM ACERCA DA IDEIA DE CAUSALIDADE EMPREENDIDA POR HUME EM TRATADO DA	



NATUREZA HUMANA.....	222
(RE)ARRANJOS DE CRIAÇÃO.....	227

## IMAGINÁRIO E URBANIDADES

PROJETO NARRADORES DE BAGÉ: REVISITANDO A CIDADE A PARTIR DAS SUAS MANIFESTAÇÕES POPULARES.....	233
CAMINHADAS URBANAS: O EDIFÍCIO CAUDURO E A PROMOÇÃO DO IMAGINÁRIO SANTAMARIENSE.....	237
POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA, AFETIVIDADE E IMAGINÁRIO.....	242
IMAGINÁRIO DA CIDADE E DO TRABALHO: PERSONAGENS DA NARRATIVA FERROVIÁRIA.....	247
MULTIMÉTODOS DE ANÁLISE COM INTERAÇÃO DOS USUÁRIOS DA PISTA MULTIUSO DO CAMPUS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA – RS.....	252
PISTA MULTIUSO CAMPUS UFSM: IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA E EXTENSÃO DO SISTEMA.....	258
ITINERÁRIOS DA BOEMIA:A CARTOGRAFIA DOS BARES DE BAGÉ DE ERNESTO WAYNE.....	263
CIDADE, CASA, COLAGEM.....	269
PRAÇA VIVA: VIVÊNCIA COLETIVA NA PRAÇA SANTO ANTÔNIO – CACHOEIRA DO SUL/RS.....	276
IMBRICAÇÕES ENTRE LAZER MERCADORIA E A JUVENTUDE DE SANTA MARIA.....	282
COIMBRA : UM OLHAR ESTRANGEIRO.....	288
CAMINHADAS URBANAS: RELATOS E REFLEXÕES.....	292
CARTOGRAFIAS DA PRODUÇÃO DE UM DEVIR: CENOGRAFIA ENQUANTO TERRITÓRIO HÍBRIDO. ....	298
SER UM MESTRE POKÉMON: SOCIABILIDADE JUVENIL EM <i>PÓKEMON GO</i> .....	304
VIAGEM A ANDARA: A CIDADE IMAGINÁRIA DE VICENTE CECIM.....	309
“A BOCA DO CÉU”, UMA ALEGORIA SOBRE A VIDA DE ESTUDANTE.....	314
29° 41' S 53° 48' O (FOTOGRAFIAS DE SANTA MARIA) .....	317
REFLEXÕES, MEMÓRIAS E RELATOS. QUAL A CIDADE QUE SE HABITA? .....	318

# Imaginário & Arte



## BARQUINHO DOS LOUCOS

*Conrado Alencastro Bueno*

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Projeto de Extensão Geringonça -Pedagogias da diferença  
PROEXT-UFRGS  
conrado.bueno25@gmail.com*

*Aline Britto Miranda*

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Residente do Programa de Residência Multiprofissional em  
Saúde Mental Coletiva  
ab\_miranda@hotmail.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 projeto de extensão intitulado Atelier Parafernalias: Nexos, Artes e Educação, morreu no dia 19 de Novembro do ano de 2015. Na celebração de sua morte realizamos um ritual que se enreda em torno das questões de fazer morrer e estar morto transversalmente com as discussões da Reforma Psiquiátrica Brasileira. Tomamos por temática um envolvimento entre Educação e Saúde, e como arquiteturas e engendramentos do ambiente para a apresentação em questão: a Arte. Estéticas de barcos de papel, velas, água, vasilhas, lápis de cor, papéis coloridos: pequenos oceanos. Pensávamos em contar sobre a Nau dos Loucos, narrada por Foucault em uma de suas grandes histórias. Pensávamos em falar da relação entre a loucura e a morte, tão próximas como em um relacionamento íntimo, através de diversos questionamentos para os participantes do rito. Por intermédio de uma curadoria desses questionamentos que foram selecionados para disparar as discussões e para que acontecesse tais movimentos dialógicos numa perspectiva coletiva em círculos de conversações, se direcionaram percursos outros; percursos rizomáticos que aconteceram como fluxos que desenharam outras linhas de pensar as temáticas em questão na produção de outros jeitos, outras maneiras de abordagem e na confecção de escritas, quer sejam individuais e/ou coletivas, relatos de experiências, intervenções poéticas visuais, teatrais, musicais, entre tantas outras formas e fundos de manifestações.

**Palavras-chave:** Morte, Loucura e Arte

### INTRODUÇÃO

A apresentação do relato de experiências se deu por vertentes transversais entre o imaginário sobre a morte, a loucura e a arte. Através de um diálogo feito durante a última ação do projeto de extensão intitulado Atelier Parafernalias: Nexos, Artes e Educação, cujo projeto faleceu



idem para com a ação final datada no dia 19 de Novembro do ano de 2015, questões como a Reforma Psiquiátrica Brasileira/ Luta anti-manicomial, a morte que ocorria constantemente nos manicômios/ hospícios e que ainda ocorre como num enfrentamento com as diferenças em diversos outros espaços quer seja institucionalizados ou não, é uma das tantas realidades que acontecem mas que se acreditam ainda estar numa escala do inaudível, do indizível, aquilo que não pode ser dito, pois parece-se que se é proibido dizer sobre, ou seja, um tabu, como na personagem Lord Voldemort, da coletânea de livros com títulos primeiros de cujo nome de outra personagem da saga: Harry Potter.

## DESENVOLVIMENTO

Tomada por uma temática em relacionamentos entre Educação e Saúde, a arquitetura e o engendramento do espaço para com os presentes numa construção de uma ambiência para a apresentação em questão se deu por: a morte, a loucura e a arte, em sua diversidade de imaginário e por o que estava a passar pelas pessoas que propuseram a temática, em corpos territoriais passageiros, em determinados momentos e acontecimentos que estavam em constante atualização de nós(outros).

Estéticas de barcos de papel, velas, água, vasilhas, lápis de cor, papéis coloridos, giz de cera: pequenos oceanos. Pensávamos em falar dessa relação de uma perspectiva entre a loucura e a morte, tão próximas como em um envolvimento íntimo, através de diversos questionamentos para os participantes do rito, estampados em cartazes espalhados em um espécie de mural que se fez numa muralha de cadeiras empilhadas em uma das quatro paredes do espaço.

Por intermédio de um pensar quais perguntas/ questões disparávamos para os presentes do momento, uma curadoria para seleção de tantos pensares e produções que foram a surgir ao longo de um planejamento dessas perguntas/questões.

Assim selecionadas as perguntas/ questões, estampadas na muralha de cadeiras, todo o grupo se direcionou (andari)derilhantes e dançantes para o espaço que se foi propositivo para acontecimentos em movimentos dialógicos numa perspectiva coletiva em círculos de conversações de direcionamento de percursos e perguntas/questões outras; percursos rizomáticos que



aconteceram como fluxos que desenharam outras linhas de pensar as temáticas na produção de outros jeitos, outras maneiras de abordagem e na confecção de escritas, quer sejam individuais e/ou coletivas, relatos de experiências, intervenções poéticas visuais, musicais, teatrais, entre tantas outras formas e fundo de manifestações que ali poderiam estar a acontecer em presença de cada um de nós.

## CONCLUSÃO

O Barquinho dos Loucos foi interessante na (re)construção, (res)significação, (re)pensar o pensamento da loucura em borramentos com a morte, significados outros feitos por outras linhas de se pensar o que é a loucura e a morte resgatados desde em sua tenra historicidade até no presente cotidiano em sua contemporaneidade.

## REFERÊNCIAS

- ARBEX, DANIELA. **Holocausto Braisleiro**. Editora Geração., São Paulo, 2013.
- ALVERGA, A. R.; DIMENSTEIN, M. **A reforma psiquiátrica e os desafios nadesinstitucionalização da loucura**. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação.*, v.10, n.20, p.299-316, jul/dez 2006.
- FOUCALT, Michel. **História da Loucura**. Editora Perspectiva S.A., São Paulo, 1978.
- LARROSA, Jorge. **Notassobre a experiência e o saber de experiência**. *Revista Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Lingüística* Nº 19Jan/Fev/Mar/Abr, São Paulo, 2002.
- ROWLING, JOANNE. **Harry Potter e a Pedra Filosofal**. Editora Rocco. Rio de Janeiro, 1997.
- SHAKESPEARE, WILLIAM. **Hamlet**. Editora L&PM Pocket., Porto Alegre, 1997.





## PERALTAGEM POÉTICA: MEMÓRIAS PASSARHEIRAS DE SER ÁRVORE

*Fernanda Saldanha*

*DACARATAPA Grupo de Teatro*

*fesaldanha@msn.com*

*Josiane Medianeira Soares*

*DACARATAPA Grupo de Teatro*

*josymsoares@hotmail.com*

### RESUMO

Esta pesquisa aborda a criação de um espetáculo teatral inspirado na obra do poeta Manoel de Barros e nas memórias pessoais das atrizes/criadoras envolvidas. A dramaturgia foi escrita por quatro mãos, a partir de poemas selecionados e cenas elaboradas através do imaginário infantil. O espetáculo aborda questões relacionadas ao “ser artista-educadora”, os desafios e utopias existentes neste caminho árduo, mas poético e encantador. Traz como título “Memórias passarineiras de ser árvore” e é uma produção do DACARATAPA Grupo de Teatro, fundado em Santa Maria/RS, por estudantes do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM e que agora tem sede em Venâncio Aires/RS.

**Palavras-chave:** Manoel de Barros; Memórias; Teatro.

Neste ano, comemora-se o centenário do nascimento do grande e inspirador poeta matogrossense, Manoel Wenceslau Leite de Barros. Manoel de Barros é um dos poetas mais aclamados atualmente, falecido em 2014, com 98 anos, o “menino do mato”, como ficou conhecido, por trazer em sua obra memórias e histórias do mato, nos apresenta um universo imaginário e poético, de uma infância inventada, da comunhão com os animais e das desimportâncias da vida. Sua obra, repleta de simplicidade, inocência e pureza infantil desperta nos leitores a vontade de olhar o mundo com olhos mais sensíveis.

Imensamente tocadas por esse mundo criado por Manoel de Barros, desde nosso primeiro contato com sua obra, através do poema “O menino que ganhou um rio”<sup>1</sup>, e unindo sonhos, utopias e desafios pessoais e coletivos, embarcamos nesse voo poético-teatral. Mergulhamos na obra através dos livros, CDs com poemas narrados por ele próprio e vídeos – é importante ressaltar o documentário “Só dez por cento é mentira: a desbiografia oficial de Manoel de Barros”<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Do livro “Memórias Inventadas – As Infâncias de Manoel de Barros” (2008).

<sup>2</sup> A primeira vez que assistimos ao documentário citado foi em 2013, na disciplina “Estágio Supervisionado de Docência em Teatro II – Ensino Fundamental, disciplina do Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal



Ao encontrarmos-nos com a obra de Barros, é praticamente impossível não rememorar nossa própria infância, uma vez que, o poeta resgata memórias e a partir delas, inventa outras e mais outras e mais outras, pois como ele bem afirmava: “Tudo o que não invento é falso” (BARROS, 2008, p. 5).

Com o entendimento de que a memória também é inventada, vislumbramos a possibilidade de (re) fazer nossa autobiografia<sup>3</sup>, subverter nossa história, transcender tudo que já vivemos. Percebemos que poderíamos reviver tantos momentos especiais e ainda inventar uma infância que não tivemos. Para tanto, dedicamo-nos à criação da dramaturgia, que nasceu coletivamente, depois dessa imersão neste “universo Manoelês”, atrelada ao nosso anseio pelas utopias na educação e nossa inquietação por tratarmos, especialmente, da arte-educação, dramaturgia esta baseada nos diversos poemas previamente selecionados.

Ademais, somos artistas-educadoras, graduadas na Licenciatura em Teatro, pela Universidade Federal de Santa Maria. Somos muito parecidas em se tratando de ideais e modos de enxergar o mundo. Escolhemos ser artistas-educadoras, por paixão e convicção, mas antes de qualquer profissão, todos somos seres humanos, temos uma história de vida e dentro da sala de aula, temos que nos colocar como pessoa, para que os educandos nos reconheçam como tal e tenham o espaço de se colocar como pessoa também. “Não dá para separar a imagem docente da imagem humana. (...) Estamos na escola na totalidade de nossa condição humana. Os alunos nos veem como gente. Eles se veem como gente”, como afirma Miguel Arroyo (2004, p. 242). Atualmente fala-se tanto no professor-artista, o professor fazedor de sua arte, e foi este universo que aprendemos a admirar e mirar para nossa vida, viver a arte, não somente compartilhá-la em sala de aula. É fundamental que o(a) professor(a) siga pesquisando e ativo(a) na arte, com afínco, com alma, entregue ao trabalho, pois isso certamente refletirá na sua prática em sala de aula. Assim, percebemos o quanto são desafiadoras para nós as questões artísticas, uma vez que, na prática docente nos sentimos mais seguras, desafiadas, mas com mais clareza do que fazemos.

---

de Santa Maria. **Só dez por cento é mentira: a desbiografia oficial de Manoel de Barros**. Direção de Pedro Cezar (Brasil, 2008, 82 min).

<sup>3</sup> Referência do filme *Atonement (Desejo e Reparação)*, no qual a narradora escreve um livro e afirma que “(...) no livro, eu pretendi dar a Robbie e Cecília o que eles perderam na vida. Eu gostaria de pensar que isso não é fraqueza ou evasão, mas um ato final de bondade. Eu dei a eles a sua felicidade...”. **Desejo e reparação**. Direção de Joe Wright (França, Reino Unido, 2007, 123min).



Com este novo projeto, o que se coloca em jogo é como a história será contada teatralmente e como ela se construirá pelas afetações e pelos atravessamentos das nossas biografias e lembranças enquanto personagens em processo de criação.

Entretanto, não se trata apenas de contar, lembrar fatos de histórias de vida, trata-se de uma reinvenção e de diversos contrapontos: lembrar e esquecer, revelar e esconder, consciente e inconsciente, veracidade e dúvida, presente e passado. Nesse sentido, a fonte inventiva nesta pesquisa está calcada em nosso imaginário autobiográfico, representado através das palavras do poeta Manoel de Barros, com seu “Idioleto Manoelês”<sup>4</sup>.

O ato criativo proposto relaciona-se diretamente com a imaginação e a memória, isso porque na arte o imaginário possibilita um diálogo com o inconsciente, com o fragmento esquecido, lembrado e recriado, que pode se materializar e reorganizar em forma artística, essa consciente e visível. O que se propõe, enfim, é um imaginário que recrie a memória autobiográfica.

Manoel de Barros afirmou que “há histórias tão verdadeiras que às vezes parece que são inventadas” (BARROS, 1997, p. 69), da mesma forma que nossas memórias, em parte, também são reelaboradas ou até mesmo inventadas, sendo que não lembramos de muitos momentos relatados por nossas famílias, mas os aceitamos e ainda reproduzimos a narrativa. Sigmund Freud indaga a veracidade das lembranças de infância:

Pode-se, na verdade, questionar se temos mesmo alguma lembrança *da* nossa infância: lembranças *relativas* a nossa infância podem ser tudo o que possuímos. Nossas lembranças infantis mostram-nos nossos primeiros anos não como eles foram, mas como nos apareceram nos períodos posteriores em que as lembranças foram despertadas (FREUD, 1974, p. 354).

Desse modo, lembramos algumas memórias de nossas infâncias e identificamos que vivemos momentos similares, no recordar das brincadeiras de “aulinha” e “vendinha”, por exemplo. Estas memórias foram-se emaranhando com os poemas de Manoel de Barros, levando, carinhosamente, o nome de “Sucatário Manoelês”, inspirado no poema “Sobre sucatas” e ganhando vida em cena. Desta vez, optamos por deixar de buscar explicação em tudo, afinal “entender é parede”, precisamos procurar

---

<sup>4</sup> O próprio poeta refere-se assim à sua obra. Citação do documentário “Só dez por cento é mentira – a desbiografia oficial de Manoel de Barros”, aos 5min10seg: “Idioleto Manoelês, como o próprio Manoel define, é a língua dos bocós e dos idiotas, é também a língua que cria um universo tão absurdo quanto palpável”.





sermos árvores, mesmo que no Teatro não seja um dos papéis mais desejados, “ser árvore” é incorporar poesia, é viver poeticamente.

Arte não tem pensa:  
O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê.  
É preciso transver o mundo. (BARROS, 1997, p. 75)

Com esta dramaturgia, procuramos expressar que é possível transver o mundo e criar um imaginário inventado que diga respeito às nossas memórias, uma vez que, no teatro construímos mundos novos e passamos a habitá-los enquanto vivemos a história que é encenada.

Isto seja:  
Deus deu a forma. Os artistas desformam.  
É preciso desformar o mundo:  
Tirar da natureza as naturalidades.  
Fazer cavalo verde, por exemplo.  
Fazer noiva camponesa voar – como em Chagall. (BARROS, 1997, p. 75)

A Educação é engessada, as escolas seguem currículos programáticos ultrapassados, que já não dialogam com as tantas questões que se apresentam hoje em nossa sociedade. A Arte vem como uma potência de mudança, de um novo jeito de enxergar o mundo e as pessoas que nele habitam, com olhar mais sensível e justo, sem preconceitos e amarras.

Vivemos a realidade da sala de aula diariamente há pouco tempo, mas tempo suficiente para identificarmos que há professores e professoras que fazem os dois papéis que trazemos no espetáculo; ora são a Menina que “lá atrás” queria dar encantamento, ora são a Professora que corta as asas e diz que “voar é para passarinhos, aviões e borboletas. Poesia é poesia. Com sua forma, rima e informações”. Nós seguimos lutando para que apenas a menina se apresente na nossa prática docente, mas há momentos difíceis, contudo, não deixamos de honrar aquela menina que fomos e os sonhos que ela tinha, dos quais muitos permanecem conosco.

Na dramaturgia, um momento que dedicamos a todos os professores/as é quando o Pássaro faz uma reflexão sobre a docência a partir da comunhão com as árvores: “Ah, professores... sonhadores... Árvores imponentes e cheias de vida, que traziam em seus galhos a esperança de um mundo florido. Talvez, já cansados de podas em tempos de primavera, deixaram de transver o mundo”.



Entretanto, não desistimos de nossas utopias, pois como afirmou o educador Pacheco (2009, p. 127), quando deu significado à palavra Utopia em seu dicionário: “Usualmente, é utilizada para designar sonhos de perfeição social, algo impossível de atingir. Contrariando a opinião dos cínicos, eu afirmaria que a utopia é algo necessário e... realizável”. Sendo assim, nós acreditamos que é possível, sim, “renovar o ser humano usando borboletas”, parafraseando o desejo de nosso querido Manoel de Barros.

A pesquisa nos proporcionou muitas descobertas, fomos nos transformando, vencendo nossos desafios. Sentimo-nos mais capazes, cumprindo nosso desafio de ser artista. Acreditamos agora que conseguimos fazer Arte, não uma Arte puramente estética, – talvez até pecamos neste quesito – mas uma Arte sensível, que afeta quem dela compartilha, uma Arte mais sublime do que bela, talvez. Certamente, “não se deve esquecer a técnica, ela é necessária, mas por si só não vale coisa nenhuma. Qualquer obra que se tenha feito sem criatividade, sensibilidade nem intuição não é nada. É um exercício de virtuosismo vazio. O virtuosismo por si só não é Arte”, como afirmou Sáez (2013, p. 99).

Puxamos o “alarme do silêncio” e saímos por aí a atuar, lecionar, compartilhar, sonhar, realizar! Sejam todos árvores!

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. Gaveta dos guardados. In: **Imagens Quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Editora Vozes, 2004, p. 239-252.
- BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro, São Paulo: Editora Record, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Memórias Inventadas**: As Infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.
- FREUD, Sigmund. Lembranças encobridoras. In: (1895) **Obras Completas**, volume III. Rio de Janeiro: Imago, 1974, p. 333-354.
- PACHECO, José. **Pequeno Dicionário das Utopias da Educação**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.
- SÁEZ, Juanjo. **A arte**: conversas imaginárias com minha mãe. Tradução Monica Stahel. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.



## EXPERIÊNCIA EDUCATIVA NA ESCOLINHA DE ARTES/UFSM

*Jéssica Maria Freisleben*

*Universidade Federal de Santa Maria, Mestrado em Educação -LP 4- Educação e Artes  
jessicafreisleben@hotmail.com*

*Aline Grazielle Lang*

*Universidade Federal de Santa Maria, Curso de Artes Visuais- Licenciatura em Desenho e Plástica  
alineeh.lang@hotmail.com*

*Milena Regina Duarte Corrêa*

*Universidade Federal de Santa Maria, Curso de Artes Visuais- Licenciatura em Desenho e Plástica  
milenadc27@gmail.com*

### RESUMO

A experiência educativa relatada neste texto surgiu a partir da proposta de atividades da disciplina de Prática Educacional V, componente da grade curricular do curso de Artes Visuais-licenciatura, da Universidade Federal de Santa Maria/RS. O desenvolvimento da disciplina acontece no Laboratório de Iniciação e Criatividade em Artes- LICA, conhecida popularmente como “Escolinha de Arte” ou só “Escolinha”, no Centro de Artes e Letras- CAL, situado na própria Universidade. A Escolinha/LICA desenvolve ações pedagógicas e artísticas com crianças de 6 a 12 anos que frequentam os encontros no turno inverso ao ensino regular em que estão matriculadas. Os encontros são semanais e dirigidos pelos acadêmicos do curso de Artes Visuais matriculados na disciplina.

**Palavras-chave:** Educação e arte, experiência educativa, arte na infância.

### INTRODUÇÃO

Sabe-se que as Escolinhas de Arte vem funcionando desde a década de 60, atravessando os movimentos e as transformações históricas do campo da Arte/Educação no Brasil. Neste cenário ela vêm oportunizando acesso à arte e à criação artística para crianças, como também, a formação de professores vinculados ao curso de Licenciatura em Artes Visuais. Atualmente a Escolinha funciona respeitando o calendário letivo da Universidade, em turnos de manhã e tarde, na sala 1123, com espaço físico de 122 m<sup>2</sup> e capacidade para atender 20 crianças por turma. Seu vínculo com a Universidade tem se mantido desde 1965 e, neste período, manteve-se atenta aos estudos e tendências vanguardistas da Arte/Educação através da sua relação com o curso de Música, Artes Cênicas e Artes Visuais estruturados na UFSM. Têm ainda grande importância como campo de estágio para os cursos de licenciatura na área das Artes. O espaço da Escolinha é diferenciado dos demais no CAL; suas cadeiras, mesas e cavaletes são pequenos, projetados ergometricamente para crianças. As paredes são coloridas, há mobiles pelo teto e trabalhos com barro e outros materiais estão espalhados por todos os cantos. Há armários com diversos materiais artísticos e figurinos



para peças teatrais. Desde sua criação, a Escolinha trabalha com um espaço que estimule à criatividade e potencialize a experiência artística para a criança.

A sala 1123 do prédio do Centro de artes e Letras é muito diferente das demais existentes no campus da UFSM. A começar pelo tamanho dos móveis. As mesas, cadeiras, estantes são muito pequenas e logo se constata que os usuários não são alunos do curso superior. O ambiente é alegre. As paredes decoradas com colagens multicoloridas. No teto estão pendurados aviõezinhos de madeira. Estantes com muitos livros infantis e trabalhos feitos em barro. Neste pequeno espaço do campus universitário funciona uma escolinha de arte.

## DESENVOLVIMENTO

Partindo do objetivo geral da disciplina de Prática Educacional V; que visa pensar em ações de arte na infância, a experiência educativa que vem a tecer este texto buscou dar espaço para o público infantil expressar seus anseios e curiosidades pela arte. O projeto teve duração de um semestre, no início do ano de 2014 com duração de 3 horas em encontros semanais. Os mediadores -professores na Escolinha e alunos na graduação- eram seis e, o número de crianças variava entre dez e quinze durante as semanas. O acolhimento inicial foi de apresentações e elaboração de normas de convivência. Através de diálogos e dinâmicas foi feito um mapeamento de atividades de interesse e um levantamento de propostas para as práticas subsequentes. A temática girou em torno de questões da infância: conhecer brincadeiras e preferências do público infantil, como também, as dos mediadores das ações, não como comparativos, mas como troca de experiências. O eixo das propostas denominou-se: “Cultura infantil: modismos e diferenças de gênero”. Entre os objetivos da proposta, o interesse maior se tratava das relações de infância tanto dos discentes como dos docentes e, posteriormente, gostos e escolhas distintas entre meninos e meninas. Debatendo questões de gênero mostrando historicamente como se constitui os vestuários e desmistificar preconceitos existentes acerca das cores rosa e azul, assim como dos brinquedos, atividades desportivas “de menino” e “de menina”. Também buscou-se aproximar imagens da História da Arte e imagens publicitárias que tem como protagonistas as crianças, com objetivo de explorar sua criatividade e formas de construção visual sendo elas seus referenciais.

Ampliar o repertório das imagens e objetos também implica abastecer as crianças de outros elementos produzidos em outros contextos e épocas, como, por exemplo, as imagens da história da arte, fotografias e vídeos, objetos artesanais produzidos por culturas diversas, brinquedos, adereços, vestimentas, utensílios domésticos, etc. (CUNHA, 1999,p.14)

Ao passo que as crianças e os mediadores foram interagindo, a primeira atividade partiu dos seis graduandos, onde cada um criou uma espécie de personagem e nele apareceria um pouco de sua infância, brinquedos, roupas... para que ficasse explícito os modismos de cada época que permeiam os que hoje são crianças e aqueles que foram. Assim, queria-se superar questões de “boneca é para





menina” ou “carrinhos são para meninos”. Subsequentemente as crianças foram convidadas a criar suas narrativas e apresentar suas vivências em um desenho de sua silhueta que seria preenchido pela representação de seus brinquedos, programas, animações e etc. Em encontros posteriores o foco centrou-se na moda. Apresentação de imagens de distintos períodos da história humana com suas respectivas formas de vestir. Buscou-se problematizar as principais mudanças através do vídeo: “A História da moda- 100 anos em 100 segundos”. Os questionamentos provocadores giravam em torno de questões como: quais as diferenças entre as roupas adultas e infantis? Por que razão (em determinados períodos) as pessoas tinham o seu corpo tão escondido em relação aos dias de hoje? As mulheres usavam calça desde o início da história? Por que em algumas culturas os homens usam saias? Assim, foi ressaltado a importância de superar certos preconceitos que envolvem esses assuntos. A produção visual foi através da criação de um objeto tridimensional, um personagem que explorasse as questões tratadas com materiais disponíveis na sala. O envolvimento das crianças com as atividades se deu de maneira lúdica tornando os momentos prazerosos e ricos em troca de experiências para as duas partes envolvidas. A diversidade de materiais, conteúdos e apresentações foram flexíveis buscando sempre ser adaptados à faixa etária.

## CONCLUSÃO

Os objetivos traçados foram bem audaciosos e visavam contemplar os diferentes assuntos pertencentes ao projeto. O envolvimento, curiosidade e a criatividade foram evidentes tanto no comportamento, quanto nas produções artísticas realizadas. O intuito de fazer brotar as primeiras análises críticas e experimentação de materiais foi alcançado com êxito, assim como a construção da autonomia e a exploração do potencial artístico. O envolvimento de mais de um professor/mediador potencializou a troca de ideias, experiências e o contato com cada criança. Sobretudo, no que diz respeito ao auxílio na formação como docente, esta experiência educativa se fez fundamental por propiciar o intercâmbio da arte como fio condutor para o ensino na Escolinha. Todo o processo, desde o planejamento, a escrita do projeto e, posteriormente, a aplicação deste, se mostrou importante para enfatizar o quanto o processo de ensinar arte transforma e enriquece aqueles que o fazem.

## REFERÊNCIAS

CUNHA, Susana Rangel Vieira da, Cor, som e movimento – A expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança. Porto Alegre: Mediação, 1999.



## BONECAS ABAYOMI – Nós para falar de nós

*Josiane Medianeira Soares  
Escola de Educação Básica Educar-se  
josymsoares@hotmail.com*

### RESUMO

Esse trabalho é fruto das experiências realizadas com crianças do 4º ano do Ensino Fundamental da Escola de Educação Básica Educar-se, em Santa Cruz do Sul, que culminaram na confecção de bonecas Abayomi. Até chegar na construção dessas bonecas, foram realizadas diferentes ações a fim de refletir, desconstruir e conscientizar as crianças acerca da igualdade racial, numa cidade que é comercializada e conhecida por ser predominantemente, alemã, e isso é reforçado pela festa, tipicamente alemã, nomeada Oktoberfest. No entanto, é preciso mostrar que “Santa Cruz (também) é negra”<sup>5</sup>; Trazer para a escola o debate e fazer pensar sobre a importância do povo negro desde a construção da cidade, a condição imposta a eles pela sociedade, sobre as formas enraizadas de racismo que precisamos dissolver e, principalmente, para as crianças negras se verem pertencentes ao município e não à margem dele e para que elas se empoderem e se reconheçam como pessoa negra.

**Palavras-chave:** Arte-educação, Bonecas Abayomi, Igualdade.

Em uma época em que preconceitos, discursos de ódio e de discriminações tornam-se mais perceptíveis e possíveis de serem compartilhados pelas redes sociais, é preciso, ainda mais, montar resistência para com relação aos ataques sofridos aos direitos humanos das ditas “minorias” e contra-atacar com ideias e atitudes que dissolvam com o ódio e conscientizem a população nas redes reais.

Santa Cruz do Sul é uma cidade com mais de 120 mil habitantes, localizada no Vale do Rio Pardo, conhecida por sediar a “maior festa típica da cultura alemã do Rio Grande do Sul”, como é anunciada pelos organizadores da Oktoberfest. Essa festa celebra a cultura germânica e acabou afirmando a identidade do município como um município alemão. No entanto, antes de ser conhecida assim, antes mesmo da chegada dos imigrantes alemães, já haviam “outros” moradores no município, como afirma o pesquisador e professor

(...) entende-se que a narrativa identitária na qual se produziu a cultura germânica em Santa Cruz do Sul está estruturada em torno de algumas dicotomias ou oposições binárias básicas que, por sua vez, estão carregadas de conceitos hierarquizadores como: alemão/brasileiro; limpo/sujo; trabalhador/indolente. Ademais, a história de Santa Cruz

<sup>5</sup>Slogan da campanha realizada na cidade de Santa Cruz do Sul, com o nome de “Pretinhosidades” para dar visibilidade às crianças negras da cidade.



do Sul é estruturada a partir do marco de chegada dos 12 primeiros imigrantes em dezembro de 1849, entretanto, o local não era um vazio histórico e demográfico. A região já possuía relações de sociabilidade, com atores sociais (luso-brasileiros, afro-descendentes, índios, caboclos) e relações de poder. (Skolaude S. Mateus pág.6)

Percebe-se que o município buscava uma idealização do santa-cruzense com a figura do homem branco, dos olhos azuis e colocou à margem os “outros”, como aponta o pesquisador

O lugar destinado aos migrantes, ou seja, aos “outros”, foram os bairros periféricos da cidade, num processo de segregação social e espacial. Nesse cenário, a periferia se constituiu, enquanto espaço estereotipado e fronteiro, demarcador de relações simbólicas e práticas sociais de grupos que não se encaixavam aos padrões idealizados pela sociedade santa-cruzense. Além da estigmatização deste “outro”, a invenção de uma “identidade alemã” como forma de defesa frente à alteridade, foi uma das estratégias principais de manutenção do poder por parte de grupos tradicionais no município. Nesse contexto é construído os enunciados de uma política multicultural que tolera o “outro” desde que sejam mantidas as fronteiras culturais e étnicas bem demarcadas. (Skolaude S. Mateus pág.18)

A busca por essa construção de uma identidade “soberana” que ficou enraizada na cidade se tornou um grande risco à identidade daqueles e daquelas que não tem características germânicas.

Numa tentativa de desconstruir a “dominação” cultural germânica, ou ao menos, mostrar aos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental da Escola de Educação Básica Educar-se outras realidades e, para levantar o debate sobre questões de cor de pele é que iniciamos esse trabalho.

O objetivo principal das vivências na disciplina de Artes era promover a igualdade e mostrar a diversidade cultural e racial que existe na cidade, estado e no país. As vivências foram diversas e serão, brevemente, explanadas aqui. Elas tiveram início em uma aula de Artes, quando as crianças solicitavam o “lápiz cor de pele”, nome designado ao lápis rosinha que ficou intitulado assim, e teve esse nome fixado pelo senso comum. Começamos a questionar: “Que pele? A minha pele, ou a sua pele?” E assim, apresentamos aos alunos o giz cores de pele.

Em uma caixa, estão 12 cores de giz de cera, que buscam representar as diferentes tonalidades de cores de pele e a partir daí, promover a igualdade. Esse giz foi desenvolvido pela UniAfro (programa de ações afirmativas para a população negra) em parceria com a Koralle, empresa de materiais de produção artística.

Essa atividade oportunizou às crianças o reconhecer de sua cor de pele e se sentir representada em uma cor mais real a sua. Isso também trouxe o desconforto em se ver em uma cor



que não aquela uniforme imposta pelo “lápiz cor de pele”, surgindo questões de “negação” da identidade, principalmente por crianças negras. Numa cidade que reforça a branquitude, reconhecer-se e pintar seu autorretrato como negro ou negra é um ato de reafirmação muito forte e difícil para muitas crianças.

Isso não acontece somente em uma ou em outra escola, mas na cidade em si. Nesse ano de 2016, idealizado por negros e negras em parceria com brancos e brancas da cidade e de fora dela, criou-se uma campanha intitulada “Pretinhosidades – Santa Cruz (também) é negra”, que tem “como objetivo o empoderamento da criança negra através da autoestima, visibilidade e representatividade” (Pretinhosidades). O projeto contou com crianças negras que foram fotografadas e tiveram suas fotos coladas em alguns Busdoor e em cartazes da cidade.

Para Marta Nunes, mulher negra, produtora cultural e idealizadora do projeto, é preciso ressaltar que a marcante presença destes estereótipos, que colocam os descendentes germânicos como um ideal a ser alcançado, coloca, conseqüentemente, os indivíduos que não se enquadram em um patamar de tratamento (institucional ou pessoal) como de segunda classe. (in Portal Gazl)

Essa campanha, somada a textos provocativos que mostravam as formas de discriminação, e imagens de promoção de igualdade foram agregadas para o debate desenvolvido em sala de aula. Foi perceptiva a reflexão e a forma como esse tema mobilizou as crianças. Apareceram relatos de crianças que presenciaram algum ato racista ou preconceituoso, de crianças que se indignaram com os fatos apresentados e gostariam de viver num mundo mais igual em oportunidades, tratamentos, reconhecimento para todas as pessoas e que não existisse preconceito ou desigualdade.

Dando sequencia às reflexões, produções artísticas em forma de desenhos e pintura com o tema “Igualdade” que estavam sendo feitas, retomamos o percurso para conhecer uma representatividade de resistência em forma de afeto da cultura afrodescendente. As crianças tiveram o contato com a história e com a confecção de bonecas Abayomi, bonecas feitas por mães africanas para acalantar seus(as) filhos(as) durante as terríveis viagens a bordo dos tumbeiros - navio de que realizava o transporte de escravos entre África e Brasil – onde as mães africanas rasgavam retalhos de suas saias e a partir deles criavam pequenas bonecas, feitas de tranças ou nós, que serviam como amuleto de proteção.





As bonecas são símbolo de resistência e ficaram conhecidas como Abayomi, que significa ‘Encontro precioso’, em Iorubá. Não possuem costura, nem demarcação de olho, nariz nem boca, para favorecer o reconhecimento das múltiplas etnias africanas.

Essa atividade foi desenvolvida próximo ao dia das crianças para mostrar à elas uma fase triste de nossa história e como isso afetou as criança escravizadas, pensar também as crianças de hoje, pois nem todas tem um dia tão feliz assim e que não é o valor do mercado que valida um presente, mas sim, o valor afetivo, o estar presente.

As aulas em que confeccionamos as bonecas foram encontros riquíssimos, de cuidado com a obra e de sensibilização pela história contada sobre as bonecas. Era visível o encantamento e apreço das crianças com essa construção. Até o momento, a confecção desses elementos foi a última atividade desenvolvida com as crianças dos 4ºs anos sobre a cultura afro e os temas ligado a igualdade, mas a reflexão é cotidiana.

Todas essas vivências compartilhadas aqui não estão dissociadas do que as professoras titulares desenvolvem em sala de aula com as crianças. Esse diálogo e reflexão aconteceram concomitantemente pelas professoras titulares ao aprofundarem o estudo sobre o município.

Momentos e reflex(ç)ões assim são pequenas faíscas para promover a igualdade e fomentar a representatividade negra em sala de aula. Uma pequena ação, mas que reverbera no pensar, no falar e no agir das crianças. Falar de igualdade às crianças é fundamental para que, desde cedo, não sejam enraizadas nelas a cultura da discriminação. A criança não é em si preconceituosa, mas, por vezes, a família pode fazer esse desserviço, e nós como professores precisamos, desde cedo, desenvolver o senso crítico e promover a igualdade entre as crianças.

A Escola Educar-se é um ambiente onde a formação da criança e do adolescente é fundamentada na criticidade e na autonomia do sujeito. É uma Escola onde se tem todo o apoio à propostas que façam a criança ver que não existe apenas o universo onde elas estão imersas, pois existem crianças sem celular, sem roupas de marca e, até mesmo sem comida. Que existem formas de sermos felizes sem ser por meio de um consumismo demasiado e que todos somos agentes de transformação do mundo.



Sabemos que se trata de uma Escola privada, mas ela não esquece do público, do humano e do coletivo, aliás, fomenta e propõe esses questionamentos, inquietações e ações de desconstrução e de ação efetiva na sociedade. Possui um corpo docente inquieto, desconfortado, formado por sonhadores e transformadores sociais.

Esse trabalho não foi para falar bem ou mal do município, da Escola, das ações artísticas ou possui qualquer receita de como se fazer um mundo mais justo, igualitário e sem racismo. É para compartilhar uma ação que possibilitou ampliar a discussão e o repertório das crianças em relação a essa questão.

Sabemos como é fundamental todos falarmos, pensarmos e agirmos para acabar com o racismo no mundo inteiro ou melhor, acabar com todas as formas de preconceitos, enxergando no outro a riqueza e importância da sua singularidade num coletivo. O município de Santa Cruz precisa disso, como tantos outros. É preciso fazer mais para mudar uma ideia construída a séculos. As propostas desenvolvidas nas aulas de Artes foram um viés, não o único e, talvez nem o melhor, mas se não houver um início, uma fagulha, o todo não vai se “incendiar” e nenhuma mudança acontece para termos igualdade em nossas diferenças.

## REFERÊNCIAS:

- SKOLAUDE, Mateus L. **HISTÓRIA, IDENTIDADE E REPRESENTAÇÃO SOCIAL: O CASO DA COMUNIDADE AFRO-DESCENDENTE DE SANTA CRUZ DO SUL** in <http://www.escravidaoeliberdade.com.br/site/images/Textos5/skolaude%20mateus%20silva.pdf> (Acesso em 25/10/2016 às 15h:45min);  
Projeto Político Pedagógico da Escola Educar-se [http://educar-se.unisc.br/?page\\_id=77](http://educar-se.unisc.br/?page_id=77) (Acesso em 27/10/2016, 14h);  
<http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?lang=&codmun=431680&search=rio-grande-do-sul|santa-cruz-do-sul|infograficos:-historico> (Acesso em 25/10/2016 às 15h);  
<http://www.hypeness.com.br/2015/03/marca-lanca-giz-de-cera-com-varias-cores-de-pele/> (Acesso em 27/10/2016 às 17h)  
[http://gaz.com.br/conteudos/regional/2016/07/28/77413-campanha\\_com\\_crianças\\_negras\\_busca\\_problematizar\\_racismo\\_em\\_santa\\_cruz.html.php](http://gaz.com.br/conteudos/regional/2016/07/28/77413-campanha_com_crianças_negras_busca_problematizar_racismo_em_santa_cruz.html.php) (postada em **28/07/2016 10:17:04**)  
[www.afreaka.com.br/notas/bonecas-abayomi-simbolo-de-resistencia-tradicao-e-poder-feminino/](http://www.afreaka.com.br/notas/bonecas-abayomi-simbolo-de-resistencia-tradicao-e-poder-feminino/) (Acesso em 10/10/2016 às 14h).



**ARTES E OUTRAS MODALIDADES EXPRESSIVAS, DE MANEIRA  
INTERDISCIPLINAR, COMO FACILITADORAS DO DESENVOLVIMENTO  
POTENCIAL DOS EDUCANDOS**

*Lorena Inês Peterini Marquezan*

*UFSM, Professora e Chefe do Departamento Fundamentos da Educação*

*Agência de Fomento: PROLICEN*

*E-mail: [lorenamarquezan@yahoo.com](mailto:lorenamarquezan@yahoo.com)*

*Bernardete Antonello Cerezer*

*UFSM, Aluna de Artes Visuais*

*Agência de Fomento: PROLICEN*

*E-mail: [d\\_dety@yahoo.com.br](mailto:d_dety@yahoo.com.br)*

*Geisiane Inês Descovi Soares*

*UFSM, Aluna de Artes Visuais*

*Agência de Fomento: PROLICEN*

*E-mail: [geisi.artes.visuais.ufsm13@gmail.com](mailto:geisi.artes.visuais.ufsm13@gmail.com)*

## **RESUMO**

Essa pesquisa trata da “arte e seus materiais plásticos, como instrumentos de mediação do desenvolvimento potencial da criança e do adolescente” no CACC (Centro de Apoio a Criança com Câncer – Santa Maria/RS) e na Escola Municipal Vicente Farenzena Santa Maria – RS, buscando através da arte e educação despertar o imaginário, a criatividade, afetividade, auto-estima, o autoconhecimento buscando um equilíbrio bio-psíquico no enfrentamento dos desafios da enfermidade e da superação das adversidades tentando amenizar as ansiedades, os medos, as dores da própria existência. A metodologia utilizada foi a fenomenologia, pois através da sensibilização criamos espaços de modalidades expressivas interdisciplinares. Os resultados dos anos anteriores foram significativos tanto para as crianças, familiares e alunos da UFSM. Na Escola Municipal Vicente Farenzena a média foi de 7,4 no IDEB. As implicações afetivas permearam o resgate da arte na vida de cada um, mostrando a sua importância, uma vez expressando o emocional e criativo ajudando na reintegração social das crianças e jovens da Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Salientamos a vivência da indissociabilidade entre o Ensino, Pesquisa e Extensão pelos alunos das Licenciaturas da UFSM no contexto escolar e no CACC, como dispositivo legal constante na constituição federal de 1988 para a implementação das ações, da práxis pedagógica interdisciplinar e transdisciplinar.

**Palavras chaves:** imaginário, interdisciplinaridade, criatividade

## **INTRODUÇÃO**

Artes e outras modalidades expressivas, de maneira interdisciplinar como facilitadora do desenvolvimento potencial dos educandos é um projeto que visa à interação desses educandos com



as artes como instrumento que media o desenvolvimento da criança ou adolescente no cotidiano escolar ou meio social onde vivem.

As interações sempre foram em busca de despertar o interesse das crianças sobre as artes, de consolidar a importância de se trabalhar com qualquer modalidade artística. Trazendo assim um entrelaçamento entre o mundo real e o mundo imaginário. E como no mundo real há a interferência social através das convivências a que estão sujeitos, seja essa interferência um método de cunho transformador para as crianças e adolescentes, na medida em que possam estabelecer uma relação no que diz respeito à percepção da vida individual e a influência da sociedade sobre as transformações adquiridas.

Mas Vygotsky questionava a noção comum de que a criatividade seria um fenômeno raro e natural da essência humana. Esta atividade obedeceu, portanto, duas formas básicas de construção: a primeira seria a reprodução de fatos anteriormente vividos, ligada diretamente à memória; e a segunda seria a capacidade que o organismo humano tem, devido à plasticidade do sistema nervoso e da imaginação, de mudar o que foi mantido na memória, criando e desenvolvendo novos hábitos.

## DESENVOLVIMENTO

Na Escola Vicente Farenzena a aula de artes, em uma primeira ocasião, é percebida pelos pequenos, como um momento de serem eles mesmos, eles suas “fantasias” transformadas e transportadas para a materialidade através da plasticidade.

Foi um tempo de grandes descobertas e transformações e como a curiosidade que é uma ferramenta que nos impulsiona para as nossas realizações, essa curiosidade estava presente naquelas crianças. Foi percebido como seria produtivo esse trabalho junto às crianças de 1º ano da Escola Vicente Farenzena. Castoriadis (1982) afirma que a instituição da sociedade abrange um magma de significações imaginárias sociais, que podemos e devemos denominar um mundo de significações.

Assim, se refere:

Poderíamos retomar esta análise a propósito de todas as significações imaginárias sociais centrais, quer se trata-se da família, da lei, do Estado; porque antes de apressar-se em qualificar esses termos como referindo-se a “instituição”[...]Elas condicionam e orientam o fazer e o representar sociais nos e pelos quais elas continuam alternando-se[...] As significações imaginárias e sociais são aquilo através do que tais visões subjetivas concretas ou “médias” tornam-se possíveis[...]O mundo das significações tem que ser pensado, não como uma réplica do mundo irreal de um mundo real... Temos que pensá-lo como posição primeira, inaugural, irredutível do social-histórico e do imaginário social tal

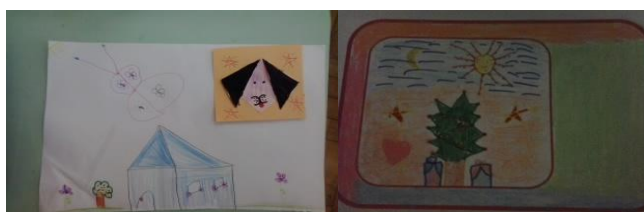




como se manifesta cada vez numa sociedade dada; posição que se presentifica e se figura na e pela instituição das significações...Da mesma maneira que quando falamos do social-histórico e do imaginário social, a dificuldade não é inventar novos vocábulos[...] (CASTORIADIS, 1982, p. 409 - 413)

Ele nos convida a redimensionar, a compreender o social-histórico emergindo, figurando, criando, alterando, ressignificando “o imaginário radical é como o social-histórico e como psiquê/soma, é fluxo representativo/ afetivo/intencional. Denominamos imaginário social no sentido primário do termo ou sociedade instituinte, o que no social-histórico é posição, criação, fazer ser. Percebe-se assim a riqueza dessa reflexão para o processo de subjetivação dos professores e de todo o ser humano.

Acreditamos na importância da curiosidade como um elemento fundamental no processo cognitivo das crianças, foi proposto a atividade da pesquisa sobre os produtos naturais que poderiam ser utilizados para se extrair os pigmentos.



Figuras 1 e 2: Alguns desenhos realizados pelos alunos da Escola Vicente Farenzena  
Fonte: Acervos pessoais.

Quando foi abordado esse tema foi explicado que podemos na atualidade usar esses elementos da natureza para fazer arte, mesmo tendo a disposição muitas tintas industriais, sendo que foi uma prática interdisciplinar, pois foram construídos trabalhos com muita criatividade. Foram utilizados materiais como pó de café, areia, terra, beterraba, erva mate, carvão e outros, trabalhando também com as sensações e o olfato. Cada aluno corresponde à sua maneira ao interpretar uma proposta de produção artística, percebendo-se aí o que cada um evidencia de mais significativo dentro de suas vivências cotidianas. Quanto a esse envolvimento da criança com as práticas artísticas escolares, fazendo relações entre esses dois espaços vividos, cito Vygotsky:

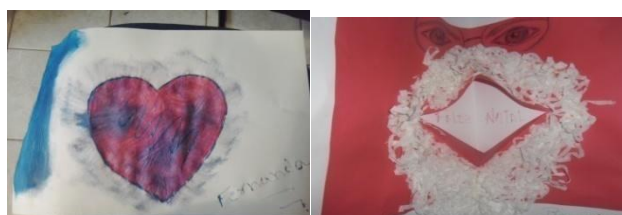
Podemos concluir, então, que o processo de criação ocorre quando o sujeito imagina, combina e modifica a realidade. Portanto, não se restringe às grandes invenções da humanidade ou às obras de arte, mas refere-se à capacidade do imediato. Para ele, quanto mais ricas forem as experiências que as crianças vivenciam, mais possibilidades têm de



desenvolver a imaginação e a criatividade em suas ações, especialmente através de suas brincadeiras. E, quanto mais possibilidades tiverem de desenvolver sua imaginação, mais criativas serão nas suas ações/interações com a realidade (VYGOTSKY, 1990, p. 85).

A arte contribui nesse sentido como uma ressignificação na autoestima da criança, ao passo que está se sente confortável para transpor de dentro, do imaginário, para fora, a concretização desse imaginário, a exploração dos seus sentimentos. E poder compartilhar com outro isso, colaborando para que exista um processo de construção da personalidade dessa criança ou adolescente.

Para orientar o PROLICEN no CACC (Centro de Apoio à Criança com Câncer) nos baseamos no psiquiatra Carl Jung (1920, p. 63) que explica “arte é a expressão mais pura que há para a demonstração do inconsciente de cada um”. É relevante então apontar aqui como se tornou visível a alegria e a energia absorvida pelas crianças que estavam de passagem no CACC (Centro de Apoio à criança Com Câncer) durante os trabalhos artísticos propostos com a finalidade de fazer com que relaxassem e por alguns momentos esquecer o sofrimento ocasionado pelas sessões de quimioterapia para combater o câncer.



Figuras 3 e 4: Trabalhos com pinturas realizados no CACC  
Fonte: Acervos pessoais.

As cores, as tintas, leituras brincadeiras e as novidades sobre alguma proposta dada para se trabalhar eram momentos de grande renovação percebida nos seus comportamentos porque geravam uma expectativa, afirmavam a renovação do estado interior e aliviavam a tensão dos pais acompanhantes, que já estavam em estado de cansaço, tanto corporal quanto espiritual. A maioria das crianças em tratamento por conta da doença não estuda em colégios regulares, e esse contato com a arte trouxe um grande envolvimento por parte deles e percebe-se então a elevação da autoestima dessas crianças produzida pela realização dessas atividades. Porque se entende a



importância para as crianças e para os pais o afeto despendido por parte de quem faz o trabalho voluntariado ou não no CACC.

## CONCLUSÃO

No trabalho do PROLICEN realizado nas duas instituições, CACC (Cento de Apoio à Criança com Câncer) e Escola Municipal Vicente Farenzena Santa Maria, teve como característica a aplicação das artes Visuais, Artes cênicas e Música. Com o propósito de criar e recriar sentidos, sentimentos e valores nessas crianças e adolescentes através da prática artística.

Como acadêmicos não somos donos de uma verdade, mas instrumentos que potencializam os saberes dos educandos. Ao mesmo tempo somos aprendizes nesse processo de ensinamentos. E como escreve FREIRE:

É esta percepção do homem” e da mulher, como seres programados, mas para aprende e, portanto, para ensinar, para conhecer, para intervir, que me faz entender a prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos. Como prática estritamente humana, jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura reacionalista. (FREIRE, 1996, p.145).

Sendo assim, nessa experiência que vivenciamos como bolsistas do PROLICEN e como orientadora, desenvolvemos atividades com as Artes e suas Linguagens de maneira interdisciplinar e transdisciplinar, percebemos a interação dessas crianças e adolescentes com os temas propostos. Foi um processo que contribuiu para despertar em todos os envolvidos sentimentos de coletividade, sensibilidade, afetividade e elevação da autoestima. É nesse sentido também uma troca de aprendizado porque quanto mais ensino, mais aprendo, e é essa troca que facilita e destaca a importância de os trabalhos continuarem avançando nas mediações socioculturais abertas inacabadas.

## REFERÊNCIAS

- CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- JUNG, C. G. (1961) **Memórias, Sonhos e Reflexões**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.
- VYGOTSKI, L.S. **Imagination and creativity in childhood**. In: Soviet Psychology, v. 28, 1930/1990, p. 84-96.



## A ORGANIZAÇÃO, O ADIMENSIONAMENTO E A DESREALIZAÇÃO TOTAL – A ESTRANHA CIDADE DE G. H.

*Maria Edinara Leao Moreira  
UFSM, Doutorado concluso  
edinaraleao1@gmail.com*

### RESUMO

Este artigo aborda o andamento narrativo de **A paixão segundo G. H.**, de Clarice Lispector, delimitando, para fins de estudo, os momentos distintos dentro de um quarto-cidade. A pesquisa é de natureza bibliográfica, com o fim de proceder à análise literária da obra. Pelo foco em primeira pessoa – portanto, colado à narradora-protagonista –, o leitor vê descortinar-se a inusitada trajetória da personagem, que ora parece elevar-se, ora parece descer aos espaços inferiores da mente e ao inorgânico da natureza. A abordagem teórica parte dos conceitos de Auerbach (1971) sobre a narrativa no ocidente, Bicca (1997) sobre a formulação da subjetividade humana e Freud (1996) sobre a construção da identidade e da cultura na sociedade. Chega à conclusão de que após o quarto-cidade passar por inúmeras desconstruções, G. H. ainda tem presente a primeira camada narrativa, ou seja, no momento da bifurcação das camadas narrativas, a constatação e o pedido de G. H. são um lamento, a prova de que ocorre um desdobramento de personalidade, que não a impede, porém, de discernir nas camadas narrativas que se apagam os níveis de realidade e de ilusão contidos.

**Palavras-chave:** Processo narrativo; construção identitária; quarto

### INTRODUÇÃO

A protagonista percebe sua aparente normalidade invadida por um quarto que parece se desconfigurar, um estranho mural na parede e a presença inusitada de uma barata. Esse quarto desencadeia a tensão narrativa, uma vez que é dentro dele que coisas estranhas acontecem. Por fim, a personagem diz estar entrando em um mundo regido por outras leis, a que ela chama “o inferno da matéria viva”, passando a experimentar, por meio dessa agonia, o inexpressivo, o não ser, o Deus, o Nada – através da linguagem, a qual aponta, constantemente, o limite e a diferença. No final do capítulo, detemo-nos um pouco sobre a questão temporal.

A protagonista se descobre na condição de alguém que está para conhecer um caminho, parodiando o Cristianismo – “Ninguém vai ao Pai senão por mim” –, mas alerta que sua experiência em particular não substitui a trajetória humana: “É inútil procurar encurtar caminho





e querer começar, já sabendo que a voz diz pouco, já começando por não ser pessoal. Pois existe a trajetória, e a trajetória não é apenas um modo de ir. A trajetória somos nós mesmos” (p. 172). G. H. dá a conhecer ao seu leitor o relato de uma difícil experiência que pode ter acontecido apenas no plano mental ou ter vivido também com o corpo físico. Sua passagem pode ser comparada à paixão de Cristo, mas num destino inverso, pois, enquanto Cristo ascende, G. H. sofre o processo de descenso ao inorgânico.

## DESENVOLVIMENTO

Um problema se coloca para qualquer leitor de **A paixão segundo G. H.**: como explicar a presença de pelo menos três momentos fundamentais que, constitutivamente, nas suas relações com qualquer realidade possível, apresentam proposições diferentes?

Para fins de análise, dividimos a obra em três partes. A primeira constitui-se da descrição. Delimitaremos, para melhor compreensão do leitor, o mapa da obra, conforme se desencadeia o processo da paixão. O que chamamos “primeira parte” é a narrativa “organizada”, corresponde às margens bem delimitadas do apartamento, onde vive a protagonista, o seu universo familiar, doméstico. Em uma cobertura no Rio de Janeiro, G. H. vive bem e tem amigos. Aí também viveu os relacionamentos amorosos. No dia anterior, a empregada despedira-se. Nessa parte, a representação possui feições miméticas ainda definidas, e são descritos o sujeito e o espaço. O apartamento que conhecemos por meio dos pensamentos de G. H., agora silencioso, compõe-se de cozinha, quartos, *living*, corredor e área de serviço. Na primeira parte da narrativa, G. H. segue sua cotidianidade, e, dessa forma, paredes, coisas, móveis, mundo ali estão de algum modo como em muitos outros lugares. Porém, movida por atípica predisposição, ela resolve arrumar o quarto de empregada. Ao entrar, descobre que o cômodo é de um ensolarado vibrante. É intrigante o fato de haver duas portas.

Na convencional segunda parte da narrativa, que inicia com a entrada no quarto-cidade, presenciamos que o cômodo parece reduzir suas proporções e expulsá-la, até que ela “entra” definitivamente para não mais sair. Esse é o momento em que G. H. vê o elemento central e mais perturbador da narrativa: a barata. De repente, ela, que vive em seu confortável apartamento, é



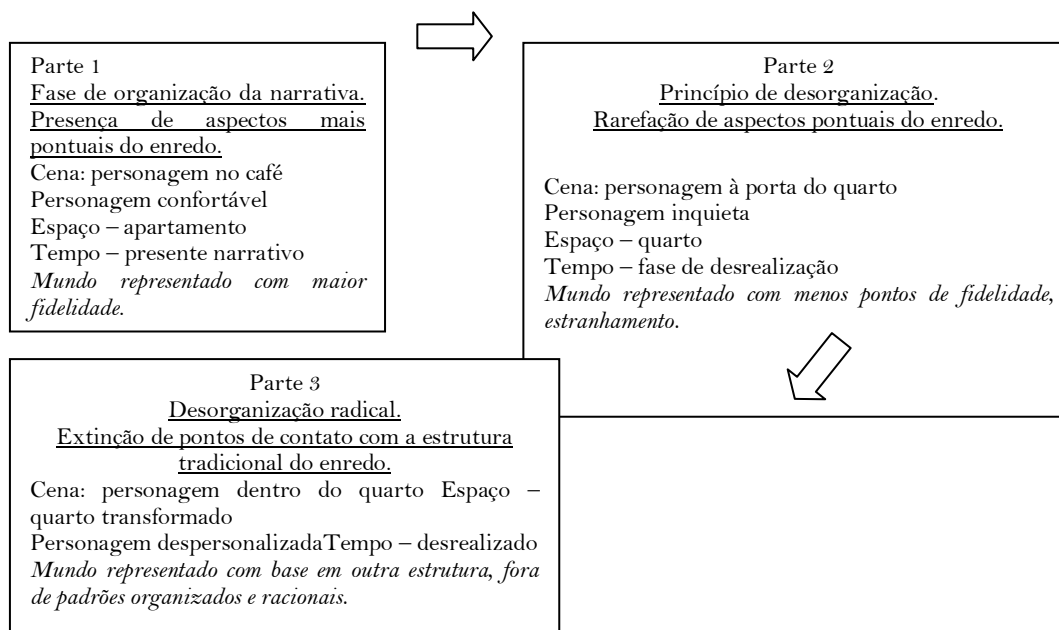
assaltada por dúvidas sobre o que é a existência. No processo de perda da racionalidade, G. H. vê soçobrar suas antigas concepções sobre a vida. Tudo o que parecia claro, nítido, perde o sentido, até os sentimentos humanos, como o amor. Nesta parte, ocorre a desordenação da narrativa, da voz da protagonista que reflete a desorganização perceptiva de seu mundo. Ou seja, a representação do mundo como o conhecemos, tende a se desfazer, a perder as noções espaço-temporais. A narração perde o chão e a segurança dos rumos. Também a porta do quarto começa a sofrer uma desconstrução, era como se o quarto se embrenhasse num adimensionamento. O quarto, assim configurado, adquire feições de um não lugar, uma não-cidade ou de algo em instância de deixar de ser.

A terceira parte corresponde a uma redescoberta de si, diferente da organização inicial, mas que, nem por isso, se poderia nomear desorganização. A terceira parte transcende a condição inicial da protagonista, que é atravessada pela paixão e, deixando de ser quem era, perde configurações humanas para se fundir no “it”, ou neutro, aprende a viver numa outra ordem de coisas, e a encontrar prazer no tédio, no “deixar-se ser”, sem nada fazer. Ocorre uma aproximação ao discurso místico, mas pela via inversa, comparando ao Cristianismo, que coloca a ascensão aos céus como fim da paixão. G. H. sofre uma espécie de retorno ao inorgânico, também chamado neutro. Consegue, assim, na terceira e última parte, concernir ao que chama “matéria viva” e imergir no nada filosófico, onde a condição de ser é o próprio ser, onde vibra a coisa, por ela mesma. Na narrativa engasgada, G. H. vive a difícil experiência de atravessar seu deserto interno. Após essa experiência, G. H. não transcendentaliza, passa pela experiência do orgânico, vive processos de ascensão e descenso, perde os sentimentos, mas volta à humanidade, porque conclui que a desistência do divino, sentindo o sabor insosso do divino, é que confere ao humano, humanidade.

Baseada no exposto sobre os momentos em que foram divididos a narrativa, faremos um organograma demonstrativo:



### Organograma dos movimentos da narrativa *A paixão segundo G. H.*



Iniciando a análise do gráfico pela primeira parte, a mesma corresponde à réplica da vida. Esta parte corresponde aos momentos em que é possível delimitar bem o espaço físico e a construção da personagem, temos a ideia de um ser que tem consciência de que não se conhece e de que parece ser possuído por outra vida, alguém que participa do todo social, mas, nessa generalidade, não consegue perceber-se individual. G. H. se concebe como citação e réplica de si mesma.

A personagem tinha um princípio: uma organização que permitisse a compreensão de si, uma catalogação não somente para saber de si, mas para saber entre que circundantes estava. Havia um ciclo: o presente permeava o futuro, e um olho sabia de tudo. G. H. já não sabia se era o reflexo ou se fora absorvida por um espelho. Cabe, neste estudo, a explicitação sociológica dos fatores que permitiam a G. H. continuar assim: em primeiro lugar, o ser livre, a ausência de marido e filhos, comer e dormir facilmente e a liberdade financeira.

G. H. criara o simulacro da casa, gostava da duplicata porque a entendia, era seu espaço de segurança, uma vida real não poderia servir, porque teria que ser decifrada a cada instante. Localizada no quarto, como se ali estivesse fixa, G. H. revive a consciência espacial adquirida desde criança, quando sabia que sua cama estava situada dentro de uma cidade, que se encontrava dentro da Terra,



que pertencia ao mundo (p. 46), ou quando brincava de localizações atípicas, fingindo que estava dentro de uma casa solta no ar e em cujo interior havia baratas invisíveis (p. 46). Essas eram localizações que indelimitavam o espaço pela amplitude, mas agora lhe acontece o contrário; a personagem restringe-se a um mísero espaço físico situado entre o pé da cama e a porta do guarda-roupa. Nu, o quarto, substantivo masculino, recebe G. H., “aquela a quem [...] chamava de ‘ela’ [...], um eu a que o quarto dera uma dimensão de ela” (p. 56). Nesse trecho, a protagonista sugere uma conotação sexual, porque entra assexuada no cômodo, carregando as circunstâncias de indivíduo da espécie, mas logo é identificada como “ela”, momento em que passa a assumir sua condição feminina.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em *A paixão segundo G. H.*, por detrás da primeira camada narrativa, vão se descortinando outros espaços, outras camadas: o apartamento torna-se “desfiladeiro”, local de difícil passagem; depois se converte em “montanhas”, que inicialmente representa a elevação às dimensões superiores; e por último vira “deserto”, região seca. O deserto representa a interiorização absoluta, lugar desprovido de tudo, no caso específico da obra em análise, o lugar em que o confronto interno se dá. O que ocorre posteriormente, em termos metafóricos, é a descida aos mundos infernais, à região infradimensional, ao inconsciente não iluminado dentro de si, para onde a protagonista é conduzida por um cavalo, símbolo emblemático do instinto. Por fim, acontece a entrada no reino dos céus, o neutro, o nada – semelhante ao nirvana dos budistas –, que constitui a terceira parte da narrativa.

## REFERÊNCIAS

- AUERBACH, Erich. *Mimesis: a representação da realidade na literatura ocidental*. Trad. George Bernard Sperber. São Paulo: Perspectiva, 1971.
- FREUD, Sigmund. *Além do princípio de prazer* (1920). In: \_\_\_\_\_. *Obras completas*. Trad. Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996d. v. XVIII. (Edição Standard Brasileira).
- \_\_\_\_\_. *O mal-estar na cultura* (1929). Trad. Renato Zwick. Porto Alegre: L&PM, 2010.
- LISPECTOR, Clarice. *A paixão segundo G. H.* 9. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1979.





## RESISTIR É PRECISO: RODANDO A CIDADE

*Cristine Carvalho Nunes*

*UFSM, Licenciatura em Dança, CEFD  
cristinecarvalhonunes@gmail.com*

*Fernanda Battagli Kropeniski*

*E.E.E.F. João Link Sobrinho, Professora de Educação Física, Governo do Estado do Rio Grande do Sul  
nandabk\_fer@hotmail.com*

*Bernardete de Lourdes Rocha*

*UFSM, Licenciatura em Dança, CEFD  
belunp@bol.com.br*

*Júlia Cassanta Gavioli*

*UFSM, Bacharelado em Dança, CAL  
juliacgcontatos@gmail.com*

*CheivaneTanski*

*UFSM, Bacharelado em Dança, CAL  
cheivanetanskimovimento@gmail.com*

*Profº Dr. Gustavo Duarte*

*UFSM, Licenciatura em Dança, CEFD  
guto.esef@gmail.com*

Proposta de realização de uma roda de dança circular, com a música *Escravos de Jó*, com dinâmicas provocativas de início.

### RESUMO

A primeira formação que o ser humano adotou no desenvolvimento da vida grupal e social foi a roda. Culturas antigas e culturas ligadas à terra perceberam a especialidade da forma circular para o estar e fazer junto. Nela passaram a representar os ciclos da natureza, os rituais de passagem, as celebrações, ocasiões de reverência, temor, gratidão. As danças circulares resgatam práticas de diferentes matrizes culturais de um povo, pois reúnem vários tipos de danças tradicionais, folclóricas e outras de diferentes locais do mundo. Entendemos a dança circular como uma forma de compreender o corpo sem dissociar movimento, expressão, sentimento e pensamento, e como um meio facilitador do potencial criativo, da auto percepção, das transformações dos sujeitos e de suas relações com tudo que o envolve. O propósito das danças não está centrado somente na dimensão técnica, na codificação dos passos, mas na possibilidade de percepção de tudo o que envolve esta dinâmica, de se permitir ao “erro”, de se entender enquanto parte de um todo. Destacamos a importância de proporcionar espaços e tempos de danças circulares para diferentes pessoas, e transbordar essas práticas para outros cenários da cidade, buscando revitalizar e valorizar espaços públicos como praças, Estação Rodoviária, parques, Vila Belga, Gare da Viação Férrea, entre outros, visto que, em meio ao contexto em que vivemos, onde o individualismo e a competitividade imperam, as danças circulares podem descompassar o acelerado ir e vir cotidiano das pessoas, ao colocar em roda a coletividade e possibilitar o sentimento de união.



## ÀS MARGENS DO MARGINAL: IMPRESSÕES DAS CONFIGURAÇÕES DE CORPO NO FILME *ELVIS & MADONA*

*Luciano Anchieta Benitez*  
Faculdade Integrada de Santa Maria – FISMA – Graduação em Psicologia  
E-mail: labenitez@hotmail.com

*Mariana de Almeida Pfitscher*  
Programa de Pós-Graduação em Psicologia – UFSM  
Docente na Faculdade Integrada de Santa Maria - FISMA  
E-mail: marianapfi@hotmail.com

### RESUMO

Este estudo apresenta um ensaio teórico no que se refere à constituição do corpo e seus respectivos lugares no campo masculino e feminino. A proposta faz costura a linguagem cinematográfica, sendo utilizada a obra *Elvis & Madona* (2010), dirigida por Marcelo Laffitte, como uma possibilidade de análise as construções narrativas e estéticas do tema que se pretende problematizar. Objetiva-se com este estudo uma análise destes lugares, bem como, propor caminhos para diálogo entre pares, sobre as vias de intervenções neste campo, através do cinema. Partimos de elementos captados na obra sobre o olhar do realizador acerca da manifestação de gênero dos personagens, tendo como referencial a teoria psicanalítica de Jacques Lacan. Se e lucida neste trabalho, uma via de compreensão da linguagem portadora de sentido e constituída pelo discurso. As dimensões conceituais da teoria psicanalítica, como a relação entre anatômico e biológico, gênero, a dimensão da estrutura psíquica e processos de sexuação sustentam a articulação teórica para que seja possível compreender os movimentos dos sujeitos na cena e os deslizamentos psíquicos possíveis de cada um nesse cenário.

**Palavras-chave:** Cinema. Psicanálise. Gênero.

### INTRODUÇÃO

Elvis (Simone Spoladore) sonhava em ser “fotógraf@”<sup>6</sup>. Sua lente filtrava uma Copacabana de contrastes, emoldurada pelo calçadão e por seus tipos característicos, registrados enquanto abria rasgos no real da cidade com sua motocicleta. Lady Madona (Ígor Cotrim) era uma das travestis mais conhecidas do bairro. Frustrada por ter sido extorquida em todas as suas economias

---

<sup>6</sup>A grafia de algumas palavras com o símbolo “@” é um recurso utilizado para identificar palavras que podem ser utilizadas em ambos os gêneros. Na análise proposta, isto tem uma diferença crucial, devido à necessidade de que se acentue a impossibilidade, em muitos casos, ou a falta de necessidade de que se pro-nomine um personagem como masculino ou feminino no discurso sobre o corpo.



por um antigo caso amoroso, trabalhava como cabeleireira e sonhava em produzir um show de teatro de revista. O encontro acontece nas reverberações violentas e marginais de Copacabana, cujos reflexos revelam as convergências existenciais das personagens.

Este é o enredo que introduz e faz cena no filme *“Elvis & Madona”*, o qual permite resgatar elementos, marcas e registros para uma análise e articulação teórica. Trata-se de uma via cinematográfica portadora de sentido, que aproxima uma leitura da arte a concepções da teoria psicanalítica, de Jacques Lacan, sobre Imaginário, Simbólico e Real, bem como sua teoria da sexuação. Uma via, que permite a construção teórica, na possibilidade de transmitir e dialogar sobre um discurso que ainda na cena contemporânea, limita, normatiza e impede as condições de sujeito. Esta análise, é um movimento, de escuta e reconhecimento das plurais condições de ser sujeito.

## DESENVOLVIMENTO

Polarizar os gêneros em masculino e feminino, na acepção lacaniana, quando colocada como normalizada encaminharia à ideia de anormalidade sujeitos que se autoproclamam em outros lugares. A obra Lacaniana abriu um espaço para compreensão a masculinidade e a feminilidade em outros termos, reposicionando masculino e feminino subjetivamente no discurso, independente da correspondência anatômica concreta dos corpos. Quinet (2013) coloca que o descompasso entre anatomia e sexo erógeno nos permite pensar sobre escolha, a partir da psicanálise lacaniana. Segundo o autor, a escolha objetual é uma escolha forçada, uma vez que a escolha sexual é uma da ordem do gozo fálico ou do gozo Outro.

A constituição do imaginário acontece a partir da indiferenciação entre sujeito e seu objeto de desejo. Segundo Roudinesco (1998), imaginário é um termo derivado de *Imago*. Utilizado como substantivo tanto na filosofia quanto na psicologia para referenciar aquilo relativo à imaginação, enquanto faculdade de representar no pensamento as percepções, independentemente da realidade. Por esta via, o simbólico é definido pela inserção da linguagem, na leitura Lacaniana representa o alicerce de sua teoria sendo assim, o símbolo surge com a linguagem. O simbólico designa um sistema de representações que se fundamenta na linguagem e define o sujeito à sua revelia,



permitindo a nomeação do sujeito pelas faculdades de simbolização (ROUDINESCO, 1998). Através da linguagem o sujeito organizará seu universo psíquico e criará uma ilusão de um vínculo natural entre o significado e seu significante.

O real apresenta-se anteriormente à ordem simbólica e é inacessível. É o registro psíquico inconfundível com a noção de realidade. Mas a borda para o real somente pode ser compreendida a partir dessa ordem simbólica que se estabelece. Somente existe real do corpo em relação aos limites que o simbólico institui. Nas inscrições do real, o sujeito está estupefato com as emanções da realidade, sendo um sujeito de ficção. Nesse sentido, Lacan (1985) estabelece o real como ficção, filtrado pela lente da linguagem, subordinado a ela e vinculado ao desejo. É oriundo da noção filosófica realidade fenomenológica e da noção freudiana de realidade psíquica. Lacan (1985) designa o real como uma realidade fenomênica imanente à representação e impossível de simbolizar. Trata-se de um espaço da incompletude perene, onde o desejo não encontrará ancoragem em um objeto determinado, restando ao sujeito desejante as angústias do desejo insatisfeito. Lacan (1953) observa que o sujeito alucina seu mundo, isto é, o sujeito vai desviar seus desejos para determinada ordem possível conforme suas simbolizações.

Elvis & Madona é um filme que desconforta pela dificuldade de nominarmos a identidade do outro normativamente. Justamente porque as personagens subvertem a ordem do real, ao ponto de até mesmo (pro)nominar torna-se confuso. Os deslocamentos das construções de feminino que a obra proporciona remetem à construção da imagem da mulher no cinema ao longo do Século XX. Madona é forjada como uma composição de ícones culturais femininos. Segundo Rodrigues (2015), é uma “feminine-masculine girl”, podendo ser entendida a partir do conceito de star system. Representa subversão, autonomia e independência que somente desvela no final da trama as verdadeiras virtudes de uma virgem, como bondade e generosidade.

Elvis investe ativamente na figura feminina e passiva de Madona, que cede aos encantos da “boot”<sup>7</sup>, conforme comenta com uma amiga “homossexuelen”<sup>8</sup>. Em uma cena essa ambigüidade fica

<sup>7</sup> Termo pejorativo utilizado como referência a mulheres homossexuais com comportamento masculinizado.

<sup>8</sup> Neologismo utilizado por Madona para referir-se a um colega de trabalho, também homossexual, de forma a colocá-lo em uma posição feminina.





mais premente: Elvis despe madona, deixando os seios de silicone à mostra. Despe-se e posiciona-se sobre Madona. Sob a camiseta, usava um sutiã preto que é também removido, deixando à mostra seus seios. Naquele momento, os seios de ambas não representavam mais o masculino nem o feminino, representavam o que traziam de significantes àquela relação. Na obra Lacaniana *significante e significado* são distintos. O *significante* é primordial e está relacionado às manifestações subjetivas de cada indivíduo, representa o sujeito da fala, aqui e agora. O teórico inverte a posição do *significante*, dissociando a unidade entre *significante* e *significado*. Há um corte na unidade do discurso. O *signo* prescindem do sujeito, mas o *significante* é o que representa o sujeito, enquanto o *signo* representa alguma coisa para alguém que possa ver (e ler).

Na linguagem, segundo Lacan (1999), existe um encadeamento de significantes que podem ser representados como elos que se prendem uns aos outros e abarcam duas dimensões. Na cadeia de *significante* o sentido insiste em existir, uma vez que nesse deslizamento, constantemente em ação no discurso, há incidência do *significante* sobre o *significado* em duas frentes. A primeira é a metáfora, que ultrapassa a linguagem, no sentido de representar a substituição de um *significante* por outros sentidos figurados por associação. Outra é a metonímia, no sentido de combinação, que remete um *significante* a outro *significante*.

Toda linguagem é metafórica, é em si mesma a substituição de uma falta originária. A entrada do sujeito na linguagem (ordem simbólica) reproduz uma perda. Os personagens constroem-se física e subjetivamente através da apropriação de signos linguísticos característicos de uma determinada população. A cena de uma discussão sobre a inadequação do desejo de Elvis por Madona pode ilustrar este tema. Madona, referindo-se a si mesma, diz: “Mas eu sou boneca!”<sup>9</sup>. Ser boneca é da ordem do impossível na relação com Elvis. Esses deslocamentos do binômio homem-mulher, fortemente permeados pela heteronormatividade, estão presentes em vários momentos da obra.

---

<sup>9</sup> “Boneca” é um termo utilizado pelos travestis para designarem a si mesmos. Abarca a noção de montada, construída. Uma boneca não é uma mulher de verdade, embora seja, porque é forjada artificialmente.



Lacan desenvolve a tábua da sexuação, onde inscreve as posições feminina e masculina. Nela, em cada uma das posições pode-se ter um homem ou uma mulher (biológicos) inscritos. Segundo Quinet (2013), as fórmulas de sexuação de Lacan possibilitam que avancemos em relação à ideia de que escolhemos a posição de partilha dos sexos. Define-se a partir de uma construção sócio-histórica, como homem aquele indivíduo submetido à função fálica (o todo-fálico), tomado de poder, e mulher aquele que não está na função fálica inteiramente, aquela a qual, destina-se aos espaços privados.

A partilha dos sexos pode ser entendida como todo e não-todo relacionados à função fálica. Dessa forma, 'todo' relaciona-se ao gozo sexual propriamente dito e 'não-todo' refere-se ao gozo Outro, que transcende o falo, sendo também sexualidade, mas sem ser um prazer externo. Cabendo a cada mulher a tarefa de construir um artifício de resposta, Elvis e Madona constroem-se homem e mulher mutuamente, a partir de suas faltas primordiais, tendo em vista que o próprio Lacan aponta que todo homem e toda mulher abarcam o masculino e o feminino. É da ordem da sexuação costurada ao discurso a construção da sexualidade. Assim, a sexualidade é delimitada pelo significante primordial, o falo, sendo o masculino o fálico e o feminino o não-fálico. A ordem fálica é o que dita as regras. Madona, assim como Elvis, é a representante de quase um século de história da construção do feminino. Uma história colocada à prova pela ruptura de modelos por duas representantes do feminino que deslizam entre todas as representações possíveis e encontram ancoragem em algo que lhes é mais peculiar e próprio.

## CONCLUSÃO

Neste sentido, conclui-se que mesmo estabelecida uma diferença de características sexuais no discurso normativo como indispensáveis à compreensão (e à própria constituição) dos sujeitos, não há uma definição do que é ser homem e o que é ser mulher, tampouco o que faz um homem ou o que faz uma mulher. Quando Lacan postula que homem e mulher são realidades significantes, desdobram-se, das nervuras do real, diversas possibilidades de arranjos e combinações sobre as constituições psíquicas dessas posições subjetivas.



Madona realiza, com a ajuda de Elvis, seu sonho de montar um show nos moldes do teatro de revista. A cena final do filme traz a montagem de Madonna, vestindo um longo prateado, cantando a música “Super-Homem (A Canção)”, de Gilberto Gil. É dessa forma que Madonna cria borda para o real indizível. Como o real em Lacan, é o nonsense e não pode ser compreendido, senão em relação ao simbólico e ao imaginário, o encerramento da obra com a realização de Madonna pode representar a fluidez das concepções de feminino e masculino na relação dos protagonistas da obra.

Imbricando a carga dramática da trama, Elvis engravida. Essa gravidez possibilita diversas inferências e interpretações. A música de Gilberto Gil talvez diga mais sobre Elvis que sobre Madonna. E talvez o super-homem que venha restituir a glória, mudando, como um deus, o curso das histórias de Elvis e Madonna seja o bebê que Elvis carrega no ventre e é cantado por Lady Madonna no palco. Um super-homem, em acepção nietzschiana, dotado de características que o elevariam para além das bordas da normalidade das grandes massas.

## REFERÊNCIAS

BUTLER, J. **Problemas de gênero: Feminismo e Subversão da Identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

LACAN, J.. **O Seminário – livro onze** – Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar. 1985.

\_\_\_\_\_. **O Seminário – livro cinco** – As formações do inconsciente. Rio de Janeiro: Zahar. 1999.

\_\_\_\_\_. **Função e campo da fala e da linguagem (1966 [1953])**. In *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

QUINET, A.; JORGE, M.A.C.. **As homossexualidades na psicanálise: na história de sua despatologização**. São Paulo: Segmento Farma, 2013.

RODRIGUES, A.L. Retratos do feminino no sistema de criação de estrelas (star system). In. DUNKER, C.I.L.; RODRIGUES, A.L. (dir.). **Cinema e psicanálise**. Volume 5: História, gênero e sexualidade. 2.ed.. São Paulo: nVersus, 2015.

ROUDINESCO, E.; PLON, M.. **Dicionário de psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

## REFERÊNCIAS FÍLMICAS

LAFFITTE, M.. *Elvis & Madonna*. [filme-vídeo]. Direção: Marcelo Laffitte. Brasil: Pipa Filmes, 2010.



## NEGRESSENCIA: PROJETO ARTÍSTICO AFRO-REFERENCIADO NA CULTURA NEGRA FEMININA GAÚCHA

Manoel Gildo Alves Neto UFSM, Graduação em Dança Licenciatura, CEFD  
manoelalvesrso@hotmail.com

Dra. Marta Regina dos Santos Nunes UERGS, Professora Adjunta,  
CTA Fundação Nacional das Artes- FUNARTE  
marta.martanunes@gmail.com

Franciele Oliveira UFSM, Programa de Pós Graduação em História, CCSH Fundação  
Nacional das Artes - FUNARTE  
franciele.r.oliveira@gmail.com

### RESUMO

O projeto “Negressencia – Mulheres cujos filhos são peixes”, foi um dos 45 projetos contemplados, em todo o país, pelo edital Bolsa Funarte de Fomento aos Artistas e Produtores Negros 2014 da Fundação Nacional de Artes. Escrito por Marta Nunes (produtora cultural) e Manoel Luthiery (produtor artístico), o projeto teve como objetivo criar uma estrutura completa de pesquisa artística e construção em arte, através de uma equipe diversa composta por artistas, produtores e pesquisadores, para etnografar e traduzir as informações coletadas na forma de um espetáculo de dança sobre/com mulheres negras do Rio Grande do Sul. Esse artigo é um relato, a partir do olhar da produção (artística, executiva e de comunicação) do projeto, na perspectiva de trazer referências, para o processo de falar, ouvir, ler, intelectualizar, assistir, performar, dramatizar a presença e a (r)existência da cultura negra no Rio Grande do Sul, tendo nas mulheres negras gaúchas a referência enquanto sujeitos ativos na construção histórica e cultural desse estado.

**Palavras-Chave:** Cultura Negra Gaúcha; Mulheres Negras do Rio Grande do Sul; Criação artística.

### YALÒDÈYÀ! INTRODUÇÃO

Yalòdè Yà! Iniciamos com uma saudação às grandes líderes femininas da cultura negra, afrodescendente, pedindo licença a todas às Mulheres Negras para falar do projeto Negressencia





“Mulheres cujos filhos são peixes”, que foi um dos 45 projetos contemplados, em todo o país, pelo Edital Bolsa Funarte de Fomento aos Artistas e Produtores Negros de 2014 da Fundação Nacional de Artes. Escrito por Marta Nunes (produtora cultural) e Manoel Luthiery (produtor artístico). O projeto teve como objetivo criar uma estrutura completa de pesquisa e construção em arte, através de uma equipe diversa composta por artistas, produtores e pesquisadores, para etnografar e traduzir as informações coletadas na forma de um espetáculo de dança sobre/com mulheres negras gaúchas.

Em uma das considerações sobre Yemonjá no Brasil, o antropólogo Pierre Verger (2002) descreveu a presença marcante e a popularização do Orixá Yemonjá porto do território brasileiro, e as distorções criadas acerca do imaginário sobre essa Orixá, dado pelo processo de branqueamento da entidade. Na imagem abaixo, produzida pelo artista Jaime Lauriano, para ilustrar a capa da edição zero17de2016, da revista “O Menelick – 2º ato”, especializada em arte e cultura negra; o artista visual traduz através da fotografia o questionamento sobre o branqueamento de Yemonjá no imaginário brasileiro.



Sem Título, de Jaime Lauriano (2015)

É necessário assumir o formato de hipertexto, para desaguar no discurso escrito por Laureano (2015) sobre a obra citada. Segundo o artista:

a utilização do Orixá Iemanjá que é de origem negra Iorubá é majoritariamente retratada como branca nos festejos brasileiros. Por isso, a sua popularidade é crescente dentro da sociedade brasileira. Este ato de branquear um orixá de origem negra



evidencia como se dá a aceitação dos negros na sociedade brasileira, ou seja, para ocorrer tal aceitação, na maioria das vezes, é esquecido, apagado e negligenciado os seus traços raciais. Isto está presente também nos discursos de democracia racial proferidos por intelectuais Brasil afora." (LAUREANO,2015,p.2)

Numa possibilidade de reafirmar essa imagem através da arte, o projeto buscou etnografar narrativas de mulheres negras gaúchas, cujos filhos são negros, mestiços, brancos, mas que não se perdem da "mãe de seios cheirosos" (VERGER, 2002) na perspectiva de traduzir a pesquisa etnográfica em performances artísticas compiladas num espetáculo de dança, que trata-se de dar vazão a um olhar negro e feminino sobre o Rio Grande do Sul.

É necessário contextualizar que o imaginário social, construído pelos movimentos tradicionalistas gaúchos, se encarrega de invisibilizar as referências ligadas à presença da cultura negra do estado, e forjam o conhecimento e estudo acerca dos feitos heroicos atribuídos, em suma maioria, a homens brancos de descendência europeia (TRIUMPHO,1991).

Esse texto visa cruzar a partir do olhar da produção artística, executiva, e de comunicação, uma apresentação do projeto Negressencia à comunidade acadêmica, entre cruzando a partir de um referencial teórico, questões que perpassam nossos discursos e militância no campo da arte e cultura negra.

### **ARTE NEGRA COMO MILITÂNCIA POLÍTICA - DESENVOLVIMENTO**

O processo contou com uma média de 110 encontros, contabilizando uma carga horária média de 400h, entre 10 apresentações públicas gratuitas, oficinas em comunidades, pesquisas e estudos teórico/práticos e vivências com algumas danças negras contemporâneas.

No período específico do ciclo formativo em dança, os bailarinos estabeleceram contato teórico/prático com a metodologia Corpo-Odara, proposta pelo diretor artístico Manoel Luthiery.

A metodologia estabelece no princípio o estudo do AraItân (Histórias do corpo), em seguida abertura do corpo, através de danças negras contemporâneas, nesse caso as danças utilizadas foram: Dança dos Orixás, em específico com a dança das Yabás (Yemonjà, Osùn, Oyàe Obà) nas perspectivas do Batuque do Sul e do Candomblé; na Dança Afro-brasileira,





estudou-se o pensar/fazer numa mescla de princípios da corporeidade negra nas movimentações de danças populares negras (Capoeira, Samba de roda e Samba-enredo), mixada a princípios da dança moderna, em especial a dança moderna negra. Concomitantemente as primeiras etapas, a metodologia Corpo Odara a linha processos investigativos e criativos em corpo e ancestralidade negra na contemporaneidade<sup>10</sup>.

Todas as fases do trabalho corporal, são desenvolvidas a partir de parâmetros etno-éticos-estéticos-coreográficos e dramáticos (SANTOS, 2006).

O ciclo formativo em dança Afro-Brasileira seguiu-se concomitante ao início do processo criativo, em todos os dois utilizou-se o conceito de formatividade proposto por Pareyson (2005), que descreve o ato de formar tendo por um lado o compromisso de fazer, produzir, realizar, mas por outro lado o inventar o modo de fazer, como base processual. Segundo Pareyson,

Toda operação humana é sempre expressiva, no sentido que é sempre acompanhada pelo sentimento, e brota sempre daquele primeiro olhar da interpretação, daquele sentido das coisas, daquele especial modo de fazer, que é característico da singularidade da pessoa.(PAREYSON,2005,p,184)

No processo de criação, os bailarinos, laboriosamente experimentavam procedimentos de abertura do corpo, na perspectiva por em performance os diálogos etnográficos, propondo-se procedimentos sugeridos pelo diretor, pelo coletivo ou por algum dos artistas envolvidos no processo.

Desses procedimentos surgiram poemas, sons, músicas, partituras de movimento, figurinos, performances, elementos cênicos utilizados no espetáculo, textos, discursos de empoderamento, narrativas de convergência de identidade em movimento que, foram criados, selecionados, treinados e aperfeiçoados para o espetáculo, tendo o diretor atuado como

---

<sup>10</sup>No início do projeto, os bailarinos receberam um material teórico, impresso, contendo uma seleção de textos, que viriam a servir como referencial teórico no processo. As leituras foram organizadas para serem debatidas de acordo com o planejamento pedagógico criado pelo diretor artístico. Dentre os autores selecionados para as leituras podemos citar Inaycira Falcão dos Santos, Muniz Sodré, Denise Zenicola, Renata Lima, Ledâ Matins, entre outros artistas e teóricos em dança, corpo e cultura negra. Os documentários “Balé de pé no chão” dirigido por Lilian Solá Santiago e Marianna Monteiro; e “SUA DANÇA ano 6 nº3 - Dança afro. Mestre King” de Clara Trigo e Rodrigo Luna; além do curta “O tempo dos Orixás” de Eliciana Nascimento.



orientador no processo cartográfico do espetáculo, distante dos moldes de cópia-repetição adotado pelo coreógrafo tradicional, focado na produção de grafia de movimentos.

## CONCLUSÃO

No discurso de abertura da estreia do espetáculo produzido pelo projeto, a produtora executiva Marta Nunes, ressaltou, de maneira poética e sensível a impossibilidade de se abster em falar do genocídio da população negra, enquanto produtora cultural, a mais de 10 anos produzindo projetos sócio-educacionais no campo da arte e cultura negra. Segundo ela, o movimento feito de ataque e genocídio a juventude negra, também mata mães, consequentemente, forja a construção de identidades branqueadas, acionadas por dispositivos do medo.

E com o alternativa para o desmantelamento desses dispositivos do medo, o fortalecimento da identidade negra, e reconfiguração da imagem do Orixá Yemonjá no imaginário coletivo, que o projeto Negressencias e propôs a alinhar à produção e marte, através da criação de um espetáculo, um curta-metragem e oficinas de dança abertas a comunidades.

Vemos nesse espaço acadêmico, um dos modos de prestação de contas à sociedade por um projeto que se desenvolveu com financiamento público e também de enfretamento e resistência dentro do contexto acadêmico, infelizmente, ainda muito eurocentrado.

Escrever sobre um projeto artístico negro, que em performance se auto escreve enquanto ato político, é um tanto diferente mas necessário uma vez que se perpetua o mito de que o negro e sua cultura está ligada, exclusivamente, a práticas lúdicas, artísticas e corporais, que de fato ocupam um lugar potente na cultura negra. Entretanto essa afirmação se alinha a máxima que pressupõe o negro como sujeito incapaz de se inscrever no meio intelectual (SANTOS, 1991).

Portanto, esse artigo propõe a subversão da máxima citada no parágrafo acima, atuando numa perspectiva de resistência às práticas racistas, tanto no meio artístico quanto no meio acadêmico.

Como princípio filosófico a “SANKOFA”, fazendo presente em nossas referências, tanto nas elaborações artísticas, como intelectuais, negras e negros, e toda ideia de ancestralidade



negra que nos constitui, porém, nesse momento especificamente, nos propusemos ao recorte negro, feminino, e do Rio Grande do Sul.

Essas são as referências motrizes para o processo de falar, ouvir, ler, intelectualizar, assistir, performar, dramatizar a presença, e a(r)existência do povo negro no Rio Grande do Sul, enquanto sujeitos ativos na construção histórica e cultural desse estado.

## REFERÊNCIAS

- VERGER, Pierre Fatumbi. **ORIXÁS**. Salvador: Corrupio, 2002.
- SANTOS, Roberto. Três pontos de reflexão sobre o negro no Brasil. In: TRIUMPHO, Vera (org.). **Rio Grande do Sul: aspectos da negritude**. Porto Alegre: Martins Livreiro, 1991.
- TRIUMPHO, Vera (org.). **Rio Grande do Sul: aspectos da negritude**. Porto Alegre: Martins Livreiro, 1991.
- PAREYSON, Luigi. Estetica. Teoria della Fomatività, (1954), IV ed. Milano, Tascabili Bompiani, 2005.
- LAUREANO, Jaime. Sem título. Sobre a capa. In: Revista O Menelick 2º Ato, ed. Zero XVII, ano V. p.1a2,out/Nov/dez- 2015.

# Imaginário & Educação





## **CORPO, IMAGINÁRIO E SEUS REGISTROS SIMBÓLICOS: UMA EXPERIÊNCIA CLÍNICA INSTITUCIONAL**

*Adriana Ferreira Petry Estrella*

*Acadêmica do Curso de Psicologia da Universidade Luterana do Brasil/Campus Santa Maria*

[dripetry@hotmail.com](mailto:dripetry@hotmail.com)

*Mariana de Almeida Pfitscher*

*Psicóloga. Mestranda no PPG em Psicologia/UFSM*

[marianapfi@hotmail.com](mailto:marianapfi@hotmail.com)

*Luis Henrique Ramalho Pereira*

*Professor Mestre do Curso de Psicologia da Universidade Luterana do Brasil/Campus Santa Maria*

[luishp7@uol.com.br](mailto:luishp7@uol.com.br)

### **RESUMO**

Este trabalho apresenta um recorte de um caso na prática clínica institucional, em um espaço que atende crianças e adolescentes no turno inverso escolar, na via da arte, da ludicidade e da música. Esta intervenção faz conexão a partir do imaginário estabelecido pela família, o contexto urbano e as condições deste sujeito de se inserir e existir frente a sua peculiaridade. Trata-se de um relato que articula-se ao embasamento teórico psicanalítico, para problematizar a condição da infância na atualidade.

### **INTRODUÇÃO**

Este trabalho apresenta uma prática institucional em atendimento clínico com crianças, propõe uma leitura do processo constitutivo e seus enlances com o corpo e os registros simbólicos. Neste sentido, objetiva viabilizar uma articulação entre a relação no que diz respeito ao corpo do sujeito e as possíveis articulações no campo do desejo, remetidas ao “prazer” que pode se constituir pela via da linguagem. Como metodologia, se utiliza de um estudo de caso, a partir do recorte clínico, de uma menina nomeada neste espaço como Priscila, 08 anos. A demanda para atendimento consistiu em dificuldades de aprendizagem, dificuldades motoras e de relacionamento com os pares, assim o espaço oportunizado para a mesma enlaça neste trabalho a costura entre a prática e



a teoria, na possibilidade de espaço para produção subjetiva e escuta da infância, a qual se indaga: A criança tem sido escutada?

Desta forma, a demanda partiu de encaminhamentos da equipe de profissionais de uma instituição que atua na proteção social básica, na via do contra turno escolar, onde dispõe de atividades lúdicas pedagógicas, artes e música. O espaço oportunizado nesta instituição constitui de um lugar simbólico para recriar cenas do dia a dia urbano destes usuários, especificamente o caso de Priscila que nos aponta a pluralidade da infância.

## DESENVOLVIMENTO

A partir das demandas institucionais e da família, se apresenta neste trabalho o relato de intervenção do caso clínico de Priscila. No primeiro contato, em acolhimento com a psicologia, o corpo de Priscila aparece retraído, sentada de costas, não convoca o terapeuta e minimamente se endereça a casa terapêutica de forma silenciosa. Sobre a sua história, apareciam registros de uma não identificação com a figura materna, no que se refere à figura do pai este aparece itinerante, passageiro, na ausência de laços suficientes, para uma via de comunicação nesta cena familiar.

Freud (1921) situa que a identificação, em seu caráter inicial representa um mecanismo originário da estruturação do eu e de sua relação com os objetos. Deste modo, a identificação se apresenta como um laço emocional, um processo que ocorre na construção de identidade, subjetividade e reconhecimento de “outros eu’s” que habitam a singularidade do sujeito. No decorrer dos atendimentos, Priscila convoca o terapeuta para jogar, jogo de memória, a queixa de falta de atenção destinada à menina, naquele momento produz uma grande interrogação, tendo em vista que ela não só esta ganhando do terapeuta, como quer ajudá-lo, mencionando o lugar das cartas.

Nesta perspectiva, convém mencionar que durante a realização de visita domiciliar a mãe define a menina como “burra”, “ela é burra, não aprende, não é como os outros”. Na cena apresentada, se estabelece paradoxo, entre o lugar ocupado por Priscila na família e seus endereçamentos no espaço institucional. Enriquez (2014) menciona que é a partir da imagem espetacular, pela apreensão global, que faz surgir a unidade, o processo de “estágio do espelho”, no qual, a criança se



reconhece como sujeito. Fundamenta que a criança se constrói pelo olhar do outro e o discurso designado por este. Este caso propõe a análise que o trabalho da psicanálise nas instituições se fundamenta em desconstruir discursos e olhares que atravessam o sujeito limitando seu desenvolvimento.

Jerusalinsky (2016) menciona que poderá haver falha no estágio do espelho quando a criança não estabelece um processo de identificação com o outro, porém, a ausência de investimento na criança sustenta um processo de exclusão, a qual se estabelece no corpo, no simbólico, na satisfação de ser sujeito. A autora defende que é necessário resgatar este investimento, e supor um saber sobre a criança, seja dos pais, ou então dos técnicos.

Em cena, encena assim se faz sentir, Priscila, quando decide um dia matar a terapeuta, a mesma, bem morre, caindo ao chão, tal como morta, por um canto de olho menciona então: *o que acontece agora?* Priscila se aproxima a terapeuta ainda de olhos fechados sente o movimento do corpo da menina perto ao seu, a menina se abaixa, segura a mão da terapeuta com cuidado, e diz: *“agora vou te ajudar”*.

Essa criança submetida ao discurso da mãe, que a coloca na cena familiar, como burra e diferente, “ela não é como os outros!”. Durante a visita, Priscila tenta fugir da irmã, correndo já que a mesma encontra-se com uma vassoura, perseguindo-a para agredi-la e a mãe indiferente a violência, torna a discursar, *ela é burra*.

Qual criança consegue lutar contra o discurso da mãe? A partir desde movimento a instigante questão, propõe a pensar na via do território no qual esta e outras tantas crianças estão inseridas, território que impede o descobrir-se em frente o olhar do outro, que assim constitui o sujeito, sem condição de reconhecer a própria existência.

Trata-se de um corpo desinvestido de sentido, corpos desinvestidos simbolicamente, que neste caso utilizado como recorte, para essa articulação teórica, nos faz pensar no invisível que resta como condição de existência, lugar que a convoca na exclusão de seu próprio território nesta cena familiar que constitui o lugar primeiro. Assim, a mãe apresenta a queixa de encaminhamento, dificuldade de aprendizagem e pouca participação podem sinalizar o peso do discurso que se sobrepõe ao desejo desta criança.



Almeida (2012) propõe refletir sobre o brincar, sustentando que a brincadeira é como um palco, onde o inconsciente atua. A autora afirma que este processo permite que a criança estabeleça elaborações na via simbólica, materializando e viabilizando uma costura entre real e imaginário. Nesta possibilidade de comunicação, um corpo sem vida por exemplo, sem sentido, desprovido de prazer, passa a receber borda.

Sobre o silêncio, que faz significativa expressão no caso de Priscila, este também se constitui como uma linguagem para o sujeito, onde convoca o terapeuta a sua escuta. A expressão do olhar nesta cena, é a agulha que costura o silêncio ao corpo do sujeito, que é a via de comunicação no *setting*. Esta possibilidade traduz a arte da escuta, como uma intervenção peculiar, onde surgem materiais intensos para análise. O silêncio do terapeuta em conjunto ao olhar, faz com que Priscila, procure por objeto nesta cena, a qual se toma o corpo do analista (NASIO, 2010, p. 195). O autor situa este processo como condição de transferência, onde o corpo do analista, é deslocado da condição de saber sobre o outro, se constituindo assim uma função particular na dinâmica do tratamento. Destaca que o silêncio instaurado, não se trata de um vazio, mas de como ele aponta uma outra presença, num espaço compartilhado. A escuta do silêncio não se trata de um abandono, e sim, da possibilidade de deixar levar-se até um dizer (NASIO, 2009, p. 17)

Neste sentido, o tratamento analítico, se enlaça como efeito do que se apresenta do sujeito, em um jogo entre o “eu” e o objeto, onde se convoca o outro (RIVERA, 2007, p. 20). Sobre corpo e palavra, considera-se que na contemporaneidade as crianças encontram-se esvaziadas de simbolizações, as quais deveriam ser emprestadas pelos que com elas convivem. Na contrapartida, na ausência destes elementos, indaga-se o que faz cena? No caso de Priscila, faz marca, a violência e exclusão.

Meira (2011) situa as imagens, como objeto na sociedade contemporânea, considerando que o discurso social vai ao encontro das experiências de subjetivação, importantes na apropriação do próprio corpo e na inauguração do sujeito. Assim para a autora o laço social é fundamental nas inscrições simbólicas, tendo no Outro social a matriz que vai trançar esses fios, que preenchem o campo da linguagem.





Schopenhauer (1788-1860/2005), no século XIX, já mencionava sobre a representação das palavras, ao diferenciar a voz dos animais da linguagem humana. O filósofo alemão, afirmava que a voz dos animais era situada frente a expressão de suas vontades e excitações, e a voz humana, se trata de um fio condutor de conhecimento, como origem da linguagem. O filósofo faz pensar, que a criança sai de um estado primário, inábil, e que a estrutura engenhosa da língua se preenche aos poucos, de forma gradual em pequenas modificações. Almeida (2012) propõe pensar que a palavra, para o sujeito, se dá como possibilidade de novos deslizamentos no campo da constituição.

A língua e a palavra que cercam Priscila constituem um território urbano de exclusão, assim inicialmente as tentativas de laço foram excludentes por parte da menina, excludência essa que com singularidade revelava a peculiaridade das cenas que a cercavam. Nasio (2009) menciona que a criança na condição silenciosa frente ao analista, espera uma via de se comunicar, de encontrar-se com o outro, com aquele que lhe reconheça e possa lhe oferecer empréstimos a partir da sua condição de sujeito.

Ariés (1978) situou o surgimento da infância, propondo uma reflexão sobre a fragilidade deste tempo do sujeito. O autor propõe uma leitura do meio social em que a criança está inserida e quais são os investimentos destinados a estas, pois nem toda criança vive a infância propriamente dita, devido a suas condições sociais. Neste sentido, as práticas de intervenções sociais, podem construir ou desconstruir o lugar da infância, no território do caso de Priscila, as intervenções precisaram ser deslocadas da queixa, para que a menina pudesse fazer seus próprios registros simbólicos.

As rupturas e ausências na história de Priscila, promoveram uma compreensão do processo constitutivo, a partir da teoria psicanalítica na articulação com a prática institucional. Analisou-se que os contornos, propuseram a possibilidade de dar sentido a história de uma menina de 08 anos, que ainda se constitui. A cena familiar, também ocupa o lugar destas intervenções, de fazer ocupar lugar e registro simbólico. As dificuldades motoras, de aprendizagem, que se destinava a queixa a Priscila, era o lugar destinado a ela, pelo olhar da mãe, que inferia sobre ela essa atuação.

Assim pela via da linguagem, o conceito e o lugar do *fracasso* circulam, visto que no processo constitutivo, as marcas de linguagem, são um modo particular do sujeito (AGAMBEM, 2004). De acordo com o autor, o significado dado as palavras é individual, este situa que,



In-fância não é algo que possa ser buscado, antes e independentemente da linguagem, em uma realidade psíquica qualquer, da qual a linguagem constituiria a expressão. Pois o fluxo de consciência não possui outra realidade senão a de linguagem (AGAMBEM, 2014).

Assim a partir de produções simbólicas com a casa terapêutica, objeto que inicialmente era utilizado encontro após encontro, o sentido começou a entrar em cena, até que uma convocação fosse feita timidamente, mas feita, no sentido de presença no ato representado por Priscila na história criado com a casa e seus personagens.

A terapeuta, nesta cena precisou ocupar o lugar de exclusão, para poder produzir sentido, ao encontrar-se desta forma com a história de Priscila. Nesta via, se consolida a transferência, meses de silêncio, porém, meses de representações no campo do imaginário, de uma profundidade bela e encantadora.

Configura-se neste caso uma escuta institucional, que enlaça-se a desdobramentos e deslizamentos de intervenções, que em acompanhamento a cerca de um ano por uma equipe multidisciplinar, tem nos sinalizados recente suas percepções quanto a borda e relações com o outro. Atualmente, Priscila é acompanhada em grupo, ao qual não só se relaciona com os demais participantes como produz artisticamente, seja pintando, seja colando, sendo construindo histórias a partir das narradas através dos livros, sendo também mencionada quanto a descoberta em relação as inscrições no campo da palavra e da escrita, que hoje começam a fazer sentido para ela.

No que se refere a relação ensino, aprendizagem, letra, significante, desejo e prazer, o sujeito que se enlaça aos objetos e o olhar do outro precisa deslocar-se para algo que produza prazer. Isto, instaura a possibilidade de narrar-se possibilitando condição de trançar-se em fios simbólicos que a partir dos empréstimos possam costurar passado e presente, apropriando-se de sentido diante das palavras, que fazem marca a sua história.

## CONCLUSÃO

Tratou-se de um caso clínico, que fez cena a escuta das demandas de sofrimento, oriundas de demandas do cenário urbano, o problema, a queixa, se deslocam na possibilidade de escuta analítica. A representação, na sua condição singular, faz reconhecer o sujeito, a criança que ali existe, que não demanda nada, além de palavra, transmissão, borda e registro simbólico, elementos fundamentais para constituição subjetiva e inscrição/laço social. O referido caso clínico, faz problematizar de que lugar se



escuta uma criança, neste caso, foi possível analisar, que é possível, na clínica, na instituição, na escola, nos espaços urbanos, é possível produzir subjetividade.

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história – Destrução da experiência e origem da história**. BH: Editora UFMG. 3 REIMPRESSÃO 2014.

ALMEIDA, Renata Maria Conte de. **Só. Só Uma experiência de inscrição, de sustentação de um devir, no ato de trilhar corda numa manhã na casa dos Cata-Ventos**. Rev. Assoc. Psicanal. jul. 2011/jun, 2012

ENRIQUEZ, Eugène. **Jogos de poder na empresa: sobre os processos de poder e estrutura organizacional**. Tradução Eunice Dutra Galery 1 Ed. Editora Zagodoni, 2014 São Paulo

FREUD, Sigmund. (1921) **Psicologia das massas e análise do eu**. Ed. Imago. 1996.

JERUSALINK, Julieta. **Escritos da criança**. Centro Lidya Coriat. Porto Alegre. Cap. Inclusão primeira infância, pg 87, 2016.

SCHOPENHAUER, Arthur. (1788-1860) **Sobre o ofício do escritor**. Editora Martins Fontes, 2005. São Paulo

MEIRA, A. M. **Olhares das crianças sobre a cidade de porto alegre: infância contemporânea, psicanálise, educação e arte**. Orientadora: Analice Dutra Pillar – Porto Alegre, 2011

NASIO, Juan David. **O silêncio na psicanálise**. RJ: Editora Zahar. 2010.

NASIO, Juan, David. **Meu corpo e suas imagens**. Tradutor: André Telles, Editora Zahar 2009.

RIVERA, Tania. **O sujeito na psicanálise e na arte contemporânea**. Psic. Clin. Vol 19 N 1 P. 13-24 Rio de Janeiro. 2007.



## PALAVRARIA - UMA ESCRITA AUDIOVISUAL

*Valeska Fortes de Oliveira*  
Universidade Federal de Santa Maria  
[vfortesdeoliveira@gmail.com](mailto:vfortesdeoliveira@gmail.com)

*Rafael Salles Gonçalves*  
Universidade Federal de Santa Maria  
[rafael.goncalves@ufsm.br](mailto:rafael.goncalves@ufsm.br)

A Palavraria é um evento anual realizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Imaginário Social da UFSM (GEPEIS). O encontro procura provocar seus participantes através de intervenções artísticas e atividades no grupo.

O evento de 2016 apresentou uma mistura de artes: dança, cênicas e música provocaram os participantes à partir de palavras disparadores sugeridas pelo grupo.

Estudantes de Pedagogia da UFRGS mostraram a ideia das “Palavras Grandes e Palavras Pequenas”, estimulando a reflexão conceitual de valores instituídos para palavras.

O último momento foi de criação de verbetes. Cada participante escolheu uma palavra. Alguns expuseram seu imaginário, criando significados para elas, em texto, poesia, desenhos ou recortes.

A escrita audiovisual “Palavraria” apresenta a criação do autor a partir do evento. Traz como ferramentas a captação de imagens - um recorte do real - e a montagem - uma resenha em som e imagem, tratamento criativo da realidade.





## UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA ATRAVÉS DO IMAGINÁRIO SOCIAL: PRODUÇÃO DE SUPER-HERÓIS NO AMBIENTE UNIVERSITÁRIO

*Samara Facco*

*Universidade Federal de Santa Maria- UFSM*

*Bolsista Prolicen pelo grupo GEPEIS*

*faccosamara8@gmail.com*

**Palavras-chaves:** Educação, Imaginário, Super-heróis.

### INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo apresentar uma experiência formativa a partir de uma oficina que aconteceu entre um projeto de produção de avatares e um grupo que trabalha com imaginário social. A Oficina foi realizada pela artista e escritora Paula Mastroberti, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS, com o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social-GEPEIS, tendo como finalidade nos mobilizar para projetar-nos como super-heróis universitários. A proposta foi muito criativa, utilizando o imaginário social para a mudança ser praticada no âmbito educacional. Juntamente com a invenção do super-herói universitário a oficina instigou para a elaboração de um manifesto gráfico poético, um texto crítico para a área da educação.

### CONTEXTO DA AÇÃO

O Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social-GEPEIS trabalha com o projeto de pesquisa "O LUGAR DO IMAGINÁRIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES". Ele visa investigar as especificidades e contribuições do campo do imaginário social para as questões educacionais e a formação de professores através da constituição de um grupo interinstitucional.

Sendo assim, possui parceiros como o Prof<sup>o</sup>. Luciano Bendin da Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS que coordena O DICIONÁRIO RACIOCINADO DAS LICENCIATURAS, que faz parte da pesquisa de Estudos de Zona: territorialidades, biografemas e discursos em licenciaturas. A criação desse dicionário possui outros parceiros além de nós, como a artista e escritora Paula Mastroberti.

Essa ação de produção de super-heróis universitários acontece dentro do contexto do imaginário social de forma integrada entre o projeto de produção de avatares da Paula e o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Imaginário Social-GEPEIS, tendo a produção dos



dicionários como a ponte para está interação, a fim de percebermos a importância de sermos super-heróis dentro da área da educação.

O grupo GEPEIS ficou muito entusiasmado durante a oficina, justamente por seu caráter imaginário, tema que trabalhamos e adoramos. As pessoas que participaram se sentiram mobilizadas e cativadas por se projetarem como super-heróis da educação, sendo assim houve grande adesão a proposta.

Isso ocorreu devido aos inúmeros desafios que integram o meio educacional, e uma possível intervenção no habitual por parte do super-herói criado. Como Adriano Moraes de oliveira utilizou na sua tese, o imaginário é o “que permite que nos posicionemos frente às mais diversas situações, pois: um conjunto de imagens que nos autoriza a pensar aquilo que pensamos, assim como nos impulsiona, por meio da imaginação criadora, a novos vãos, a possibilidade de futuro” (pág.14).

Essa proposta se caracterizou como criativa por trabalhar com o imaginário e utilizar a projeção dos super-heróis como um manifesto grafo-poético, algo de extrema importância nesse território onde o comodismo habita diariamente.

## **DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES**

Inicialmente houve o convite para o grupo participar do projeto de criação de avatares devido à aproximação da proposta com o imaginário social com o qual trabalhamos. Foi marcada uma data com os interessados em participar da oficina e o convite nos agradou muito e assim houve uma grande adesão devido a atividade ser bem diferenciada e criativa. O convite foi aberto ao público e assim participaram da oficina alguns representantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), alguns alunos do curso de arquitetura, do curso de desenho industrial e muitos integrantes do GEPEIS.

Num segundo momento, o da realização da oficina, nos foi explicado o contexto dessa ação, a importância da criação de avatares como um meio muito criativo de luta pela mudança. Foi explicado que o virtual é utilizado nos avatares não como algo fictício, mas sim na forma de uma potência. Também nos foi demonstrado alguns trabalhos já realizados de super-heróis criados em outras oficinas a fim de nos inspirar em nossas futuras criações



A proposta foi de criação grafo poético de um super-herói universitário, incluindo questões como a formulação de um apelido-verbete, suas qualidades visuais, sua predestinação, seu oponente, seu ponto forte e fraco e seu instrumento de poder. Também criar um manifesto poético do super-herói usando metáforas da personagem, do oponente, do seu poder e de sua fragilidade e imaginando um campo alegórico para a Universidade. Houve questionamento como “O que é um herói universitário?” “O herói-universitário é um marginal?” e “É preciso ser um marginal para ser herói?”

Foi citado pela responsável da oficina que não podemos esperar que a sociedade nos convide para mudá-la, mas sim nós precisamos nós colocar a disposição dela. Refletiu-se também por que a maioria dos super-heróis voam ou saltitam ao em vez de viver sobre o chão e se concluiu que isso não acontece porque ocasionaria em sua morte. Essa elaboração tinha como objetivo que as criações fizessem parte de uma publicação em um livro que reuniria vários super-heróis e seus manifestos políticos.

Os resultados foram incríveis, cada um dos personagens com sua singularidade e com muitos traços de cada autor nos seus super-heróis. Tamanha foi a criatividade dos trabalhos, textos muito críticos sobre a educação, mas com o heroico sempre presente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, a partir desta experiência foi possível pensarmos as questões postas na formação pelo viés do imaginário, em que as significações imaginárias dos acadêmicos e professores acerca da universidade e de seu papel na sociedade puderam ser percebidas e pensadas. As perguntas e respostas não são explicitadas, nem as definições são dadas na linguagem, elas acontecem no próprio agir das coletividades. As significações imaginárias formam um magma, de onde se pode extrair e/ou construir inúmeras formas, maneiras de ser e fazer de cada sociedade considerada, em que:

Há, portanto, uma *unidade* da instituição total da sociedade: observando-a mais de perto, descobrimos que essa unidade é, em última instância, a unidade e coesão interna do tecido imensamente complexo de *significações* que impregnam, orientam e dirigem toda a vida daquela sociedade e todos os indivíduos concretos que, corporalmente, a constituem. Esse tecido é o que eu chamo o *magma* das *significações imaginárias sociais* trazidas pela



instituição da sociedade considerada, que nela se encarnam e, por assim dizer, a animam (CASTORIADIS, 1982, p.239).

Neste sentido, este magma diria que se trata, não de algo palpável, mas de algo que está aí, como o próprio autor fala, um tecido, invisível, mas que define e constitui como tal cada sociedade. Os indivíduos estão imersos neste magma de significações e agem conforme ele. Assim, os próprios heróis universitários são fruto deste magma de significações imaginárias, tornando cada um ao mesmo tempo produto e produtor do espaço universitário ao qual pertencem. Acessar estas significações nos permite compreender um pouco mais o universo universitário, seus dilemas, suas dúvidas, suas conquistas, suas falhas, seus ganhos, seus encantos e desencantos.

## REFERÊNCIAS

- CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- PERES, L.M.V.; EGGERT, E.; KUREK, D.L. (orgs.). 2009. **Essas coisas do imaginário: diferentes abordagens sobre narrativas (auto)formadoras**. São Leopoldo/Brasília, Oikos/Liber Livro, 198 p.





## A DIFERENÇA NO IMAGINÁRIO DA CIDADE QUE HABITO

*Tania Micheline Miorando*

*Centro Universitário Univates, Curso de Pedagogia*

*Universidade Federal de Santa Maria, Pós-Graduação em Educação*

*tmiorando@gmail.com*

### RESUMO

As relações urbanas se imprimem nas emoções que vivemos e nas atitudes que tomamos. Sem percebermos, somos mais concretos que humanos. Este trabalho tem por objetivo provocar o olhar para o reconhecimento de um imaginário instituinte que se estabelece na construção de relações aceleradamente compostas na urbanidade transitória de nossas habitações diárias. Por uma perspectiva qualitativa, a metodologia se tramou por encontros, diálogos, memórias, filmagens e escritas. A etnografia foi o campo de estudos que balizou a argumentação dos procedimentos metódicos para o olhar cuidado ao grupo que se compôs no decorrer dos encontros. E assim apresentar o estudo feito em uma turma de professores em formação inicial que discutiu, por um semestre, a diferença e suas relações nas múltiplas dimensões históricas, culturais e sociais até levá-las ao contexto educacional, para dentro dos muros da Educação Básica. Os resultados se compuseram em falas que ousaram questionamentos voltados ao processo de formação docente, revelando, em parte, condições de mobilidades físicas, territoriais e emocionais dos processos que mostram as diferenças que habitamos.

**Palavras-chave:** Imaginário Social. Diferenças. Formação de Professores.

### INTRODUÇÃO

Viver a diferença pelas cidades onde habito fala de um Imaginário (CASTORIADIS, 1982) que prevê uma urbanidade nas relações. A força de uma indústria modernista tomou proporções aceleradas, tentando aperfeiçoar a natureza para/pelos seus habitantes. De paredes lisas e concretas, as relações ali guardadas protegem um imaginário que acomodou um inventário de amenidades planejadas para o bem de todos. O objetivo deste trabalho é provocar o olhar para o reconhecimento de um imaginário instituinte que se estabelece na construção de relações aceleradamente compostas na urbanidade transitória de nossas habitações diárias.

A autonomia que lança inspiração para a criação (CASTORIADIS, 2004) perde parte de seu entusiasmo quando a fluidez de um tempo (BAUMAN, 2009) age mais rápido que a reconstituição de forças instituintes na construção de um imaginário social que se renova, replanejando espaços e atuações. A Educação se faz território que se pensa sobre bases concretas, sólidas e se fragiliza quando percebe-se sobre tempos líquidos.





## DESENVOLVIMENTO

Metodologicamente, este é um trabalho de base qualitativa, e se deu por uma abordagem etnográfica (ANGROSINO, 2009), que abre espaço para o olhar cuidado sobre um grupo, sem deixar de ver o coletivo em que se insere, do imaginário em que transita. O estudo se compôs pela provocação em aulas de graduação que reúnem os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Pedagogia, História, Educação Física e Letras, na disciplina Pedagogia e Diferenças, ofertado pelo Curso de Pedagogia, do Centro Universitário Univates, de Lajeado/RS. As discussões em aula trouxeram temáticas que pautam a construção da sociedade em espaços cada vez mais urbanizados que habitamos. O dispositivo pedagógico (SOUTO, 1999) para as provocações partiram de textos fílmicos nacionais e internacionais e gráficos.

As discussões plantaram-se em questionamentos suscitados das leituras que levavam a pensar sobre a Educação a que se tornará palco tão logo os licenciados estarão atuando. Enquanto alguns estudantes ainda projetam-se prepararem-se para o trabalho nas escolas, colegas, em estágios curriculares ou que já atuam na sala de aula, trazem suas impressões, apresentando o que veem e querem entender-se atores no cenário escola-sociedade/cidade.

A composição do repertório foi pela escolha múltipla de obras de Bauman e obras que pautassem o tema da inclusão social e escolar e a diferença. Em todos os momentos se buscou partir das memórias (ABRAHÃO, 2007) dos professores em formação inicial para o debate que se estabelecia com a argumentação teórica. Momentos ricos de diálogos e problematizações se estabeleceram, dado que as aulas presenciais se fortalecem principalmente pela presença dos colegas que se valem de sua oralidade, gestualidade e criatividade.

Mais que narrativas que instigam puxar imaginários instituídos para que se ponham a ser conhecidos, decifrados, reconhecidos, as falas dos estudantes de licenciatura, por muitos momentos, se calaram, esperando por respostas para uma compreensão traduzida ao que os inquietava: "preparar-se para dar aulas", "sanar dúvidas" quanto aos planejamentos que foquem o trabalho sobre as diferenças e, encontrar direções para uma mobilidade que transite por territórios conhecidos e a serem conhecidos.



## CONCLUSÃO

Por resultados parciais percebe-se que os professores em formação comparam as facilidades e dificuldades em viver a diferença nas cidades onde moram: as questões de gênero foram as que mais mostraram a vontade em apostar na mobilidade urbana para enfrentar/vestir-se das condições assumidas; a religiosidade é outro aspecto que encontra dificuldade em ser respeitada nas cidades menores e de características mais rurais; as diferenças mostradas pelas condições nominadas como deficiência física ou sensorial foi pouca trazida, revelando, em parte, sua invisibilidade social nas pequenas cidades.

Por conclusão temporária, aposta-se nas estruturas físicas das cidades e no ritmo acelerado das relações que se estabelecem, instituindo um imaginário de "calcificação" (BAUMAN, 2009) das diferenças, que se fazem mais facilmente reconhecidas quando artificialmente separadas e expostas pelo estranhamento que as identifica. Ainda, permanece o questionamento: a reclusão aos processos individualistas a que somos facilmente convidados a experimentar, darão condições a voltar a querer a vida pautada pelas diferenças?

Em todos os momentos que se fizeram silêncios, questionamentos ou afirmações, visivelmente se colocava uma urbanidade nas relações que deixava muito exposta as boas maneiras, por ora, contidas em olhares, anotações (quase secretas) e o manuseio de tecnologias digitais de comunicação (smartphones e notebooks). Poucas vezes, a proximidade por toques, risos e gestos solidários quebravam tais rituais, com rituais outros de chimarrão, trocas de lanches e sentar-se fora das tradicionais fileiras de carteiras escolares.

Os professores em formação transitam por mobilidades que deixam de reconhecer a fixidez de uma identidade, mas a transitoriedade de tempos e espaços que possam delimitar, sem fixar, novos modos de se reconhecer e à sociedade/cidade em que habita. O instituinte que se anuncia pelas paredes que se edificam em lugares que já tomaram outras identidades por suas, choca-se com os limites que a Educação esqueceu escrita em cartazes que identificavam lugares já desocupados. Precisamos re-conhecer espaços que se re-editam para a possibilidade de criação aos professores que se veem pelas diferenças e reescrivem a atuação docente: ler mapas que traçam caminhos nem sempre percorridos; escrever novos endereços para habitações antigas.



## REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena M. B. Profissionalização docente e identidade – a invenção de si. IN: **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. especial, p. 163-185, out. 2007. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/3556/2775>. Acesso em 05/06/2016.
- ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Tradução de José Fonseca Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BAUMAN, Zygmunt. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.
- CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Trad. Guy Reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- CASTORIADIS, Cornelius. **Figuras do pensável**. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- SOUTO, Marta et al. **Grupos y Dispositivos de Formación**. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, Argentina, 1999.



## O CINEMA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

*Ana Iara Silva de Deus- Docente do Instituto Cenecista de Ensino Superior de Santo Ângelo- CNEC/IESA. Integrante do grupo de pesquisa GEPEIS - Grupo de Pesquisa em Educação e Imaginário Social da Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: anaiaradeus@hotmail.com*

*Roseléia Schneider - Docente do Instituto Cenecista de Ensino Superior de Santo Ângelo- CNEC/IESA. Doutoranda em educação, da Universidade de Passo Fundo (UPF). E-mail: leianeider@yahoo.com.br*

### RESUMO

Este texto relata as ações de um projeto de pesquisa e extensão desenvolvido com alunos do 6º ao 9º ano, o qual envolveu a linguagem cinematográfica, com elaboração de materiais filmicos, espaço cineclube no ambiente escolar e estruturação de roteiros cinematográficos, produzidos pelos alunos da rede pública, os quais apresentavam baixos resultados no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Assim, as ações delineadas no projeto visaram articular ensino, pesquisa e extensão de forma a proporcionar aos estudantes universitários do curso de Pedagogia, oportunidade de construir saberes e práticas coletivas e em redes que visassem fortalecer a educação básica e também as ações curriculares da Instituição de Ensino – IESA, por meio do cinema na educação. Para tanto, objetivou-se mobilizar o futuro docente a realizar propostas pedagógicas que incluíssem a linguagem do cinema na educação. Este projeto levou em consideração a Lei 13.006/14 de 26 de junho de 2014, que torna o cinema componente curricular obrigatório no espaço escolar. Desse modo, foram utilizadas as novas tecnologias para levar o cinema nacional à escola e inundar de imagens e sons no ambiente escolar.

**Palavras-chave:** Cinema. Educação. Arte.

### INTRODUÇÃO

Esse texto parte de um projeto de pesquisa e extensão desenvolvido no Instituto Cenecista de Ensino Superior (CNEC/IESA), de Santo Ângelo, intitulado **Cinema na educação como dispositivo de formação e ação pedagógica**. O intuito do projeto foi inserir o acadêmico no campo docente, unindo o ensino superior à escola básica, e vem sendo desenvolvido desde 2015 na Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Sparta de Souza, cuja conclusão ocorreu em julho de 2016.





O principal objetivo deste projeto foi incentivar o futuro docente a realizar propostas pedagógicas que incluíssem a linguagem do cinema na educação. Assim, foram utilizadas as novas tecnologias para levar o cinema à escola e inundar o ambiente escolar de imagens e sons, por meio da arte cinematográfica. Este projeto levou em consideração a Lei 13.006/14 de 26 de junho de 2014, que torna o cinema componente curricular obrigatório no espaço escolar, conforme é postulado na lei, “a exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais.” Isso torna ainda mais forte nosso compromisso de contato com essa arte por meio de um projeto de pesquisa estendido tanto para alunos de ensino superior como para estudantes da escola básica.

Com o subsídio dessa lei, almejou-se mobilizar os participantes em ações que levassem os alunos a produzirem curtas e minutos Lumière com base na linguagem cinematográfica, por meio de oficinas de criação e edições de filmagens produzidas no decorrer do trabalho, visando sensibilizar os alunos para a construção de aprendizagens significativas, bem como pela valorização do conhecimento artístico, por meio da linguagem do cinema na educação. Este projeto de extensão articulou em sua metodologia de trabalho ações a serem desenvolvidas na íntegra com a participação dos alunos bolsistas, e tem supervisão dos professores coordenadores.

Com a realização das ações estabelecidas no projeto, pretendeu-se a ampliação do exercício da docência pelos alunos bolsistas, privilegiando a integração entre os atores do processo educativo, ou seja, os alunos da Educação Básica e da Educação Superior, bem como os docentes coordenadores do projeto de extensão e professores regentes da escola parceira. Objetivou-se também privilegiar a construção do conhecimento mais apurado e mais próximo do contexto da comunidade na qual se inserissem alunos da graduação e da educação básica, para fomentar a inserção dos licenciados em Pedagogia no cotidiano da Educação Básica, visando consolidar seu processo formativo, para ampliarem a percepção de mundo e consolidarem a atuação em processos educativos dos quais se tornarão responsáveis.



## DESENVOLVIMENTO

Para desenvolver esse projeto de pesquisa e extensão foram desenvolvidas algumas ações que envolveram o cinema na Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Sparta de Souza, a qual apresenta baixos resultados no último IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Assim, as ações delineadas procuraram articular ensino, pesquisa e extensão de forma a proporcionar aos estudantes universitários, futuros docentes, oportunidade de construir saberes e práticas coletivas e em redes que visam fortalecer a educação básica e também as ações curriculares do IESA.

Para tanto, todas as segundas-feiras os bolsistas encarregados do desenvolvimento das ações do projeto deslocam-se até a escola parceira para realizarem as atividades propostas. São duas horas semanais para o trabalho com o cinema na escola e duas para reorganização e documentação dos dados coletados no projeto.

Diante do exposto, para desenvolvimento do projeto de extensão foram organizadas algumas ações, as quais incluíram o levantamento inicial da realidade local mediante entrevistas com integrantes da comunidade escolar, visando o *fortalecimento das relações escola/aluno/comunidade* para compreender as concepções dos alunos desse grupo escolar sobre cinema na educação.

Foram planejadas algumas ações educativas envolvendo o cinema nacional na educação em atividades didático-pedagógicas articuladas com situações do cotidiano escolar, de modo a compreendê-lo como arte na escola. Para tanto, foi criado o espaço Cineclube na escola parceira para que os (as) alunos (as) pudessem mergulhar nos filmes trabalhados, possibilitando o desenvolvimento de um olhar que ultrapassa o simples acompanhamento do fluxo narrativo.

Assim, com esse projeto de extensão, pretendeu-se envolver os alunos da educação básica em análises da significação estética de vários filmes nacionais, bem como de fragmentos de documentários, para serem explorados nas oficinas de cinema.

Para isso, com antecedência, foram selecionados os materiais audiovisuais a serem trabalhados com os alunos, bem como a catalogação dos filmes de acordo com a faixa etária dos participantes.



O objetivo desse projeto foi mobilizar os integrantes em ações que os levassem a produzir curtas e minutos Lumière com base na linguagem cinematográfica, por meio de oficinas de criação e edição de filmagens produzidas no decorrer do trabalho, visando sensibilizar os alunos para a construção de aprendizagens significativas, bem como para valorização do conhecimento artístico.

Esse projeto visou também promover no espaço escolar a educação inclusiva que valorize e respeite não apenas os alunos com deficiência e com dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso no processo educativo. Assim, buscou-se implicar mudança de perspectiva em relação aos processos inclusivos, visando melhorar a qualidade do ensino das escolas, para inclusão de todos, por meio do cinema na educação como processo de alteridade, pois os filmes, além de apontar caminhos, remetem a diferenças e semelhanças, ou seja, permitem a identificação com os personagens da tela do Cineclube.

Desse modo, o projeto de pesquisa e extensão articulou sua metodologia para que as ações estipuladas pudessem ser desenvolvidas na íntegra com a participação dos alunos bolsistas, e sob a supervisão dos professores coordenadores.

### **ALGUMAS AÇÕES DESENVOLVIDAS**

Em março de 2016, o projeto de pesquisa e extensão foi retomado no dia 08, quando as duas coordenadoras e a bolsista realizaram o primeiro encontro de 2016 nas dependências do IESA. Nesta data, foi apresentado o documentário brasileiro, **Pro dia nascer feliz**, de João Jardim, que retrata diferentes realidades escolares. Após assistir o documentário, foi realizado debate sobre as realidades apresentadas e sugerido que no próximo encontro os (as) alunos (as) trouxessem uma fotografia significativa para eles. Com elas, seria produzida uma filmagem contando a história da foto.

Esse momento ocorreu em 29 de março, nas dependências da escola participante, ocasião em que os alunos observaram suas fotos, descreveram a cena retratada e escolheram uma câmera para as filmagens. Também escolheram um local da escola onde seria filmada a narrativa da foto, o que foi feito nos fundos da escola, debaixo de um grande cinamomo. Essa atividade foi gratificante,



pois permitiu conhecer um pouco mais sobre a vida dos educandos. Ao apresentarem as fotos, externaram suas lembranças, emoções e acontecimentos marcantes da vida. Bergala salienta que

quando acompanhado de um adulto que respeita a emoção da criança, o ato aparentemente minúsculo de rodar um plano envolve não só a maravilhosa humildade que foi a dos irmãos Lumière mas também a sacralidade que uma criança ou adolescente empresta a uma “primeira vez” levada a sério, tomada como uma experiência inaugural decisiva (2008, p. 210).

Dessa forma, esse projeto de cinema na escola permite levar essa experiência que envolve emoção, sentimentos e afetos, para inundar de imagens e sons em movimento, além de toda magia que o processo criativo produz por meio da linguagem do cinema na educação.

O terceiro encontro foi realizado no dia 5 de abril, e as coordenadoras do trabalho realizaram as atividades nas dependências do Faculdade- CNEC/IESA. Naquela ocasião, os alunos assistiram a uma breve apresentação das noções básicas da linguagem cinematográfica, ou seja, os enquadramentos, ângulos, planos e como eles são apresentados nos filmes. Em seguida, foram provocados a realizarem exercícios de minuto Lumière (um minuto de filmagem com câmera fixa) quando deveriam trabalhar em grupos, ocupando espaço da instituição de ensino.

O encontro seguinte ocorreu dia 19 de abril nas dependências da Faculdade-CNEC/IESA, quando as coordenadoras e a bolsista utilizaram a sala de informática para que os alunos pudessem trabalhar na edição, criação, montagem e escolha de músicas para seus curtas-metragens, no programa *movie maker*. Vários filmes foram produzidos pelos alunos, enfatizando suas imagens com as fotografias, depoimentos das lembranças das fotos, bem como filmes em que aparecem ocupando vários espaços da faculdade, como o bar, os brinquedos, e a quadra de esportes.

Em relação ao processo de montagem e edição, Jean Claude Carrière salienta:

Não surgiu uma linguagem autenticamente nova até que os cineastas começassem a cortar o time em cenas, nascimento da montagem, da edição. Foi aí na reação invisível que uma cena realmente gerou uma nova linguagem. No ardor de sua implementação, essa técnica aparentemente simples criou um vocabulário e uma gramática de incriveis variedades visível para comunicar seu desejo pelo projeto (CARRIÈRE, 1931, p.14).

Desse modo, para que os (as) alunos (as) participantes do projeto pudessem se apropriar dessa linguagem autêntica do cinema foi proporcionado um espaço para a experiência de edição, cortes, montagem e inserção de música nas produções fílmicas realizadas pelos participantes do projeto de cinema.





Em maio, as coordenadoras e a bolsista dirigiram-se com os alunos à sala multimídia do IESA, para verem o curta-metragem *Luca*, do diretor Jayme Filho, de Santa Maria (RS). Em seguida, foram debatidos os aspectos da linguagem cinematográfica usada nesse curta. Depois, os alunos iniciaram a escrita do roteiro para a gravação do seu próprio curta-metragem. Sobre o trabalho da escrita de roteiros Fresquet enfatiza:

A escrita é um processo que supõe fundamentalmente dois processos: lembrar e inventar. Precisamos da memória para escrever. Do que já temos lido e escrito, ao mesmo tempo, precisamos “repetir diferente”, parafraseando Manoel de Barros. No cinema também existe esta possibilidade de ativar lembranças da memória e da imaginação, de inventar o passado e recordar futuros. O cinema como modo de pensamento (2010, p. 3).

Dessa maneira, quando os jovens e crianças escrevem seus roteiros, inventam cenários e figurinos, colocam toda sua imaginação a funcionar, ou seja, pensamento, razão e emoção entram em cena para que os processos criativos por meio do cinema possam acontecer. Assim, em outro encontro, deram continuidade à escrita do roteiro, pelo qual expuseram suas ideias, em acordo com a temática do curta-metragem, bem como realizaram a estruturação do roteiro técnico. Esse roteiro serviu de base para as gravações contendo as cenas contempladas nas gravações.

Assim, surgiu o curta-metragem *Manuela*, história de uma menina que sofreu bullying por seus colegas e começa realizar justiça com suas próprias mãos. O curta foi filmado nas dependências da escola e na instituição proponente do projeto. Tanto as filmagens e enquadramentos quanto as edições desse curta-metragem foram realizados pelos alunos.

No encerramento das gravações, as produções realizadas ao longo do projeto foram socializadas em exposição no IESA, no dia 12 de agosto de 2016, quando os participantes foram convidados a exibir seus materiais fílmicos para integrantes do Curso de Pedagogia, pais dos alunos participantes do projeto, além de professores do IESA e da Escola Sparta de Souza.

Para socializar os conhecimentos e vivências realizadas durante o desenvolvimento do Projeto, as coordenadoras, e a bolsista, apresentaram o projeto na Anped Sul, realizado na Universiadde Federal de Curitiba, nos dias 24 até 27 de julho de 2016.



## CONCLUSÃO

O projeto de pesquisa e extensão **Cinema na educação como dispositivo de formação e ação pedagógica** atingiu o objetivo de inserir as alunas bolsistas do curso de pedagogia na escola básica, para que pudessem introduzir a linguagem do cinema na educação, para atender a Lei do cinema brasileiro na escola, bem como possibilitar a construção de aprendizagens significativas, por meio da linguagem cinematográfica na educação, vista como arte no espaço escolar.

Sobre o cinema na educação, Fresquet (2013, p. 19) afirma que:

os possíveis vínculos entre o cinema e a educação se multiplicam a cada momento, a cada nova iniciativa ou projeto que os coloca em diálogo. Fundamentalmente, trata-se de um gesto de criação que promove novas relações entre as coisas, pessoas, lugares e épocas. De fato, o cinema nos oferece uma janela pela qual podemos nos assomar ao mundo para ver o que está lá fora, distante do espaço ou no tempo, para ver o que não conseguimos ver com nossos próprios olhos de modo direto.

Dessa maneira, com o projeto de pesquisa e extensão desenvolvido na escola de Educação Básica, foram proporcionados espaços de criação, de percepção de sons, imagens, luzes, planos, montagens, composições, bem como impressões e sentimentos que afloram a cada filme assistido e gravado com os (as) alunos (as). Portanto, com o desenvolvimento desse trabalho, tanto as acadêmicas bolsistas do curso de Pedagogia que trabalham no projeto, quanto os (as) alunos (as) participantes sentiram-se enredados na linguagem cinematografia como ato criativo, inventivo e estético.

## REFERÊNCIAS

- BERGALA, Alain. *A hipótese-cinema. Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. Tradução: Mônica Costa Netto, Silvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink - CINEADLISE-FE/UFRJ, 2008.
- CARRIÈRE, Jean-Claude. *A linguagem secreta do cinema*. Trad. Fernando Albagli e Benjamim Albagli. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.
- FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.



## GRUPO DE ESTUDOS NO ESPAÇO ESCOLAR: RESISTÊNCIA, DEMANDAS E POSSIBILIDADES

*Andressa Silveira Vargas*  
Professora da Rede Pública Estadual de Ensino  
[andressavargas7@hotmail.com](mailto:andressavargas7@hotmail.com)

*Fábia Lima Algarve*  
Professora da Rede Pública Estadual de Ensino  
[fabialgarve@hotmail.com](mailto:fabialgarve@hotmail.com)

*Helenise de Azevedo Ferrony*  
Professora da Rede Pública Estadual de Ensino  
[heleniseferrony@hotmail.com](mailto:heleniseferrony@hotmail.com)

*Maria Regina Fontoura Vaz*  
Professora da Rede Pública Estadual de Ensino  
[reprofed@hotmail.com](mailto:reprofed@hotmail.com)

### RESUMO

Este trabalho tem por objetivo relatar as experiências iniciais de um grupo de estudos formado por professores de uma escola pública, durante um período de greve do funcionalismo público estadual em seu processo de encontro, constituição e mobilização. As discussões e reflexões possibilitadas no Grupo de Estudo resultam sobre diversos temas que inquietam e desacomodam do atual estágio de desvalorização dessa escola pública, reunindo professores de diferentes áreas e segmentos do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac. O grupo coexiste no espaço já instituído da Escola e se organiza de forma independente como uma possibilidade de (auto) formação. O objetivo do Grupo de Estudos Cataventos é proporcionar momentos de encontro entre professores para estudo e reflexão acerca de variados temas que abrangem a educação atual no âmbito da escola pública, caracterizando uma prática de (auto) formação docente. Para tanto, tem-se realizado estudos dirigidos em encontros semanais após o turno de trabalho, a partir de temáticas emergentes e de interesse dos integrantes do grupo, tais como docência, constituição da escola, formação de professores, gestão pública, ideias e comportamento dos alunos em suas diferentes faixas etárias. Assim, os professores do Grupo de Estudos Cataventos tem assumido uma postura reflexiva e emancipatória diante do seu contexto, buscando novas alternativas diante dos desafios.

**Palavras-chave:** Formação docente. (Auto) formação. Grupo de Estudos.

Os processos de formação inicial e continuada de professores vão além do aprender e aplicar novas técnicas e são construídos ao longo da vida. As instituições formadoras configuram-se como espaços onde a formação se dá por meio da sistematização dos conhecimentos construídos.



Entretanto, os processos formativos não se limitam a elas, abrangem todos os espaços e tempos da vida onde o sujeito se dispõe a experienciar.

Na busca pela melhoria da qualidade do ensino, diante dos atuais desafios da educação, faz-se essencial pensar a importância da formação continuada dos professores que nela atuam, pois estes são os sujeitos envolvidos e comprometidos no próprio processo de seu desenvolvimento profissional, que necessitam, muitas vezes, refletir, revisar e (des) (re) construir conhecimentos acerca da própria prática.

Segundo Antunes (2011) o desenvolvimento pessoal do professor deve ser considerado em sua formação docente, pois há muitos fatores que influenciam seu modo de pensar, sentir e atuar. Durante o exercício de sua prática, o profissional docente utiliza um conjunto de saberes pedagógicos e pessoais adquiridos ao longo de sua formação. Observa-se que estes saberes são construídos não apenas com ou a partir da formação inicial oferecida nos cursos de graduação e nos cursos de formação continuada, mas também, por saberes anteriores provenientes de suas vivências pessoais e trajetória escolar. Além destes saberes, há aqueles originados experiencialmente da prática docente cotidiana, seja no confronto com as condições reais de trabalho ou nas relações de interação estabelecidas com seus pares e alunos.

Conforme Nóvoa (1995) a formação docente não se constitui apenas pela acumulação de cursos, pelos conhecimentos e técnicas aprendidas durante a trajetória formativa, mas principalmente por meio de um exercício de reflexividade crítica sobre as práticas e a (re)construção permanente de uma identidade pessoal.

A formação, segundo Ferry (2004), configura-se como algo que não pode ser recebido, ela se dá por uma dinâmica de desenvolvimento pessoal no qual o sujeito, ativo, encontra alternativas para cumprir suas tarefas e exercer sua função profissional. Sugerindo que a formação é um trabalho sobre si, Ferry pontua três condições para que ela ocorra: o lugar, o tempo e a relação com a realidade. Estas condições devem propiciar ao docente um trabalho sobre si que o possibilite pensar, refletir e compreender o que foi vivenciado, projetando novas possibilidades de elaboração do fazer, caracterizando assim uma formação de fato.





Uma formação continuada que tenha como objetivo possibilitar aos professores condições de refletir e mobilizar mudanças no seu fazer docente, necessita reconhecer e considerar os conhecimentos que estes sujeitos já construíram em suas experiências ao longo de seu ofício. Assim, como a importância de ouvir o que pensam e o que buscam estes docentes.

Conforme Oliveira (2010), o lugar onde se constitui ou se transforma a experiência sobre si, no qual o sujeito está envolvido, pode ser entendido como um dispositivo de formação. Esse dispositivo implica no envolvimento do sujeito no espaço formativo como alguém que se dispõe, se experimenta, participa ativamente revisitando seus repertórios formativos a partir também da escuta do outro.

Desse modo, acredita-se que uma formação continuada não necessita exclusivamente ser buscada fora do espaço da escola, com orientações prescritivas, mas pode acontecer no mesmo espaço de trabalho de modo que as necessidades dos professores sejam tomadas como ponto de partida para discussões e estudos. Dito isto, como pensar um processo de formação continuada para professores da rede pública estadual, diante da atual situação, que rompa com o modelo convencional e contribua na (des) (re) construção do conhecimento e no desenvolvimento pessoal e profissional de cada sujeito?

A realidade socioeconômica e política atual, os desafios que se apresentam no contexto educativo como a precarização do ensino, a desvalorização do professor e o desmanche da escola pública por parte daqueles que deveriam mantê-la com qualidade, provocando diferentes reações por parte de muitos movimentos em defesa da escola pública e de qualidade, como, por exemplo, as greves realizadas pelos sindicatos de professores.

Com o intuito de resistir e reagir ao descaso do atual governo do estado do Rio Grande do Sul com a educação, em maio deste ano aconteceu mais uma greve do magistério público estadual. Entre assembleias, discussões com a comunidade, escolas ocupadas, tentativas de negociação com o governo, a greve dos professores estaduais durou oito semanas e chegou ao fim sem conseguir grandes progressos com o governo, mas deixando um legado inusitado dentro do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac.



Neste cenário de luta e resistência, durante as caminhadas, concentrações, discussões, tensões, entre um chimarrão e outro, muitos assuntos foram debatidos e a angústia de alguns professores em relação aos caminhos os quais a escola pública está trilhando emergiram, assim como a necessidade de se ter momentos de discussão dentro da escola. Tais discussões entre professores de diferentes segmentos da mesma só escola, ironicamente, só foram possíveis porque estávamos em greve e reunidos por livre vontade, e também porque compreendíamos que mais do que nunca deveríamos nos manter juntos em defesa daquilo que acreditamos: uma escola pública gratuita e de qualidade para todos.

Estávamos reunidos por uma vontade política em nosso contexto de atuação e tínhamos a autonomia de organizar o nosso tempo para estudos coletivos, pois compreendíamos que poderíamos aproveitar o tempo juntos para fazer algo a mais pra transformar nossa realidade na escola. Assim, surgiu o Grupo de Estudos “Cataventos”, um grupo “improvável” de professores que se reuniam semanalmente durante a greve para estudar e discutir possibilidades de melhorias dentro da escola pública estadual. Por que grupo improvável? Improvável, inicialmente, devido as diferentes formações dos integrantes: educação física, pedagogia e letras; diferentes níveis de atuação: Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais e Ensino Médio – Curso Normal; e diferentes expectativas, porém com objetivos em comum em relação ao contexto educativo. Um grupo improvável, que em outras circunstâncias e oportunidades não teria se encontrado para pensar e refletir a sua prática pedagógica, pois o cotidiano docente em que estamos inseridos em muitos momentos impossibilita ou restringe essa aproximação entre professores, resumindo os encontros a discussões burocráticas e administrativas.

Como ponto de partida do estudo, optamos pelo livro “Em defesa da escola – uma questão pública” (Masschelein, J.; Simons M., 2013) pelo mesmo apresentar reflexões que fazem defesa acerca das críticas mais comuns dirigidas à escola, desde a desmotivação produzida no cotidiano até a sua ineficácia e sua improdutividade.

A metodologia de trabalho do grupo se caracteriza pela exposição, trocas e discussão de ideias, a partir de referenciais teóricos selecionados coletivamente relacionando as vivências do cotidiano escolar, dúvidas, experiências práticas ou não que constituem a profissão, em encontros



semanais após o turno de trabalho, consolidando assim o espaço de formação mútua, no qual, ao mesmo tempo em que o professor forma, também está se formando. Tal organização constitui um processo baseado na ação-reflexão-ação, onde há relação da teoria com a prática na (re) construção e (re) significação do conhecimento, apoiada pela troca de saberes através do diálogo em grupo, desconstruindo a ideia de “solidão docente” que muitas vezes inviabiliza práticas inovadoras.

Desse modo, o Grupo de Estudos “Cataventos”, resistiu como legado de uma greve e passou a coexistir no espaço já instituído da Escola e a se organizar de forma independente, sem gestão da instituição ou exigências governamentais, com datas, prazos, linhas de pensamento, registros e comprovações pré-estabelecidas. A possibilidade de (auto) formação dentro de um coletivo que compartilha, principalmente, a vontade e a curiosidade do conhecimento que diariamente é desconstruído e reconstruído dentro do cotidiano escolar, diferencia a existência do grupo.

Como uma tentativa de despertar o interesse dos demais colegas do Instituto pelo Grupo de Estudos, foram realizados convites através de excertos do livro de estudo espalhados em cartazes pela escola com a assinatura, data e horário dos encontros do Grupo. Apesar da curiosidade demonstrada por alguns colegas, não houve adesão à participação no mesmo. Este fato nos motivou a pensar, em um segundo momento de provocação ao grande grupo com o objetivo de novamente trazê-los à participação, a fim de enriquecer ainda mais os momentos de estudo e reflexão já conquistados.

Decorrido algum tempo de existência, mesmo com o pouco reconhecimento e sem uma maior participação dos colegas, o Grupo de Estudos Cataventos se mantém coexistindo e resistindo no espaço da escola, pois reconhece que o espaço construído coletivamente oportuniza a socialização de profissionais de diferentes formações e trajetórias, possibilitando a ampliação de saberes e um novo “olhar” sobre o fazer pedagógico, provocando assim uma reflexão sobre as práticas cotidianas de maneira crítica.

Vários são os fatores que influenciam o desenvolvimento profissional docente, observamos que este processo de construção coletiva tem impulsionado o grupo a buscar cada vez mais novas ideias sobre como colocar em prática o resultado deste estudo. Isso porque nossas práticas



pedagógicas evidenciam um novo fazer, demonstrando que existem sim novas possibilidades de se habitar a escola e de construção de conhecimento, uma consequente renovação. Assim, os professores do Grupo de Estudos Cataventos têm assumido uma postura reflexiva e emancipatória diante do seu contexto, buscando novas alternativas diante dos desafios.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, H.S. **Ser aluna e ser professora um olhar para os ciclos de vida pessoal e profissional**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011.
- FERRY, Gilles. **Pedagogia de la formación**. 1ª Ed. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2004.
- JOSSO, M. C. - **Da formação do sujeito... ao sujeito da formação**. In.: NÓVOA, António e FINGER, Mathias – O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988, pp. 37/50.
- \_\_\_\_\_. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2010.
- NÓVOA, A. **Os professores: um objeto da investigação educacional**. In.\_\_\_\_\_. Vidas de professores. 2. ed. Porto: Porto, 1995 p. 14-17.
- OLIVEIRA, V.F. de et al. **Dispositivo de formação: vivências no espaço grupal**. Revista @mbienteeducação, São Paulo, v. 3, n.1, p. 134-147, jan./jun. 2010.





## CIRANDA DO IMAGINÁRIO - PALAVRARIA: EXPERIÊNCIAS NA/COM A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

*Bianka de Abreu Severo*

*Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFSM*

*PIBIC/CNPq*

[\*severo.bianka@gmail.com\*](mailto:severo.bianka@gmail.com)

*Maristela Silveira Pujol*

*Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFSM*

[\*didapujol@hotmail.com\*](mailto:didapujol@hotmail.com)

*Adrielle Machado Rodrigues*

*Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSM*

[\*adrielemr@gmail.com\*](mailto:adrielemr@gmail.com)

### RESUMO

Desde 2015, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS) promove a intervenção denominada *Ciranda do Imaginário - Palavraria*, mais conhecida como *Palavraria*. Esta intervenção tenciona provocar os acadêmicos dos cursos de licenciatura através das palavras, assim como aproximar-se da dimensão simbólica das narrativas destes sujeitos, subsidiando a construção do *Dicionário Raciocinado das Licenciaturas*. O objetivo deste trabalho é compartilhar as experiências da segunda Palavraria, realizada em agosto de 2016 no Centro de Educação da UFSM. Na segunda Palavraria, a intervenção contou com a participação de acadêmicos do curso de licenciatura em Pedagogia e foi composta pelas seguintes ações: performance *A palavra e três linguagens artísticas*; recitação do cordel *O tempo* de Marcos Mairton; exibição do curta-metragem *Sentimentário*; e criação de verbetes poéticos. A segunda Palavraria reafirmou o que observamos na primeira: o instituído reflete-se nas representações simbólicas das narrativas dos acadêmicos, enquanto o instituinte oferece possibilidades de (re)significação de tais representações, sendo este último um movimento proposto pela intervenção. Portanto, a Palavraria vem consolidando-se como um espaço de experimentações de outras linguagens provocadoras, fomentando a potência criadora e, ainda, possibilitando a investigação e a autoformação por meio das narrativas.

**Palavras-chave:** Imaginário Social. Formação Inicial de Professores. Narrativas.

### INTRODUÇÃO

A intervenção denominada *Ciranda do Imaginário - Palavraria*, mais conhecida como *Palavraria*, foi criada em setembro de 2015 a partir de uma parceria entre dois projetos de pesquisa: o projeto *O Lugar do Imaginário na Formação de Professores*, coordenado pela professora Valeska Fortes de Oliveira (UFSM), também coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em



Educação e Imaginário Social (GEPEIS), e o projeto *Estudos de Zona: territorialidades, biografemas e discursos em licenciaturas*, coordenado pelo professor Luciano Bedin da Costa (UFRGS).

O primeiro projeto, alicerçado no campo teórico do Imaginário Social de Cornelius Castoriadis, utiliza a dimensão (auto)biográfica da pesquisa para uma aproximação dos imaginários por meio das narrativas do vivido, acionando não somente a possibilidade investigativa, mas também autoformativa. Por outro lado, o segundo projeto, junto a instituições parceiras, entre elas a UFSM, busca a construção do *Dicionário Raciocinado das Licenciaturas* com verbetes poéticos criados pelos acadêmicos a partir dos sentidos e significados das licenciaturas que cursam.

Desde então, assegurada a reciprocidade entre os projetos citados, a Palavraria é promovida pelo GEPEIS no Centro de Educação da UFSM, tencionando provocar os acadêmicos das licenciaturas através das palavras, assim como aproximar-se da dimensão simbólica das narrativas destes sujeitos. Desse modo, a intervenção também subsidia a construção do *Dicionário Raciocinado das Licenciaturas*.

Tendo em vista as experiências da intervenção na/com a formação inicial de professores como um espaço de experimentações de outras linguagens provocadoras, o objetivo deste trabalho é compartilhar as experiências da segunda Palavraria, realizada em agosto de 2016. Para isso, fundamentamos nossas reflexões no campo teórico do Imaginário Social de Castoriadis (2004), além de apoiarmos nos estudos de Cassirer (2012), Ferry (2004) e Souto (1999).

## **METODOLOGIA**

A segunda Palavraria contou com a participação de acadêmicos do curso de licenciatura em Pedagogia e, conforme suas intenções, as ações buscaram dialogar com diferentes manifestações artísticas. Em vista disso, a intervenção foi composta pelas seguintes ações: performance *A palavra e três linguagens artísticas*; recitação do cordel *O tempo* de Marcos Mairton; exibição do curta-metragem *Sentimentário*; e criação de verbetes poéticos.

A performance *A palavra e três linguagens artísticas* foi realizada por cinco atores e um músico. Dessa maneira, no espaço físico onde se daria a Palavraria, foram previamente espalhados livros de diferentes gêneros literários com os quais participantes, atores e músico poderiam



interagir durante e após a performance. Assim, os atores e o músico utilizaram na performance alguns excertos selecionados pelos participantes, tocando em certas questões, como: as relações em meio virtual, a efemeridade dos dias de hoje, entre outras.

Após, duas estudantes do ensino médio da rede pública de ensino recitaram o cordel *O tempo* de Marcos Mairton. Além de possibilitar o compartilhamento entre a escola e a universidade através de trabalhos que valorizam a arte e a sensibilidade do olhar, a recitação abriu espaço a um gênero literário popular, provocando acerca dos sentidos dado ao tempo.

Também houve a exibição do curta-metragem *Sentimentário*, levando em consideração o potencial das produções fílmicas nacionais. Consequentemente, o curta-metragem foi um disparador, questionando, provocando e propondo outras formas de ser e estar no mundo. Neste momento, os participantes levantaram questões que dizem respeito à fluidez da criança ao dar outros sentidos a sua volta e a limitação pela qual sofre ao longo da infância, inclusive pela educação.

Por fim, os participantes foram convidados a criar verbetes poéticos, ação orientada por dois acadêmicos integrantes do projeto de pesquisa *Estudos de Zona: territorialidades, biografemas e discursos em licenciaturas*, coordenado pelo professor Luciano Bedin da Costa (UFRGS). Para isso, foi feita uma abordagem introdutória por meio da entrevista da poetisa Matilde Campilho ao programa Sangue Latino do Canal Brasil e, em seguida, os participantes criaram seus próprios verbetes poéticos acerca dos sentidos que a licenciatura possui na vida de cada um. Cabe lembrar que durante a criação foram disponibilizados alguns materiais, como: folhas em branco; revistas; cola branca; lápis de cor; e giz de cera.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Visando a compreensão da complexidade e heterogeneidade das relações dos grupos sociais, a Palavraria não limita-se às questões objetivas da educação, mas dedica-se a escuta e observação da dimensão simbólica das narrativas dos participantes da intervenção, neste caso, os acadêmicos do curso de licenciatura em Pedagogia. Essa escolha se deu devido o campo teórico do Imaginário Social conceber os seres humanos como animais simbólicos, e não apenas como animais racionais e,



ainda, as instituições educativas como instituições imaginárias sociais que possuem um caráter funcional e outro simbólico (CASSIRER, 2012).

Dessa forma, na tentativa de produzir desaprendizagens/aprendizagens, a Palavraria estimula o movimento das narrativas que acompanham o trajeto formativo e investigativo da intervenção na/com a formação inicial de professores. Isso afirma o papel da intervenção como dispositivo formativo, de acordo com Souto (1999), ao mesmo tempo em que também afirma sua perspectiva de formação de que “nada forma o outro”, segundo Ferry (2004, p. 54), visto que o sujeito se forma no seu interior, buscando a percepção de seu desenvolvimento a partir de seus próprios movimentos às mudanças e transformações.

Além disso, a Palavraria é instituinte por caracterizar-se como potência criadora, principalmente se pensarmos em suas possibilidades de mudar e provocar mudanças nos modos de ser e estar individual e coletivamente, sendo esta uma de nossas capacidades como animais simbólicos que produzem formas e as abandonam quando não fazem mais sentido. Logo, ao legitimar outros meios de produção e compartilhamento de conhecimentos, a intervenção desestabiliza o instituído, isto é, aquele que firma a continuidade, a reprodução e a repetição das mesmas formas que regulam a vida dos seres humanos (CASTORIADIS, 2004).

Ainda estão em processo de análise os verbetes poéticos criados pelos acadêmicos acerca dos sentidos que a licenciatura possui na vida de cada um. Entretanto, durante a intervenção percebemos a presença de preconceitos e crenças nas palavras e discursos dos participantes. Nesse contexto, a segunda Palavraria reafirmou o que observamos na primeira: o instituído reflete-se nas representações simbólicas das narrativas dos acadêmicos, enquanto o instituinte oferece possibilidades de (re)significação de tais representações, sendo este último um movimento proposto pela intervenção.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Palavraria, ao ser promovida pelo GEPEIS através do projeto de pesquisa *O Lugar do Imaginário na Formação de Professores*, contribui para a formação inicial de professores ao olhá-la com outra lente, com outro olhar, nos levando para os sentidos e significados construídos e





abandonados ao longo do trajeto de vida dos sujeitos implicados na educação, antes mesmo de discutir questões objetivas da mesma. Portanto, a Palavraria vem consolidando-se como um espaço de experimentações de outras linguagens provocadoras, fomentando a potência criadora e o movimento das narrativas que acompanham o trajeto formativo e investigativo da intervenção na/com a formação inicial de professores.

## REFERÊNCIAS

- CASSIRER, Ernst. *Ensaio sobre o homem: introdução a uma filosofia da cultura humana*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- CASTORIADIS, Cornelius. *Figuras do Pensável: as encruzilhadas do labirinto*. Volume VI. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- FERRY, Gilles. *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2004.
- SOUTO, Marta. et. al. *Grupos y Dispositivos de Formación*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires/ Facultad de Filosofía y Letras: Ediciones Novedades Educativas, 1999.



## O CUIDADO DE SI NAS NARRATIVAS DE PROFESSORAS NA ESCOLA

*Caroline Foletto Bevilaqua*

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional, Instituto de Psicologia  
carolf\_b@yahoo.com.br*

*Rosemarie Gartner Tschiedel*

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional, Instituto de Psicologia  
rosetschiedel@gmail.com*

### RESUMO

O presente trabalho é um recorte de uma experiência compartilhada com professoras na escola, através do Programa de Extensão Viver Melhor na Escola: educação, saúde e cidadania, que articula ações interdisciplinares em parceria com a UBS Santa Cecília vinculada ao Hospital de Clínicas de Porto Alegre, integrando, também, parte de uma pesquisa de mestrado. O objetivo é problematizar o uso de narrativas em oficinas com professoras com o intuito de analisar as experiências de cuidado de si produzidas pelo grupo. Este estudo ampara-se na Análise Institucional e caracteriza-se como uma pesquisa-intervenção, utilizando o diário de campo como recurso para registro das afetações e experiências despertadas pelo campo de intervenção. Para análise do material produzido no processo de intervenção na escola utiliza-se a cartografia, a fim de mapear a intrincada rede de forças presentes no espaço escolar. Além da produção de saúde no espaço escolar, busca-se contribuir na produção de subjetividades mais criativas e menos atreladas às burocracias escolares.

**Palavras-chave:** Professoras; Narrativas; Cuidado de si.

### INTRODUÇÃO

A experiência que compartilhamos neste texto faz parte de ações que integram o Programa de Extensão Viver Melhor na Escola: educação, saúde e cidadania, o qual é interdisciplinar e agrega estudantes de graduação dos cursos de Nutrição, Psicologia, Medicina, Comunicação Social, Fonoaudiologia, Fisioterapia e Serviço Social, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O projeto também conta com o apoio da UBS Santa Cecília - Hospital de Clínicas, realizando atividades em parceria com o Programa Saúde na Família – PSE. Contabilizamos seis escolas, as quais integram o território de atuação da UBS e fazem parte da rede estadual de ensino. Destas, três escolas demonstraram interesse em desenvolver ações relacionadas ao “cuidado do professor”.



Ao mesmo tempo, a proposta que apresentamos integra parte de uma pesquisa de mestrado, em andamento, em Psicologia Social e Institucional, intitulada “Cartografando experiências: o cuidado de si com professoras na escola”, a qual se propõe a analisar como produzimos experiências de cuidado de si no espaço escolar. A ideia é construir uma proposta em conjunto com as professoras, a fim de organizarmos uma oficina com seis encontros para discussão, compartilhamento e produção de experiências de cuidado de si.

Nosso trabalho parte de constatações realizadas no campo de análise – a educação – através das participações em reuniões do Programa Saúde na Família, com a presença de profissionais da saúde, estudantes e das coordenações das escolas, bem como de publicações científicas que identificam o aumento do adoecimento e afastamento dos professores da sala de aula (MACAIA, 2014; NORONHA; ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2008). Em consonância com este fato, encontramos um cenário político, econômico, cultural e social que desvaloriza os professores, atribui longas jornadas de trabalho e baixos salários para estes profissionais. Aliado a isto, discursos caracterizam as famílias como ausentes e resistentes; os professores como “descompromissados” e os estudantes como “desinteressados”.

Dessa forma, nossa proposta é utilizar referenciais da Análise Institucional e alguns conceitos desenvolvidos, especialmente por René Lourau, para intervir e analisar o processo de produção do cuidado de si na escola. Para isto, contamos com o auxílio da Cartografia como ferramenta que possibilita traçar um plano de análise forças presentes no espaço escolar, oferecendo pistas através da análise dos diários de campo da pesquisadora, bem como das narrativas produzidas pelas professoras.

## **O CUIDADO DE SI E O USO DE NARRATIVAS NA EDUCAÇÃO**

O cuidado de si de que estamos falando baseia-se nos estudos de Michel Foucault, especialmente nos livros *A hermenêutica do sujeito* e *História da Sexualidade – O cuidado de si*. O filósofo resgata várias práticas realizadas pelos gregos na Antiguidade a fim de realizar uma análise que coloca o sujeito em questão. O cuidado de si representaria a produção da verdade no



sujeito, uma forma de vida ética na qual moldamos nossa existência como uma obra de arte, constituindo, dessa forma, a estética da existência.

O cuidado de si dos gregos, de acordo com Foucault (2014), reunia um conjunto de práticas que consistiam em um retorno a si, podendo ser exercitado em qualquer idade e por toda a vida. O autor chama a atenção para a formação de uma *askesis*, a qual compõe na cultura de si um conjunto de práticas e “como um bom lutador, devemos aprender exclusivamente aquilo que nos permitirá resistir aos acontecimentos que podem produzir-se” (FOUCAULT, 2014, p.449). Mas, para além do cuidado de si praticado pelos gregos, o qual poderia incluir meditações, dietas, exercícios, introspecções antes de dormir, correspondências escritas, entre outras práticas, nos preocupamos em pensar em qual uso do cuidado de si pretendemos resgatar na contemporaneidade, especialmente na escola.

Alguns autores afirmam que o cuidado de si contemporâneo não é o mesmo que os Antigos usufruíam, não significando que não ocorram semelhanças (PRADO FILHO, 2009; AQUINO, 2011). Atualmente, o cuidado de si parece estar encoberto por uma medicalização da vida, infinitos testes e diagnósticos que pretendem controlar a população e sua saúde (PRADO FILHO, 2009). Pensamos o cuidado de si como possibilidade de construirmos um modo de vida, um *ethos* no sujeito que auxilie a produzir resistências e linhas de fuga inventivas para a captura que a maquinaria escolar possa produzir. Por isso, a importância em pensarmos com as professoras qual cuidado de si é possível, a fim de nos fortalecermos enquanto sujeitos. É importante salientar que o cuidado de si de que falamos não se refere a um isolamento de si frente ao mundo, mas de conectar o sujeito com a produção de sua subjetividade, atentando para as relações que constituímos ao longo da vida com as pessoas, nosso trabalho e nossa própria trajetória.

No caminho que trilhamos até aqui apostamos na produção de narrativas como uma ferramenta para compartilhar experiências, entendendo esta como produção de linguagem, podendo assumir formas diversas, representada por imagens (fotografias, cinema), pela oralidade (histórias, contos, memórias) e escrita (cartas, diários, bilhetes). Chegamos a esta proposta através de um questionário que foi respondido pelas professoras. Identificamos que os principais interesses eram por atividades artísticas (imagens, vídeos, pinturas, músicas) e corporais (relaxamento,





meditação, alongamento, ioga). Ambas as referências integram a proposta da oficina, com destaque para a produção das narrativas como material que oferece pistas para a análise cartográfica da produção das subjetividades, bem como, atualiza o cuidado de si na forma de compartilhamento de experiências.

A cartografia atuando junto à pesquisa-intervenção propõe uma cientificidade para o processo de pesquisa que tenta abarcar a complexidade, e se efetua na:

sustentação dos planos de análise que compõem a realidade, nos jogos de forças que atravessam nós mesmos, pesquisadores, nossos objetos de estudos, as instituições, o campo do social, os quais são percorridos, transversalizados por forças de produção, reprodução e antiprodução, moleculares e molares (PAULON; ROMAGNOLLI, 2010, p.92).

Neste sentido, ocorre a implicação do pesquisador no encontro com o objeto de pesquisa, colocando-se em questão, também, suas produções. Dessa forma, as afetações, observações, histórias e cenários serão compilados em um diário de campo, a fim de utilizarem-se estes registros para análise do processo de pesquisa.

As atividades disparadas pelo projeto de extensão até o momento contam com ações pontuais em horários de reunião de professores, visto a dificuldade em articularmos um horário para além da jornada de trabalho. Em um dos momentos provocamos uma discussão sobre as memórias de brincadeiras infantis dos professores, tentando articular com a produção da infância contemporânea e a relação destes com as diferentes infâncias com que convivem ou conviveram.

A partir deste trabalho, esperamos contribuir com discussões e novas invenções para o espaço escolar, a fim de construirmos uma escola mais aberta às transformações e que possa ressignificar suas estratégias de ensino-aprendizagem. Além disso, a intenção é produzir experiências que promovam saúde na escola e um espaço com menos aprisionamento do trabalho do professor.

## CONCLUSÃO

A pesquisa e o projeto de extensão Viver Melhor na Escola ainda estão em andamento e apostamos nas oficinas como potência para os encontros entre as participantes, na medida em que



se constitui como um espaço planejado para que as professoras possam compartilhar experiências e produzir narrativas como forma de olharmos para o cuidado de si que podemos produzir no espaço escolar.

A intervenção também propõe que a partir desta experiência as professoras possam moldar sua vida de formas diversas, construindo alternativas ao modo de produção burocrático do tempo e do espaço escolar. Acreditamos na articulação de processos instituintes que podem potencializar a escola como um espaço de produção de novos saberes e tecnologias, reinventando as possibilidades de trabalho e atualizando práticas, contribuindo, dessa forma, com a formação de crianças e jovens.

## REFERÊNCIAS

- AQUINO, J.G. **A escrita como modo de vida: conexões e desdobramentos** Educacionais. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.3, p.641 - 656, set./dez. 2011.
- CANDIOTTO, C. Cuidado da vida e cuidado de si: sobre a individualização biopolítica contemporânea. **Dissertatio**, UFPel, v.34, p.469-491. 2011.
- PRADO FILHO, K.P. Considerações acerca do cuidado de si mesmo no contemporâneo. In: TEDESCO, S.; NASCIMENTO, M.L. (orgs.). **Ética e subjetividade** – novos impasses no contemporâneo. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- \_\_\_\_\_. **História da sexualidade** – O cuidado de si. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- LOURAU, R. **Análise Institucional e práticas de pesquisa**. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 1993.
- MACAIA, A.A.S. Excluídos no trabalho? Análise sobre o processo de afastamento por transtornos mentais e comportamentais e retorno ao trabalho de professores da rede pública municipal de São Paulo. 2014. 243 f. **Tese** (Doutorado em Saúde Pública) – Faculdade de Saúde Pública. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
- NORONHA, M.M.B.; ASSUNÇÃO, A.A.; OLIVEIRA, D.A. O sofrimento no trabalho docente: o caso das professoras da rede pública de Montes Claros, Minas Gerais. **Trabalho, Educação e saúde**, v.6, n.1, Rio de Janeiro, mar./jun. 2008.
- PAULON, S.M.; ROMAGNOLI, R.C. Pesquisa-intervenção e cartografia: melindres e meandros metodológicos. **Estudos e pesquisas em Psicologia**, UERJ, Rio de Janeiro, Ano 10, n.1, pp.85-102, 2010.



## DIFERENTES *MUNDOS* NO MUNDO: o privilégio de poder aprender e conviver com crianças autistas e seus familiares

*Christine Reverey do Prado*

*ASSAMI – Casa AMA – Associação de Saúde Mental de Ijuí/RS*  
[christinereverey@hotmail.com](mailto:christinereverey@hotmail.com)

*Eloá Teresinha Bagetti*

*ASSAMI – Casa AMA – Associação de Saúde Mental de Ijuí/RS*  
[bagettielo@ibest.com.br](mailto:bagettielo@ibest.com.br)

*Queilane Souza Nascimento Copetti*

*ASSAMI – Casa AMA – Associação de Saúde Mental de Ijuí/RS*  
[queilane.nascimento@hotmail.com](mailto:queilane.nascimento@hotmail.com)

### RESUMO

Pensar sobre o autismo infantil e as culturas da infância na contemporaneidade faz-se necessário pois as discussões referentes aos processos de inclusão escolar estão cada vez mais intensas em diferentes esferas sociais e muito tem nos inquietado e instigado a discutir sobre referida temática. As políticas públicas voltadas para a educação inclusiva perpassam desde o acesso e permanência da criança no contexto escolar, vislumbrando os aspectos de acessibilidade, respeitando suas diferenças individuais e atendendo às suas necessidades a partir de adequações curriculares e práticas pedagógicas que possibilitem o acesso ao conhecimento, promovendo nessa perspectiva as aprendizagens essenciais. Contudo, sabe-se que ainda há muito a se efetivar no âmbito da educação inclusiva, bem como na saúde mental, por esta razão, em 2013, na cidade de Ijuí/RS surgiu o Grupo AMA Autismo, na Associação de Saúde Mental de Ijuí – ASSAMI/Casa AMA (Auto-Mútua-Ajuda), tendo a finalidade de buscar espaços de diálogos entre autistas, familiares, profissionais da saúde, da educação e da comunidade, sobre a temática autismo. Sendo assim, este trabalho objetiva explicitar brevemente o surgimento deste grupo, bem como sobre as distintas experiências que fomos tendo desde o início, destacando neste relato o privilégio de podermos aprender e a conviver com crianças autistas, descobrindo os diferentes mundos que há no mundo.

**Palavras-chave:** Infância; Autismo; Aprendizagens.

### INICIANDO A CONVERSA... DESCOBRINDO O SENTIDO DO TERMO INFÂNCIA

O conceito de infância que se desprende dessas passagens é nítido. Ela é uma etapa da vida, a primeira, o começo, que adquire sentido em função de sua projeção no tempo: o ser humano está pensando como um ser em desenvolvimento, numa relação de continuidade entre o passado, o presente e o futuro. A intervenção educacional tem um papel preponderante nessa linha contínua. Ela se torna desejável e necessária na medida em que as crianças não têm um ser definido: elas são, sobre tudo, possibilidade, potencialidade: elas serão o que devem ser. Assim, a educação terá a marca de uma normativa estética, ética e política instaurada pelos legisladores, para o bem dos que atualmente habitam a infância, para assegurar seu futuro, para fazê-lo partícipes de um mundo mais belo, melhor. A infância é o material dos sonhos políticos a realizar. A educação é o instrumento para realizar tais sonhos.

Walter O. Kohan (2004, p.53)



Kohan nos apresenta o conceito de infância que emerge a partir do princípio dos lugares da infância no pensamento filosófico educacional. Diante do exposto cabe destacar sobre a importância de se pensar sobre os processos pedagógicos no contexto escolar, dos quais a criança faz parte e participa, em virtude de que “educar a infância é importante porque as crianças serão os adultos do amanhã e, assim, educar a infância é a melhor e mais sólida maneira de introduzir as mudanças e transformações sociais” (KOHAN, 2004, p.52).

Formosinho (2007, p.13) elucida que a persistência de um modo de se fazer pedagogia, pautado nos alicerces tradicionais e conservadores, que não reconheciam a criança em suas diversidades, poderia não ser o mais adequado para a infância, sendo assim argumenta que:

[...] a persistência de um modo de fazer pedagógico que ignora os direitos da criança a ser vista como competente e a ter espaço de participação (o modo pedagógico transmissivo ou a pedagogia transmissiva) persiste, não por falta de pensamento e propostas alternativas. De fato, a pedagogia da infância pode reclamar que tem uma herança rica e diversificada de pensar a criança como ser participante, e não como um ser em espera de participação. A persistência deve-se à regulação burocrática da escola.

Não há uma única maneira de fazer pedagógico, mas diferentes modos de se fazer pedagogia e, para tal, necessita-se desconstruir a maneira tradicional e conservadora que temos ainda tão fortemente nos cotidianos de muitas escolas. Necessita-se repensar sobre as pedagogias para as infâncias, faz-se necessário desenvolvê-las pautadas nas diferenças e nas ações educativas compartilhadas. A pedagogia da participação centra-se nos protagonistas que desenvolvem o espaço educativo e nele constroem suas aprendizagens, nesse âmbito Formosinho (2007, p. 14-18) esclarece:

[...] precisamos para desenvolver uma outra pedagogia – uma pedagogia transformativa, que credita a criança com direitos, compreende a sua competência, escuta a sua voz para transformar a ação pedagógica em uma atividade compartilhada. [...] a pedagogia da participação cumpre a essência da pedagogia na sua expressão por nós considerada mais nobre, que reside na integração das crenças e dos saberes, da teoria e da prática, da ação e dos valores. Ela nos faz em combinações múltiplas, fugindo da realidade atual e criando mundos possíveis. Parte desta complexidade resulta da integração de saberes, práticas e crenças quer no espaço da ação e reflexão, quer no espaço da produção de narrativas sobre o fazer e para o fazer.

Nesse âmbito, a pedagogia da participação estabelece um diálogo significativo entre os saberes, as ações pedagógicas e os protagonistas que deste processo participam e o transformam.





A autora ainda esclarece que a “interatividade entre saberes, práticas e crenças é construída pelos atores; na construção do seu itinerário de aprendizagem, em interação com os seus contextos de vida” e com os seus espaços pedagógicos. Nesse sentido FORMOSINHO, 2007, p.19 argumenta que:

[...] em síntese, a interatividade entre os saberes, práticas e crenças, a centração nos atores como co-construtores da sua jornada de aprendizagem em um contexto de vida e de ação pedagógica determinado, através da escuta, do diálogo e da negociação, conduzem a um modo de fazer pedagógico caleidoscópico, centrado em mundos complexos de interações e interdependências, promovendo interfaces e interações. Esse modo de fazer pedagógico configura a ambiguidade, a emergência, o imprevisto como critério do fazer e do pensar, produzindo possibilidades múltiplas que definem uma pedagogia transformativa.

A referida síntese nos permite compreender que a criança é um dos atores sociais mais significativos da pedagogia da participação e o diálogo constante, a escuta sensível e as negociações são elementos que fundamentam este fazer pedagógico. Quando a criança é reconhecida em suas diferenças e compreendida em sua cultura e, a ela lhe é propiciado possibilidades, ela passa a ser autora de suas aprendizagens, tendo “voz” e visibilidade em seus processos de construção de conhecimentos, em congruência a um apurado conjunto de objetivos.

### **Conhecendo o Grupo AMA (Auto-Mútua-Ajuda) Autismo em Ijuí/RS**

O Grupos de Estudos sobre Autismo está vinculado a Associação de Saúde Mental de Ijuí/ ASSAMI Casa AMA de Auto Mútuo Ajuda, cuja metodologia de intervenção é inspirada na filosofia de Fare in Sieme – fazer juntos, praticado pelo serviço de saúde mental de Trento na Itália.

O grupo de estudos e apoio aos familiares nasceu no ano de 2013, a começar pelo desejo coletivo de buscar aprender sobre o autismo infantil a partir dos relatos das histórias de vida e de experiências, bem como buscar construir um espaço comum para fomentar distintas reflexões sobre temáticas relativas ao autismo. A proposta surge a partir da experiência pedagógica com o menino S, no contexto da escola pública estadual X, juntamente com a sua educadora especial e sua mãe. S foi a primeira criança autista a ingressar na referida escola.



Sendo assim S foi acolhido no contexto educativo juntamente com sua família e logo as inquietações iniciaram, “o que S irá aprender?; como ensiná-lo? Como S aprende? Quais as maneiras de adequações curriculares para S? S não fala e agora como se comunicar com ele? entre outras. O ano de 2013 foi o período das construções de vínculos e de muitas aprendizagens para os educadores envolvidos, pois com S muito se aprendeu sobre o que significa os diferentes mundos no mundo. A partir de sugestões da direção escolar, realizou-se formações com alunos, professores, funcionários e pais sobre o que era o autismo infantil e como conviver e aprender com ele. A ministrante dos encontros foi a mãe de S, que com muita propriedade ensinava sobre este mundo até então desconhecido.

A partir disso, surge a ideia de organizar um grupo de estudos e apoio a familiares de autistas, surgindo timidamente em 2013 do entusiasmado desejo de sensibilizar, informar que pessoas com TEA (Transtorno do Espectro Autista) fazem parte da sociedade e que precisam estar na escola e nos espaços da cidade.

O grupo objetiva, além do conhecimento técnico-teórico em temas pertinentes, oferece um espaço de acolhimento e escuta sensível das narrativas dos familiares, profissionais envolvidos no atendimento às pessoas com TEA como se refere René Barbier (2007):

a escuta sensível reconhece a aceitação incondicional do outro. O ouvinte sensível não julga, não mede, não compara. Entretanto, ele compreende sem, entretanto, aderir as opiniões ou se identificar com o outro, com o que enunciado ou praticado.

Cabe destacar a importância da associação nesta trajetória, portanto, ASSAMI – Associação de Saúde Mental de Ijuí foi fundada em 28 de janeiro de 2008, integrada por profissionais, apoiadores voluntários, usuários, familiares e pessoas da comunidade pela prática do “*fare insieme*” – fazer juntos, iniciou suas atividades através de intercâmbio com o Serviço de Saúde Mental da Província de Trento – Itália, país precursor das reformas das instituições de atendimento a portadores de sofrimento mental, que implantou as primeiras mudanças para atendimento mais humanizado nesta área. Em 23 de abril de 2009 a Associação de Saúde Mental de Ijuí – ASSAMI, instala a Casa AMA – Casa de Auto-Mútua-Ajuda, que incentiva o protagonismo, a corresponsabilidade, a mutualidade, a solidariedade, a inclusão social e escolar, a cidadania, atuando em conjunto com quem compartilha objetivos similares rumo a uma sociedade mais



humana e igualitária.

A dinâmica dos encontros do grupo se dá com rodas de conversas, acontecem uma vez ao mês, mediadas por profissionais da saúde e educação, despojadas de protocolos rígidos que proporcionam um ambiente de acolhimento e trocas de saberes experiências, Das narrativas surgem propostas de apoio para as necessidades práticas de encaminhamentos junto a gestores de educação e saúde.

Nesse sentido, destacamos que as crianças autistas muito podem aprender e ensinar. E que elas possuem um jeito próprio, peculiar de cada um, de compreender o seu mundo e o mundo que o cerca. Por esta razão, há diferentes mundos no mundo, que às vezes, aos olhos dos adultos, pouco se pode perceber. Com as crianças podemos experimentar e enxergar os contextos sociais sob um outro enfoque, a partir das experiências de infância.

No trabalho do grupo, tem se destacado a formação dos profissionais através de seminários regionais com parceria com a Associação Pandorga de São Leopoldo, entidade que trabalha com autistas, bem como influenciando nas políticas públicas vinculadas a saúde e educação.

## **REFLEXÕES FINAIS**

Estudar sobre o autismo infantil oportuniza compreender que antes do transtorno, vem uma criança e ela apresenta potencialidades, culturas, saberes, além de distintas maneiras de desenvolver as suas aprendizagens. Por essa razão, destacamos a urgência de uma pedagogia da participação nos cotidianos das escolas públicas, que oportunizem as crianças a serem também protagonistas desses processos.

Nesse sentido, com as discussões e experiências com o Grupo AMA Autismo, tivemos o privilégio de podermos perceber que por mais que haja inúmeras carências existentes nos sistemas educacionais públicos, pode-se repensar esses contextos e a partir de uma pedagogia transformadora, possibilitar aos educandos a oportunidade de receberem uma educação mais adequada às suas necessidades e características, pautadas em um ensino de qualidade, que estimule as habilidades individuais, os interesses das crianças e que esse esteja intimamente contextualizado às suas realidades. Pois, acreditamos que o pressuposto da inclusão não é o como incluir, mas sim



poder reconhecer e compreender as diferenças existentes nas crianças, suas histórias de vida, pois ao reconhecer que existem as diversidades e características individuais, supõe-se que é preciso trabalhar respeitando-as, buscando realizar as possíveis adequações curriculares e desenvolvendo uma pedagogia para a infância.

## REFERÊNCIAS

FERRARI, Pierre. **Autismo infantil**: o que é e como tratar. 4ª ed. São Paulo - SP:

Paulinas, 2014.

BARBIÉR, Rene. **A Pesquisa –Ação**. Líder Livro Brasília DF, 2007

FONSECA, Vitor da. **Tendências Futuras da Educação Inclusiva**. Educação. Porto Alegre - RS: PUCRS, nº. 49, março 2003. p. 99-113.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: FORMOSINHO, Júlia Oliveira; KISHIMOTO, Tizuko Morchida;

PINAZZA, Mônica Appezato (orgs.). **Pedagogia(s) da Infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre - RS: Artmed, 2007.

KOHAN, Walter O. (org.). **Lugares da infância**: filosofia. Rio de Janeiro - RJ: DP&A, 2004.





## DOCÊNCIA NO ENSINO DE CIÊNCIAS: DA TEORIA À PRÁTICA PEDAGÓGICA

*Cristiane Barcellos Bocacio*

*Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Agente Administrativo – Licenciada em Ciências Biológicas,  
Unidade São Luiz Gonzaga  
crisbio\_14@hotmail.com*

*Rita Cristine Basso Soares Severo*

*Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Professora Adjunta – Dr<sup>a</sup> em Educação, Unidade São Luiz  
Gonzaga  
ritabasso@terra.com.br*

*Marilse Ribeiro Neves*

*Instituto Estadual de Educação Prof. Osmar Poppe, Professora – Licenciada em Ciências Biológicas,  
Unidade São Luiz Gonzaga  
marilse.neves@hotmail.com*

### RESUMO

O presente artigo é um recorte do projeto de pesquisa intitulado as aprendizagens da docência: Reflexões sobre os saberes docentes e a constituição das identidades de professores e professoras, que apresenta como objetivo conhecer e analisar como os professores licenciados em Ciências vêm constituindo seus saberes docentes entre as reflexões teóricas e as práticas de sala de aula. O referencial teórico-metodológico está ancorado na pesquisa qualitativa e sustentado nos estudos de Nóvoa (1991), Josso (2006; 2004; 1999) e Souza (2006) Oliveira (2000). Esses autores ofereceram um olhar para além da perspectiva tecnicista na formação docente, apresentando uma visão singular sobre os sujeitos, sobre suas histórias de vida e sobre as aprendizagens docentes. Para este recorte iremos coletar escritas autobiográficas dos professores licenciados em ciências que atuam nos anos finais do ensino fundamental municipal de São Luiz Gonzaga/RS. Serão elencadas escritas e sentidos que indicarão os elementos significativos para constituição do eu pessoal e profissional. Inicialmente foi organizado cronograma para realização das narrativas escritas biográficas dos professores, que irão mostrar às experiências relacionadas à sua escolarização, formação profissional, bem como seus anseios e necessidade relacionadas à prática docentes aliadas as suas crenças pessoais. Após serão organizadas oficinas que enfoquem as temáticas em que os professores tem dificuldades de trabalhar.

**Palavras-chave:** Ensino de Ciências –saberes docentes – histórias de vida

### INTRODUÇÃO

O ensino de Ciências Naturais no Brasil, por um longo período era apresentado como neutro, onde o importante eram os aspectos lógicos da aprendizagem e a qualidade dos cursos era definida pela quantidade de conteúdos que eram passados. Posteriormente aos anos 60 valorizou-se



a participação dos alunos no processo de aprendizagem do método científico através de atividades práticas de laboratório.

Na atualidade, busca-se por um ensino de ciências, voltado a aulas com metodologias diversificadas e práticas, que levem os alunos a potencializar suas aprendizagens, exercitar seu senso crítico, englobando as ciências naturais com as transformações do mundo, possibilitando aos estudantes repensar suas atitudes socioculturais, e analisar a consequências de suas ações para o ambiente e sociedade.

Este estudo busca conhecer e analisar como os professores Licenciados em Ciências, que atuam nos anos finais do ensino fundamental, nas escolas municipais de São Luiz Gonzaga/RS, vêm constituindo seus saberes docentes a partir de suas histórias de vida, das reflexões teóricas realizadas nos cursos de formação e das práticas de sala de aula, ao longo de suas trajetórias e da evolução do ensino de ciências naturais no Brasil.

Os sujeitos antes mesmos de ingressar no curso de formação docente trazem consigo uma representação da docência. Trazem no seu imaginário um ideário do que é ser professora e professor. Quando pensamos em uma professora ou professor de ciências, quais representações nos vêm a mente? Um “jaleco branco”?, “um cientista maluco?” “alguém com tubos de ensaio com fumaça?” Quem são os professores de ciências contemporâneos? A partir de que saberes estes sujeitos constituem suas identidades docentes? Tardif, (2014) considera que

Antes mesmo de ensinarem, os futuros professores vivem nas salas de aula e nas escolas, e, portanto em seu local de trabalho. [...] Ora, tal imersão é necessariamente formadora, pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor, bem como o que é ser aluno. Em suma antes mesmo de começarem a ensinar, oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a sua história. (TARDIF, 2014, P.20)

Nesta direção no início da formação docente, alguns criam expectativa em relação ao ensino, desejando fazer a diferença, enquanto outros entraram na licenciatura como forma de dar continuidade a vida adulta e encontrar uma profissão. Para refletir acerca desta te com o objetivo conhecer e analisar como os professores licenciados em Ciências, vêm constituindo seus saberes docentes entre as reflexões teóricas e as práticas de sala de aula bem como a partir das reflexões e vivências do grupo construiremos oficinas temáticas para estudos e aprofundamentos teóricos.



## DESENVOLVIMENTO

A compreensão a respeito da importância do ensino de Ciências na escola e, conseqüentemente, na formação dos alunos e docentes é relativamente recente, levando em consideração que apenas em 1971, a partir da LDB tornou-se obrigatório o ensino de Ciências Naturais para todos os anos do ensino fundamental. Também na década de 70, surgiu um movimento pedagógico que ficou conhecido como “ciência, tecnologia e sociedade” (CTS), tendência essa importante até os dias de hoje, que leva em conta a relação das ciências com a tecnologia e a sociedade, visando a formação de cidadãos críticos e conscientes de sua formação.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a função das Ciências é o de favorecer para a compreensão de mundo e suas transformações, situando o homem como indivíduo participativo e parte integrante do Universo.

A partir da década de 2000, as discussões a respeito da educação científica ganharam ênfase, bem como a necessidade de haver responsabilidade social e ambiental de forma coletiva, por todos os cidadãos. Nesse contexto, o ensino de ciências passou a tratar questões relacionadas à formação cidadã como centrais, possibilitando os estudantes rever suas visões de mundo, se questionar e autocritica no modo de vida pessoal e coletivo de analisar a consequência de suas ações para o ambiente e no âmbito da coletividade.

O ensino de ciências traz a possibilidade de atividades práticas que devem estar aliadas a aspectos da vida dos alunos, implementando atividades diferenciadas, criativas e originais, deixando de lado a metodologia tradicional, a qual por diversas vezes nos deparamos em sala de aula.

A docência do ensino de ciências baseado no incentivo pela busca de explicações faz com que o aluno tenha a necessidade de pesquisar o assunto, registrar e interpretar o que está sendo descoberto, desenvolvendo assim sua leitura, escrita e visão do mundo, o que vai muito além da simples aprendizagem de ciências.

Uma docência onde o aluno é estimulado a pensar, depende do planejamento e o conhecimento sobre os assuntos abordados pelo professor, e a ênfase que este professor vai dar a esta atividade investigativa. Para que isso ocorra efetivamente os professores de ciências devem



considerar suas vivências, compreender o significado em torno de sua escolha profissional, da sua formação pedagógica inicial e continuada, sua prática pedagógica, bem como sua existência profissional e pessoal. Este profissional tem que estar disposto a estar em permanente construção de seu conhecimento, sempre redescobrimo prática e vivências, buscando reflexões de suas ações.

Como procedimento metodológico, efeturemos o registro de memória individual, através do método do relato e escrita autobiográfica de professores de ciências que atuam nos anos finais do ensino fundamental municipal de São Luiz Gonzaga/RS, que irá se configurar como fonte de evidências, onde serão elencadas escritas e sentidos que indicarão os elementos significativos para constituição do pessoal e profissional. Os professores poderão expressar de forma escrita o que marcou sua escolha profissional, seu cotidiano social e educacional e sua atuação como professor.

Devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela contratação de que o sujeito constrói o seu saber activamente ao longo do seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interactiva e dialógica” (Dominicè 1990, pp.149-150).

Tomando como referência as palavras do autor acima citado a perspectiva do trabalho é conhecer a história pessoal deste a infância até a formação dos professores que farão parte desta pesquisa, e com base nestas experiências refletir a prática pedagógica existente em sala de aula.

As autobiografias são consideradas como uma forma de oportunizar a reflexão-ação-reflexão sobre elementos significativos do tornar-se professor, das práticas pedagógicas que deram certo, das metodologias em sala de aula que não alcançaram os objetivos propostos, da postura adotada em sala de aula com os alunos, da interação professor-aluno e professor-aluno-comunidade. (ANTUNES 2011, p.49)

O foco central de nosso trabalho se refere a como os professores atribuem significado e aprendem, a partir de suas vivências em sala de aula e de suas experiências cotidianas. Pretende-se registrar o que impulsionou a formação destes professores, mostrar às experiências relacionadas à sua escolarização, formação profissional, bem como seus sonhos, anseios e necessidades relacionadas à prática docente aliada as suas crenças pessoais, e motivação pelo ensino.

Com base nestes dados, serão organizadas oficinas pedagógicas que enfoquem as temáticas que atenda as principais demanda de formação pedagógica na área de ciências no ensino fundamental, realizando prática conjunta de troca de saberes e experiências.





## CONCLUSÃO

Esta pesquisa encontra-se em fase de implantação, onde inicialmente foi realizado contato com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de São Luiz Gonzaga, que irá indicar quais os professores de ciências dos anos finais do ensino fundamental municipal irão participar deste trabalho de pesquisa e posterior formação.

O cronograma breve encontros durante o mês de dezembro de 2016, onde será realizado o registro de memória individual, através do método do relato e escrita autobiográfica, que além de abranger a formação constante do docente, proporcionará troca de saberes, e a transversalidade das ciências naturais nas práticas docentes.

Pretende-se, com a realização deste projeto, proporcionar além do aperfeiçoamento acadêmico e profissional dos envolvidos, uma interação sociocultural, utilizando as narrativas autobiográficas para análise da constituição dos diversos aspectos que auxiliam na formação de professores de ciências naturais.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Helenise Sangoi. **Ser aluna e ser professora: um olhar para os ciclos de vida pessoal e profissional**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011. 264 p
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.
- Dominicé, Pierre. **L'histoire de vie comme processus de formation**. Paris: Éditions L'Harmattan, 1990.
- KRASILCHIK, Myriam; MARANDINO, Martha. **Ensino de Ciências e Cidadania**. São Paulo: Ed. Moderna, 2004.
- NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- OLIVEIRA, Valeska Fortes de (Org.). **Imagens de professor: significações do trabalho docente**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000. 328 p.
- TARDIF, MAURICE. **Saberes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2014.



## PROGRAMA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UMA NOVA ABORDAGEM NO MUNICÍPIO DE ITAARA

*Denise Medina Fidler*  
Educatora Especial no PAEESP.  
[denifidler@yahoo.com.br](mailto:denifidler@yahoo.com.br)

*Idamara Carvalho Siqueira*  
Psicopedagoga no PAEESP  
[marasiqueir@yahoo.com.br](mailto:marasiqueir@yahoo.com.br)

*Liziane Forner Bastos*  
Educatora Especial no PAEESP  
[liza\\_fb@hotmail.com](mailto:liza_fb@hotmail.com)

### RESUMO

O município de Itaara vem buscando alternativas através de ações políticas, sociais e pedagógicas que venham possibilitar a qualidade de educação para todos. A proposta do Programa de Atendimento Educacional Especializado -PAEESP, é decorrente de inquietações, dificuldades e fragilidades enfrentadas pelo sistema de ensino em relação ao atendimento educacional especializado no município. A equipe de trabalho constituída, pelas áreas da Educação Especial, Psicopedagogia, Fonoaudiologia e Psicologia, realizam um trabalho interdisciplinar de atendimento aos alunos com deficiências e necessidades educacionais especiais. O Programa possui como objetivo geral: Interceder prioritariamente no que concerne à caracterização, desenvolvimento de estratégias e acompanhamento aos alunos com deficiências e alunos com necessidades educacionais especiais, bem como articular com as estruturas de orientação educacional das escolas e outros serviços, Instituições, Órgãos e Entidades locais. Assim, acreditamos que a escola contemporânea necessite urgentemente de uma nova abordagem, com uma alternativa de mais compartilhamento de saberes entre os professores de ensino regular e professores da educação especial. É imprescindível um planejamento individualizado com adequações e articulações potentes que venham corroborar com o crescimento no processo desenvolvendo da sua aprendizagem, de maneira coletiva, facilitando as trocas de conhecimentos entre seus pares.

**Palavras chave:** Atendimento Educacional Especializado; Alternativas de aprendizagem; Inclusão educacional;

### INTRODUÇÃO

O município de Itaara vem buscando alternativas através de ações políticas, sociais e pedagógicas que venham possibilitar a qualidade e equidade de educação para todos. A proposta do Programa de Atendimento Educacional Especializado -PAEESP, é decorrente de inquietações,



dificuldades e fragilidades enfrentadas pelo sistema de ensino em relação ao atendimento educacional especializado no município.

Assim sendo, através da parceria com a Secretaria de Educação do município de Itaara-RS, reestruturou-se o serviço de educação especial na busca de atender os diferentes atores envolvidos no cenário educacional inclusivo. Nessa ótica, o serviço de educação especial passou a ser denominado de *PAEESP* – Programa de Atendimento Educacional Especializado, sendo a equipe de trabalho constituída, pelas áreas da Educação Especial, Psicopedagogia, Fonoaudiologia e Psicologia, entre outras, as quais realizam um trabalho interdisciplinar de atendimento aos alunos com deficiências e necessidades educacionais especiais com assessoria pedagógica especializada junto as escolas do município.

Justifica-se o funcionamento do *PAEESP*, em toda a rede do município de Itaara, pois a realidade, evidencia uma carência escolar caracterizada, em sua grande maioria, pela pobreza, pela desestrutura familiar, muitas crianças em situação de vulnerabilidade social, defasagem em idade/ano escolar e falta de perspectivas em atendimentos.

O Programa possui como objetivo geral, interceder prioritariamente no que concerne à caracterização, desenvolvimento de estratégias e acompanhamento aos alunos com deficiências e alunos com necessidades educacionais especiais, bem como articular com as estruturas de orientação educacional das escolas com outros serviços, Instituições, Órgãos e Entidades locais à promoção de condições, adequações e adaptações de possibilidades que assegurem a inclusão educacional e, sobretudo, processos desenvolventes de aprendizagem.

E tem como objetivos específicos: Avaliar situações relacionadas com problemas de desenvolvimento e dificuldades de aprendizagem associadas ou não a uma deficiência, bem como, situações indicativas de talento; Identificar e analisar causas de insucesso escolar e de desperdício de talentos e propor medidas adequadas; Prestar às escolas apoio de natureza psicológica e educacional, tendo em vista a permanência e o sucesso escolar por meio da equidade e a qualidade do processo educativo; Colaborar nas ações da formação continuada dos profissionais das escolas envolvidas. Realizar contatos com Instituições, Órgãos e Entidades para elaboração de protocolos e



encaminhamentos de alunos quanto à detecção, avaliação e estudo das intervenções adequadas a situações de necessidades educacionais especiais, entre outros aspectos; Atender e acompanhar a trajetória do aluno com deficiência e dificuldades de aprendizagem na sala de recursos multifuncional e sala regular; Possibilitar e utilizar diversos recursos para ampliar as oportunidades de aprendizado motivando a autonomia e construção do conhecimento.

## DESENVOLVIMENTO

O atendimento do aluno no *PAEESP* é condicionado à sua matrícula no ensino regular das escolas municipais do município de Itaara-RS. Assim, acreditamos que a escola contemporânea necessite urgentemente de uma nova abordagem, com uma alternativa de mais compartilhamento de saberes entre os professores de ensino regular e professores da educação especial e demais profissionais da equipe interdisciplinar.

É imprescindível um planejamento individualizado com adequações e articulações potentes que venham corroborar o seu crescimento no processo desenvolvendo da sua aprendizagem, de maneira coletiva, facilitando as trocas de conhecimentos entre seus pares.

As ações desenvolvidas na equipe interdisciplinar de atuação no *PAEESP* são compostas pelas áreas de Educação Especial,

[...] é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL/MEC, 2008, p.16).

De acordo com o Decreto nº. 6.571, de 18 de setembro de 2008, que institui as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, considera-se público-alvo do AEE: Alunos com deficiência, alunos com transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superdotação.

Na área da Psicopedagogia,





[...] é um campo de atuação em Saúde e Educação que lida com o processo de aprendizagem humana; seus padrões normais e patológicos, considerando a influência do meio – família, escola e sociedade – no seu desenvolvimento, utilizando procedimentos próprios da Psicopedagogia. (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA capítulo I, artigo 1º)

O enfoque da Psicopedagogia institucional escolar está centrada na prevenção do fracasso e das dificuldades escolares, não só do aluno como também dos educadores e dos demais envolvidos no processo (PORTO, 2006). Ela tem como objetivo trabalhar as questões pertinentes às relações vinculares entre sujeitos em situação de aprendizagem e a construção desse processo, considerando os diferentes níveis de implicações que decorrem da interação permanente do estudante com o meio que o cerca, mais especificamente, com figuras significativas que se fazem mediadores dessa relação sujeito e aprendizagem.

O público alvo da Psicopedagogia será alunos com transtorno de Aprendizagem, ou seja,

[...] Os problemas na aprendizagem interferem significativamente no rendimento escolar ou nas atividades da vida diária que exigem habilidades de leitura, matemática ou escrita  
[...] Os Transtornos de Aprendizagem podem persistir até a idade adulta, podendo ser leves, moderados ou severos. (DSM IV, 1995, p.46).

A ação do profissional em psicologia tem em especial a visão do desenvolvimento estrutural do ser humano, compreendendo a influência de variáveis (internas e externas) que interferem nas relações interpessoais e intrapessoais, além dos aspectos relacionados à história de vida do paciente.

Compreende-se, no entanto, que no contexto de inclusão escolar de alunos com deficiência e alunos com necessidades educacionais especiais, a atuação do psicólogo deve ir além dessa visão clínica, sendo importante criarmos novas possibilidades de intervenções e reconstruindo novas experiências promovendo vivências singulares através do compartilhamento de relações inter e intrapessoais.

Em relação às atribuições e competências do profissional da Fonoaudiologia estão: atuar no âmbito educacional, compondo a equipe escolar a fim de realizar avaliação e diagnóstico institucional de situações de ensino-aprendizagem relacionadas à sua área de conhecimento; Participar do planejamento educacional; Elaborar, acompanhar e executar projetos, programas e



ações educacionais que contribuam para o desenvolvimento de habilidades e competências de educadores e educandos, visando à otimização do processo ensino-aprendizagem; Promover ações de educação dirigidas à população escolar nos diferentes ciclos de vida.

## CONCLUSÃO

Para finalizar, é importante registrar que o trabalho desenvolvido pela equipe interdisciplinar do PAEESP no ano de 2016, foi de grande relevância para os estudantes atendidos no programa. A busca por novas alternativas pedagógicas possibilitaram o desenvolvimento de novas construções no processo de ensino aprendizagem.

Nesse sentido, acreditamos que as parcerias entre gestores e profissionais envolvidos, foram fundamentais para o incremento no desenvolvimento dos estudantes nas mais diversas habilidades ( cognitiva, social, emocional e lingüística).

## REFERÊNCIAS

- ABPp. Associação Brasileira de Psicopedagogia. **Código de Ética**. 95/96.
- BRASIL, **DECRETO Nº 6.571, DE 17 DE SETEMBRO DE 2008**. Brasília, Setembro de 2008.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM IV, Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais**. Artmed, 1995.
- PORTO, Olívia. **Psicopedagogia Institucional: teoria, prática e assessoramento psicoepdagógico**. Rio de Janeiro: Wak Ed; 2006.



## BRINCAR: MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES!

*Elis Simone Schultz*

*Professora de Anos Iniciais/Teutônia-RS*

*Especialista em Gestão Educacional da Escola Básica e graduada em Pedagogia-Séries Iniciais/Educação Infantil e Magistério das matérias pedagógicas do Ensino Médio  
elis.s.5173@gmail.com*

### RESUMO

Neste artigo serão apresentadas considerações acerca da arte de inventar e brincar no desenvolvimento infantil tanto na Educação Infantil como nos Anos Iniciais, através de brinquedos estruturados e não-estruturados. Reforça-se a ideia dos BNEs (brinquedos não-estruturados) e sua importância para o desenvolvimento da imaginação e criatividade. Traz também vivências práticas com os BNEs em turmas de Educação Infantil, 1º anos e 4º ano.

**Palavras-chave:** brinquedos não-estruturados, criatividade, imaginação.

### INTRODUÇÃO

Ao refletir sobre o processo de desenvolvimento das crianças, desde a Educação Infantil até os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, percebe-se a importância do brincar, principalmente o brincar livre e com brinquedos não-estruturados, desenvolvendo sua imaginação e criatividade.

No decorrer do texto serão apresentadas considerações acerca do tema brincar e os Brinquedos não-estruturados (BNEs). Além de trazer exemplos da prática diária de sala de aula para mostrar como a criança pode e se desenvolve com o brincar.

E por fim, uma pequena reflexão da importância do brincar e do brinquedo não-estruturado na prática como professora de alunos de Educação Infantil e Anos Iniciais.

### DESENVOLVIMENTO

Recentemente vem surgindo um novo termo na área da ludicidade, do brincar, o Brinquedo Não-Estruturado (BNE).

Como professora e também mãe, pesquisando em blogs sobre maternidade e blogs educacionais, atividades e brincadeiras para desenvolver com meus alunos, observa-se a ênfase que se está dando a estes materiais, aliado ao brincar livre principalmente em meio à natureza.



As propostas pesquisadas visam reconstruir o brincar, aproveitar “outros materiais”, mais a natureza, sair ao ar livre, explorar o mundo ao seu redor e suas imensas possibilidades de criação e recriação. Isso contrapondo à dinâmica atual da vida de muitas crianças, na qual ficam na frente das TVs, tablets, computadores, etc., por horas “enjaulados” entre 4 paredes.

Mas não se pode generalizar esta avaliação sobre a vida das crianças, pois muitas se permitem ir contra essa realidade, principalmente quando pais e professores estimulam as várias nuances do brincar e os diferentes ambientes possíveis.

Ao observarmos uma criança brincando logo percebemos que ela se envolve com o seu brincar. Assim, o brincar é uma atividade séria para a criança, no qual vai testando suas possibilidades e aprendendo o mundo a sua volta.

Kishimoto (2010), nos traz sua contribuição referente ao tema:

A criança, mesmo pequena, sabe muitas coisas: toma decisões, escolhe o que quer fazer, interage com pessoas, expressa o que sabe fazer e mostra, em seus gestos, em um olhar, uma palavra, como é capaz de compreender o mundo. Entre as coisas de que a criança gosta está o brincar, que é um dos seus direitos. O brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário (2010, p. 1).

Nessa perspectiva, podemos trazer o conceito de brinquedos ou materiais não-estruturados (BNE), os quais possibilitam à criança brincar e criar através de sua imaginação e junto com seus pares reinventar brinquedos estruturados e brincadeiras e inventar novas possibilidades a cada momento.

Ao disponibilizar diferentes materiais, que a princípio não vemos como brinquedo (potes, garrafas pet, tampas, palitos, caixas, botões, rolos de papel higiênico, rolha, barbante, pedaços e restos de madeira, entre outros), as crianças são desafiadas a usar mais a sua imaginação e interagir com os pares e/ou adultos. Essa história de dizer que isso ou aquilo não é brinquedo não pode existir, quando se fala em BNE, pois neste conceito a criança se “apropria” de um objeto e reconstrói seu uso e função a partir da sua imaginação e interação.

Refletindo sobre a prática educativa, ao trabalhar com estes materiais, observa-se o envolvimento das crianças ao observar os objetos disponíveis e após entrar em ação e criar brinquedos e brincadeiras juntamente com seus pares.





Freire (2002, p. 52) vem ao encontro do papel do professor na aprendizagem das crianças e consequentemente no momento do brincar, ao afirmar que “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. E com isso é possível ao professor observar como a criança interage, cria, inventa, aprende, resolve problemas, pensa, sonha, conhece, ou seja, infinitas possibilidades para o desenvolvimento da criança.

A imaginação e a criatividade são essenciais para a vida e para a aprendizagem das crianças. E no contexto do BNE, conforme RODA DE INFÂNCIA (GIROTTI, 2013),

(...) é fundamental que os objetos e todo o espaço tenham sido planejados para as crianças de fato. Que os materiais sejam organizados ao seu alcance e de maneira compreensível para que possa guardá-los e recuperá-los. Que ela possa agir sobre os objetos e interferir no espaço com autonomia e criatividade.

E um pouco disso foi e é possível perceber em algumas práticas realizadas em escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental nos municípios de Teutônia e Poço das Antas/RS.

Numa breve experiência na Educação Infantil, com crianças de 3 a 4 anos, em Poço das Antas, foi possível observar a importância para o desenvolvimento e crescimento das crianças com a exploração de materiais ditos “lixo”, mas que com meu olhar de professora e de “arteira”, disponibilizei a elas diariamente, que criaram um mundo a parte em suas brincadeiras, onde não haviam regras pré-estabelecidas e nem objetivos a serem alcançados. Mas com o brincar destas foi possível criá-los, mesmo que fosse só para aquele momento. Os alunos sempre observavam a professora recolhendo materiais e já sabiam que era para eles brincarem posteriormente. Ou seja, me permiti explorar também estes materiais com um leve olhar de criança.

Com os alunos “maiores” (entre 8 e 10 anos, turma de 4º ano), a espontaneidade de brincar com os BNES já não era tão presente, mas ao estimulá-los, saíram produções e brinquedos/brincadeiras bem criativas. A ênfase nos conteúdos fazia com que os alunos não soltassem a sua imaginação e criatividade, por isso era um trabalho de lento, conseguir com que criassem e recriassem e não somente copiassem. Assim, também já era uma forma deles aprenderem implicitamente alguns conteúdos necessários ao seu nível.

Atualmente trabalho com duas turmas de 1º ano em duas escolas municipais de Teutônia. Como as duas turmas são oriundas da Educação Infantil, há ainda uma maior necessidade de as



crianças brincarem, de forma livre, dirigida, com brinquedos prontos e com os BNEs. São crianças em fase de alfabetização e letramento, e assim, a brincadeira precisa permear as atividades pedagógicas.

Em uma das escolas estamos trabalhando principalmente com brinquedos alternativos, devido principalmente ao pouco espaço ao ar livre oferecido pela escola. Juntamente com a turma paralela, foram construídos pés-de-latas, pernas de pau, balangandãs, pula corda, vai-e-vem, entre outros materiais e brinquedos. Após fomos ao reduzido pátio e utilizamos estes brinquedos com a turma e também compartilhamos com outras turmas, que demonstram interesses nesses brinquedos “diferentes”, não corriqueiros no seu dia-a-dia e confeccionados artesanalmente.

Na outra escola temos diferentes materiais não estruturados disponíveis aos alunos para explorarem em sala de aula. Um exemplo são os restos de marcenaria doados à escola. Estes restos, em forma de blocos, são explorados pelas crianças dependendo de sua imaginação e criatividade e o tema que estão a fim de explorar naquele dia. O que mais fazem é construir torres, casas, castelos, cidades, etc, explorando assim a organização do espaço e a projeção da construção.

Também temos um pátio enorme, com bastante árvores e grama, brinquedos de pracinha e espaços com areia. Este espaço possibilita um maior contato com a natureza e exploração de materiais naturais em seus brinquedos. Cada aluno (individual ou em grupo) observa o ambiente e escolhe aquilo que vai explorar e brincar.

Nesses breves relatos pode-se perceber o mundo de possibilidades que os BNEs podem oferecer às crianças.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao trazer todo o contexto do brincar com os brinquedos não-estruturados para a minha prática em escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental posso dizer que é necessário ao professor começar a repensar um pouco a sua forma de ensinar, principalmente com os alunos menores.



Com os alunos da Educação Infantil observa-se mais a brincadeira espontânea, criam mais, “voam” mais para o mundo da imaginação, constroem e reconstróem brinquedos e brincadeiras e com isso estimula sua autonomia, sua socialização, sua aprendizagem. Já a partir do momento em que as crianças entram no Ensino Fundamental percebe-se que vão perdendo essa espontaneidade, a escola exige mais o aprofundamento dos conteúdos, mesmo que o professor se coloca a explorar o brincar em suas aulas.

Assim, quanto mais se explora o brincar desde tenra idade, mais a criança aprende a viver, a explorar, a imaginar, a criar, a planejar.

Um ambiente acolhedor e estimulante também é vital. Uma sala de aula que possa disponibilizar diferentes materiais, além dos convencionais. Um pátio não só equipado com brinquedos de pracinha, mas que tenha espaços com areia, grama e possibilidades de explorar materiais da natureza sem degradá-la, fazendo com que a criança perceba que não a está destruindo, apenas utilizando o que a natureza não necessita mais.

É importante a criança ter a possibilidade de ser livre para brincar do que quiser, com o que quiser e criar seu brinquedo. Dessa forma vão construindo suas aprendizagens, suas preferências, sua autonomia e se socializando com os colegas e professores.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 22ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil**. ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

KRAEMER, Maria Luiza. **Brinquedos inteligentes**. In: Revista ABCEducatio. Outubro de 2000. Disponível em: <[http://www.revistazoom.com.br/educadores/?conteudo=biblioteca\\_cadastro](http://www.revistazoom.com.br/educadores/?conteudo=biblioteca_cadastro)> Acesso em 16/03/05.

\_\_\_\_\_. **O material não estruturado**. Publicado em 19/02/16. Disponível em: <<http://rodadeinfancia.blogspot.com.br/2016/02/o-material-nao-estruturado.html>> Acesso em 18/09/16.



## O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) E SUA CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE QUÍMICA: HORIZONTES E POSSIBILIDADES NO TRAJETO FORMATIVO

*Fernanda Monteiro Rigue*

*Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação, Bolsista de Demanda Social da CAPES*

[fernanda\\_rigue@hotmail.com](mailto:fernanda_rigue@hotmail.com)

*Maria Rosângela Silveira Ramos*

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

[mrosangelasr@gmail.com](mailto:mrosangelasr@gmail.com)

### RESUMO

O presente artigo tem por intuito refletir sobre a formação inicial de professores de Química, por meio de uma das ações realizadas enquanto integrantes do subprojeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Propõem-se como objetivo, no presente texto, apresentar contribuições do programa para a formação reflexiva e permanente do futuro docente de Química, frente à busca por possibilidades e estratégias de inserção em sala de aula. A atividade aqui apresentada é voltada para a construção de um tema da disciplina de Química direcionado para alunos de Ensino Médio, o qual os bolsistas de iniciação do referido subprojeto, ficaram encarregados de desenvolver e implementar. A metodologia utilizada para a organização e execução da atividade teve como ênfase a abordagem dos Três Momentos Pedagógicos (DELIZOICOV, ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2007). O então bolsista de Iniciação à Docência em Química, suas percepções, expectativas e experiências serão evidenciadas, de modo a compreender o que o move e o conduz na formação.

**Palavras-chave:** Formação Inicial. PIBID. Química.

### INTRODUÇÃO

A Formação Inicial do professor proporciona a aprendizagem das bases para a construção do conhecimento pedagógico especializado. No entanto, esta não é uma etapa concluída, pois precisa ser constantemente desenvolvida em todas as etapas da formação, inclusive no exercício da docência, visto que esta não é estanque, nem linear, e sim um ciclo contínuo, o qual deve ter seguimento ao longo da profissionalização. Segundo Imbernón (2011),

O tipo de formação inicial que os professores costumam receber não oferece preparo suficiente para aplicar uma nova metodologia, nem aplicar métodos desenvolvidos teoricamente na prática de sala de aula. Além disso, não se tem a menor informação sobre





como desenvolver, implantar e avaliar processos de mudança. E essa formação inicial é muito importante já que é o início da profissionalização, um período em que as virtudes, os vícios, as rotinas etc. são assumidas como processos usuais da profissão (p.43).

As diferentes características e interferências que são enfatizadas na formação inicial dos professores, independentemente da área, direcionam para o princípio da docência. Como agir diante dos alunos? Quais as metodologias usadas? Acreditamos que o enfrentamento e a própria relação professor/aluno, em situações de aula, são pontuais para a aproximação da realidade escolar. Realidade que, para a maioria dos licenciandos, só ocorre nos Estágios Escolares, sendo apenas para uma minoria a oportunidade de, junto a sua formação inicial, participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência – PIBID.

Entretanto, pontuamos que o referido Programa – PIBID, bem como o Curso de Licenciatura, não estão pré-determinados apenas a preparar para a profissionalização. Conforme Imbernón (2011),

Não se trata, [...] de aprender um “ofício” no qual predominam estereótipos técnicos, e sim de aprender os fundamentos de uma profissão, o que significa saber por que se realizam determinadas ações ou se adotam algumas atitudes, concretas, e quando e porque será necessário fazê-lo de outro modo (p. 67-68).

Nesse sentido, Imbernón (2011), nos mostra que a formação inicial não é a única durante o exercício da docência, ou seja, desde o ingresso na licenciatura até o exercício da profissão. A formação de professores é permanente, constante e em movimento, o que possibilita reunir as extensões da etapa inicial (licenciatura) e sua continuidade ao longo da docência. Ou seja, a formação deve transpor as ações práticas e formais originadas nas políticas educacionais, bem como estar presente na inserção do cotidiano do exercício profissional e da prática escolar.

Portanto, pretendemos, a seguir, mostrar/relatar/contar algumas das ações desenvolvidas em um subprojeto de PIBID, no contexto da Química, o qual vem realizando, ao longo da sua caminhada como um programa de formação de professores, iniciativas que contribuem para a inserção do licenciando na Educação Básica, bem como a realização de revisões bibliográficas, planejamentos e implementações. Até mesmo, acreditamos que o nosso relato possa desmistificar um pouco o Ensino de Química com ênfase na formação de docentes, ou seja, um ensino visto por alguns como cartesiano e aristotélico. Logo, pretendemos mostrar que, através dos meios



metodológicos, é possível desenraizar uma cultura na qual a Química é considerada uma “ciência dura”.

## DESENVOLVIMENTO

O PIBID dá ênfase a uma formação diferenciada, a qual prioriza a aprendizagem do conhecimento científico em detrimento do ensino meramente tradicional, pautado nas memorizações de fórmulas, teorias e conceitos desvinculados do contexto dos educandos. Através do contato com as Escolas Públicas de Educação Básica, os bolsistas de Iniciação à Docência do PIBID/Química desenvolveram diversas estratégias educativas, buscando formas distintas de conceber a Química.

### Objetivos

Dentre as várias possibilidades de inserção do licenciando nas escolas, o presente artigo pretende apresentar e refletir sobre a primeira delas, a qual enfatizou a temática das Reações Orgânicas – com ênfase na Reação de Saponificação, inerente aos conteúdos programáticos de Química Orgânica do terceiro ano do Ensino Médio. A temática escolhida para a implementação deveu-se ao contexto que o supervisor do subprojeto necessitava e em que exercia sua atividade didática, bem como a realidade dos educandos. A maioria dos alunos da referida turma são oriundos do meio rural do município onde a escola está localizada e já haviam tido contato com a Reação de Saponificação, mesmo sem ter conhecimento de que ela se tratava, basicamente, da fabricação de sabão caseiro.

Para realização da implementação, os Bolsistas de Iniciação à Docência embasaram-se nas leituras realizadas previamente no subprojeto, tanto com caráter científico pedagógico quanto Químico, bem como nas reflexões constantes durante as reuniões e escritas do grupo. Não se pretendia apenas ensinar teoricamente as Reações Orgânicas, mas sim torná-las úteis, válidas e experienciáveis ao contexto dos educandos.



## Metodologia

O subprojeto, para as suas atividades de implementações, amparou-se metodologicamente nos Três Momentos Pedagógicos (DELIZOICOV, ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2007), sendo que a dinâmica desses momentos pode ser assim representada, baseada em seus autores:

- a. Problematização inicial;
- b. Organização do conhecimento;
- c. Aplicação do Conhecimento;

Esse movimento dos momentos pedagógicos não acontece por etapas, isoladamente, ou seja, cada momento está interligado com o outro e novas situações vão sendo formadas/criadas/organizadas, partindo sempre de um tema, assunto ou palavra que emerge das conversas formais e informais entre professor/aluno. A ideia problematizadora foi a “fonte inspiradora” para a construção dos planejamentos, os quais sempre foram elaborados/(re)elaborados com a apropriação do conhecimento da realidade, visando a compreender os interesses e anseios dos alunos e elencando atividades as quais nos permitiram fazer uso de temas ou *temas geradores*, baseados em Freire.

### ***O “primeiro encontro” com a sala de aula – problematizações***

O ponto de partida foi fazer um reconhecimento da turma e buscar qual o *tema* estava dentro da rede de interesse dos alunos. Quando questionados sobre quais tópicos estavam estudando na disciplina de Química e sobre qual deles a turma buscava uma compreensão mais ampla ou (re)estudo, a maioria solicitou algumas funções orgânicas, entre elas, foram citadas: amida, amina, ácido carboxílico, sais orgânicos. Do mesmo modo, visto que o professor supervisor do subprojeto já havia feito algumas intervenções sobre sais orgânicos, os alunos alegaram possuir interesse em confeccionar o sabão caseiro, pois poderiam ir até o laboratório de ciências e, mediante a compreensão química, relacionar os conceitos previamente apresentados. Além disso, o interesse pela confecção do sabão estava relacionado com as vivências dos educandos provindos do meio rural do município, os quais possuíam um contato com tal produção, através de alguns familiares, sendo poucos os que não o haviam feito.



### **Aprofundando as relações de aprendizagem – organização e aplicação dos conhecimentos**

Os questionamentos propostos na referida atividade, através da mediação entre os bolsistas de iniciação e alunos, possibilitou conhecer os saberes do cotidiano dos discentes, para a condução das futuras ações. Durante a organização do conhecimento, optou-se por fundamentar os questionamentos primeiros, buscando solucioná-los juntamente com os educandos. De forma explicativa/dialogada, os bolsistas de Iniciação à Docência possibilitaram outras reflexões e problemáticas que voltassem o pensamento dos educandos à seguinte questão: “Porque é que o sabão remove impurezas e gorduras?”. Para a compreensão do tema e questionamento, a atividade também dispôs de alguns recursos metodológicos como: textos, dinâmicas de grupo ou jogos educativos, uso do laboratório de ciências, entre outros, que contribuíram para o processo de aprendizagem. No decorrer das implementações, foi possível relacionar conceitos tanto do terceiro ano do Ensino Médio quanto dos demais anos, refletindo que a Química é uma ciência única e, embora tenhamos os conhecimentos divididos em ciclos, é indispensável pensar em sua temática de modo globalizado, integral.

### **CONCLUSÃO**

A implementação realizada e pautada metodologicamente nos Três Momentos Pedagógicos (DELIZOICOV e ANGOTTI, 1990) é resultado da *ação-reflexão-ação*, em que o indivíduo, futuro educador, é capaz de refletir sobre sua própria atuação como docente e o ser educando pode, também, refletir sobre seus atos como aluno e, além disso, como cidadão. Relacionar a construção do conhecimento, inter-relacionada com os Três Momentos Pedagógicos e a atividade prática realizada com os educandos, esclarece aspectos referentes ao tema de Reações Orgânicas, permitindo que os educandos associem um produto comum do cotidiano com as reações que são usadas para produzi-lo. Portanto, quando o professor e o aluno agem de forma conjunta, constroem uma significativa aprendizagem, pois, apenas quando algo se torna significativo para alguém é que esse se engaja em conhecê-la a fundo. Segundo Paulo Freire (1987, p. 83), sem diálogo *não há comunicação e sem esta não há a verdadeira educação*.





Dessa forma, com as atividades já desenvolvidas e realizadas pelos bolsistas de Iniciação à Docência, pode-se compreender quão grande é a contribuição do conhecimento pedagógico para compreensão de conhecimentos específicos da Química. Pôde-se conceber, por meio da implementação realizada, a relevância da inserção do futuro professor no ambiente escolar, vivenciando as dificuldades e virtudes da Educação Básica, bem como experienciando a relação de professor/aluno, na qual irá atuar após a conclusão do curso.

Além disso, o subprojeto PIBID possibilitou o acesso à grande diversidade de leituras e revisões, envolvendo diversificadas temáticas que contemplam a complexidade da Formação Docente, bem como o contato com a escola desde a Formação Inicial. Portanto, proporciona aos licenciandos a capacidade de pensar diferentes formas de tornar o ensino mais prazeroso e significativo, tanto para ele quanto para os educandos com os quais trabalha. A proximidade do discente com a escola demonstra ao futuro professor que educar é muito mais do que a linearidade do quadro e das paredes da escola, mas sim se trata de uma ação conjunta e cooperativa de indivíduos que visam ao conhecer e, conjuntamente, colocam-se dispostos a enfrentar desafios, adversidades e problemáticas características da sociedade.

O PIBID coloca o licenciando frente a essas realidades antes mesmo dos Estágios Escolares, dando a ele maior bagagem e possibilidade de vivências para exercer suas ações. Além disso, coloca-o em meio à escola, indo ao cerne da Educação Básica, para além do que bibliografias e cartilhas abordam.

Os anseios, medos, receios e dúvidas dos bolsistas de Iniciação à Docência são tratados com cuidado, dando a ele alternativas, formas diferentes e possibilidades em pensar nas suas implementações. Além disso, a vivência enquanto bolsista traz consigo muita capacidade de criação perante o curso, visto que este se envolve com maior intensidade com a licenciatura, contribuindo, também, no rendimento acadêmico.

A realização da implementação com temática: “Reações Orgânicas – ênfase em Reação de Saponificação” possibilitou ao bolsista de Iniciação à Docência a prática de ser professor. Atualmente, após a realização de outras atividades no subprojeto e a conclusão do curso de Licenciatura em Química, percebe-se o quão diferente seria executada a ação se assim fosse



possível. Ao mesmo tempo, possibilitou novos estudos no sentido de aprofundarmos as ações voltadas sempre com a utilização de um tema e dos momentos pedagógicos.

Nesse sentido, o que se pode conceber é que permanente tornou-se a reflexão, a busca e o anseio de fazer cada vez melhor. A busca pelo novo, pelo significativo é marca desse processo formativo que visa a contribuir na formação inicial de professores, de modo a inserir o licenciando na Educação Básica desde o início da graduação.

## REFERÊNCIAS

- DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. P. Metodologia do ensino de ciências. São Paulo: Cortez, 1990.
- DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. P. PERNAMBUCO, M. M. Ensino de ciências: fundamentos e métodos. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz na Terra, 1987.
- IMBERNÓN, F.. Formação permanente do professorado: novas tendências. Tradução de Sandra Valenzuela. 1ªed, 3ª reimpressão. Cortez Editora. São Paulo, SP, 2009.
- \_\_\_\_\_. F. Formação continuada de professores. Porto Alegre: Artmed, 2010
- \_\_\_\_\_. F. Formação docente e profissional formar-se para a mudança e a incerteza. 9ª ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Cortez. São Paulo, SP, 2011.
- MALDANER, O. A. A Formação inicial e Continuada de professores de Química – Professores/Pesquisadores. Ijuí, UNIJUI, 2000.
- MARQUES, M.O. Aprendizagem na Mediação Social do Aprendido e da Docência. Editora Unijui, 2000.

---

i O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, possui como uma iniciativa o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a Educação Básica.

ii Optamos em não mencionar o título do subprojeto e sua Instituição, por questão de ética. Apenas mencionamos a área de formação que é a Licenciatura em Química.

iii O termo implementação foi usado pelo subprojeto para as atividades realizadas diretamente em sala de aula.



## O SABER SOBRE A LÍNGUA E AS SUAS RELAÇÕES COM O ENSINO: O CASO DO PORTUNHOL SELVAGEM

*Gabriela Souto Alves*

*Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Letras, doutoranda, bolsista*

*CAPES*

*souto.gabriela@yahoo.com.br*

*Luis Adriano de Souza Cezar*

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Letras, doutorando*

*adrnczar@gmail.com*

### RESUMO

O portunhol selvagem não tem o reconhecimento do Estado, ainda tem muito a imagem de não língua originada do erro ou de pitoresco movimento estético a ser estudado apenas cientificamente, como consequência, não é ensinado/lido/discutido nem mesmo nas escolas de fronteira, é combatido pelos puristas, circulando via internet e por meio das alternativas editoras cartoneras. É conflitante, pois, esse jogo de interesses, em que uma língua centro de uma manifestação artístico-literária já seja discutida e analisada no ambiente científico, produzindo conhecimento, movimentando o saber sobre a língua e os estudos linguísticos, ao mesmo tempo em que não se sai do campo teórico: essa discussão científica ainda não tem consequências e influências práticas, não alcança os sujeitos que mobilizam o portunhol selvagem e o saber a língua.

**Palavras-Chave:** Portunhol Selvagem; Saber sobre a língua; Escolas de Fronteira

### INTRODUÇÃO

A retomada de saberes não implica necessariamente a retomada dos mesmos sentidos, isso está relacionado a perspectivas e condições de produção. A linguística, considerada como objeto científico, se faz em um lugar institucional, ou seja, fora do ambiente escolar, mas é um saber sobre a língua que não deixa de ter papel quanto ao seu ensino. Língua, Ciência e Política, conforme defende Orlandi (2002), estabelecem entre si relações profundas e definidoras na constituição dos sujeitos e da forma da sociedade. No interior desse percurso argumentativo, não há política linguística sem gramática e a forma gramática define a dinâmica das políticas linguísticas. Um conteúdo gramatizado (Auroux, 1992) pode se disciplinarizar, então, passa a ser legitimado, ganha visibilidade em certas condições sócio-históricas, ao mesmo tempo em que perde em parte a sua fluidez. O que interessa pensar neste trabalho, entretanto, é o conteúdo não gramatizado sendo legitimado e o modo como isso poderia fazer parte da vida escolar.



Para melhor desenvolver tal roteiro discursivo, é relevante estar atento às formas que o saber linguístico tomou no Brasil ao longo de sua história de país colonizado por Portugal. A Análise de Discurso confere apoio metodológico em tal questão, já que “permite pôr em relação diferentes ordens de discurso: a do saber sobre a língua e a do saber a língua” (Orlandi, 2002,p.124). A língua portuguesa no Brasil se dá nesse transporte para um novo espaço/tempo, para novas situações comunicativas. E essa língua brasileira experimenta mais atualização, ainda contemporaneamente, existem operações discursivas, coordenações específicas pelas quais o acontecimento do dizer mobiliza a língua em textualidades particulares, como na fronteira, proporcionando a formação de um espaço de construção linguística.

As regiões de fronteiras, especialmente aquelas que são bastante povoadas e nas quais acontecem múltiplos deslocamentos de pessoas de um lado e do outro da linha divisória, são lugares intensos de cruzamento de línguas. No caso do Brasil e dos países vizinhos, especialmente, efetivam-se múltiplas situações de um portunhol falado, vulgarmente considerado como uma mescla de termos em português e espanhol, oriunda do erro. A oralidade em portunhol é um fenômeno comunicacional que atravessa as experiências de vida das gerações que viveram e vivem nesses lugares de encontros e desencontros de povos e culturas. O acontecimento discursivo aqui assinalado é o portunhol escrito, e escrito pelo viés artístico-literário, sendo este o mote para questão discutida neste trabalho, uma vez que esse tipo de escrita parece ter o poder de legitimar essa língua - até então marginalizada - ao elevá-la ao contexto da cultura letrada. O tal portunhol denominado selvagem, como foco de resistência, escolhe não se submeter a uma regra ou gramática nos moldes normativos e totalitários já estabelecidos. É uma espécie de hibridismo dialetal livre, que vive na fronteira também livre. Ele se apropria do vocabulário de várias línguas ao mesmo tempo em que não se limita a nenhuma delas e está em constante ebulição e movimento.

Então, este trabalho trata também da atividade de produção do conhecimento e dos discursos sobre o portunhol selvagem. Sabe-se que, no Brasil, a relação entre a produção de conhecimento sobre a língua e a instituição escolar é íntima e relevante. Conforme recorte de Orlandi (2002), o português transportado para o país foi, pelo imaginário, estabelecendo outra realidade para a relação palavra-coisa, a operação referencial nome-coisa deu lugar, pela





gramatização, à atividade conceptual nome-nome (dicionário). O portunhol (selvagem ou não), de certo modo, faz o caminho inverso, rememorando a importância da materialidade histórica do próprio território.

## DESENVOLVIMENTO

Se tomado a despeito de qualquer gramatização tradicional, já que se coloca por ela não atingido, o portunhol selvagem instaura, entre outras possibilidades, a de ser reconhecido como objeto da arte, como patrimônio cultural. Isso faz com que se pense qual o alcance dessa posição de resistência. Por certo, ocorre no âmbito da desautomatização das narrativas cronológicas e dos relatos oficiais (Guimarães, 2004), constituindo um conceito e alterando outros, via argumentação. Deste modo, a discussão sobre essa forma de mobilizar língua(s) estaria mais relacionada a sua institucionalização, seu reconhecimento em um lugar científico. Contudo, o saber científico influencia o saber a língua. Conforme o portunhol selvagem vira objeto de produção de conhecimento, além de artístico, será que poderá fazer parte, de algum modo, da escola? Seria essa uma contribuição tangível em relação a uma política linguística?

O Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF)<sup>11</sup> é desenvolvido no âmbito do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), em cidades brasileiras da faixa de fronteira de um lado e em suas respectivas cidades-gêmeas de países que fazem fronteira com o Brasil, de outro. Os países envolvidos são: Argentina, Bolívia, Brasil, Paraguai, Uruguai e Venezuela, Colômbia, Peru, Guiana e Guiana Francesa, incluindo, portanto, língua inglesa e língua francesa, respectivamente. Seu principal objetivo é o de promover a integração regional por meio da educação intercultural que garanta formação integral às crianças e aos jovens nas regiões de fronteira do Brasil com outros países. Para tanto, trabalha-se com a ampliação da base informacional dos conteúdos escolares, deixando de priorizar unicamente o que é nacional e ocupando-se também com a Região como unidade de estudo. A metodologia utilizada apoia-se em projetos de aprendizagem como um possível caminho para as escolas interculturais multilíngues. A contribuição importante desta

<sup>11</sup><http://educacaointegral.mec.gov.br/escolas-de-fronteira>



forma de organização metodológica é possibilitar que se escolham os projetos a serem desenvolvidos localmente, por grupo ou por escola, de acordo com o que se considere mais oportuno e de acordo com as diferentes realidades dos locais em questão.

Toda fronteira se caracteriza por ser uma zona de indefinição e instabilidade sociolinguística onde atuam duas ou mais línguas. Essa interação se produz a partir dos falantes da língua e da influência dos meios de comunicação de um e de outro lado da fronteira. Há alternâncias nos usos de ambos os códigos, com propósitos comunicativos e identitários. Esses modos de mobilizar a língua, entretanto, não são generalizados, apresentando uma configuração diferente em cada uma das fronteiras e até na mesma faixa divisória.

Uma educação para as escolas de fronteira, nesse contexto, implica o conhecimento e a valorização das culturas envolvidas, tendo por base práticas de interculturalidade. Como efeito da interação e do diálogo entre os grupos envolvidos, têm-se, então, relações entre as culturas, o reconhecimento das características próprias, o respeito mútuo e a valorização do diferente como diferente, e não como melhor ou pior. Deste modo, todos esses apontamentos, propostas e métodos trazidos pelo Programa buscam a valorização da língua vivida desde a infância na fronteira, não deixando de fora da escola o modo como o aluno se comunica, se diverte e interage fora dela. É a língua tomada sempre em relação à prática social e discursiva na qual está inserida. Tendo a escola que oferecer múltiplas possibilidades e oportunidades para que os estudantes participem (e queiram participar) de momentos de leitura e escrita como processo criativo, prazeroso e útil, vinculado com a cultura da sociedade em que vive, configura-se apropriado o aluno ter sua língua corrente valorizada como arte e exemplo de discurso possível em sala de aula, espaço que legitima maneiras de mobilizar língua. Ainda, quando se propõe essa situação de leitura e escrita em língua materna, é possível afirmar que, muitas vezes, em situações fronteiriças, a língua materna é o próprio dialeto híbrido aprendido em casa e nas ruas, ou seja, a forma primeira com que o sujeito se sente à vontade para se comunicar da melhor maneira, como é o caso do precursor do movimento portunhol selvagem, Douglas Diegues:

Fue hermoso nascer do amor de minha mãe hispano-guarani y de meu pai carioca filho de um dentista baiano e uma dama mineira. Mas aos dois anos tive de voltar



com a minha mãe para a fronteira. Ela precisava me ensinar o portunhol selvagem, uma língua que não existe, mas que foi la língua em que sempre nos comunicamos inventando-a no calor da hora. Minha mãe foi a minha primeira professora de portunhol selvagem. Non digo que el portunhol selvagem tenha uma origem biológica. Non houvesse nascido yo del amor de uma paraguaya e um brasileiro, certamente non haveria o meu portunhol selvagem (DIEGUES, 2016)<sup>12</sup>.

Nas últimas décadas, há ocorrências crescentes de uma produção de escrita, especialmente em poesia, em diferentes formas de “portunhol” nas fronteiras entre Brasil e os países vizinhos, inclusive o movimento literário aqui destacado, o portunhol selvagem (ALBUQUERQUE, 2014). À vista disso, é interessante de se pensar, problematizando, o fato de essa resistência estética ainda estar de fora das escolas de fronteira, os projetos selecionados por/para estas poderiam dar mais abertura àqueles que trabalhassem diretamente estas expressões orais e escritas tão presentes na realidade caseira dos alunos, buscando compreender a singularidade das línguas em suas zonas de múltiplos contatos e realmente dando um valor de língua ao modo como se comunicam. Consoante afirma Diegues (2016), mais que importante, é algo prazeroso escrever numa língua que não existe como idioma, mas existe como fala e como escritura, é como inventar uma língua dentro das línguas em se está tradicionalmente inscrito, é também um gesto político: não escrever como um bom aluno obediente à língua oficial do Estado, “es como escrever en la tierra de ninguém, de lo indeterminado, de lo imprevisível. De modo que penso que escrever num idioma híbrido tem mais delícias que importâncias”.

Sendo a fruição estética e a cultura partes integrantes dos conteúdos a serem desenvolvidos com os alunos, o prazer de escrever e ler, no ambiente da escola, em sua forma híbrida de se comunicar, pode ser um ponto relevante na formação global do estudante. A literatura em portunhol selvagem, majoritariamente em forma de poesia, além de usar a variação linguística conhecida de determinada fronteira, apresenta primorosa seleção estética das construções linguísticas e tem como temática assuntos cotidianos para quem vive nessas regiões, da perspectiva de alguém que vive lá.

<sup>12</sup> <https://malhafinacartera.wordpress.com/page/3/>



## CONCLUSÃO

Dentro do proposto a respeito de gramatização por Auroux (1992), não há um processo de gramatização quanto ao portunhol selvagem e tampouco se quer tê-lo, pois não há um instrumento linguístico, há apenas uma estabilidade de compreensão por conta das múltiplas línguas que o compõem e pela sua fluidez comunicativa. Entretanto, ainda que tal hibridismo dialetal não seja reconhecido como língua - nos moldes totalitários e rarefeitos estabelecidos até então -, trata-se de uma legítima manifestação estética e cultural, seus recursos estéticos também são parte do que o torna entendível. A escola de fronteira, ao fortalecer e não discriminar a diglossia, inaugura uma gramática em curso da qual o portunhol já faz parte. Considerar o portunhol selvagem como língua do erro ou prejudicial ao ensino e à aprendizagem é, no mínimo, temerário, uma vez que se costuma julgar tendo como referência a sua própria língua. Quantas línguas indígenas foram consideradas erráticas porque sua gramática não se equivalia à gramática normativa da língua portuguesa?

Por isso, a retomada de saberes não implica necessariamente a retomada dos mesmos sentidos. Se a linguística é um saber científico sobre a língua que não deixa de ter papel quanto ao seu ensino, mas colabora para o desenvolvimento deste, os estudos desenvolvidos a respeito do portunhol selvagem podem também alcançar a língua na escola. Não há política linguística sem gramática e a forma gramática define a dinâmica das políticas linguísticas, mas o conceito de gramática não é único. O hibridismo dialetal aqui referido também possui sua gramática, a qual é reconhecida por seus falantes, fazendo dela uma língua entendível, ainda que fora do ponto de vista normativo já conhecido. Esse é um conteúdo não gramatizado e não legitimado, por esse motivo, pelo Estado, mas é inegável que faz parte do cotidiano dos estudantes da fronteira, em especial Brasil/Paraguai. Assim como se trabalham, nos projetos de ensino, com os variados gêneros discursivos e com as variadas situações comunicativas - sendo que nem todos exigem o uso da variação padrão da língua -, o portunhol selvagem também pode ter seu lugar nesse trabalho multidisciplinar e preocupado com a interculturalidade.





## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, J. L. C. . *As fronteiras do portunhol selvagem*. Tempo Brasileiro , v. 196, p. 89-108, 2014.
- DIEGUES, D. *Tudo lo que você non sabe es mucho más que todo lo que você sabe*. Vento Norte Cartonero, 2015.
- GUIMARÃES, E. *História da Semântica: Sujeito, sentido e gramática no Brasil*. Campinas-SP: Pontes, 2004
- ORLANDI, E.P. *Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.



## EU OCUPO, TU OCUPAS: O MODELO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR EM EVIDÊNCIA ATRAVÉS DO OLHAR DO DOCUMENTÁRIO “ACABOU A PAZ, ISTO AQUI VAI VIRAR O CHILE”

*Gabriella Eldereti Machado*

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

*Educação*

*E-mail: gabriellaeldereti@gmail.com*

*Valeska Fortes de Oliveira*

*Universidade Federal de Santa Maria, Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação,*

*Orientadora*

### RESUMO

O movimento de ocupações de escolas protagonizado por estudantes de São Paulo no segundo semestre de 2015 certamente determinou e inspirou mobilizações futuras contra diversos retrocessos na educação e no País. A luta dos estudantes secundaristas era contra o projeto de reorganização de escolas de rede pública, que culminaria no fechamento de 94 escolas, a partir daí os estudantes ocupam mais de 200 escolas, resultando no arquivamento do projeto. Para demonstrar esse movimento, trago a visão do documentário intitulado “Acabou a paz, isto aqui vai virar o Chile, escolas ocupadas em São Paulo”, onde o cineasta Carlos Pronzato mostra o enfrentamento que centenas de jovens sofreram de vários meios, desde a polícia até a mídia, e também as suas opiniões e sentimento sobre a escola.

**Palavras-chave:** Fenômeno das ocupações de escolas; Imaginário Social; Escola na contemporaneidade.

*Ocupar e resistir*

*Quantos lutaram*

*Gritaram faleceram*

*Mais de mil?*

*Aqui vai virar o Chile*

*Ou o Chile virou o Brasil?*

*Ocupar e Resistir - Rodolfo Krieger)*

### OCUPAÇÕES INICIAIS

O movimento de ocupações de escolas protagonizado por estudantes de São Paulo no segundo semestre de 2015 certamente determinou e inspirou mobilizações futuras contra diversos retrocessos na educação e no País. A luta dos estudantes secundaristas de São Paulo era contra o



projeto de reorganização de escolas de rede pública, que culminaria no fechamento de 94 escolas, a partir daí os estudantes ocupam mais de 200 escolas, sendo fruto de suas ações de coragem e autonomia o recuo do projeto.

As ocupações e alguns de seus protagonistas são mostrados no documentário intitulado “Acabou a paz, isto aqui vai virar o Chile, escolas ocupadas em São Paulo”, onde o cineasta Carlos Pronzato coloca em evidência o enfrentamento que centenas de jovens sofreram de vários meios, desde a polícia até a mídia. Esse movimento de ocupações no Brasil ultrapassa os muros das escolas de São Paulo, e ainda em 2015 no Rio de Janeiro e em Goiás ocorrem manifestações e ocupações de estudantes com a pauta de melhorias na educação. E atualmente temos um cenário de ocupações de mais de 800 escolas em diversos estados do País, e de 171 Universidade e Institutos Federais, na luta contra os retrocessos na educação, saúde e programas sociais impulsionados pelo (Des)governo interino de Michel Temer.

Esse fenômeno mostra que a educação escolar na estrutura funcional que temos hoje, já não comporta ou representa algo significativo à juventude, porém essa mesma juventude que não se vê representado e satisfeito com a escola ensina aos educadores que precisamos pensar em outros processos, em uma outra escola. As escolas onde ocorreram as ocupações foram espaços de construção de perspectivas de futuro em uma resignificação da escola, onde os alunos ocuparam desde as tarefas organizacionais até a liderança em assembleias e debates políticos.

Para além da luta, as ocupações modificam as relações dos estudantes com a escola, há um fortalecimento, um empoderamento da escola como um lugar que é seu, e das próximas gerações. Como Serres (2013, p. 17) ressalta “não habitamos mais o mesmo tempo; eles vivem outra história” quando se refere aos jovens contemporâneos, cabendo para sintetizar essas relações que o documentário coloca para nós. Assim, nesta escrita buscamos em uma análise da educação escolar que retrata o documentário sobre as ocupações atrelar aos estudos do Imaginário Social<sup>13</sup> de

---

<sup>13</sup>Imaginário Social na teoria de Castoriadis (1982, p. 13) é definido como: “O imaginário de que falo não é imagem de. É criação incessante e essencialmente indeterminada (social-histórica e psíquica) de figuras/formas/imagens, a partir das quais somente é possível falar-se de “alguma coisa”. Aquilo que denominamos ‘realidade’ e ‘racionalidade’ são seus produtos”.



Cornelius Castoriadis realizados pelo GEPEIS<sup>14</sup>, agregando outros estudiosos, como Michel Foucault e Michel Serres.

### O SIMBÓLICO QUE PERMEIA A ESCOLA ATRAVÉS DO OLHAR DO DOCUMENTÁRIO “ACABOU A PAZ, ISTO AQUI VAI VIRAR O CHILE”

Utilizando os estudos de Castoriadis (1987-1992) para contextualizar a escola através de sua constituição simbólica, sendo parte de instituições que atuam em conjunto na produção do indivíduo social, refletindo então o modo como à escola se fez da maneira que conhecemos. Trazendo Castoriadis (1987-1992, p. 126) para explicar melhor essas relações citadas anteriormente:

De um ponto de vista mais abstrato, trata-se da parte de todas as instituições que visa a escolaridade, a criação, a educação dos recém-vindos – o que os gregos chamavam *paideia*: família, classes de idade, ritos, escola, costumes e leis, etc. A validade efetiva das instituições é garantida primeiramente e antes de tudo pelo próprio processo, graças ao qual o monstrinho que só sabe dar vagidos torna-se indivíduo social. E ele só vai chegar a isso na medida em que interiorizar as instituições.

Ou seja, a escola torna-se um dispositivo de fabricação social, uma instituição punitiva, aplicando procedimentos de valores institucionais, que quando é negado o indivíduo é necessariamente punido (FOUCAULT, 1987). E no desenrolar da questão da escola por meio Imaginário Social, podemos agregar as escritas de Serres (2013) para compreender o fenômeno das ocupações das escolas e do protagonismo dos estudantes, fica evidente o movimento dos corpos que saem das cavernas, onde a estrutura do espaço escolar, a ordem na organização das cadeiras e mesas, o silêncio imposto já não dão mais conta de controlar, mostrando que há uma quebra simbólica nesse espaço.

Os corpos, então, se mobilizam, circulam, gesticulam, chamam, conversam, facilmente trocam entre si o que têm junto aos lenços. Ao silêncio se sucede a tagarelice e à balbúrdia, a imobilidade? Não, antigamente prisioneiros, os Polegarzinhos se livram das correntes da Caverna multimilenar que os prendiam, imóveis e silenciosos, no lugar, bico calado, rabo sentado (SERRES, 2013, p. 49).

A consciência dos alunos em relação ao nível em que a educação chegou fica expresso em muitas falas do documentário, onde podemos visualizar que eles possuem uma análise do todo, de

<sup>14</sup>Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Imaginário Social da UFSM.





vários fatores que fazem a escola pública chegar a este ponto de degradação, como na fala de um aluno que questiona os projetos de mudanças:

[6 min] “se eles quisessem melhorar a qualidade de ensino, eles iriam reduzir a quantidade de aluno por sala, iriam aumentar o salário dos professores, iam dar estrutura para escola, a gente tem aqui sala de vídeo e de teatro que a gente não utiliza, um ginásio que os alunos do período noturno não utilizam, uma biblioteca que fica 20 minutos aberta no intervalo”.

Figura 1 – Aluno de uma das escolas ocupadas



Fonte: Documentário “Acabou a Paz, Isto Aqui Vai Virar o Chile, Escolas Ocupadas em São Paulo”.

Já Manuela, sintetiza a educação no Brasil em uma frase: [7:10 min] “esses livros aqui foram todos abandonados, porque a educação está abandonada”, como podemos ver a seguir nessa emblemática e simbólica imagem que o documentário mostra.

Figura 2 – Aluna de uma das escolas ocupadas mostrando a situação de descaso com a escola



Fonte: Documentário “Acabou a Paz, Isto Aqui Vai Virar o Chile, Escolas Ocupadas em São Paulo”.

O que o documentário mostra em relação à estrutura escolar, por meio dos depoimentos dos estudantes, um espaço fechado de significados estrutural que se configura com base em um poder disciplinar, o espaço escolar descrito por Foucault (1987, p. 134) como “uma máquina de ensinar mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar”. Como conta um dos alunos, [8:10 min] “o que a gente fala aqui, é que isso aqui é um projeto de presídio abandonado, porque se for num presídio tá melhor que aqui”. Nesse sentido as ocupações mostram muito forte o sentimento de pertencimento que se sobressai na manifestação da insatisfação com a situação escolar que os jovens enfrentam, ou seja, o instituinte aparecendo como um provocador de mudanças.

Figura 3 – Fala do aluno de uma das escolas ocupadas sobre a estrutura da escola



Fonte: Documentário “Acabou a Paz, Isto Aqui Vai Virar o Chile, Escolas Ocupadas em São Paulo”.

Porém este movimento das ocupações se fez como um espaço de criação dos jovens, e de reinvenção dos movimentos estudantis, como uma força instituinte operando desde o interior do instituído a fim de modificá-lo, em uma criação de si e do coletivo.

### **UMA OUTRA ESCOLA É POSSÍVEL? O QUE AS OCUPAÇÕES NOS ENSINAM**

A aprendizagem pela experiência coletiva de convivência e mobilização por melhorias na educação, na escola, nas suas aulas, é algo significativo e inspirador quando pautamos por outros caminhos no contexto escolar. Ficam em foco essa urgência de se propor mudanças estruturais e pedagógicas para a educação escolar.

E uma prova disto é o perfil dos estudantes no contexto contemporâneo, no qual há outra concepção de aprendizagem, com uma tremenda contribuição da *Internet* como um local de conhecimento, comunicação, e mobilização para as lutas cotidianas, hoje em dia as lutas sociais se fazem no cotidiano e no virtual. Como Serres (2013, p. 70) trás, devemos como docentes estar atentos à “nova democracia do saber, já presente nos locais em que se esgota a velha pedagogia e se busca uma nova”, e as ocupações são um exemplo disto, cabe a nós o olhar cuidadoso e sensível ao buscar compreender o que este fenômeno nos ensina e agrega a educação.





O documentário nos deixa o recado que é ocupando que denunciamos as falhas no ensino; é ocupando que ensinamos e aprendemos; é ocupando que podemos também construir conhecimento; é ocupando que a escola se faz a nossa escola; é ocupando que mudamos o mundo.

## REFERÊNCIAS

- CASTORIADIS, Cornelius. **As encruzilhadas do labirinto, III: o mundo fragmentado**. Tradução Rosa Maria Boaventura. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987-1992.
- CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Tradução de Guy Reynaud; revisão técnica de Luiz Roberto Salinas Fortes. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 1987.
- SERRES, Michel. **Polegarzinha**. Tradução Jorge Bastos. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.
- PRONZATO, Carlos. **Acabou a Paz, Isto Aqui Vai Virar o Chile, Escolas Ocupadas em São Paulo**. [Documentário-vídeo]. Produção de Carlos Pronzato e La Mestiza Audiovisual, Direção: Carlos Pronzato. Brasil, 2015. Duração de 60 minutos. Som e imagem.





## IDENTIDADE DE GÊNERO E O NOME SOCIAL NA UFSM: AS RACHADURAS NAS BARREIRAS INSTITUÍDAS E AS DISCUSSÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE

*Ivanio Folmer*

*Universidade Federal de Santa Maria, Licenciado em Geografia e discente do Programa de Pós-Graduação em Geografia - Mestrado, e Graduando em Bacharel em Geografia*  
*E-mail: ivaniofolmer@yahoo.com.br*

*Gabriella Eldereti Machado*

*Universidade Federal de Santa Maria, Licenciada em Química e discente do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado*  
*E-mail: gabriellaelderete@hotmail.com*

### RESUMO

A aprovação do nome social na Universidade Federal de Santa Maria - UFSM ocorreu no ano de 2015, motivada pela implementação dessa política de permanência por outras Instituições de Ensino Superior (IES) e pela luta do movimento estudantil juntamente com coletivo Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (LGBTTT) de Santa Maria. Embora esta vitória seja de extrema importância, os cursos de Licenciatura deixam a desejar quando o assunto é a inserção das discussões de gênero e diversidade sexual na formação de professores. Neste contexto, objetiva-se problematizar sobre a formação docente levando em conta a implementação dessa política de permanência que propõem o debate sobre gênero e diversidade sexual no âmbito acadêmico, buscando analisar como algumas barreiras simbólicas se racham quando é aprovado o uso do Nome Social. Utilizando como base para a construção desta escrita a pesquisa bibliográfica, em uma abordagem qualitativa, trazendo dados contidos em matérias jornalísticas de *Sites*, Leis e políticas públicas, além do suporte teórico.

**Palavras-chave:** Gênero e diversidade sexual; Nome social; Formação de professores.

### Introdução

Uma conquista com notória importância e significado para os movimentos de luta em prol das questões LGBTTT, é o direito ao uso do Nome social, que é a forma como uma pessoa se identifica e é reconhecida quando o nome com o qual foi registrada não reflete sua identidade de gênero. E para os espaços sócio-culturais como escola e universidade, é algo muito significativo, pois mexe com as barreiras instituídas ao corpo biológico, propondo quebrar essas barreiras e preencher com outras identidades e relações de gênero.



O nome social como um direito, só é efetivado em 2016, em Decreto da presidente Dilma Rousseff autorizando a população LGBTTTT a utilizá-lo nos órgãos do serviço público federal, como ministérios, universidades federais e empresas estatais inicialmente, sendo ampliado as escolas (G1, 2016). O [Decreto nº 8.727, de 28 de abril de 2016](#) menciona que: Art. 1º Dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis ou transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Considerando os seguintes parágrafos: I - nome social - designação pela qual a pessoa travesti ou transexual se identifica e é socialmente reconhecida; e II - identidade de gênero - dimensão da identidade de uma pessoa que diz respeito à forma como se relaciona com as representações de masculinidade e feminilidade e como isso se traduz em sua prática social, sem guardar relação necessária com o sexo atribuído no nascimento.

É um fator crucial para a garantia do acesso efetivo à educação da população transexual e travesti, pois cerca de 82% das transexuais e travestis acabam deixando de estudar no ensino médio, entre os 14 e 18 anos, devido principalmente à discriminação sofrida na escola e, muitas vezes, por falta de apoio familiar. Pensando que essa conquista do Nome Social é uma forma de garantir respeito e incentivar a escolarização de pessoas transexuais e travestis. (BRASIL, 2016). Na UFSM, o Nome Social é implementado por meio da Resolução nº 010/2015, onde no seu Art. 1 assegura a possibilidade da utilização do Nome Social, compreendendo como identidade de gênero a experiência interna e individual do gênero de cada pessoa, que pode ou não corresponder ao sexo atribuído no nascimento, declarando então que o Nome Social é o modo como a pessoa se autoidentifica e é reconhecida.

Dessa forma, esta escrita tem como objetivo contextualizar sobre a inserção do Nome Social no ensino superior, trazendo como palco a Universidade Federal de Santa Maria, buscando relacionar com a abordagem das questões de gênero na formação inicial de professores (as).



## **O papel contextualizador do cotidiano: encaminhamento metodológico e nossa chegada até aqui**

Visto que a complexidade faz parte do ser humano, logo integra os processos formativos realizados, pois somos biológicos e culturais ao mesmo tempo (MORIN, 2003), assim a pesquisa é uma vivência que deve desvincular-se da forma fragmentada no qual estamos acostumados, e essa modificação pode ser mediada através da mudança de (Ibidem., 2003, p.89) “um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto”.

Pois a investigação é um processo humano, que estimula a superação de uma visão voltada ao senso comum, transformando - se criticamente a fim de alcançar um papel significativo no processo de ensino – aprendizagem, assim segundo Freire (2011, p. 83) “a construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo [...]”. Desta forma, a pesquisa é um processo de olhares, no qual a originalidade encontra-se na criação, se distanciando da mera constatação.

Nesta pesquisa, utiliza-se a pesquisa bibliográfica, em uma abordagem qualitativa, descrevendo informações obtidas, trazendo dados contidos em matérias jornalísticas de *Sites* diversos. Como menciona Gil (2008), este tipo de pesquisa é desenvolvido com base em materiais já elaborados sobre o tema, como livros, artigos, matérias jornalísticas. Configurando-se como o passo inicial para a construção de apontamentos e referencial sobre o tema.

## **As questões de gênero na formação de professores (as)**

Na organização curricular da educação no Brasil temos os temas transversais, no qual as questões de gênero aparecem no volume que trata da “Orientação Sexual”, juntamente à Prevenção de Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS (BRASIL, 2000). Vale destacar algumas discordâncias em relação ao termo “orientação sexual”, pois muitos debates referentes ao termo mostram sua limitada abrangência. Embora haja certo avanço em relação à questão de gênero e outras questões, as temáticas deveriam estar consideradas em todo o documento de forma mais



clara e mais contundente, e estar mais presente nos cursos de formação de professores (as), tanto inicial, como continuada, o que ainda não acontece de forma efetiva, ainda é um Tabu.

Em um breve histórico, são destacadas as reformas educacionais da década de 1990 onde se incluem as questões de gênero e sexualidade nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), representando um avanço em relação à adoção de uma perspectiva de gênero nas políticas educacionais, norteadas pelo currículo das escolas brasileiras na inclusão da perspectiva de gênero. E assim se questiona a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres, incentivando a transformação do paradigma instituído, indo ao encontro da diversidade, o respeito pelo outro sexo e pelas variadas expressões do feminino e do masculino, conforme apontado no PCN que trata da “Orientação Sexual” (BRASIL, 2000, v. 10).

Pensando no espaço de formação das licenciaturas da UFSM, é organizado um quadro demonstrativo em relação às disciplinas que compõem o corpo da formação docente, buscando trazer onde os temas de gênero, etnia e questões LGBTTTT aparecem nos currículos:

<b>CURSO DE LICENCIATURA</b>	<b>DISCIPLINA: Tem ou não? Qual?</b>
Ciências Sociais	Antropologia, gênero e sexualidade; estudos de gênero; estudos étnicos e raciais; feminismo enquanto teoria crítica;
Dança	Gênero, sexualidade e educação.
Filosofia	Estudos de gênero.
História	História e cultura afro-brasileira.
Geografia	História e cultura afro-brasileira.
Pedagogia - Licenciatura Plena Diurno	Educação e gênero.
Artes Visuais - Lic. Plena em Desenho e Plástica; Ciências Biológicas; Educação Especial; Física; Letras - Lic.- Hab.	Não possuem nenhuma disciplina que contemple os temas.





Espanhol e Literaturas Língua Espanhola; Letras - Lic.- Hab. Inglês e Literaturas Língua Inglesa; Letras - Lic - Hab. Português e Literatura Língua Portuguesa Matemática; Música; Licenciatura em Teatro; Química; Pedagogia - Licenciatura Plena Noturno;	
---	--

Fonte: Autores.

Considerando a falta de abordagens e contextualização dos temas na formação docente de um modo geral, tanto inicial quanto continuada, destaca-se uma ordem simbólica de presença de alguns Tabus que assumem significados distintos a cada indivíduo e Instituição, assim Castoriadis (1982, p. 148) aponta que “a sociedade se depara constantemente com o fato de que um sistema simbólico qualquer *deve* ser manejado com coerência”.

Assim predomina um simbólico sobre as questões do corpo e das modificações a ele, através do fazer social das instituições que dão sentido a realidade e normas que predominam. Ou seja, o Nome Social é uma espécie de transgressão, pois representa a afirmação de uma identidade de gênero construída pelo sujeito, deixando de lado a sexo biológico, o binarismo homem ou mulher, podendo então ser construído outras identificações. Isso demanda muitas questões sociais e culturais, podendo destacar o exemplo trazido por Louro (1997, p.27):

Sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (e, ao mesmo tempo, eles também podem ser negros, brancos, ou índios, ricos ou pobres etc). O que importa aqui considerar é que — tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade — as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento. Não é possível fixar um momento — seja esse o nascimento, a adolescência, ou a maturidade — que possa ser tomado como aquele em que a identidade sexual e/ou a identidade de gênero seja "assentada" ou estabelecida. As identidades estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação.

Um processo de (des)construção é fundamental para refletir sobre a formação e o papel dos docentes no contexto da diversidade presente na escola e na universidade, modificando este espaço que possui em sua essência e atuação um sentido histórico de classificação, normatização, produção de corpos dóceis (FOUCAULT, 2012).



## Considerações finais

Ao se propor finalizar esta escrita, fica pertinente a compreensão da importância simbólica do Nome Social em uma sociedade de imposições, julgamentos normativos, e retrocessos políticos, sociais e culturais. Fortificando a ideia do trabalho com a diversidade na formação de professores, da possibilidade dos sujeitos envolvidos atuarem em outra lógica, através da (des)construção necessária, reconstruindo o imaginário social de naturalização disciplinar e normatizadora sobre as questões de gênero e diversidade.

Acreditamos que esta escrita vai além de uma sistematização teorizada sobre os temas Nome Social, e questões de gênero, mas para os confins conservadores atuais, carrega uma luta politizada em prol do direito à diversidade ocupar discussões acadêmicas, espaços na universidade e escolas, e principalmente ser algo presente na formação de professores.

## Referências

- BRASIL. **Decreto nº 8.727, de 28 de abril de 2016**. Dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Brasília, DF, 28 abril. 2016.
- BRASIL. Nome social é maior conquista para transexuais e travestis, 2016. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2016/04/201cnome-social-e-maior-conquista-para-as-transexuais-e-travestis201d-diz-lideranca-transexual>> . Acesso em: 01/10/2016.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- CASTORIADIS, C. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. Trad. Guy Reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramallete. 40 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. – São Paulo, Paz e Terra, 2011.
- G1. **Transexuais e travestis poderão usar nome social no serviço público federal**, 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/politica/noticia/2016/04/dilma-autoriza-gays-usar-nome-social-no-servico-publico-federal.html>>. Acesso em: 04/10/2016.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. - Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. - 8a ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.



## ESTUDO DE CASO SOBRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL DE DUAS ESCOLAS NO MUNICÍPIO DE ALEGRETE/RS

*Janaína Balk Brandão*

*Universidade Federal de Santa Maria, Departamento de Educação Agrícola e Extensão Rural*  
[janainabalkbrandao@hotmail.com](mailto:janainabalkbrandao@hotmail.com)

*Jossiane Ortiz Silva*

*Universidade Federal de Santa Maria, Zootecnista e Acadêmica do Curso Ciência e Tecnologia em Alimentos, Departamento de Educação Agrícola e Extensão Rural*  
[jzootortiz@gmail.com](mailto:jzootortiz@gmail.com)

*Gabriella Eldereti Machado*

*Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação*  
[gabriellaeldereti@gmail.com](mailto:gabriellaeldereti@gmail.com)

*Bruna Roque Mazzaro*

*Universidade Federal de Santa Maria, Acadêmica do curso de Engenharia Florestal, Departamento de Educação Agrícola e Extensão Rural*  
[brunaroquemazzaro@hotmail.com](mailto:brunaroquemazzaro@hotmail.com)

### RESUMO

Com intuito de promover a conscientização para a educação ambiental nas escolas, realizou-se um estudo de caso em duas escolas no município de Alegrete/RS. O trabalho realizado através de um projeto de extensão está dividido em quatro fases desenvolvidas nos anos de 2015 – 2016, nas duas escolas públicas. A experiência adquirida através deste trabalho tem como propósito unir pesquisa, ensino e extensão. Assim como as experiências dos professores tem demonstrado que o estudo de caso é uma ferramenta importante para compreensão da questão ambiental, esse caso pode ser um problema, conflito ou potencialidade ambiental. Os dados coletados sobre a situação das escolas referente à educação ambiental foram através de questionário com quinze perguntas.

### INTRODUÇÃO

Segundo Quintas (2006) o meio natural e o social são faces de uma mesma moeda e assim indissociáveis, não existe meio ambiente sem o trabalho dos seres humanos.

Este trabalho foi realizado através de um projeto que visa à conscientização das escolas referente à educação ambiental, com intuito da correta destinação dos resíduos gerados, e que haja uma preocupação com o montante de resíduos produzidos e a destinação que tem se agravado



tornando-se um problema nos últimos anos. Como objetivo geral do trabalho de extensão universitária foi promover a sensibilização para a destinação dos resíduos com o uso do “lixo” escolar para o desenvolvimento da educação ambiental. Realizou-se um diagnóstico da percepção dos professores e funcionários quanto à destinação de resíduos e as ações da Educação Ambiental (EA) desenvolvidas nas escolas, através de diálogos problematizadores com a relação à atual postura adotada e as exigências legais em vigor, e através de um questionário.

Ao trabalhar com os alunos, professores e funcionários da comunidade escolar a responsabilidade pelo ciclo de vida dos produtos, se consegue apoiar a escola para o desenvolvimento de temáticas transversais relacionadas ao meio ambiente, contribuindo para o desenvolvimento sustentável, formando cidadãos críticos. A Universidade entra em conjunto com as escolas com objetivo de estabelecer parcerias e não como transferidora de conhecimento.

## DESENVOLVIMENTO

A questão ambiental está inserida em todas as realidades possíveis e acomete qualquer cidadão, independente de classe social. Assim a educação ambiental surge da necessidade de repensar o modo de agir, como instrumento de mudança comportamental. E a escola como responsável pela formação do cidadão, se propõe mais um desafio que é promover a EA.

Ressaltando que para o projeto prosseguir nas escolas é necessário a participação eficiente de todos os agentes, em especial professores e equipe diretiva dos estabelecimentos de ensino. Pois estarão em contato direto com alunos e assim possuem a responsabilidade de levar adiante os projetos. Assim a fase de sensibilização auxilia no sentimento de pertencimento, é importante pensar não somente na implantação de atividades e sim na continuidade dos projetos a longo prazo.

Segundo Medina o construtivismo define a importância dos esquemas mentais e os processos de construção ativa como idéias essenciais, para a consideração evolutiva e construtivista do conhecimento. Deve-se destacar a inevitável e profunda conexão entre conhecimento e ação e a noção de conhecimento como representação de invariantes do meio (MEDINA, 2000 p.33).

A EA é um processo de educação, que deve ser desenvolvido na escola como prática pedagógica, envolvendo todos os contextos sociais, econômicos e culturais. Devido a isso a escolha





do espaço escolar para o desenvolvimento de projetos na área ambiental está fundamentada no fato que a escola já possui os subsídios necessários para o desenvolvimento desses projetos. Pressupõe-se que o corpo docente já possui preparo para trabalhar com assuntos relacionados à questão ambiental, estimulando os alunos a adquirirem posturas e concepções cidadãs, com desenvolvimento de ações que repensem valores e atitudes comprometidas com a sustentabilidade do meio ambiente (Lima, 2004).

A Lei 9.795, de 27 de abril de 1999, instituiu uma Política Nacional de Educação Ambiental, uma definição do termo está presente no artigo 1º: “os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidade, atitudes e competências voltadas à conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial a sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade”. Estes princípios reforçam a necessidade de um trabalho na temática ambiental nas práticas sociais do grupo, por uma abordagem integrada, processual e sistêmica.

O projeto está ocorrendo desde 2015 e continuará neste ano, apoiado em quatro fases desenvolvidas ao longo deste período, 2015-2016, em duas escolas (que serão tratadas por nomes fictícios de Escola 1 e Escola 2) no município de Alegrete/RS com a participação de quarenta professores, dez funcionários e trezentos alunos, além dos acadêmicos da disciplina de Gestão Ambiental ministrada para a Zootecnia e Tecnologia em Alimentos da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A etapa inicial se deu pela sensibilização viabilizada por reuniões com os Secretários de Meio Ambiente e de Educação e Cultura, Prefeito e Vice- Prefeita. Após reuniões com as equipes diretivas das escolas, através deste contato foi possível identificar as demandas locais, esclarecer e planejar o projeto.

Na Fase 2 a equipe em conjunto com a Secretaria do Meio Ambiente de Alegrete reuniu-se com trinta professores das diferentes escolas, explanando sobre o projeto e com o objetivo de diagnosticar a situação da abordagem da educação ambiental no dia a dia escolar e as perspectivas dos professoras. Como instrumento de coleta de dados foi elaborado um questionário com dezoito perguntas com propósito de diagnosticar a atual situação da Educação Ambiental nas escolas do município.

As perguntas foram sorteadas aleatoriamente entre os presentes e respondidas sem identificação, para que cada professor pudesse expor anonimamente sobre a situação de sua escola. As perguntas foram: 1. O que é Educação Ambiental? 2. Como é abordada a EA na escola? 3. Há



incentivo na reciclagem, como trabalhos manuais? 4. A escola disponibiliza lixeiras para cada tipo de resíduo? 5. Há o incentivo para que os alunos separem adequadamente o lixo em casa? 6. Como você percebe o interesse dos alunos para a EA e temas relacionados? 7. A compostagem é abordada/praticada na escola? 8. A EA pode ser abordada em qualquer disciplina? 9. Quais os temas abordados dentro da EA? 10. Quais os recursos utilizados para tratar o tema? 11. A EA é cobrada em avaliações? 12. A EA está inserida no currículo escolar? 13. Quais as dificuldades para tratar de EA? 14. O que poderia facilitar a abordagem do assunto? 15. É necessário políticas públicas de EA para estimular o interesse da população escolar?

Através dos questionamentos obtivemos as seguintes respostas, em relação à primeira pergunta a Escola 1 diz que educação ambiental é prevenir formas de poluição, contaminação ou extinção dos recursos naturais, através de orientações e ações educativas. Para a Escola 2 é desenvolver atividades que levem o indivíduo a pensar nas suas responsabilidades para com o meio ambiente, cuidados, preservação, melhorias, etc. A Educação Ambiental (EA) é um processo de desafios e transformações sociais e culturais (SORRENTINO; MENDONÇA; JUNIOR, 2005), processo este que já deve acontecer desde a infância pois é neste período que os ensinamentos são levados por toda vida, e as crianças desenvolvem o pensamento de cuidar do meio onde vivem.

Quando perguntadas como é abordada a EA na escola, a Escola 1 relata que cada professora (o) escolhe a melhor maneira de trabalhar com este tema em sala de aula, porém a temática está presente dentro do currículo e a escola faz projetos durante o ano. Na Escola 2 é realizada a reutilização de material de sucata, horta, pomar, jardim com a seguinte frase como lema: “Conhecer para preservar”. Para Reigada e Reis (2004) a EA é um processo educativo que visa formar cidadãos éticos nas suas relações com a sociedade e a natureza. E pode-se observar que as escolas estão realizando este processo com seus alunos.

Quando questionadas se há incentivo na reciclagem, como, por exemplo, trabalho manuais a Escola 1 respondeu que sim, há incentivo na reciclagem, com uso de garrafas plásticas, papéis e outros. A Escola 2 diz que ser muito pouco, devido o bairro ser novo. Porém como trata Sauvé (2005) a EA implica uma educação para a conservação e para o consumo responsável, entre as sociedades atuais e futuras. Além da EA segundo o mesmo autor integrar uma verdadeira educação



econômica, pois precisamos gerir as nossas próprias condutas e as coletivas respeitando os recursos extraídos do meio ambiente.

Ambas as escolas possuem lixeiras para os diferentes tipos de resíduos. Porém grande parte dos alunos não realiza este processo de separação em casa. Entende-se que este processo é uma questão cultural, a conscientização advinda desde a infância é levada para a vida toda, assim como uma conscientização do coletivo mostrando os benefícios de se cuidar do ambiente, realizando a correta destinação dos resíduos.

Quanto ao questionamento sob a percepção dos alunos para o tema e assuntos relacionados, a Escola 1 relata que é percebido que eles gostam de trabalhar temas relacionados ao Meio Ambiente, interagindo uns com os outros e participando mais nas aulas. A Escola dois percebe através de pequenos gestos como colocando papéis no lixo, começando na sala de aula.

Há também a abordagem sobre a compostagem, na Escola 1 é feita a abordagem do tema porém devido ao pouco espaço físico da escola não existe ações concretas no momento. Na Escola 2 além de realizada a abordagem, também é praticada.

Ambas as escolas relataram que a EA pode ser abordada em qualquer disciplina. Os temas abordados na Escola 1 sobre a EA são em relação ao cuidado com o solo, água, ar e animais, nas regiões urbanas os donos de animais de estimação devem evitar que os animais sujem as calçadas. Na Escola 2 todas as áreas podem trabalhar, cada uma com seu enfoque. Os temas mais abordados são a conscientização, sustentabilidade e preservação.

Em relação aos recursos utilizados para tratar do tema, a Escola 1 possui recursos humanos, pesquisa, uso da tecnologia, ações concretas todos estes recursos possuem na escola. Verbas específicas através de projetos, às vezes demoram. Na escola 2 são utilizados materiais de sucata como papelão, caixas de papel, cartolinas, tinta guache, tenaz, EVA e recursos audiovisuais.

Quando questionadas se a EA faz parte das avaliações, ambas as escolas responderam que sim e ambas no conteúdo de ciências, a Escola 2 incrementou ainda que faz parte dos projetos mensais através de atividades práticas. A EA pode ser incorporada por todas as disciplinas possíveis na escola, além dos funcionários. É através de sua prática nos diferentes campos e no dia-



a-dia que as crianças irão criar um pensamento crítico sobre o tema e conseguir relacionar com suas atividades diárias.

As duas escolas possuem a EA no currículo, a Escola 1 relata que cada docente deve inserir em seu planejamento a EA independente da área de atuação. A Escola 2 relata que trabalha muito bem, e que os educadores devem transmitir conhecimentos aos alunos de como cuidar do ambiente. Porém como qualquer prática que é inserida no programa escolar sempre há dificuldades para alcançar o objetivo almejado, a Escola 1 relata que sua dificuldade é conscientizar as pessoas, por exemplo na separação dos lixos, não jogar lixos no rio, nas ruas, etc. A Escola 2 a dificuldade é a cultura familiar e social que acaba barrando os conhecimentos construídos nas escolas.

Então questionados sobre o que poderia facilitar a abordagem dos temas relacionados, a Escola 1 diz que ações que tragam a família para o contexto ambiental e escolar, para ajudar na conscientização e mudança de comportamento. A Escola 2 relata que ações de conscientizações através de ações diárias na escola como palestras, filmes, etc.

Ambas as escolas concordam que são necessárias políticas públicas, a Escola 1 diz que esta deve começar pela informação e a longo prazo a fiscalização. A Escola 2 diz que é preciso realizar a conscientização das pessoas com relação a preservação do meio ambiente.

Através deste questionário constatou-se que a idéia de EA está relacionada com a prevenção dos danos ao meio ambiente através de ações educativas, a abordagem do tema está inclusa no currículo escolas e é aplicada como projetos que valorizam recursos naturais. As escolas disponibilizam aos alunos lixeiras para separação dos resíduos, quanto ao incentivo para separação de lixo em casa observou-se que não há ou há pouco, porém os alunos mostraram-se interessados pelo tema em sala de aula.

Em relação aos professores, compreendem que a EA pode ser abordada por qualquer disciplina mantendo como temas os recursos naturais, sustentabilidade e conscientização. Os materiais usados para elaboração dos projetos muitas vezes vêm de sucatas ou são coletados dentro da própria escola, além do material de multimídia para aplicar o tema cobrado em avaliações. As dificuldades são em relação à falta de incentivo pelos familiares e até mesmo da sociedade, foi citada uma “barreira” pela falta de conhecimento do assunto por essas pessoas, o que dificulta que o





conhecimento adquirido na escola seja aplicado em casa. Em relação às dificuldades encontradas, uma das alternativas seria trazer a família dos alunos para o ambiente escolar, fazendo com que o tema ambiental faça parte do círculo familiar. Quanto às políticas públicas, constatou-se que há pouco incentivo e seria interessante uma presença maior dos órgãos responsáveis junto às escolas.

## CONCLUSÃO

Após as evidências apresentadas nas duas primeiras fases e no contato inicial nas escolas, é evidente que apesar das escolas serem em uma mesma cidade existem realidades diferentes, anseios e necessidades quanto à questão ambiental, além das diferenças sociais e econômicas entre as escolas. Compreende-se que para atingir esses anseios e, sendo esse um projeto de EA que pretende mudar hábitos e posturas das pessoas frente ao meio ambiente, não pode seguir padrões ou moldes prontos, mas ser construído para atender essas necessidades dos agentes envolvidos.

As avaliações obtidas desse processo foram muito satisfatórias, demonstrando que a metodologia utilizada foi adequada para a reflexão sobre a problemática ambiental. Porém salienta-se que esse é só o primeiro passo na construção da EA dentro do ambiente escolar, o processo de avaliação do seu desenvolvimento deve ser contínuo, corrigindo as falhas identificadas e potencializando os resultados positivos.

## REFERÊNCIAS

- LIMA, W. **Aprendizagem e classificação social: um desafio aos conceitos.** Fórum Crítico da Educação: Revista do ISEP/Programa de Mestrado em Ciências Pedagógicas. v. 3, n. 1, out. 2004. Disponível em: <<http://www.isep.com.br/FORUM5.pdf>>. Acesso em: 04 de outubro de 2015.
- MEDINA, N. M. A. **Educação Ambiental: uma metodologia participativa de formação.** Petrópolis, 2000, 231p.
- QUINTAS, J. S. 2006. **“Introdução à Gestão Ambiental Pública: Série Coleção Ambiental”**, Brasília: Ibama 134p.
- SAUVÉ, L. São Paulo, 2005. **Educação Ambiental: possibilidades e limitações.** Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ep/v31n2/a12v31n2.pdf>>. Acesso em 20 de outubro de 2016.
- SORRENTINO, M.; MENDONÇA, R. T. P.; JUNIOR, L. A. F. São Paulo, 2005. **Educação ambiental como política pública.** Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a10v31n2>>. Acesso em 26 de outubro de 2016.
- REIGADA, C.; REIS, M. F. de C. T. (2004). **Educação Ambiental para crianças no ambiente urbano: uma proposta de pesquisa – ação.** Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v10n2/01/pdf>>. Acesso em: 26 de outubro de 2016.



## SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE PEDAGOGIA: Narrativas de (si) à luz do imaginário social

*Marília Fernandes Rehermann Freitas*  
*Graduanda em Licenciatura em Ciências Sociais, UFSM.*  
*mariliafjf@gmail.com*

### RESUMO

Essa pesquisa consiste no pré-projeto que terá como objetivo final um trabalho de conclusão de curso em Licenciatura em Ciências Sociais. O objetivo desse intento é buscar através das narrativas questões relacionadas ao tema da Sexualidade com professores em *formação inicial* do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFSM. O percurso metodológico será o da (Auto) Biografia, onde irei trabalhar com entrevistas abertas. Enquanto o referencial teórico está sendo composto de forma transdisciplinar, ou seja, composto de teóricos de diversificadas áreas pertinentes ao tema.

### INTRODUÇÃO

*“O único modo de lidar com a contemporaneidade é, precisamente, não se recusar a vivê-la.” Guacira Lopes Louro*

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL,1998) que instituem a Orientação Sexual nas Escolas como tema transversal, a discussão acerca do tema ocorre desde os anos 1960. Dezoito anos após o lançamento desse documento, observa-se pouca referência bibliográfica acerca dessa discussão.

Por isso, decidi pesquisar o tema “sexualidade” com educadoras em formação inicial do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFSM. A sexualidade é considerada aqui, como sendo inerente à vida e a saúde do ser, desde o nascimento e durante toda a sua vida. (LOURO, 1997 e 2000, BRASIL, 1998).

A formação de professores diante da contemporaneidade é vista aqui de forma transdisciplinar<sup>15</sup> e por isso, escolhi um curso que não fosse o meu de formação, para que houvesse a possibilidade do compartilhamento de conhecimentos de forma que possamos somar diante de

---

<sup>15</sup> O conhecimento transdisciplinar utilizado aqui é o proposto por Edgar Morin, que propõe uma dinâmica multidisciplinar, a partir do estudo da educação organizada tradicionalmente disciplinar. Apoia-se na multiplicidade de versões que possui a realidade, sendo que os tipos de conhecimentos diversos seriam complementares um ao outro.



uma experiência acadêmica. No Brasil, existem concepções diversificadas acerca da formação docente, por isso, escolhi a proposta que traz em sua concepção a reflexão sobre si, como o “lugar” (imaginário) em que ocorre o processo de formação.

Enquanto isso, a construção do gênero e da sexualidade dá-se ao longo de toda a vida, continuamente, infindavelmente.” (Louro, 2008, pg.18) A autora expressa em uma frase, de forma tão simples, o que feministas levaram anos para legitimar de forma científica. Por quê, então, em tempos ditos “modernos” ainda pouco ouvimos falar de Gênero e Sexualidade na Educação?

Contextualizando de onde partiu o questionamento da pesquisadora que aqui vos fala, sou acadêmica do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, feminista e durante a graduação tive contato com as disciplinas de Gênero e Sexualidade, Antropologia da Performance, entre outras.

Na perspectiva de Dubet (1997), em sua reflexão biográfica, considero relevante salientar que a instituição escolar está muito presente na minha formação enquanto formação do ser, desde muito cedo, pois sou bisneta, neta e filha de educadoras mulheres e também estive desde os 9 meses de idade em instituições escolares, desenvolvendo papéis diversificados. Nesse percurso minha paixão pela sala de aula falou mais alto e assim busquei me aperfeiçoar cursando disciplinas no curso de Pedagogia e participando do Grupo de Estudos e Pesquisas e Imaginário Social, foi então, que optei por trabalhar com Sexualidade na Educação, através da Auto (biografia).

## **DESENVOLVIMENTO**

Desde os anos 1970, a bibliografia mostra que é impossível deixar de estudar a temática da sexualidade. Surgindo no plano acadêmico internacional a partir dos estudos sobre mulheres, passando pelos estudos de gênero e para a abordagem sobre gays e lésbicas (LOURO; MEYER, 2007, pg.197).

As pesquisas apontam diferentes olhares sobre o tema, de forma multidisciplinar. No entanto, as autoras aqui tomadas como referencial teórico apontam que não se observa a mesma dimensão que a temática da sexualidade e do gênero tomaram em plano internacional, nos currículos de graduação e de pós graduação no campo da Educação.



Na contemporaneidade, se acredita que novas formas de exercer a sexualidade já estejam incorporadas e instituídas no imaginário social, com menos dificuldade. Por que então estudar a sexualidade na educação? Porque a grande problemática que assola esse tema é a forma como são marginalizadas ou tomadas como desviantes a maioria das práticas relacionadas à sexualidade.

Assim sendo, dinâmicas de poder se entrelaçam perpassando as instituições da família, igreja, estado e escola, ditando regras e padrões de certo e errado em âmbito social. Diante dessa ótica, são vários os temas que recaem à educação e que perpassam a sexualidade.

Falar de sexualidade é falar de Michel Foucault, que, em *História da Sexualidade*, elucida que uma existem relações de poder que perpassam os discursos instaurados sobre o sexo. Em sua obra desmistifica a produção dos discursos da sociedade burguesa e evidencia como o sexo é impregnado de crenças impostas pela cultura ocidental, como se originaram as verdades sobre aquilo que denominamos contemporaneamente como sexualidade. O sexo visto como forma somente de procriação dentro de uma forma muito específica de relação, o casamento. Qualquer padrão que fuja dessa modalidade é visto como desviante da norma social. Ele chama de repressão moderna do sexo, a posição em que é colocado pela ótica da lógica dos modos de produção capitalista, o sexo com uma “finalidade” dissipa a “futilidade” (sexo pelo prazer).

Saber que a repressão existiu para Foucault (1976, p. 11 e 12) é necessário, mas isso não explica muito e não é nossa questão central... o foco está na produção de verdades sobre a sexualidade" e aí entra a importância da confissão para fazer falar e para incitar ao discurso, é a confissão o grande mecanismo que possibilita em última instância as produções de verdades sobre a sexualidade, na realidade ele não nega que a repressão tenha existido, mas ele questiona a importância que se dá a ela. Enfim, não é uma questão de repressão, mas de controle através dos discursos que constituem um saber/poder sobre a sexualidade que irão definir o que é normal ou patológico, o que é possível ou não em termos de sexualidade.

Dessa forma, a proposta dos PCN'S que colocam a orientação sexual como tema transversal nos currículos escolares propõe que a sexualidade está presente em todos os lugares. Nos bilhetinhos, nos namoricos, no ficar, comportamentos, nas atitudes e apelidos, nas carícias públicas, no namoro, entre outros. Recai então à escola um importante papel, que deve canalizar





essa energia que seria a da “vida”, para a produção de saberes, no respeito a si mesmo, ao outro e à coletividade (Brasil, 1998, pg. 293).

Por isso, se há a proposta para a implementação nos currículos é importante pensar a formação de professores para a prática docente na escola. Como imaginam os docentes em formação inicial a prática da sexualidade na sociedade?

Já que,

Continuamente, as marcas da diferença são inscritas e reinscritas pelas políticas e pelos saberes legitimados, reiteradas por variadas práticas sociais e pedagogias culturais. Se, hoje, as classificações binárias dos gêneros e da sexualidade não mais dão conta das possibilidades de práticas e de identidades, isso não significa que os sujeitos transitem livremente entre esses territórios, isso não significa que eles e elas sejam igualmente considerados. Portanto, antes de simplesmente assumir noções dadas de normalidade e de diferença, parece produtivo refletir sobre os processos de inscrição dessas marcas. Não se trata de negar a materialidade dos corpos, mas sim de assumir que é no interior da cultura e de uma cultura específica que características materiais adquirem significados. Como isso tudo aconteceu e acontece? Através de que mecanismos? Se em tudo isso estão implicadas hierarquias e relações de poder, por onde passam tais relações? Como se manifestam? Não, a diferença não é natural, mas sim naturalizada. A diferença é produzida através de processos discursivos e culturais. A diferença é ensinada... (LOURO, MEYER, 2008, pg. 22)

Por isso, este estudo ainda em fase inicial pretende analisar através das narrativas conforme propõe Josso (2009) em sua descrição sobre o trabalho biográfico, os relatos de vida. Essa abordagem propõe que através do trabalho autobiográfico exista uma construção do relato escrito, co-análise e co-interpretação da (s) narrativa (s) de si.

Assim sendo, as histórias de vida relatadas seriam uma mediação entre o conhecimento de si e sua própria existência. Fato este, que irá possibilitar a reflexão e assim, tomada de consciência acerca dos diferentes registros e representações de si, bem como, sobre as dinâmicas que perpassam os espaços de formação docente.

Dessa forma, pretendo realizar entrevistas abertas e ouvir coisas de professores em formação inicial sobre a temática da sexualidade. E assim poderemos realizar nas dinâmicas narrativas, uma reflexão sobre “nós”, eu, enquanto autora e eles, meus co-autores nessa aventura em nossa formação docente.



## CONCLUSÃO

A conclusão desse texto é parcial tendo em vista consistir ainda numa pesquisa recente. Por isso, finalizarei ratificando o porquê da viabilidade e importância desse estudo. A sexualidade, assim como o gênero, são aprendidos culturalmente em nossa sociedade, através das narrativas produzidas pela mídia, igreja, ciência, nas leis, movimentos sociais e outras variadas formas. Dar e receber afeto, amar, ser amado, são movimentos também postos socialmente e muitas vezes, sequer paramos pra pensar e refletir como somos condicionados até mesmo, em nossas emoções. No entanto, as diferenças geracionais e culturais são ricas e podem nos ensinar muito sobre a diversidade sexual. Por isso, na escola além de mediarmos o conhecimento, podemos também apreender novas formas de afeto com nossos futuros educandos, no caso de professores em formação inicial, como é proposto aqui. Estaríamos preparados para esse desafio? É o que gostaria de perceber e obter impressões através desse trabalho, e talvez, numa próxima oportunidade, possa lhes apresentar as conclusões finais desse estudo.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos. Apresentação dos Temas Transversais*. Brasília, MECSEF, 1998.
- DUBET, François. *Quando um sociólogo quer saber o que é ser professor?* Espaço Aberto, n° 1997.
- FOUCAULT, Michel. *Historie de la sexualité 1: La volonté de savoir*. Paris: Gallimard, 1976.
- JOSSO, Marie C. *A imaginação e suas formas em ação nos relatos de vida e no trabalho autobiográfico. Essas coisas do imaginário...diferentes abordagens sobre narrativas (auto) formadoras*. Org.: Perez, L. M. V. Eggerl, E. Kurek, D. São Leopoldo: Oikos. Brasília: Liber Livro, 2009
- LOURO, Guacira L., MEYER, Dagmar E. *Gênero e Educação*. In Dossiê. Estudos Feministas. Brasil, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Gênero, Sexualidade e Educação*. In Dossiê. Educação em Revista. Belo Horizonte. n. 46. p. 197-199. dez. 2007.
- \_\_\_\_\_. *Gênero e Sexualidade: Pedagogias Contemporâneas*. Pro - Posições, v. 19, n. 2 (56) - maio/ago. 2008.
- MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita: Repensar a Reforma, reformar o pensamento*. Tradução Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand, 2003.



## O INSTITUÍDO NOS PARÂMETROS CURRICULARES E O INSTITUINTE NA/COM O ENSINO MÉDIO E A ÉTICA FILOSÓFICA

Marli da Silva<sup>16</sup>

### RESUMO

O presente texto tem o intuito de examinar e fazer algumas considerações sobre o instituído no PCN sobre ética no Ensino Médio no processo de ensino e aprendizagem, destacando a importância do docente conhecer a *ética filosófica* e sua relação com a educação, pois entende-se que é no interior da constituição intersubjetiva que se descobrem possibilidades do valor crítico e transformador da construção da docência, do saber e do agir humano. A reflexão se faz a partir da experiência de pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação-UFSM. Para a reflexão optou-se em dividir o texto em dois momentos, a saber: primeiro momento: O PCN e a recomendação de referencial de formação ética para o Ensino Médio; segundo momento: O ensino de ética no PCN e a opção do escolanovismo. Nas considerações e estudos realizados no texto, destaca-se a relevância para que se tenha formação ética nos cursos de licenciaturas para a potencialização de profissionais mais qualificados na docência, pois entende-se que no processo de ensinar e aprender, a compreensão do conceito de ética contribuiu para a interdisciplinaridade e a qualidade dos conteúdos curriculares e na relação intersubjetiva para além dos “muros da escola”. Dialoga-se neste estudo com autores, como: Arendt (1972); Cerletti (2009); Gallo (1995); Kohan (2009); Obiols (2002), Vázquez (2011), Santos (2001), entre outros.

**Palavras-chave:** Ensino Médio. Ética. Formação de Professores. Imaginário Social. Políticas Públicas.

### PALAVRAS INICIAIS

As pesquisas realizadas sobre documentos de Políticas Públicas na década de 1990, em especial, a educação, explicitam que elas se deram no contexto histórico das mudanças ocorridas no sistema capitalista e que conseqüentemente afetaram o contexto social. Competiram de modo especial para essas tentativas de reestruturação social em âmbito global o enfraquecimento do estado de bem-estar social *keneynsiano*, o término das experiências socialistas reais e o fortalecimento da economia neoliberal para uma (re)configuração econômica, política e social dos Estados capitalistas.

---

<sup>16</sup> Graduada em Filosofia-UFSM. Mestre em Educação-UFSM. Pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS). E-mail [71.ms.marli@gmail.com](mailto:71.ms.marli@gmail.com)



Neste contexto, a educação, no que tange ao currículo, foram (e ainda estão) sendo constituídos segundo os interesses da globalização neoliberal. Daí os currículos reprodutores, a ética individualista e a cidadania atrelada com a ideia de “*clientelismo*”.

Se tais (re)configurações remetem às relações entre sociedade e Estado, o que vemos nesse caso é que a noção tecnocientificista relativa ao gerenciamento da coisa pública conduz à preferência da *competência técnica* em prejuízo de *pressupostos éticos*, valendo a ideologia, e não a vida real. E isso tem a ver com a potencialização do privado, do mercado (des)regulado e com a diminuição de responsabilidade do Estado no que diz respeito à garantia dos direitos sociais ao indivíduo que, numa sociedade *mercantilista*, tem de atuar como consumidor. É exatamente no vazio deixado pelo Estado, minimalizado como ente regulador das relações intersubjetivas, que emergem as exigências em torno de novos fundamentos éticos.

### **O PCN e a recomendação de referencial de formação ética para o Ensino Médio**

No contexto descrito anteriormente, uma reforma curricular que inclua o ensino de ética pode não ir muito além dos interesses que presidem os modos de organização societária que atribuem ao Capital ilimitado poder e a tarefa de governar, deixando ao Estado a tarefa de administrar. Preso a essa teia, dados os interesses privados, que acarretam empecilhos quase intransponíveis por sua inflexibilidade, o currículo pode assumir uma função ideológica, justificando esses imperativos, até se utilizando da temática ética para ocultar os reais parâmetros segundo os quais a vida individual e coletiva está sendo conduzida em nossa sociedade.

No currículo, sobre ética, o PCN (BRASIL, 1997) registra cinco experiências educacionais de formação moral: “*filosófica, cognitivista, afetivista, moralista e da escola democrática*”.

A *tendência filosófica* é a dos sistemas éticos produzidos no âmbito da filosofia e pode ser exemplificada pelos gregos e pelos iluministas do século XVIII. A característica dessa tendência é que ela não se preocupa em apresentar o que é o *bem* e o *mal*, já que o seu foco são as diversas opções de pensamento ético. Conhecendo esses modos de pensar a ética, o estudante pode refletir sobre eles e, se for o caso, escolher o que mais lhe convém.





A *tendência cognitivista* é centrada na reflexão e no raciocínio para a elaboração de juízos morais, não apresentando conjunto de valores a ser ensinado e aprendido. Diverge da tendência filosófica pelo conteúdo, pois a *cognitivista* adota os *dilemas morais* a serem debatidos em grupo, ao passo que a *filosófica* adota as obras dos grandes filósofos para a reflexão e estudo na elaboração de juízos morais.

A *tendência afetivista* propõe a busca do equilíbrio e do crescimento pessoais por meio de técnicas psicológicas. O que importa é que o estudante fique de bem consigo mesmo, igual a como se submete a terapias psicológicas. A diferença entre *afetivismo* e *cognitivismo* é que, em lugar de dilemas abstratos do cognitivismo, na afetivista o conteúdo de ensino vem da própria história vivenciada pelos alunos.

A *tendência moralista* é caracterizada por seu objetivo normalizador, prescritivo. Valores e atitudes corretas definidas *a priori* constituem seu conteúdo de ensino. E, diferentemente das *tendências afetivista, cognitivista e filosófica*, esta propõe estratégias de formação moral baseadas em um conjunto de valores a ser transmitido aos estudantes.

A tendência da *escola democrática* não exige momento reservado à aula de ética, preconiza a democratização das relações intersubjetivas na escola e possibilita, a cada aluno, participar da elaboração de regras de conduta e tomada de decisões sobre problemas concretos. Essas atividades são importantes ao alcance da qualidade das relações intersubjetivas. Entendendo que a democracia é um modo de convivência e os alunos devem vivê-las na escola.

### **O ensino de ética no PCN e a opção do escolanovismo**

O que parece evidente é que no PCN a proposta de ensino de ética está pautada nas teorias de John Dewey (1973) e nas teorias construtivistas. O que o documento descarta é a ideia de ética como uma disciplina filosófica, psicologizando-a explicitamente. Aí, o destaque nas relações intersubjetivas no contexto escolar ganha relevância, visto que se pressupõe de que a vida *escolar democrática* tem o intuito de “treinamento” para as vivências fora do contexto escolar.

Mas, em uma análise minuciosa podemos evidenciar que os objetivos propostos no PCN se voltam para a moralização do estudante, uma vez que os conteúdos: respeito mútuo, justiça,



diálogo e solidariedade têm de possibilitar a formação da comunidade democrática, circunscrita ao âmbito escolar. Em contraposição, para possibilitar o exercício crítico por parte do estudante, a sociedade em sua complexidade é que deveria ser objeto de estudo, coisa que o PCN em questão não propõe. Se a proposta fosse nessa direção, haveríamos de notar que, em uma sociedade na qual é visível a prevalência legalista da dimensão civil da vida, esse trabalho pedagógico teria de se encaminhar rumo à (des)construção de nosso *ethos*, o que não coincide com o que é documentado no PCN.

Destacar o nosso *ethos* é ver a realidade tal qual ela é. Entretanto, essa radicalidade não foi para esse documento, evidenciando que disciplinas filosóficas, que podem possibilitar criticidade, não lograram cidadania curricular dada a outras, lembro aqui que a Filosofia tem seu retorno como disciplina obrigatória somente em 2008.

Talvez, com base nesse entendimento, a interdisciplinaridade poderia ser mais desenvolvida, não apenas como uma questão didática, de relação entre as disciplinas. Uma interdisciplinaridade da ética diferente da do PCN pode transcender ao campo epistemológico e também, englobar outras áreas da ação humana, inclusive a escola e o currículo. Transversalidade é um estilo de ser-estar-agir. Por isso, pelo fato de nossos currículos ainda manterem uma estrutura disciplinar, a ética (Filosofia) só fará sentido no currículo se lhe for dado o lugar e o reconhecimento de disciplina. Talvez nessa perspectiva, a ética filosófica poderia exercer efetivamente a interdisciplinaridade com outros saberes escolares (Literatura, Matemática, Física, Português, História, entre outros).

Pelo que pode ser compreendido em uma perspectiva diferenciada da do PCN, o processo curricular, cuja função não deve ser apenas a de hierarquizar de forma vertical áreas e temas, implica lidar com a parte dos bens simbólicos produzidos socialmente. Nessa lógica, o papel da escola não seria de incentivar e possibilitar espaços de (re)construção das transformações sociais? Ou a escola pode se contentar em limitar-se a preparar os jovens cidadãos da democracia liberal, em uma lógica de cidadão-clientelismo-consumo-produção, como, numa perspectiva antropológica, parece ser a ideologia do PCN?

Em outra perspectiva, Gallo (1995) nos possibilita a ideia de uma escola diferente, a saber:



(...) se desempenha necessariamente uma função ideológica, a escola pode também desempenhar uma ação contra-ideológica, que consistiria no desenvolvimento de um processo de subjetivação autônomo, podendo levar a indivíduos verdadeiramente singulares ou livres. (GALLO, 1995: 66).

Para que esse desafio seja alcançado, pensa-se que a ética vá para a escola como parte dos bens simbólicos a que o conjunto dos brasileiros tem direito. Nesta condição, a ética pode contribuir para propor alternativas de superação da ideologia hegemônica. Entretanto, enquanto continuar sendo tratada como foi no PCN, à cidadania curricular da ética filosófica continuará a ser negada. Paralelamente a isto, nosso *ethos real* concreto permanecerá incólume e robusto.

### **Tecendo Considerações**

A reforma curricular que deu origem ao PCN foi feita segundo os pressupostos da qualidade, eficiência e produtividade (lógica do Capital). Neste processo, os professores não foram ouvidos. Ao contrário do que se divulga no país, ou seja, os organismos internacionais, o Capital estrangeiro é que foram efetivamente ouvidos e acatados. Sendo assim, o que acabou sendo “formatado” no currículo e no PCN não surgiu das vivências, nem das pesquisas do campo curricular brasileiro. O Capital internacional e os grupos corporativistas tiveram prioridades nesse processo. Agora, na operacionalização do PCN, tomara que, na prática efetiva, expressemos nosso pensamento sobre esses documentos, particularmente no que respeita ao tema da interdisciplinaridade do tema ética, cujos conteúdos podem, sim, ser buscados nas vivências, em nosso *ethos real*, para que não sejamos ludibriados a aceitar e/ou permanecer em uma proposta de currículo reprodutora que nos possibilite somente o caminho de estar no mundo como “rebanhos”.

Tomara que nossa prática evidencie que outro currículo, outra ética e outra cidadania são possíveis, fazendo-nos assumir nosso *ethos real* com o intento de superá-lo, porque outros modelos de educação, de ser humano e de sociedade, diferentes daqueles que os neoliberais propõem, também são possíveis. Sem um currículo que forme o sujeito com base na ética da igualdade, da justiça e liberdade, fortalecidas, pela equidade, não capitalistas, como poderemos falar em condições de possibilidade de cidadania?



Em face do exposto, é oportuno indagar: como trabalhar conteúdos de ética, tal como propõem o PCN, senão em uma perspectiva crítico-transformadora? Não há dúvida de que o ensino de ética nas escolas é possível, principalmente com a volta do ensino de Filosofia (2008). Mesmo em face de uma sociedade que absolutiza o ter e seus princípios correlatos. Mas nós, professores e professoras, podemos ficar passivos diante de uma proposta curricular de ética que se contente com a reprodução de valores morais e princípios éticos dominantes? Nosso desafio maior não é justamente o de trabalharmos em um sentido crítico, a começar pela avaliação dos próprios PCN, evidenciando que podemos ir além da redenção e da reprodução para alimentarmos a utopia dos projetos sociais transformadores, incluindo o currículo, a ética e a cidadania?

Se assim for, então somos instados a questionar o *ethos* sobre o qual nosso modelo de sociedade se baseia e, não adotar a postura passiva ou indiferente em face dele. Nesta tarefa, a *ética filosófica* pode ser um instrumento de grande valia. Contudo, a maneira confusa como o correspondente tema transversal foi inserido no PCN não cumpre essa finalidade. E isso dá a entender que a *confusão dos espíritos* de que fala Santos (2001) alcança a escola e o currículo.

Com as questões aqui levantadas, fica o registro de preocupações com a problemática relacionada ao ensino de filosofia, em especial, com o ensino de ética em nossas escolas. Pois essa temática é merecedora de nosso olhar cuidadoso para (re)significar a cidadania curricular para além daquilo que está instituído nas políticas públicas e nas demandas do mercado econômico.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Secretaria de Educação Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Apresentação dos Temas Transversais**. Brasília, MECSEF, 1997.
- GALLO, Sílvio. **Ética e cidadania: Caminhos da filosofia: Elementos para o ensino de filosofia**. SP: Ed. Papirus, 1995.
- PCN Ensino Médio - **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**<http://cptstatic.s3.amazonaws.com/pdf/cpt/pcn/ciencias-humanas-e-suas-tecnologias-mais.pdf>
- SANTOS, A. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. 4. Ed. RJ: DP&A, pg. 144, 2001.
- VÁZQUEZ, A. S. **Ética**. Trad. João Dell Anna, 32º Ed. RJ: Civilização Brasileira, 2011.





## TESOUROS INVISÍVEIS

*Matheus Giacomini Palma  
matheusgiacomini@outlook.com*

*Leonardo Bortoluzzi Mostardeiro  
Residente em Atenção Básica pela Universidade Federal de Santa Maria  
leobm@gmail.com*

### RESUMO

A escrita propõe relatar uma experiência como monitores de uma escola estadual do projeto Mais Educação do Governo Federal. Toda a vivência no projeto teve como metodologia a proposta da cartografia, com o intuito de focar nos processos e afetos que se produziram nos encontros. O recorte da experiência é uma atividade de “Caça ao tesouro” que teve como pano de fundo o aporte teórico da análise institucional, a psicologia de grupos e as noções de dispositivo e de brincar.

**Palavras-chave:** Brincar, Análise Institucional, Grupos

### INTRODUÇÃO

O que estamos relatando ocorreu em uma escola municipal da cidade de Santa Maria no Rio Grande do Sul. Por questões óbvias de sigilo não podemos informar muito além da localização geográfica, mas como outras escolas no município – e talvez no Brasil –, apresentou questões bastantes precárias em diversos âmbitos, isto é, esquecida pelo município. Por mais infeliz que seja o estar esquecido, houve a possibilidade de um trabalho mais livre, ausente de burocracias estéreis.

Não fomos contratados como psicólogos escolares, assumimos os cargos de monitores do Mais Educação. O relato de experiência se debruça sobre um dia de prática com um grupo de crianças de diferentes turmas, as quais participaram de uma brincadeira que denominamos de “Caça ao Tesouro”. Durante essa prática com viés grupal, subjetivo e político, as crianças tomaram diferentes posturas frente a elas mesmas e o espaço geográfico da escola.

### DESENVOLVIMENTO

Nosso trabalho tem como objetivo relatar uma experiência como monitores do programa Mais Educação (BRASIL, 2007, 2010) em uma escola estadual do município de Santa Maria. O Mais Educação tem como objetivo fomentar a aprendizagem das crianças com atividades socioeducativas no contra turno escolar. Assumimos o cargo de monitores com ênfase em leitura e



letramento com crianças de 1º a 4º série do ensino fundamental, as quais encontrávamos no turno da manhã.

Anteriormente ao encontro com as crianças, optamos por não criar uma grade rígida de atividades ao longo do semestre ou programar atividades sem o conhecimento daquilo que os afetava. Como método usamos a Cartografia, proposta de Deleuze e Guattari (1995), na qual o pesquisador abdica do semblante da neutralidade, inclina-se ao perceber o processo e mapear os afetos que serão gerados nesse mesmo movimento, conhecendo assim, novas paisagens psicossociais (ROLNIK, 2011, p. 23). Não há necessariamente uma coleta de dados, mas sim uma produção de dados. Vamos um pouco além, é uma produção de vida.

Durante nosso percurso, como monitores, o pano de fundo teórico foi ao encontro com diversos autores, porém elegemos como principais aqueles que produziram algo significativo nas temáticas de análise institucional, psicologia de grupos, do brincar e da noção de dispositivo. Começamos pela leitura em análise institucional.

As instituições são árvores de composição lógica que se manifestam de maneira formal em leis e normas, como também, de maneira não tão manifesta, como hábitos ou regularidades de comportamentos (BAREMBLITT, 2012, p. 23). É característico de uma instituição estar emaranhada com outras, ou seja: ao mesmo tempo em que a escola possui características que garantem este nome, carrega atravessamentos de outras instituições, como a prisão, a polícia, o hospital e diversas outras que formam uma teia que percorre os sujeitos e a própria instituição. A essência das diversas correntes teóricas da análise institucional é que tanto seus meios como seus fins são debruçados nos conceitos de autogestão e autoanálise (BAREMBLITT, 2012, p. 12). E o papel do analista institucional é promover movimentos para que os sujeitos questionem quais são suas demandas e como podem ser trabalhadas, tirando de cena a ideia de um especialista que demonstra um modo rígido de operação palpando-se em um suposto saber. Entendemos não como uma inclinação a ignorar o saber do analista, mas sim como a própria dinâmica da análise institucional em que os sujeitos devem compreender suas demandas e o analista tem o papel de auxiliar na produção que os sujeitos se implicam.



Exercer uma prática com crianças é trabalhar com um grupo, e por mais que nosso olhar tivesse um cuidado com cada uma das crianças, o foco (até por uma questão de logística) era trabalhar a diferença dentro da perspectiva de grupos. Para isso é necessário estabelecer a diferença entre os conceitos de serialidade e grupalidade. O primeiro é próximo de uma ideia de agrupamento. Os sujeitos até podem possuir objetivos em comum, porém cada um está centrado em suas próprias necessidades. Já na ideia de grupo a formação entre os sujeitos é outra, podendo culminar no aparecimento de necessidades comuns e na articulação dos mesmos para seus objetivos (GAYOTTO, DOMINGUES, 1995, p 31).

Para efetivar-se a modalidade de grupo com crianças foi usada a noção da importância do brincar, bem como, a noção de dispositivo. O dispositivo para Deleuze (1990, p. 155) é comparado a um novelo de lã, o qual é formado por um conjunto de linhas heterogêneas que se cruzam, se afastam e ao mesmo tempo se aproximam. Essas linhas tem a capacidade de produzir novos terrenos subjetivos, abrindo a subjetividade para aquilo que é novo e reterritorializando-a<sup>17</sup> (GUATTARI, ROLNIK, 2011, p. 388). O conceito de dispositivo é então articulado com a ideia da importância do brincar. Winnicott (1975, p. 63) descreve que a atividade lúdica tem a característica de ser extremamente rica para a criança, ao permitir a sua expressão nas mais variadas formas, e também pela sua possibilidade como terapêutica.

### **A experiência da Caça ao Tesouro**

A atividade que denominamos de “Caça ao Tesouro” aconteceu poucas semanas antes do término do contrato que estabelecemos com a escola. Até aquele momento havíamos criados laços bastante significativos com as crianças. Estas, muitas vezes, eram vistas como as “crianças-problema”, “inquieta”, ou outros adjetivos que declaravam que os atritos eram exclusivamente culpa das próprias crianças e/ou de suas famílias. Esse tipo de olhar direcionado às crianças produzia uma necessidade de estarem o tempo todo vigiadas ou próximas de um adulto responsável, mas como não haveria esta possibilidade, a maneira que as crianças ocupavam a escola, para além das salas de aula, era de forma mínima.

---

<sup>17</sup> Território é tomado no sentido de uma subjetividade fechada, é um conjunto de representações as quais resultam no modo como o sujeito se relaciona com todos os âmbitos de sua vida. Todo território pode passar pelo processo de desterritorialização, isto é, seguir linhas de fuga as quais permitam sair do território subjetivo anterior, para que se feche novamente em uma reterritorialização (GUATTARI, ROLNIK, 2011, p 338).



Optamos em realizar uma atividade lúdica que produzisse novas formas de relações entre crianças, agentes e estabelecimento escolar. Para a preparação da atividade criamos um alfabeto modificado em que cada letra equivaleria a um símbolo. Em locais distintos da escola dispomos a tradução desse alfabeto modificado, isto é, ao ter esse acesso, as crianças poderiam compreender que determinado símbolo equivaleria a uma respectiva letra. Ainda previamente à brincadeira em si foram elaborados alguns cartões com uma mensagem codificada que, para ser decifrada, era necessário deslocar-se para um dos pontos da escola em que estavam as traduções dos símbolos. Em cada cartão havia uma atividade comum ao dia-a-dia das crianças, tais como jogar futebol, fazer um avião de papel, brincar de carrinho de mão, cabo de guerra, entre outras brincadeiras.

A lógica do jogo era a seguinte: as crianças recebiam um envelope que necessitava ser decifrado e após este processo, elas deveriam realizar essa atividade para receber um próximo envelope que também seguiria esta lógica. Após a realização de algumas atividades, elas receberiam uma senha que deveria ser inserida em um notebook, revelando assim, onde estava o tesouro. Desde o começo da brincadeira incentivamos a competitividade e cada equipe fazia o possível para ser mais rápida que a outra, tanto na realização da atividade como na decifração dos cartões.

Ao longo da brincadeira, uma equipe conseguiu terminar suas atividades e decifrar a senha de acesso ao tesouro, a qual era “nheiro”. Extremamente entusiasmados foram em direção ao notebook, porém a senha não conferia. Ao nos questionarem, tomamos uma posição de continuar brincando, dizendo que talvez faltasse algo. A segunda equipe conseguiu terminar suas tarefas e também decifrar sua senha, a qual – igualmente - não dava acesso ao prêmio. A questão implícita que propomos na tarefa só fazia sentido e também só dava acesso ao tesouro, no momento em que as duas equipes se pusessem a pensar não mais de forma competitiva, pois a senha da segunda equipe era “compa” e somente ao unir as duas palavras, que chegariam à verdadeira senha: a palavra “companheiro”. Após algum tempo, de várias especulações do porquê não estaria funcionando, uma menina grita para o grupo “- Companheiro! É companheiro!”. Com isso, tiveram acesso a uma caixa de bombons que foi dividida entre todos e, enquanto cada um degustava seu tesouro individual, aproveitamos para conversar sobre o processo e revelar o tesouro maior, a grupalidade que se produziu.





## CONCLUSÃO

A atividade de caça ao tesouro foi uma dentre outras atividades que realizamos com o mesmo pano de fundo, o de tentar produzir um sentimento grupal e um novo olhar sobre as relações estabelecidas na escola. Quando falamos em um novo olhar, este é múltiplo, primeiro porque a atividade teve uma função política ao acompanhar as crianças no uso do espaço físico da escola, e segundo, uma função ética ao se criar um olhar diferente entre as próprias crianças, tirando-as de uma visão unicamente para suas necessidades. Além de demonstrar para aqueles que eram responsáveis pela sua educação, que elas poderiam ocupar outros papéis além dos que já possuíam de forma cristalizada.

Após a atividade, os próximos encontros foram se produzindo de forma diferente: as crianças solicitaram atividades de forma grupal que envolvessem todos os colegas e não somente uma minoria. Pode soar de forma atrevida, mas acreditamos que houve uma passagem do agrupamento para a formação de um grupo. Vale ressaltar que acreditamos que esse tipo de prática necessita estar mais presente nas escolas, na medida em que inclui as crianças na construção do aprendizado revendo as formas de habitar a escola. Por fim, podemos dizer que aprendemos muito no convívio com elas e que produziu em nós desejo de compartilhar essa experiência.

## REFERÊNCIAS

- BAREMBLITT, G. **Compêndio de Análise Institucional e outras correntes**: Teoria e Prática. Belo Horizonte: Editora FGB/IFG, 2012.
- BRASIL. Decreto N° 7.083, de 27 de janeiro de 2010.
- BRASIL. Portaria normativa interministerial N° - 17, de 24 de abril de 2007.
- DELEUZE, G. **Michel Foucault, filósofo**. Barcelona: Gedisa, 1990.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia, vol. 1. São Paulo: Editora 34, 1995.
- GAYOTTO, M. L. C.; DOMINGUES, I. **Liderança**: aprenda a mudar um grupo. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ROLNIK, S. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2011.
- WINNICOTT, D. W. **O Brincar & a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.



## O ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS: O QUE TEM SIDO PRODUZIDO E O QUE SE PRETENDE PRÓDUZIR?

*Micheli Bordoli Amestoy*

*Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (PPGECQVS), Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) de doutorado*

*E-mail: [micheliamestoy@gmail.com](mailto:micheliamestoy@gmail.com)*

*Fernanda Monteiro Rigue*

*Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) de mestrado*

*E-mail: [fernanda\\_rigue@hotmail.com](mailto:fernanda_rigue@hotmail.com)*

*Guilherme Carlos Corrêa*

*Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Coordenador do laboratório de metodologia do ensino do Centro de Educação da UFSM*

*E-mail: [gcarloscorrea@gmail.com](mailto:gcarloscorrea@gmail.com)*

### RESUMO

O presente trabalho procura problematizar o que tem sido feito e o que se pretende produzir com o Ensino de Ciências nos anos iniciais no território brasileiro. Primeiramente discute noções e operações da escolarização para reduzir os saberes múltiplos dessa área à mera memorização de saberes e, após refletir sobre o que pode ser feito no âmbito da Formação de Professores para ir além dessa simplificação, que o cientificismo exacerbado tem feito com a riqueza do Ensino de Ciências na Educação.

**Palavras-chave:** Ensino de Ciências. Formação de Professores. Anos Iniciais.

### INTRODUÇÃO

O contexto contemporâneo e, os movimentos que se propõe a pensar a educação para além da noção reducionista de escolarização, têm demonstrado a crescente relevância e complexidade por detrás do desenvolvimento do Ensino de Ciências nos anos iniciais. Por mais que existam iniciativas, “ditas” coletivas, no âmbito nacional para pensar em um currículo, que na realidade é “mínimo”, que direcione os momentos de aprendizagem nas Ciências Naturais, o que de fato tem ocorrido é um grande despreparo, por parte dos professores e formadores de professores, para pensar e compreender essa área (ainda mesmo nas formações que tem ênfase nessas especificidades – Química, Ciências Biológicas e Física).



De fato apenas tem se dado atenção à criação de burocratizações e, “modelos” a serem seguidos no cenário brasileiro, deixando de lado as verdadeiras noções e entendimentos de Ciências Naturais, os quais são pertinentes para se entender a vida, levando em conta todas as suas singularidades individuais.

Muito do que se tem produzido com essa noção reducionista de Ciência na atualidade é resultado de investidas/operações históricas de Estado-nação para a consolidação e instalação de uma Escola Nacional – a escola para todos do Brasil. A chegada dos Jesuítas no Brasil; a vinda de Marquês de Pombal e da Família Real; o movimento Escolanovista; a Ditadura Militar e a Pós-ditadura, trazem consigo heranças de processos que buscam a redução do saber – em ensino/aprendizagem. Por isso, pensar em educação tem-se simplificado em pensar a escolarização. Diretamente proporcional a isso, tem-se realizado nos saberes e especificidades das Ciências, visto que para entendê-la é preciso, apenas, utilizar-se das artimanhas da memória para assimilar fórmulas, teorias e conceitos.

É nesse contexto debilitado de escola em que se tem vivido as Ciências Naturais, que o presente artigo preocupa-se em problematizar o que tem sido feito e o que se pretende produzir com o Ensino de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental no território brasileiro. Expandir e movimentar o pensamento, em busca de possibilidades, é o que nos move.

## **FORMAR PROFESSORES PARA OS ANOS INICIAIS COM A COMPLEXIDADE DAS CIÊNCIAS: DESAFIOS**

Historicamente, os cursos de formação de professores para os anos iniciais eram realizados durante o ensino médio, conhecidos como curso normal. A partir do ano de 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira LDB (9394/96), passa a ser obrigatória a realização de curso superior em licenciatura para que os professores pudessem atuar nesse nível de ensino.

É importante destacar aqui, para as discussões posteriores, que em sua origem o Curso de Pedagogia priorizava aspectos teóricos da educação e a formação do gestor. Ao longo do tempo



foram realizadas algumas modificações no curso de pedagogia que podem ser observadas no quadro abaixo:

<b>Decreto-Lei n° 1.190/1939</b>	<b>Parecer CFE n° 251/1962</b>	<b>Resolução CFE n° 2/1969</b>	<b>Reformas nas universidades</b>	<b>Implantação das Diretrizes Curriculares</b>
Ocorreu a criação do curso para a formação de bacharéis e licenciados (os quais atuavam no curso normal).	<b>1962:</b> Ocorreu a inclusão de disciplinas, mas sem alterar a carreira.	<b>1969:</b> Houve uma alteração no currículo para a formação de especialistas em educação com diferentes habilitações.	<b>1980:</b> Houve modificação no currículo de algumas universidades enfatizando a formação de professores para a educação básica.	<b>2006:</b> Ocorreu a consolidação das Diretrizes Curriculares Nacionais, que estabelecem a docência como o principal aspecto da formação do pedagogo.

(BRASIL, 2006)

Percebe-se assim, que a constituição do perfil do atual curso de Pedagogia nas universidades brasileiras é recente, visto que possui apenas uma década de história. Com relação à trajetória do Ensino de Ciências no Brasil, a história do Ensino de Ciências Naturais no Ensino Fundamental é relativamente curta. Isso porque até a promulgação da LDB N°. 4.024/61 ministravam-se aulas de Ciências Naturais apenas para as duas últimas séries do antigo ginásio. Essa lei estendeu a obrigatoriedade do Ensino da disciplina para todas as séries ginasiais. Mas somente com a Lei N°. 5.692/71 Ciências Naturais passou a ter caráter obrigatório nas oito séries do ensino de primeiro grau (Brasil, 1997).

A partir da década de 70, a preocupação com o ensino desta disciplina, estava baseada, na busca de inovações. De acordo com Krasilchik (1987),

o regime militar teve forte influência neste processo: O regime militar tencionava modernizar e desenvolver o país e, nesse contexto, o ensino de Ciências passou a ser





valorizado como contribuinte à formação de mão de obra qualificada, intenção que acabou se cristalizando na Lei nº 5.692, de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 1971 (p.28).

Ensinar ciências para os anos iniciais tem como objetivo a promoção da aprendizagem de conhecimentos que contribuam para uma melhor compreensão dos fenômenos naturais que permeiam a realidade do aluno e lhe proporcionem contribuições para participar no meio em que vive de maneira crítica e reflexiva, o que é reforçado pelos PCNs e pela UNESCO que trazem que a Ciência deve ser mostrada:

como um conhecimento que colabora para a compreensão do mundo e suas transformações, para reconhecer o homem como parte do universo e como indivíduo, é a meta que se propõe para o ensino da área na escola fundamental. A apropriação de seus conceitos e procedimentos pode contribuir para o questionamento do que se vê e ouve, para a ampliação das explicações acerca dos fenômenos da natureza, para a compreensão e valorização dos modos de intervir na natureza e de utilizar seus recursos, para a compreensão dos recursos tecnológicos que realizam essas mediações, para a reflexão sobre questões éticas implícitas nas relações entre Ciência, Sociedade e Tecnologia (BRASIL, 1997, p.21).

O ensino de Ciências na escola deve proporcionar conhecimentos individuais e socialmente necessários para que cada cidadão possa administrar a sua vida cotidiana e se integrar de maneira crítica e autônoma à sociedade a que pertence. Deve, ainda, levar crianças e jovens a se interessar pelas áreas científicas e incentivar a formação de recursos humanos qualificados nessas áreas (UNESCO, 2005, p. 4).

Apesar de presente nos documentos oficiais, a desvalorização do Ensino de Ciências para os anos iniciais existe e persiste. Há uma desconexão entre os conceitos pertinentes ao Ensino de Ciências Naturais e a formação de professores para os anos iniciais, o que tem acarretado em um grande número de Pedagogos formados que, não sabem como ministrar os conhecimentos das Ciências e seus conceitos na constituição primeira da formação escolar das crianças. Nesse sentido, Mello corrobora dizendo que

Ninguém facilita o desenvolvimento daquilo que não teve oportunidade de aprimorar em si mesmo. Ninguém promove a aprendizagem de conteúdos que não domina, a constituição de significados que não compreende nem a autonomia que não pôde construir. (MELLO, 2000, p.102)

A ausência de uma alfabetização científica nos anos iniciais acaba repercutindo em uma desmotivação nos estudantes que deverão compartilhar por muitos anos com as inter-relações mútuas dessas disciplinas (Biologia, Física e Química). Além disso, outra questão que deve ser



analisada é o fato de que as aulas de Ciências, muitas vezes, não são tratadas com a mesma importância que as demais disciplinas, o que é reflexo da prática do professor.

Uma das causas pode estar associada à função que o professor de anos iniciais tem, pois o mesmo trabalha em sala de aula com outras áreas, além do ensino de Ciências. No entanto, promover uma alfabetização científica, que proporcione reflexões acerca do desenvolvimento científico e tecnológico, seus impactos e se posicionar frente a elas tem sido uma tarefa difícil, pois os conteúdos escolares continuam sendo trabalhados de forma fragmentada, e por vezes, distante do contexto e da realidade dos alunos. Assim como outras disciplinas, historicamente, o Ensino de Ciências:

Têm sido ensinados como uma coleção de fatos, descrição de fenômenos, enunciados de teorias a decorar. Não se procura fazer com que os alunos discutam as causas dos fenômenos, estabeleçam relações causais, enfim, entendam os mecanismos dos processos que estão estudando. (KRASILCHICK, 1987, p.52)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destaca-se que ainda é necessário trabalhar na superação entre a distância existente entre a formação feita no ensino superior e aquilo que de fato acontece no dia-a-dia das escolas da educação básica. A formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental tem provocado amplos debates que são do interesse tanto das instituições formadoras, quanto dos sistemas municipal e estadual de ensino, uma vez que a qualidade desta formação constitui um dos elementos chave na determinação da qualidade do ensino, oferecido nas escolas da rede pública e privada do país.

É necessário rever os paradigmas de formação dos profissionais para a educação infantil e os anos iniciais da educação básica e para isso, precisa-se pensar e refletir em questões importantes como, por exemplo, o estímulo e a promoção de ações que fortaleçam processos de mudanças nas instituições formadoras desses futuros educadores, o desenvolvimento e o aprimoramento tanto dos docentes formadores quanto dos docentes em formação e a reformulação dos currículos dos Cursos de Pedagogia com o objetivo de atualizar e aproximar o curso com as demandas da escola contemporânea.



## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Secretária de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- \_\_\_\_\_. MEC/CNE. Resolução CNE/CP 1/2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.
- KRASILCHIK, M. O professor e o currículo das ciências. São Paulo: EPU/EDUSP, 1987.
- MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re) visão radical. São Paulo em Perspectiva, vol. 14, n.1, São Paulo, Jan./Mar. 2000.
- PRETTO, N. L. A ciência nos livros didáticos, 2ª ed. Campinas: Editora da Unicamp/ Salvador: Editora da UFBA, 1995.
- UNESCO. Ensino de Ciências: o futuro em risco. Brasília, UNESCO, ABIPTI, 2005. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139948por.pdf>> Acesso em 20 jun 2016.



## APRENDIZAGENS DA PEDAGOGIA ONTOPSICOLÓGICA DURANTE O ESTÁGIO DO ESINO FUNDAMENTAL

*Nadège Moreira Pereira*  
*Universidade Federal de Santa Maria*  
*E-mail: nadyymoreira@gmail.com*

*Estela Maris Giordani*  
*Universidade Federal de Santa Maria*  
*E-mail: estela.giordani@ufsm.br*

### RESUMO

Este artigo pretende apresentar algumas memórias acerca de uma experiência de estágio nos anos iniciais do ensino fundamental. O estágio foi realizado em uma escola pública da cidade de Santa Maria. Tais relatos visam oportunizar a socialização das vivências experimentadas na escola por meio de narrativas relativas aos resultados orientados pela abordagem da Pedagogia Ontopsicológica. O estágio curricular obrigatório teve como orientadora uma professora cujos fundamentos se guiavam a partir da Pedagogia Ontopsicológica nos estimulando a buscar o protagonismo responsável em nossas práticas no papel de pedagogas, mas também desenvolver em nossos alunos, ou seja, as acadêmicas em processo inicial de formação deveriam estimular as crianças a participar da aula de forma protagonista e responsável. Os princípios pedagógicos que foram trabalhados no estágio foram: as relações interpessoais que a professora trabalha dentro e fora de sala de aula, como a harmonia, a ausculta, o amor, a união, o respeito, o direito, o dever e a ética. Acredita-se que estes princípios pedagógicos quando fazem sentido e possuem significado para a criança são conhecimentos levados para toda a vida.

**Palavras-chave:** Estágio. Pedagogia Ontopsicológica. Protagonismo Responsável.

### INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo apresentar narrativas referentes aos conhecimentos adquiridos durante o estágio nos anos iniciais trazendo como a Pedagogia Ontopsicológica contribuiu para a formação profissional em pedagogia bem como aos alunos do ensino fundamental. Durante todo o processo de vivência das práticas pedagógicas que eram realizadas, havia reflexões diárias que deveriam ser orientadas pela pergunta: "O que eu aprendi hoje?"

Tendo em vista que a sala de aula é um grande laboratório de descobertas diárias, as reflexões aconteceram naturalmente. Todos os dias surgiam inquietações por parte das acadêmicas provocadas pelas interações com crianças ou com as situações educativas do contexto escolar. Destas inquietações guiadas por alguns princípios que vamos desvelando ao longo do texto vamos





trazendo ao mesmo tempo as contribuições formativas desta pedagogia para a nossa formação pedagógica bem como o seu impacto no processo ensino-aprendizagem dos anos iniciais do ensino fundamental.

Uma das questões é que a orientadora, desde o início das práticas, nos conduziu a prestar atenção aos nossos sentimentos e pensamentos durante todas as interações que eram realizadas com as crianças. Essa premissa, diferentemente de todas as teorias que se aprendeu até então, inicialmente nos causou estranheza, mas conforme relatávamos o que havia ocorrido, pretendendo o socorro ou a orientação, para tentar explicar o que aconteceu e ao mesmo tempo auxiliar a encontrar a saída, nossa orientadora sempre nos perguntava: “O que você estava sentindo e/ou pensando quando aconteceu isso”?

Com o tempo, as estagiárias começaram a considerar que elas como professoras são referências fundamentais para as crianças na sala de aula. Pois, ao longo do processo, perceberam que, se estas estão agitadas as crianças se agitam, e se estão inseguras, se transmite insegurança, se tem algum tipo de desagrado por alguma atitude de um aluno ou se por acaso se cria uma espécie de rejeição por algum aluno ou ainda uma preferência, tudo isso era percebido pelas estagiárias assim como pelas crianças.

De que forma, isso, aconteceu? Começamos a “vigiar” mais e controlar as nossas emoções porque percebemos que não precisávamos “intervir” nas crianças visto que, na maioria das vezes elas agiam por reflexo ao que estávamos pensando, sentindo ou mesmo, sem querer informando inconscientemente para os nossos alunos. Observando sempre a nós e sabendo que, os comportamentos dos alunos eram também (não apenas, é claro) reflexos de nós adultas, então nós enquanto professoras e estagiárias, começamos a modificar o modo de reagir e de intervir no cotidiano da sala de aula. Nestas práticas encontramos principalmente dois conceitos da escola Ontopsicológica que são: campo semântico e díade, os quais vamos desenvolver na sequência.

## DESENVOLVIMENTO

Para a Pedagogia Ontopsicológica é fundamental o conceito de campo semântico, que é uma das descobertas da Ontopsicologia. Mas o que é Ontopsicologia? Nas palavras de Meneghetti



ela é “um método para autenticar e desenvolver o homem criativo, mas para obter isso é preciso *saber ler o princípio elementar que constitui a natureza humana* e criteriar o positivo e negativo para ela” (2014, p. 13). E, a elaboração deste método foi possível por meio da descoberta do Campo Semântico. O campo semântico é uma informação que acontece em nível inconsciente o tempo todo. É uma informação que ocorre de íntimo à íntimo, de um dentro a outro dentro. “Existe uma ação intencional de inconsciente a inconsciente.” (MENEGETTI, 2014, p. 187). É por isso que nos eventos em sala de aula, durante todas as interações, as acadêmicas de pedagogia começaram a ser estimuladas a prestar atenção a todo esse universo de informações não verbais que ocorriam o tempo todo entre todos os envolvidos.

Para Meneghetti (2014, p. 187), quando se trabalha em pedagogia, com as crianças, “devemos fazer referência à dimensão da transferência dinâmica de inconsciente à inconsciente (campos semânticos)”. Porque no contexto da interação entre criança e adulto, a criança, geralmente, é o polo menos estruturado (díade) e, os adultos devem estar atentos a dinâmica intencional inconsciente dos adultos que estão em interação com as crianças, pois dependendo do estado, seja de frustração que de realização daquele Eu adulto, serão os resultados (VIDOR, 1977), pois “[...] o inconsciente age, gera realidade nos indivíduos que dependem dele” (idem, p. 188). E, portanto, prestar atenção à ação dinâmica da realidade inconsciente, no processo educativo é fundamental, visto que, pode o professor estar aparentemente querendo uma coisa, mas inconscientemente inseminando uma informação contrária, que estrutura o dependente afetivo e faz com que este, sem saber e querer, execute o mandato da informação inconsciente estranha à ela. Pois, “aquilo que é dinâmica inconsciente se faz história na situação dependente” (idem).

E, para fazer Pedagogia, ou seja, a “Arte de como coadjuvar ou envolver uma criança à realização” (MENEGETTI, 2014, p. 14), é preciso “reimpostar o sujeito humano em contato consciente e operativo com o mundo da vida ou com a realidade do ser com escopo de realização individual e integral.” Por isso, para fazer pedagogia está implicada a mudança do pedagogo, do sujeito que faz pedagogia. Antes de mais nada o pedagogo deve indagar-se em sua integralidade, identificando como foi estruturado em seu Eu e considerar que a sua dinâmica inconsciente interage e muitas vezes determina as reações dos dependentes ou menos estruturados que são os



alunos. De fato, no percurso do estágio, o acadêmico descobre esta realidade e a considera, embora ainda, não consiga ler e compreender a linguagem da dinâmica psíquica inconsciente.

O perigo grave (imprimir uma pegada que faz caráter no futuro adulto) é a interferência da patologia oculta do adulto. Essa se faz meme histórico parasitante do Em Si ôntico. Essa semântica segundo a necessidade de compensação da frustração do adulto faz ocupação do *fanciullo* como território psicológico da agressão do adulto prevalente ou de referência. O adulto frustrado territorializa o pequeno com as próprias projeções compensativas. (MENEGETTI, 2014, p. 208).

O pedagogo em formação teria que fazer concomitantemente o processo de terapia de autenticação do seu Eu, mas essa é uma escolha que não está em questão quando realiza seu estágio, embora tenha sido alertado sobre isso. Porque, sem isso, também tem dificuldade em exercer o sentido da Pedagogia Ontopsicológica, que “é uma auscultação dos sinais do código-base da vida, que a criança possui intrinsecamente, para adaptar progressivamente esse projeto fundamental à elaboração da construção e responsabilidade social”. (MENEGETTI, 2014, p. 15). De todo modo, as acadêmicas eram convidadas a exercitar aprendizagens que, conforme Meneghetti significa: “me apropriar a partir do íntimo, disposição a perceber o que é para mim. a) Aquisição de modelos operativos; b) com memória de repetição.” (MENEGETTI, 2012, p. 24). Assim, as estagiárias deveriam ter o escopo de “perceber o que é para si” assim como levar os seus alunos a fazerem este mesmo movimento.

Para Meneghetti (2012, p. 73), díade significa “movimento a dois, no qual um movente não pode agir sem o coincidente heteromovente”. Significa que a um polo não pode existir sem a coexistência de outro, contudo, o problema é qual é a díade que a adulta mãe utiliza na educação de uma criança, se é patológica ou se é evolutiva. Por isso, é sempre o adulto que deve sempre conduzir a educação da criança para que ela não fique dependente, mas sim, autônoma, apreendendo as suas responsabilidades.

Ao exercitar a reflexão-ação-reflexão acerca de quais aprendizados foram possíveis lograr por meio das dinâmicas realizadas em aula, percebeu-se que a atitude a ser implementada pelas estagiárias foi de “Disposição a perceber o que é para mim” (idem). Esta reflexão permite à estagiária a paulatina tomada de consciência de qual é o seu verdadeiro talento e assim, iniciar o



caminho de descoberta de novas aprendizagens que possam ampliar a sua monocultura inserida por meio dos estereótipos e da díade, no contexto da formação do seu Eu, possibilitando assim, exercer com maior excelência o estágio na escola.

Nesse trecho do trabalho buscamos relatar as aprendizagens logradas pela estagiária no transcorrer do estágio. Assim aparecem os resultados das orientações, problematizações e leituras realizadas em aula com as intervenções da professora orientadora. Segue o relato da primeira aula de estágio nos anos iniciais:

#### “A autonomia durante a leitura”

Em minha primeira aula trabalhei com a turma o tema: plantas; Iniciei por tal assunto, pois a mesma havia sido mencionada pelas crianças enquanto estava fazendo o diagnóstico da turma. As crianças foram questionadas se já haviam plantado alguma semente na escola. Como a maioria não havia plantado, perguntei se gostariam de realizar tal experiência? Diante da atitude positiva de todas as crianças trouxe a proposta de trabalhar o texto Vida de Estela Maris Giordani, no qual, disserta sobre a vida, a semente, o talento e a essência de cada ser. Assim sendo, iniciei a construção da palavra vida com a turma. Para trabalhar este texto, utilizei a técnica da Leitura Inteligente (LI), a qual foi desenvolvida pela mesma professora. Essa consiste em trabalhar por meio de textos informativos, buscando-se a participação das crianças para a interpretação do que está sendo dito pelo autor do texto.

De acordo com Giordani e Rambo (2013) Leitura Inteligente é um método que ensina a criança a pensar e a relacionar. Pode-se dizer que a Leitura Inteligente é o método para trabalhar a atitude de desenvolver a própria autonomia. Capacidade de compreensão. Então por meio desta, buscou-se estimular ao máximo a autonomia nas crianças da turma 23, durante o período de estágio.

O desafio atual da educação básica não é tanto a evasão e repetência; e sim, a qualidade. E, nos processos de escolarização, a leitura é um dos instrumentos básicos de aquisição de diversos conhecimentos históricos que a humanidade acumulou, e que por meio dela podem ser transmitidos. (GIORDANI e RAMBO, 2013, p. 1146).





Levando em consideração que a leitura é um instrumento de aquisição de conhecimentos, os textos trabalhados em aula partiam de situações reais, de informações que contivessem dados, acontecimentos e fatos históricos. Buscava-se trabalhar em conformidade com o interesse das crianças, sem ressaltar a fantasia, histórias fantásticas cheias de ilusão. A ideia era ensinar às crianças a leitura informativa, com argumentos plausíveis e que partissem do mundo em que elas estavam inseridas. E esse trabalhou foi possível e deu certo.

A relação pedagógica entre professor e aluno é fundada sobre a completa responsabilização da pessoa do aluno e do professor. Significa que, tanto o professor quanto o aluno respondem em primeira pessoa sobre as aprendizagens que ocorrem em si mesmos. Porém, há que se considerar que como se trata de uma relação, supõe-se que ocorra autonomia. “Autônomo’ significa que posso sozinho ser força, um dividido distinto, capaz de cada eficiência para a própria individuação” (MENEGHETTI, 2007, p. 18). Ou seja, supõe que cada pessoa implicada coloque intencionalidade e vontade de crescer, atuando assim, o seu papel – seja aluno que professor. (GIORDANI e MENDES, 2011, p. 49).

## CONCLUSÃO

Ao concluir o estágio supervisionado nos anos iniciais foi possível perceber que as estagiárias do curso de Pedagogia tiveram uma grande oportunidade de aprenderem uma nova abordagem pedagógica antes não estudada, a Pedagogia Ontopsicológica. As aulas de orientação foram de suma importância para que todas as estagiárias obtivessem êxitos nas suas respectivas escolas, principalmente porque, utilizando dos conceitos do campo semântico, díade e do protagonismo responsável, foram determinantes para trazer novidades no fazer o estágio no contexto da formação de novos pedagogos.

O estágio é muito importante para que as acadêmicas possam ter contato com as escolas e vivenciar a realidade e as demandas que permeiam a educação. A forma como a orientadora conduziu as estagiárias, resultou em descobertas muito importantes, pois ao trabalhar com a Ontopsicologia Aplicada à Pedagogia, aprendeu-se a olhar para os alunos por outro ângulo.



O papel assumido enquanto estagiária, nos conduziu a buscar conhecer cada criança mais profundamente. Assim como aprendeu-se a perceber as crianças por outro ângulo, também foi necessário a lapidação do olhar sobre si mesma. Começar a perceber a essência das coisas, desde a própria como a que permeia o significado das palavras que eram utilizadas em aula. Pode-se dizer que trabalhar por meio da Ontopsicologia Aplicada à Pedagogia foi de grande valia para as acadêmicas em processo inicial de formação.

## REFERÊNCIAS

- GIORDANI, E. M. & MENDES, A. M. M. Pedagogia Ontopsicológica na orientação do estágio dos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Nuances: estudos sobre Educação**. Ano XVII, v. 20 n. 21 p. 43 – 62, set/dez. 2011.
- 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 06/08/2016
- MENEGHETTI, Antonio. **Dicionário de Ontopsicologia**. 2a. ed. Recanto Maestro/RS: Ontopsicológica Editora Universitária, 2012.
- MENEGHETTI, Antonio. **Pedagogia Ontopsicológica**. 4a. ed. Recanto Maestro/RS: Ontopsicológica Editora Universitária, 2014
- VIDOR, A. **Relação entre pais e filhos e origem dos problemas**. Passo Fundo: Berthier. 1977.



## RÁDIO BILAC: ARTICULAÇÃO DE SABERES QUE PERPASSAM AS VOZES DOCENTES E DISCENTES

*Nathana Fernandes*

*Professora da Rede Pública Estadual de Ensino*

[Nathanafernandes.nf@hotmail.com](mailto:Nathanafernandes.nf@hotmail.com)

*Andressa Silveira Vargas*

*Professora da Rede Pública Estadual de Ensino*

[andressavargas7@hotmail.com](mailto:andressavargas7@hotmail.com)

*Silvia Regina Basseto Tolfo*

*Professora da Rede Pública Estadual de Ensino*

[tbsilvi@hotmail.com](mailto:tbsilvi@hotmail.com)

**Resumo:** Este trabalho consiste num relato de experiência acerca das práticas pedagógicas construídas a partir de um projeto de educomunicação realizado em uma escola da rede estadual da cidade de Santa Maria/RS, tendo em vista o contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Constitui-se enquanto objetivo promover intercâmbios de ensino e aprendizagem entre os educandos, educadores e toda a comunidade escolar, dando voz e vez aos mesmos. As estratégias são pensadas de forma articulada ao currículo escolar, possibilitando assim o trabalho coletivo de diversos conteúdos e habilidades de forma transdisciplinar. A Rádio é organizada por algumas turmas do 3º, 4º e 5º ano, que atuam como produtores dos programas apresentados duas vezes por semana com a duração de 10 a 15 minutos, nas segundas e quintas no horário de aula para que todos possam ouvir. A Rádio Bilac, ao assumir o papel de integrador de saberes, experiências, interesses e vozes, possibilita a transgressão da linearidade e a articulação curricular.

**Palavras-chave:** Rádio Bilac. Educomunicação. Práticas Pedagógicas.

### Introdução

A escola desempenha um papel essencial na sociedade e apresenta-se como um espaço repleto de sentidos e significados incorporando em suas ações pedagógicas, discursos e, principalmente, em sua organização curricular. Neste sentido, torna-se cada vez mais emergente a necessidade da construção de práticas diversificadas e articuladoras no ambiente escolar que transcendem o espaço cotidiano da sala de aula, possibilitando assim que o educando articule os saberes atribuindo sentido e (re) significado os mesmos.



Arelado a isto, a educomunicação se apresenta como uma possibilidade que viabiliza a edificação de saberes compartilhado através do acesso democrático à educação. A rádio escola configura-se como um dispositivo que se utiliza de uma linguagem acessível e dá voz aos alunos de forma democrática, o que em muitas ocasiões não acontece na escola. O projeto da Rádio Bilac consiste na criação de uma rádio na escola, onde alunos e professores dos anos iniciais do ensino fundamental integram-se e articulam suas práticas visando estratégias de comunicação de rádio que auxiliem no processo de ensino e aprendizagem. Este projeto tem com objetivo promover intercâmbios de ensino e aprendizagem entre os educandos, educadores e toda a comunidade escolar, dando voz e vez aos mesmos. As estratégias são pensadas de forma articulada ao currículo escolar, possibilitando assim o trabalho coletivo de diversos conteúdos e habilidades de forma transdisciplinar.

A Rádio Bilac caracteriza-se em uma prática que transcende a sala de aula, pois compartilha atividades realizadas em aula e propõe a integração de turmas, envolvendo crianças de diferentes idades, professores e equipe diretiva da escola, possibilitando conexões entre a unidade escolar. Este projeto promove intercâmbios de ensino e aprendizagem entre os educandos e toda a comunidade escolar, dando voz e vez aos mesmos.

A construção de uma unidade de ação no ambiente escolar consiste num desafio cada vez mais emergente, pois é preciso contemplar a diversidade através de práticas articuladas que possibilitem que o educando articule os saberes e avance os conhecimentos de senso comum que estão fetichizados<sup>18</sup>. Para tanto, a escola, através de práticas emancipatórias que reflitam a organização curricular, deve propor ações pedagógicas que proponham a desnaturalização das categorias de classificação enraizadas no currículo e na construção do conhecimento.

Para tanto, este trabalho irá apresentar um projeto de educomunicação<sup>19</sup> que vem sendo realizado em uma escola pública de Santa Maria. O projeto consiste na criação de uma rádio na

---

<sup>18</sup> Termo atribuído por Marx como o processo pelo qual as relações sociais se tornam invisíveis, fazendo o objeto do conhecimento parecer desconectado do contexto.

<sup>19</sup> Segundo Soares, a educomunicação consiste num “paradigma que busca entender, de um lado, a natureza da interrelação comunicação/educação, como espaço de construção de sentidos voltado ao planejamento e à implementação de ecossistemas comunicativos abertos, democráticos e criativos e, de outro, as possíveis práticas educativas capazes de facilitar uma relação de autonomia dos usuários em relação ao sistema massivo de comunicação e informação (leitura crítica da comunicação)” (2015, p.5).





escola, onde os alunos e professores dos anos iniciais do ensino fundamental articulam suas práticas e buscam se integrar para a construção de estratégias de comunicação de rádio no processo de ensino e aprendizagem através de sua articulação com o currículo escolar, possibilitando assim o trabalho coletivo de diversos conteúdos e habilidades, sempre de forma articulada.

A Rádio Bilac divulga as atividades realizadas em aula e propõe a integração de turmas, envolvendo as crianças, professores e toda equipe diretiva da escola, criando conexões entre a unidade escolar.

### **Desenvolvimento**

O rádio é um veículo de grande atuação social, que traz consigo um histórico cultural e social que abrange todas às classes, possibilitando o amplo acesso à informação e entretenimento. O rádio constitui-se como um veículo democrático essencial para a construção de conhecimentos, sendo que a escola também tem esse papel social através das ações pedagógicas que compõem a organização curricular e sua possível- ou não- articulação.

No entanto, enquanto a linguagem do rádio é mais acessível ao seu público, em alguns momentos é neste aspecto que está situado o grande problema da escola. A deficiência no processo de comunicação entre escola e aluno constitui-se como um dos entraves na concretização do processo de construção de conhecimento de forma articulada e significativa, principalmente no que tange à superação da trivialização e fetichinização do cotidiano, visto que “ações ou objetos aparentemente isolados da vida cotidiana adquirem um sentido quando vistos como relações que remetem à seção” (SILVA, 1996, p. 62). Com base nestes entraves temos que ter um olhar crítico capaz de visualizar o porquê desta falta de comunicação, seja ela pela relação de poder, seja ela por uma relação de opressor e oprimido.

Os significados sociais são desvelados à medida que os sentidos são incorporados por meio das relações entre os objetos e o cotidiano a partir da desconstrução deste princípio que ainda se encontra no contexto escolar. Silva traz uma perspectiva de que através de elementos necessários possamos articular “[...] o projeto, a construção e a elaboração de novos materiais que possam



refletir as visões e representações alternativas dos grupos subordinados (1996, p. 69)”. Neste sentido, a Rádio Bilac surge como elemento integrador e (re)significador das práticas escolares atreladas à complexidade dos significados sociais, culturais e políticos destas ações pedagógicas e da organização curricular.

Estas possibilidades pedagógicas são realçadas através de ações propostas pelas próprias crianças para modificar o contexto escolar e as relações de poder que estão inerentes a esta conjuntura, considerando estas relações como um poderoso dispositivo pedagógico.

O projeto elabora estratégias para construção de saberes e relações entre eles, possibilitando que os alunos progredissem em relação ao uso adequado da voz, utilização de recursos de áudio para facilitar a construção de conhecimentos, adaptação de processos educativos com uso do rádio, criação de uma equipe colaborativa na qual as crianças mostram suas capacidades criativas de acordo com diversidade de possibilidades e também de relações sociais.

A Rádio Bilac surge como um instrumento de articulação curricular a partir de uma perspectiva crítica social e pedagógica que coloca as crianças como sujeitos desveladores do caráter social do currículo e sua natureza relacional. Este processo de desnaturalização destas relações desiguais de poder e subjugação perpassa pelos questionamentos das crianças e dos professores acerca do porque estamos na escola e porque devemos aprender certas coisas em certos tempos e espaço pré-estabelecidos. Neste sentido, Silva corrobora que:

A escola e o currículo devem ser locais onde os estudantes tenham a oportunidade de exercer as habilidades democráticas da discussão e da participação, de questionamento dos pressupostos do senso comum da vida social. Por outro lado, os professores e as professoras não devem ser vistos como técnicos ou burocratas, mas como pessoas ativamente envolvidas nas atividades da crítica e do questionamento, a serviço do processo de emancipação e libertação. [...] o conceito de voz, que Giroux desenvolveria na fase intermediária de sua obra, aponta para a necessidade de construção de um espaço onde os anseios, os desejos e os pensamentos dos estudantes e das estudantes possam ser ouvidos e atentamente considerados. Através do conceito de “voz”, Giroux concede um papel ativo à sua participação – um papel que contesta as relações de poder através das quais a voz tem sido, em geral, suprimida (SILVA, 2005, p. 54-55).



Esta voz constitui-se de todos os espaços em que as crianças e os professores podem manifestar-se perante os assuntos emergentes do contexto escolar, sendo que a Rádio Bilac surgiu com este intuito: dar voz aos alunos e aos professores de forma articulada, crítica e emancipatória.

A Rádio é organizada por algumas turmas do 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, que atuam como produtores dos programas apresentados duas vezes por semana com a duração de 10 a 15 minutos, nas segundas e quintas no horário de aula para que todos possam ouvir. As turmas elencam seus interesses e a partir deles organizam roteiros com a descrição dos quadros definidos coletivamente, redigindo-os e gravando-os semanalmente conforme a necessidade e interesse de cada turma, sempre relacionando as temáticas e quadros com os conhecimentos construídos no espaço escolar e também fora dele. Através disto, a Rádio Bilac proporciona o desenvolvimento de diversas habilidades, como: o uso adequado da voz, utilização de recursos de áudio para facilitar a construção de conhecimentos, adaptação de processos educativos com uso do rádio, o incentivo a pesquisa, organização textual, a constituição de um laboratório de comunicação o qual o aluno pode mostrar sua capacidade criativa, bem como a criação de uma equipe colaborativa na qual as crianças mostram suas capacidades criativas de acordo com diversidade de possibilidades e também de relações sociais. Segundo Libâneo (2004, p. 190), “Um dos mais relevantes objetivos democráticos no ensino será fazer a escola um lugar em que todos os alunos possam experimentar sua própria forma de realização e sucesso”.

Conforme Garcia (1996) coloca, o ensino preciso ser urgentemente modificado e isso só correrá quando as vozes dos alunos e da comunidade escolar forem ouvidas e consideradas importantes para construção de um currículo que articule cotidianos, saberes e ações pedagógicas. Esse currículo deve ser construído a partir de uma perspectiva crítica, social e pedagógica que saia da linearidade, compreenda a pluralidade e quebre paradigmas centralizados e fechados do currículo.

Este é o corpo da proposta da Rádio Bilac, transgredir para transformar através da articulação entre turmas de diferentes anos e professoras, buscando articular saberes, dar voz aos não ouvidos e compreender quais são os elementos que estão por trás das relações que se dão na escola, relações de poder nas quais são baseadas as ações pedagógicas.



Tendo em vista a superação deste paradigma social e cultural, a rádio tem implicado em transformações contexto escolar, constituindo um novo cenário para o processo de construção do conhecimento e organização curricular, evidenciando a integração da educomunicação ao currículo no âmbito escolar. Desta forma, a realização de práticas contextualizadas através da rádio requer que professores e gestores estejam preparados para as mudanças, a fim de superar as resistências provenientes da cultura tradicionalista, das ideologias e das relações de poder enraizadas no contexto escolar. A rádio, neste sentido, considera a interação entre o meio social e o meio sistêmico de aprendizagem através de ações de relevância social. Assim, proporciona a construção de saberes essenciais para o desvelamento de situações do contexto histórico e sociocultural, articulando os saberes e cotidianos e conectando-os com outras áreas do conhecimento.

### **Considerações finais**

Tendo como base uma pedagogia libertadora e a concepção de currículo enquanto dispositivo pedagógico, que supera as relações de poder, hierarquias e outras formas de forças de classes, poderemos ampliar os diálogos e estreitar as relações entre professores, gestores e crianças no contexto escolar. Assim, dar “voz” às crianças assume um papel simbólico e ao mesmo tempo literal através da edificação de um instrumento de articulação curricular e contextualização dos sentidos incorporados às relações sociais e do cotidiano.

A Rádio Bilac, ao assumir o papel de integrador de saberes, experiências, interesses e vozes, possibilita a transgressão da linearidade e a articulação curricular. Torna-se cada vez mais emergente a necessidade de possibilitar que as crianças tenham a oportunidade de tornarem-se pessoas críticas, que compreendam a historicidade e intersubjetividade que constitui a lógica as relações sociais de dominação, competição através de suas construções e processos de busca e construção de conhecimentos.

Com a escola interligada à comunicação, este espaço/tempo se constitui como envolvente e participativo. Portanto, integrar a linguagem de rádio no processo de ensino cria uma nova alternativa para a melhoria da qualidade de educação e as condições de trabalhos dos profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Assim, a Rádio Bilac apresenta-se como um





instrumento de resistência à lógica separatista e singular dos conhecimentos e das relações, propondo uma reorganização curricular através da participação e coletividade das crianças, pois “A rádio é minha, a rádio é sua, a rádio é nossa, Rádio Bilac!”.

### Referências

GARCIA, Regina L. *A escola na virada do século*. In: COSTA, Marisa Vorrabel (org.). **Escola Básica na virado do século: cultura, política e currículo**, São Paulo: Cortez, 1996, p. 73-106.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão na escola: Teoria e prática**. 5º ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

SILVA, Tomaz T. da. Descolonizar o currículo: estratégias para uma pedagogia crítica. Dois ou três comentários sobre o texto de Michael Apple. In: COSTA, Marisa Vorrabel (org.). **Escola Básica na virado do século: cultura, política e currículo**, São Paulo: Cortez, 1996, p. 61-72.

\_\_\_\_\_, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Ismar de Oliveira. **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNC): Existe espaço para a educomunicação e a mídia-educação, no novo projeto do MEC?** Disponível em: <[http://issuu.com/abpeducom/docs/texto\\_bncc\\_-existe\\_espaco\\_para\\_a\\_/1](http://issuu.com/abpeducom/docs/texto_bncc_-existe_espaco_para_a_/1)>. Acesso em: 30 out. 2016.



## RELATO DE EXPERIÊNCIA: SIGNIFICAÇÃO DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

*Neosane Schlemmer*

*Universidade Federal de Santa Maria - UFSM*

*PIBIC/CNPq*

*[neoschlemmer95@hotmail.com](mailto:neoschlemmer95@hotmail.com)*

*Vitória Tormes*

*Universidade Federal de Santa Maria - UFSM*

*PROBIC/Fapergs*

*[vitoria.tormes@gmail.com](mailto:vitoria.tormes@gmail.com)*

*Luana Rosalie Stahl*

*Programa de Pós-Graduação em Educação – UFSM/Professora da Rede Estadual*

*DS/CAPES*

*[luanastahl@gmail.com](mailto:luanastahl@gmail.com)*

### RESUMO

Neste trabalho apresentamos experiências formativas advindas das atividades desempenhadas como bolsistas de Iniciação Científica no Grupo de Pesquisa - GTFORMA. Temos por objetivo, a partir de nossas impressões formativas, significar a implicação que esta atividade tem na formação de professores. Apresentando nossas experiências e ponto de vista acerca da pesquisa científica, destacamos as contribuições que a bolsa de Iniciação Científica nos proporciona, tanto no âmbito da pesquisa científica propriamente dita, quanto nos processos formativos próprios à formação inicial de professores. Concluímos que a nossa experiência como Bolsistas de Iniciação Científica nos possibilita o pensamento crítico-reflexivo, assim como, o nosso desenvolvimento como pesquisadoras e professoras. Desse modo, destacamos a importância da atividade de Iniciação Científica na formação inicial de professores, enfatizando a necessidade de políticas educacionais que ampliem a abrangência destes conhecimentos e proporcionem diferentes pontos de vista sobre pesquisa e docência.

**Palavras Chave:** experiências, formação inicial, pesquisa.

### INTRODUÇÃO

Neste relato objetivamos descrever e refletir sobre a experiência como bolsistas de Iniciação Científica no percurso de formação inicial de professores e significar esta atividade no Grupo de Pesquisa Trajetórias de Formação – GTFORMA da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM.



O trabalho constitui-se a partir das vivências formativas de três participantes<sup>20</sup> do GTFORMA e das experiências de práticas de pesquisa neste espaço realizadas por discentes de cursos de licenciatura na Iniciação Científica. A intenção, portanto, é explicitar que além da formação acadêmica científica, a iniciação à pesquisa auxilia no desenvolvimento do pensar sobre si, significando o próprio processo de formação.

Compreendemos, tendo como base as informações do CNPq<sup>21</sup>, que a Iniciação Científica está atrelada a necessidade de desenvolvimento intelectual e tecnológico do país e estimula os estudantes de graduação de instituições de ensino superior a iniciarem-se no campo da pesquisa. A atividade instiga, ainda, a criatividade e promove a inovação, proporcionando ao estudante a inserção no campo da pesquisa e o estudo de constructos teóricos e epistemológicos que sustentam a atividade de cientista, pesquisador e professor.

Na formação inicial, entendemos que a iniciação à pesquisa contribui com o posicionamento crítico e reflexivo, com habilidade de leitura, escrita e oralidade, ademais da ampliação dos conhecimentos oriundos dos cursos de graduação.

Assim, este trabalho enfoca as experiências proporcionadas pela Iniciação Científica, as reflexões dela decorrentes e, de modo conclusivo, a oportunidade desta atividade na aproximação e viabilidade da continuidade de formação acadêmica com a entrada na pós-graduação.

## DESENVOLVIMENTO

Refletir sobre a Iniciação Científica nos faz pensar a respeito da significação dela em relação à formação inicial, neste caso em específico, como professores. Conforme conceitua Enricone (2006, p. 421-422), na Iniciação Científica,

[...] o bolsista possui retorno imediato, com vistas à continuidade de sua formação, de modo particular na pós-graduação. É proporcionada ao bolsista, orientado por pesquisador

<sup>20</sup> Constituímos este relato a partir do entrelaçamento de três vozes e da participação do GTFORMA como bolsistas de Iniciação Científica. As participantes que atualmente são bolsistas (PIBIC/CNPq e PROBIC/Fapergs) são também discentes do Curso de Letras, Língua Espanhola e Respectivas Literaturas e a outra integrante vivenciou a Iniciação Científica entre os anos de 2006 e 2010, atualmente é professora de Língua Espanhola e Respectivas Literaturas na rede estadual e doutoranda do PPGE.

<sup>21</sup> Informações contidas no site do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico disponíveis em <http://cnpq.br/iniciacao-cientifica>. Acesso em 28/10/2016.



qualificado, a aprendizagem de técnicas e métodos, bem como o estímulo ao desenvolvimento do pensar científico e da criatividade decorrentes das condições criadas pela prática de pesquisa, a qual caracteriza-se como instrumento de apoio teórico e metodológico à realização de projetos de pesquisa e constitui canal adequado de auxílio para a formação de uma nova mentalidade no aluno.

A prática de pesquisa no GTFORMA implica investigar trajetórias formativas pessoais e profissionais, de modo particular, de docentes do nível superior. Neste contexto, as interlocuções teóricas envolvem a formação dos professores que formam outros profissionais, tanto nos cursos de licenciatura quanto de bacharelado. Ainda que reconheçamos que o curso de formação inicial proporcionem as diretrizes da pesquisa, é como bolsistas de pesquisas que vivenciamos efetivamente e colocamos em prática tais orientações.

Assim, faz-se necessário pensarmos no que, de fato, se trata quando falamos em pesquisar, para que possamos refletir sobre a formação efetiva enquanto graduandas. Ao encontro disso, Serrano (2012, p. 9) esclarece que “pesquisar é algo que se aprende. Não basta querer, é preciso saber. É necessário, portanto, aplicar um conjunto de conhecimentos e de habilidades que requerem aprendizado e preparação”. Neste sentido, destacamos que na Iniciação Científica temos a oportunidade de acompanhar o desenvolvimento da pesquisa, desde sua elaboração, construção teórica e metodológica, passando pelas etapas de coleta de dados e análise. Além disso, o grupo de pesquisa proporciona a interlocução com participantes que estão desenvolvendo suas pesquisas em nível de mestrado e doutorado. As interlocuções são somadas e o compartilhamento de experiências formativas, enriquece e contribui para o desenvolvimento profissional dos sujeitos envolvidos.

Avaliamos que pesquisar é atividade constante de aprendizado, pois ao passo que estamos buscando ampliar o conhecimento, aumentamos as possibilidades formativas, treinamos habilidades próprias da pesquisa que talvez não teríamos acesso se não por meio do ingresso em um Grupo de Pesquisa. Reconhecemos ainda que a Iniciação Científica representa o primeiro passo para o ingresso na Pós-Graduação, pois oferece a aprendizagem teórica, metodológica e prática da pesquisa, proporcionando a ampliação do conhecimento científico com as publicações e divulgação e participação de eventos.





Destacamos, entretanto, que a continuidade da formação acadêmica é apenas uma das dimensões que significamos, pois, nos parece que, efetivamente, a Iniciação Científica proporciona ainda a ampliação e aprofundamento de saberes e fazeres que implicam significativamente no curso de graduação. Dito de outro modo, entendemos que habilidades são qualificadas pela atuação na iniciação, por exemplo, a leitura crítica e reflexiva, a escrita acadêmica, habilidades orais, e, principalmente, no contexto formativo que as autoras estão inseridas, o contato com referenciais específico de formação inicial de professores que implicam diretamente nos processos formativos.

Compreendido a partir desta dinâmica, a Iniciação Científica tem nos proporcionado reflexões específicas sobre nosso próprio processo formativo, questionando-nos sobre nossas escolhas, correntes teóricas e epistemológicas, (re)significando os conteúdos aprendidos, aproximando-nos de contextos acadêmicos distintos e viabilizando a capacidade criativa e inovadora em nossa própria constituição profissional. Destacamos a oportunidade que temos de fazer pesquisa acadêmica disciplinar e, a partir dela, refletir sobre nossos próprios processos formativos, tendo em vista que o GTFORMA enfatiza as trajetórias de formação. Nesse sentido, participar das discussões, estudos, publicações, construções científicas, ampliando nosso horizonte no que diz respeito à nossa formação, implica diretamente na constituição como professoras.

Compreendemos que a postura crítica e reflexiva que constituímos a partir da vivência tem implicação no modo que compreendemos a formação inicial e a necessidade de “uma atitude de investigação que considere tanto a perspectiva teórica como prática, a observação, o debate, a reflexão, o contraste de pontos de vista, a análise da realidade social, a aprendizagem alternativa [...] (IMBERNÓN, 2011, p. 64)”.

O interesse e a disposição em pesquisar, bem como atuar de forma reflexiva, são as principais habilidades que reconhecemos a partir da inserção em um ambiente de constante reflexão e pesquisa.

## CONCLUSÃO

Partindo do objetivo inicial desta breve reflexão acerca da nossa participação enquanto bolsistas de Iniciação Científica no percurso de formação inicial, destacamos a possibilidade de



pensar sobre como é gratificante poder iniciar o nosso caminho na pesquisa e adquirir o conhecimento científico em um grupo de Pesquisa. O compartilhamento, a partilha e a vivência com os outros participantes do grupo não pode ser vista aquém deste processo, pois é através da dinâmica dos diferentes saberes que reconhecemos a necessidade da constante reflexão sobre o que fazemos, como fazemos, e nos motivamos a seguir em frente em busca de novos espaços formativos, almejando a continuidade de nossa formação na pós-graduação.

Na constituição da profissão professor, destacamos que a pesquisa é ferramenta indispensável de formação. Destacamos que o ingresso no GTFORMA e as constantes aprendizagens como pesquisadoras têm incidido de modo muito particular e significativo em nossa constituição como professoras, nos permitindo o desenvolvimento pessoal e nos incentivando enquanto acadêmicas à prática da pesquisa e produção científica.

Por fim, destacamos a importância de trabalhos e pesquisas sobre o trabalho desempenhado pela Iniciação Científica, pois amplia o conhecimento do processo de pesquisa acadêmica realizada pelos alunos participantes e, ainda, evidencia a nossa preparação e o nosso processo de construção enquanto alunas críticas e reflexivas. Por isso, enfatizamos a necessidade de políticas educacionais que ampliem a abrangência destas bolsas de Iniciação Científica.

A iniciação à pesquisa nos possibilita o contato desde cedo com atividades que envolvem a produção científica, proporcionando-nos um engajamento na pesquisa, o que aprimora o processo formativo da profissão professor e significa nossa caminhada.

## REFERÊNCIAS

- ENRICONE, D. Verbete In: ENRICONE, D. Bolsista de Iniciação Científica. In: MOROSINI, M. C. (ed.) **Enciclopédia de Pedagogia Universitária – Glossário – vol. 2.** Brasília/INEP, 2006.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2011.
- SERRANO, F. P. **Pesquisar no labirinto: a tese de doutorado, um desafio possível.** São Paulo: Parábola, 2011.



## CRIAÇÃO EM AUDIOVISUAL - MICROCONTOS DE TERROR

*Rafael Salles Gonçalves*  
*Universidade Federal de Santa Maria*  
[rafael.goncalves@ufsm.br](mailto:rafael.goncalves@ufsm.br)

*João Pedro Wizniewsky Amaral*  
*Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac*  
[shuaum@gmail.com](mailto:shuaum@gmail.com)

### Resumo

O relato apresenta o trabalho realizado no Instituto Olavo Bilac (Santa Maria-RS), durante os meses de outubro e novembro de 2016. Alunos de três turmas de sétima série foram desafiados a escrever microcontos de até três frases, transformá-lo em um roteiro de cinema e realizar a produção de um curta-metragem.

**Palavras-chave:** imaginário - cinema - educação

### Introdução

Nota-se um grande interesse dos estudantes do fundamental e secundaristas em um ensino mais reflexivo, crítico, e criativo. Vemos, através do cinema e audiovisuais, um dispositivo completo para trabalhar em sala de aula.

“[...] A inserção no trabalho e o exercício da cidadania participativa requerem sujeitos autônomos, criativos, capazes de pensar com sua própria cabeça. Destaca-se, portanto, o investimento na formação de sujeitos pensantes (formação do pensar, de atitudes, de valores, de habilidades) implicando estratégias interdisciplinares de ensino para desenvolver competências do pensar e do pensar sobre o pensar (LIBÂNEO, 1994, p. 37).

A comunidade do Instituto Estadual Olavo Bilac completa 115 anos, e, como um dos marcos dessa data, foi espaço de ocupação de alunos durante o período de ocupações em escolas brasileiras no primeiro semestre de 2016.

Durante os dias de ocupação, estudantes, em sua maioria do fundamental, sentiram a necessidade de alavancar seus conhecimentos em audiovisual, até como forma de registro e defesa dentro do movimento. Essa necessidade foi explicitada durante a formação realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Imaginário Social da UFSM (GEPEIS).

Como complemento da disciplina de inglês ministrada para três turmas da sétima série do Olavo Bilac, estruturamos um modelo de oficina que contemplasse duas etapas da produção para cinema - criação e roteiro.



Este relato de experiência pretende estimular professores/ futuros professores/ profissionais das artes a integrarem a escola, um espaço rico em ideias e essencial para se pensar perspectivas otimistas para um avanço social.

### A Criação

A Escola Estadual de Ensino Médio Olavo Bilac é a primeira instituição de ensino de Santa Maria. Possui por volta de dois mil alunos e grande estrutura física. A sala de vídeo onde foram realizadas as oficinas possui computador com acesso a internet, retroprojetor, caixas de som profissional e cadeiras estofadas. Sua estrutura foi perfeita para realização das oficinas.

A iniciativa do projeto partiu do convite do professor João Pedro Amaral em trabalhar cinema com seus alunos. Selecionamos três turmas de sétima série, com alunos entre 11-15 anos, com o objetivo de que todos criassem uma história e no final a melhor seria escolhida para tornar-se um curta metragem. Na escola existem quatro turmas de inglês, porém a professora da quarta turma não considerou seus alunos aptos a participar das oficinas.

Preparamos um cronograma inicial que previa duas aulas teóricas, uma de construção de roteiro e uma aula de gravação do curta metragem. Ao longo do trabalho veremos que essa expectativa teve que ser dobrada.

A primeira aula serviu como apresentação de curtas e proposição da oficina. Como primeiro contato, foi perguntado aos alunos sobre seus gostos de cinema e sua frequência em contato com filmes. Houveram relatos como: “Vejo 20 filmes por mês” , “espero até as onze para novela da Globo aquela”, “acesso netflix todos os dias”. Notamos preferências por filmes de terror, comédias e séries de todo tipo.

Foram exibidos três curta metragens. “*Mr Hublot*”, vencedor do oscar em 2014, “*The present*”, vencedor do anima-mundi 2014 e “*Tuck Me In*”, vencedor do festival do minuto 2015. Aqui já fazemos um destaque em trabalhar com curta metragens em sala de aula. Cada turno possui 45 minutos, então narrativas curtas favorecem o melhor aproveitamento do tempo, no sentido de exibir o filme e poder discutir sua estrutura técnica, temática ou o que quer que seja. Assistir três





filmes em um único turno mostrou-se muito proveitoso no sentido de que conseguimos acompanhar as perspectivas dos alunos, trazendo novas provocações a cada filme.

Toda metodologia surgiu a partir de um desafio realizado na web. Internautas deveriam criar microcontos de terror com, no máximo, duas frases.

“Uma garota ouviu sua mãe chamá-la do andar de baixo. Quando ela estava saindo do quarto, em direção às escadas, sua mãe puxou-a de volta para o quarto e disse: “eu também ouvi isso.”

“Sempre estranhei como minha gata olha fixamente para mim – parecia sempre olhar fixamente para o meu rosto. Até que, um dia, notei que ela estava sempre olhando para trás de mim.”

O desafio aos alunos era de realizar, seguindo as estruturas do roteiro (introdução - ponto de virada - desenvolvimento - clímax - final), um microconto de até três frases.

A segunda aula foi de prática de criação de argumentos a partir de curtas. Focamos na temática terror e apresentamos “*Pictured*”, “*Coffer*” e “*Not So Fast*”, da produtora Ponymasher.

Apresentamos um dos curtas e em seguida relembramos os cinco pontos do roteiro. Apresentamos um segundo curta e pedimos, como atividade, que os alunos descrevessem a narrativa conforme o formato do argumento de cinema. Apresentamos novamente o mesmo curta para que os alunos completassem trechos que por ventura não tivessem dado atenção.

Os alunos realizaram o terceiro encontro com o professor da disciplina. Cada um entregou sua história e as cinco melhores foram escolhidas pelos próprios alunos. No encontro seguinte, revelamos as histórias mais votadas e escolhemos junto ao grupo duas de cada turma para gravar. Os autores das histórias foram selecionados como diretores dos curtas e puderam escolher seus atores. Importante ressaltar o grande interesse dos alunos por atuar nas histórias. Inclusive, em uma das turmas, um dos critérios de seleção do curta foi o de uma história que possuía muitos personagens, para que mais alunos conseguissem participar.

Os encontros seguintes foram para gravação dos curtas. Notou-se grande interesse dos alunos com locações, cenários e maquiagem. O diretor da primeira história perguntou se “poderíamos deixar uma câmera em plano geral como segurança para montagem”. Ainda durante as filmagens vimos alunos discutindo a história e a melhor forma de contá-la, alunos trocando



figurino preocupados com a continuidade e também, claro, alunos que não manifestaram muito interesse porém ficaram próximos às gravações.



Produção do curta “O Hospital”, da turma 73.

Contamos com grande colaboração, também, da diretora da escola, que disponibilizou sua própria sala para realização de algumas histórias. Os curtas serão editados e apresentados aos alunos em um evento para a escola com premiações aos participantes.

## Conclusão

O trabalho despertou o processo criativo dos alunos de forma muito satisfatória e surpreendente. A metodologia encontrou falhas no momento que apresentou os microcontos aos alunos e estes foram usados de base para suas histórias, havendo muitas cópias. Porém, analisando todo processo (apresentação dos processos do cinema até a gravação do curta), notou-se grande protagonismo dos alunos. Todas as turmas tiveram estudantes interessados em produzir suas



histórias, desenvolver seus personagens e tomar papéis de decisão durante a gravação dos filmes. Uma logística mais positiva possibilitaria a esses alunos aprenderem também os processos de gravação e edição audiovisual, exponenciando essa experiência criativa.

O imaginário dos estudantes foi aflorado e o processo de imersão durante as aulas foi ótimo. Durante um dos turnos a luz começou a piscar, causando um ambiente de terror na própria sala de aula. Esse ambiente foi aproveitado em um dos curtas “Acendam a luz”, selecionado para as gravações. Postic (1993) apresenta as relações do imaginário no social e na arte: “Tudo é possível. Tudo acontece. Na vida artística, imaginar é um ato criador. Na vida cotidiana, imaginar é uma atividade paralela à ação que exercemos ligada à realidade. A imaginação é um processo. O imaginário é seu produto.”

Trazer aos alunos a possibilidade de criar uma obra de sua autoria estimula seus processos de autonomia e empoderamento. É um processo importante a ser trabalhado com alunos que participaram de ocupações, e que no caso do Bilac sofreram com silenciamentos após o período.

A geração chamada de *Millennials* (nascidos nos anos 2000) mostra-se crescida no ambiente audiovisual. Muitos já sabiam as três etapas de produção para cinema, o que era roteiro e edição, além de conhecimento trazido por alunos que já são *youtubers* (usuários que produzem conteúdo frequente em seus canais).

Trabalhar com alunos é uma via de mão dupla no ensino. Ao mesmo tempo que você envia conhecimento, os alunos enviam de volta. “Experimentar o equilíbrio entre o dar e o receber, estarmos disponíveis para a exploração além de nós mesmos, é colocar-se disponível para os processos de formação que a vida nos oferece” Josso (2004).

O trabalho com três turmas também possibilitou aprimorar automaticamente o método com que a oficina foi realizada. Quando algum ponto não funcionou, logo foi substituído por outro. As práticas em criação vieram para destravar e dar novas possibilidades às funcionalidades instituídas tanto no ensino escolar quanto na produção audiovisual. A experiência dentro da sala de aula engrandece qualquer profissional, uma vez que todos possuímos potencial criativo e capacidade de ensinar.





“O mundo social é cada vez constituído e articulado em função de um sistema de tais significações, e essas significações existem, uma vez constituídas, na forma do que chamamos o imaginário efetivo (ou o imaginado). É só relativamente a essas significações que podemos compreender, tanto a ‘escolha’ que cada sociedade faz de seu simbolismo, e principalmente de seu simbolismo institucional, como os fins aos quais ela subordina a ‘funcionalidade’” (CASTORIADIS, 1982)

### Referências

- CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Tradução de REYNAUD, Guy. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e Formação**. São Paulo: Ed. Cortez, 2004.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: , 1994.
- POSTIC, Marcel. **O imaginário na relação pedagógica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.
- Todos os curtas citados neste relato estão disponíveis em [www.youtube.com](http://www.youtube.com).





## **O RAP DA CASA DO HIP HOP DE DIADEMA: DO UNIVERSO MÍTICO E SIMBÓLICO A UMA PEDAGOGIA DO IMAGINÁRIO**

*Rubens Fagner da Silva*  
*UNIFESP - EFLCH Programa de Pós-Graduação em Educação*  
*rubensfag@hotmail.com*

*Marco Antônio Dib*  
*CICE-FEUSP*  
*marcodib2015@hotmail.com*

### **RESUMO**

Esta pesquisa consiste em uma análise simbólica (mítica e arquetipal) das produções musicais realizadas por artistas e rap que passaram por uma formação na Casa do Hip Hop da cidade de Diadema - SP, o primeiro centro cultural voltado para as artes de rua no Brasil. Para tanto, tomase como referencial a Teoria Geral do Imaginário de Gilbert Durand e, em consonância, sua proposta Metodológica, a Mitocrítica, que busca estudar em profundidade o imaginário que subjaz às produções culturais, sobretudo as criações artísticas e literárias. Sob a ótica durandiana, tratamos de levantar e identificar o ideário (o conjunto das ideias-forças) e o imaginário (redundâncias míticas, mitemas, mitologemas, mitos diretores e regimes de imagem) que se encontram subsumidos nestas produções. A partir da análise da complexidade simbólica, o segundo passo da pesquisa busca compreender as produções de subjetividades desenvolvidas através desta prática musical, para enfim sinalizar as potencialidades do Rap como experiência formativa no sentido de uma “pedagogia do imaginário”, isto é, no sentido de uma formação voltada para o cultivo da sensibilidade, centrada no trabalho com as imagens e que possibilita a multiplicidade das ações criativas.

### **INTRODUÇÃO**

Este trabalho tem como objetivo apontar as potencialidades formativas do rap no sentido de uma “Pedagogia do Imaginário”, para tanto busca como subsídio elementos simbólicos contidos nas letras de dois artistas que passaram por uma formação na Casa do Hip Hop da cidade de Diadema – SP: Preto El e G-Box, ambos com uma larga trajetória de atuação no cenário do rap paulistano.

O Rap foi concebido como objeto de análise nesta pesquisa porque a sua sensibilidade estética é envolvida por questões caras à educação da juventude no mundo contemporâneo, tais como os direitos sociais e humanos, o exercício da cidadania, a etnicidade e a identidade de grupo que se desdobra nas problemáticas do eurocentrismo e do racismo. Vale lembrar que o Rap é parte integrante de um conjunto de manifestações artísticas, o Hip Hop, um movimento cultural próprio



das periferias das grandes cidades. Engajado em questões sociais, este movimento narra por meio da poesia, da música, da dança, da pintura, o cotidiano periférico: o racismo, o descaso, a repressão policial, as drogas, a delinquência, o mundo do crime, a comunhão/irmandade, etc. Não se trata, portanto, de mera mistura estética, não é algo equivalente à soma desses elementos artístico, mas o Hip Hop possui um ideário (Ideias-forças de uma dimensão ideológica) e também um imaginário (redundâncias míticas, mitemas, mitologemas, mitos diretores e regimes de imagem), isto é, um conjunto de imagens arquetípicas que lhe dão uma organicidade. Ele é, assim, um significativo sintoma mítico presente em nosso tempo, bem como todo movimento cultural genuíno e consistente, sendo o Rap uma manifestação artística alimentada pela simbologia a qual conforma o próprio Hip Hop.

Portanto, pode-se dizer que o Hip Hop tem seu sentido como estilo (dimensão estética) consubstanciado por uma visão de mundo (filosofia de vida). As experiências estéticas nele envolvidas conduzem a um determinado modo de sensibilização e à construção de uma subjetividade que pode desencadear o amadurecimento da consciência crítica sobre os valores humanos. A dimensão pedagógica no Hip Hop se expressa principalmente através das práticas educativas desenvolvidas nas oficinas artísticas dos centros culturais que promovem o Hip Hop, nas batalhas de rimas itinerantes, cada vez mais comuns em algumas metrópoles, e sobretudo no cotidiano das ruas.

## DESENVOLVIMENTO

Trata-se de um trabalho em desenvolvimento, por isso esta apresentação consiste em uma das etapas de todo o processo de pesquisa, que é a análise mitocrítica de quatro músicas de um dos artistas: Preto El.

*D.J* Preto El (Elton dos Santos) teve um intenso envolvimento com o centro cultural durante os anos de 2005 a 2012, iniciou-se como aluno das oficinas de *D.J* e posteriormente esteve à frente de projetos importantes, como o curso de produção musical e a residência artística, que foi um intercâmbio entre artistas de Hip Hop de Diadema e de outros lugares da grande São Paulo. A



trajetória do *rapper* está intimamente ligada à evolução do Hip Hop em Diadema, ele é nascido e criado no bairro do Campanário, um dos lugares onde se concentraram as primeiras manifestações de Hip Hop na cidade. No Centro Cultural do campanário teve a oportunidade de conviver com figuras importantes deste cenário, como Thaide e *D.J* Hum, Nelson Triunfo e King Nino Brow, jovens que se reuniam para dançar *break* já no início da década de 80 na praça São Bento no centro de São Paulo, local considerado o berço do Hip Hop no Brasil. Além de pessoas ligadas ao movimento negro, que integravam os encontros de Hip Hop no Centro Cultural, influenciando no teor crítico das discussões políticas<sup>22</sup>.

Estes artistas e Militantes da causa negra e do Hip Hop estiveram envolvidos na intensa articulação que marcou o período de mudanças na política cultural de Diadema nos anos 90, mudanças que tiveram um papel importante em um processo humanizador, Diadema chegou a registrar os maiores índices de violência no Brasil e com este incentivo (criação dos centros culturais), ampliou-se os espaços de reflexão do jovem sobre a realidade social. A Casa do Hip Hop surge neste contexto, alavancada por estes mesmos jovens envolvidos com a política de desenvolvimento da cultura.

Toda esta vivência constitui, por assim dizer, a formação do artista Preto El, ela se realiza em torno de uma experiência que é essencialmente simbólica e esta simbologia emerge por meio de suas letras. A luta, o engajamento na batalha por direitos, a determinação e a sagacidade para vencer os obstáculos da vida, bem como a questão da identidade coletiva, compreendida no âmbito da tradição e ancestralidade negra e também no da tradição histórica do próprio Hip Hop na cidade de Diadema, são temáticas primordiais que suscitam uma interpretação profunda (mítica e arquetipal), o que realizamos neste trabalho no sentido de um entendimento também profundo acerca dos questionamentos que movem os participantes desta cultura de rua, sobretudo os jovens cuja formação como *M.C.* passou pela Casa do Hip Hop de Diadema.

---

<sup>22</sup> [...] “Osvaldo, Faustino, Sueli Chan, Mc Levi. É essa galera do movimento negro que em determinado momento aqui no campanário se aproximou da galera do hip hop e mostrou pra gente uma outra verdade por trás daquilo que escola estava passando pra gente”. (Trecho da entrevista)



Após o minucioso levantamento das redundâncias significativas de cada uma das músicas: “Risco de Vida “É só o começo”, “Etnografia” e “Missionários da Magia Negra”, dos mitemas e dos possíveis mitos incidentes, a análise sincrônica – síntese da análise mitocrítica realizada em cada composição -, nos permitiu organizar o seguinte quadro:

**Quadro 1: Possíveis Mitos e Redundâncias Significativas**

Possíveis Mitos	Redundâncias Significativas (síntese)
<b>Mito da Androginia</b>	Quem sou/quem somos - o que me subsidia: minhas origens, meus heróis, a raiz, o tronco indenitário. O outro, alteridade, estar à margem, branco X negro, branco lado a lado com o negro: necessidade do outro/repulsa pelo outro, contradição ( <i>oppositorum</i> )
<b>Mito de Heróis</b>	Guerreiro zulu; lutar; vencer os obstáculos; cumprir a jornada - a caminhada; fúria e fé; Inspiração de figuras célebres de atos heroicos: Raul Seixas, Emille Berliner, Tim Maia, Edson, o louco, Deus.
<b>Mitos Trisckster</b>	Malandragem; astúcia; sagacidade, musicalidade; trovadores; artes; harmonia e quebra da harmonia (através dos riscos do toca-discos, da revolta, da fúria, da transformação, metamorfose); mensageiro (psicopombo), comunicador, portador de uma mensagem transformadora, bom e ruim ao mesmo tempo
<b>Eros e Thanatos</b>	Contradição entre potência de vida e potência de morte: risco de morte, ameaça, violência; “risco de vida” (risco do toca-discos), viver, curtir, celebrar a vida, tocar, cantar.

## CONCLUSÃO

O quadro nos aponta para um imaginário bastante complexo do artista, para uma personalidade muito plural, instável, em constante mudança, aguerrida – conflituosa, caótica, mas ao mesmo tempo, harmonizadora, apaziguadora. Trata-se de um imaginário constelado por mitemas que transitam tanto por mitos de uma estrutura heroica diurna, esquizomorfa, quanto por mitos noturnos, como o da androginia, de Eros e Thanatos e os mitos *tricksters*.





Vemos a disposição para a luta e “vencer os obstáculos”, própria do arquétipo do herói do regime diurno, a defesa de um traço identitário sendo relida a partir do olhar do Hip Hop, isto é, a partir de uma realidade urbana periférica, cujo o traço marcante é a malandragem (astúcia) das ruas. Assim, diante das dificuldades da vida - cujo fundo arquetípico é a própria morte -, Preto El apresenta uma postura de enfrentamento, de não aceitação. Mas ao mesmo tempo, ao assumir-se como parte de uma história, da qual a ancestralidade africana é a gênese e a motivação da própria luta, o aspecto terrificante do tempo é amenizado pela sua ciclicidade, ou seja, pela presentificação do passado. A morte ganha a conotação de um eterno recomeço. Neste sentido, concluímos que o mito incorporado pelo artista é o de Exu, não somente pelas recorrências aos elementos da cultura negra iorubana em suas músicas, mas porque a personalidade de Exu pode ser lida como a síntese dos elementos míticos (mitemas) que constelam os mitos em questão: ele conjuga as polaridades da androginia, apresentando aspetos bissexuais, bem como uma complexidade identitária que transita entre os opostos bem X mal; apresenta aspectos do conflito Eros e Thanatos, pois é tanto orixá da potência de vida, símbolo da fecundidade representada por seu falo, mas também o da potência de morte, das encruzilhadas entre a vida e a morte. Por fim, Exu é o *trickster* em potencial, assim como nosso artista, ele tem a astúcia (malandragem) como marca principal de sua personalidade.

## REFERÊNCIAS

- DURAND, Gilbert. **Mito, símbolo e mitodologia**. Lisboa: Presença, 1982.  
\_\_\_\_\_. **A imaginação simbólica**. São Paulo: Cultrix / EDUSP, 1988.  
\_\_\_\_\_. **Campos do imaginário**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.  
\_\_\_\_\_. **As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

## MÚSICAS

- “Risco de Vida”: Diadema, 1988  
“É só o começo”: Diadema, 1998  
“Missionários da Magia Negra”: Diadema, 1999  
“Etnografia”: Diadema, 2008



## ANÁLISE INSTITUCIONAL E CONDIÇÕES CONTEMPORÂNEAS DA PRODUÇÃO DE SAÚDE: POSSIBILIDADES DE GENERALIZAÇÕES DE ANÁLISES

*Maristel Kasper*

*Mestre em Enfermagem/UFRGS, integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Inicial e Continuada de Professores - MAGMA/IFFAR, integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Imaginário Social - GEPEIS/UFSM, participa de atividades de estudo no Grupo de Estudos e Pesquisas em Análise Institucional (GEPAI) do Núcleo de Pesquisas e Estudos em Saúde Coletiva - NUPESCO/EERP/USP.*

*E-mail: maristelkasper@gmail.com*

*Vantoir Roberto Brancher*

*Instituto Federal Farroupilha (IFFAR), Doutor em Educação/UFSM, Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Inicial e Continuada de Professores MAGMA- IFFAR*

*E-mail: vantoir.brancher@iffarroupilha.edu.br*

*Ana Cristina Gularte*

*Especializanda em Gestão e Assistência em UTI, integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Inicial e Continuada de Professores - MAGMA/IFFAR,*

*E-mail: crisgularte@gmail.com*

### RESUMO

A análise institucional (AI) consiste em um referencial teórico-metodológico que emergiu no contexto dos movimentos sociais de Maio de 1968, na França, tendo como pressuposto pensar as práticas sociais/profissionais e a pesquisa a partir das próprias práticas. Objetiva-se refletir acerca das condições contemporâneas da produção de saúde, transversais às equipes e com possibilidades de generalizações de análises. A presente reflexão é produto de discussões entre profissionais de saúde, estudantes e pesquisadores que participaram em Campinas e Ribeirão Preto-SP, no último mês, dos encontros com o professor francês Gilles Monceau, ex-orientando de René Lourau e um dos principais nomes na vertente sociológica da AI. Conclui-se, que há uma grande potencialidade da AI para se produzir análises no coletivo, que são transversais e que talvez possam ser generalizáveis, no sentido de auxiliar na implantação de políticas públicas de saúde e fortalecer o Sistema Único de Saúde (SUS).

**Palavras-chave:** Análise Institucional; Produção de Saúde; SUS.

### INTRODUÇÃO

A análise institucional consiste em um referencial teórico-metodológico que emergiu no contexto dos movimentos sociais de Maio de 1968, na França, a partir da insatisfação de estudantes de sociologia e trabalhadores sobre a visão de mundo/sociedade na época. As contradições presentes nas instituições como na educação, na universidade, no trabalho, na fábrica



e inclusive nos hospitais, no caso da saúde, indicavam um momento instituído muito forte, no qual essas instituições se distanciavam de sua profecia inicial e produziam exatamente o inverso a que se propunham (HESS, 2004).

Nesse contexto, Lourau na obra *Chaves da Sociologia* (1971) lança sua primeira obra fazendo oposição à sociologia clássica, inclusive no campo da pesquisa em sociologia. Nessa obra, o autor questiona acerca da valorização de estudos que indicavam resultados encontrados a partir de questões macro, pela maioria, pelas leis gerais, o que não era geral era descartado (questões de natureza quantitativa), mostrando que a sociologia não se interessava pelas questões do cotidiano (LOURAU; LAPASSADE, 1972). As pesquisas que descartavam parte da realidade, que descartavam os fenômenos que não correspondiam às hipóteses, que descartavam os fenômenos que não tinham aderência, os pequenos números, as irregularidades, são esses que poderiam ser portadores de transformação, que poderiam enunciar as novas questões científicas em questão, no sentido de construir novas formas de se pensar e fazer em sociedade.

Lourau e Lapassade iniciam a construção teórico-metodológica da AI, pensando o conceito de instituição a partir do instituído, instituinte e institucionalização, com base na perspectiva dialética. O conceito de instituição descrito por Lourau e Lapassade (1972) se compõe de três momentos dinâmicos: a universalidade, dada pelo instituído; a particularidade, dada pelo movimento instituinte e a singularidade, dada pela institucionalização (LOURAU, 1979).

A presente reflexão é produto de discussões entre profissionais de saúde e pesquisadores que participaram em Campinas e Ribeirão Preto-SP, no último mês, dos encontros com o professor francês Gilles Monceau, ex-orientando de René Lourau e um dos principais nomes na vertente sociológica da AI. Trata-se de uma reflexão teórica que tem por objetivo refletir acerca das condições contemporâneas da produção de saúde, transversais às equipes e com possibilidades de generalizações de análises.

## DESENVOLVIMENTO

Nesse último mês ocorreram vários encontros entre profissionais de saúde, estudantes e pesquisadores com o professor francês Gilles Monceau, nas cidades de Campinas e Ribeirão



Preto-SP, interessados em discutir o referencial teórico-metodológico da AI nas práticas profissionais, nas pesquisas participativas, nas pesquisas qualitativas e na integralidade, princípio doutrinário do SUS.

Um dos conceitos da AI muito discutidos foi o de Implicação, pelo fato de mostrar que todos estão implicados, conscientemente ou não, com as instituições: “Qual o escândalo da Análise Institucional? Talvez o de propor a noção de implicação.” (LOURAU, s. d.). Ou seja, não há neutralidade, as pessoas estão implicadas basicamente de três formas: ideológicas, libidinais e organizacionais (LAMIHI; MONCEAU, 2002; MONCEAU, 2013).

Outro conceito que desperta interesse, especialmente na saúde, é o de Transdução, que significa propagação de próximo a próximo, é pensar “o novo” a partir do contexto, do que já está ali, é a tomada de forma de algo novo. A produção desse conceito é feita por Lourau baseado nos escritos de Simondon, filósofo da ciência (LOURAU, 2007; LOURAU, 2014).

Os conceitos da AI apresentam ferramentas interessantes para a análise de práticas profissionais, que envolve a análise de implicações e a análise de instituições que perpassam cada profissional, influenciando diretamente a produção de saúde no SUS. Portanto, fazer a AI de uma organização de saúde é conhecer novas condições de produção de saúde que estão ali presentes, não pensadas e que não se apresentam diretamente no cotidiano do trabalho, lugar esse, muitas vezes, de reprodução de práticas conservadoras (L'ABBATE, 2012).

A AI se coloca como ferramenta de análise da realidade, com a finalidade de desvelar práticas profissionais que são originadas de instituições que atravessam a prática dos profissionais de saúde. Seguindo esse raciocínio, que as discussões ocorridas em Campinas e Ribeirão Preto ocorreram, pois no decorrer dos debates, percebeu-se que do Nordeste ao Sul do país, aparecem práticas profissionais muito próximas, independente do contexto em que estão inseridas, possibilitando pensar em generalizações de análises.

A ideia de generalizações de análises tem relevância, na área da saúde, para se pensar as políticas públicas de saúde institucionalizadas, que emergiram para o fortalecimento do SUS, mas ao passarem de movimento instituinte a dispositivo/norma instituída, cristalizaram e perderam parte da potencialidade de construção de novas práticas, capazes de atender a profecia inicial. Um





exemplo, dentre vários, de política que carece de estudos e pesquisas é a Política de Educação Permanente em Saúde. Pesquisas que colocam em análise práticas profissionais nesse tema, podem contribuir com análises que podem ser generalizáveis a outros contextos, sem se constituir um modelo fixo a ser seguido, o que difere da ideia de modelizações, de lançar modelos.

## CONCLUSÃO

Assim, pensou-se em trazer no texto reflexões acerca das condições contemporâneas da produção de saúde, transversais às equipes e com possibilidades de generalizações de análises, propiciadas pelo referencial teórico-metodológico da AI.

A AI oferece conceitos que possibilitam colocar em análise as práticas profissionais cotidianas, muitas vezes cristalizadas, que representam intenções de certas instituições, distanciando-se da compreensão de práticas profissionais individuais, neutras, sobretudo valorizando aquelas geradoras de novas formas de se pensar e fazer saúde na sociedade contemporânea.

## REFERÊNCIAS

- HESS, R. O movimento na obra de René Lourau (1930-2000). In: ALTOÉ, S (org) *René Lourau, analista institucional em tempo integral*. São Paulo, Hucitec, 2004. p. 15-46.
- L'ABBATE, S. Análise Institucional e Intervenção: breve referência à gênese social e histórica de uma articulação e sua aplicação na Saúde Coletiva. *Mnemosine* Vol 8, nº 1, p. 192-219, 2012.
- LOURAU, René; LAPASSADE, George. *Chaves da sociologia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972. 203 p.
- LOURAU, R. *Sociólogo em tempo inteiro*. Análise institucional e pedagogia. Lisboa, Editorial Estampa, 1979.
- LOURAU, R. *René Lourau na UERJ*. Análise Institucional e Práticas de Pesquisa. Rio de Janeiro, UERJ, 1993. *Mnemosine*. Vol 3, nº 2, 2007.
- LOURAU, R. *A Análise Institucional*. Petrópolis, Vozes, 3ª ed. 2014.
- LAMIHI, A.; MONCEAU, G. (org) *Institution et Implication*. L'oeuvre de René Lourau. Paris, Éditions Syllepse, 2002.
- MONCEAU, G. A socioclínica institucional para pesquisas em educação e em saúde. In: L'ABBATE, S. Análise Institucional e Saúde Coletiva. São Paulo: Hucitec, 2013. 91-103.



## REPRODUÇÃO INTERPRETATIVA DO BRINCAR: OUVINDO NARRATIVAS DE CRIANÇAS

*Cristiane Medianeira da Silva Reis*

*UFSM, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, bolsista demanda Capes*

*[crysreys@yahoo.com.br](mailto:crysreys@yahoo.com.br)*

### RESUMO

Este artigo tem como propósito trazer as narrativas das crianças sobre reprodução interpretativa do brincar em diferentes espaços dentro da escola, tal experiência se deu com uma turma de crianças de quatro anos da educação infantil, nível III de uma instituição escolar da rede de ensino particular, na cidade de Santa Maria – RS no ano de 2015. Teve como objetivo principal refletir através das experiências narradas das crianças sobre a nova configuração do brincar. Deste objetivo, emergem os específicos que tratam de: Abordar a importância dos jogos, brinquedos e brincadeiras para desenvolvimento das crianças em idade pré escolar; bem como dar significado ao novo papel atribuído ao brincar em um lugar inusitado dentro da escola. Conclui-se neste relato sobre a necessidade de professores e pais devem ter em compreender sobre as diferentes formas do brincar para não inibir e negar este direito a criança nestes diferentes espaços, pois são formas de construir seu aprendizado através da brincadeira e interação com os pares.

**Palavras-chave:** Reprodução Interpretativa; Brincar; Crianças; Narrativas.

### INTRODUÇÃO

O presente artigo é um relato de experiências que se deu em uma turma de alunos de educação infantil, nível III, quatro anos de uma escola particular, na cidade de Santa Maria – RS a qual fui professora no ano de 2015 o qual traz algumas narrativas das crianças sobre as ressignificações e reinterpretações do brincar. Neste estudo, busco na memória algumas falas fidedignas das crianças em uma tarde de brincadeiras sobre o novo significado e papel atribuído ao brincar em um lugar inusitado dentro da escola. Justifica-se, este artigo pela importância do brincar na educação infantil e o novo papel atribuído a esse lugar em que as crianças deram uma nova ressignificação para a brincadeira.

A escola, a qual transcorreu está experiência é de origem confessional e filantrópica tem em sua clientela alunos provenientes da classe média a alta. A turma a qual fui professora é Nível III, educação infantil as crianças tinham quatro anos e era composta por 16 alunos, sendo 6 turno integral e o restante parcial/tarde. A escola possui espaço amplo com pracinha de brinquedos, pracinha de areia, área verde, quadra de vôlei/basquete/futebol, horta e cemitério. Todos os



espaços que correspondem à escola são incentivados pela direção para que as crianças usufruam ao máximo.

Diante disso, contemplava em meu planejamento brincadeiras e atividades ao ar livre, principalmente na quadra que era um dos lugares preferidos da turma, por ter bastante espaço e área verde.

## DESENVOLVIMENTO

Busco em minha memória as lembranças que tive enquanto professora de educação infantil no ano de 2015. Em especial, uma tarde ensolarada que fomos até a quadra da escola e lá pediram se eu podia “contar” que iriam brincar de esconde-esconde. Imediatamente começo a gritar os números e com a frase final digo: “1,2,3 lá vou eu quem não se escondeu é meu!”, percebo mesmo com a cabeça baixa que alguns ainda não acharam lugar para se esconder e espero mais um pouco. Vou à procura da turma que por sinal a grande maioria estava escondida atrás e uma grande taquaireira. Depois de encontrados e de repetirmos a brincadeira mais algumas vezes, Luige grita com voz de comando: - “Pessoal vamo no barco pirata!” A turma toda sai correndo para nova brincadeira.

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver (KISHIMOTO, p. 1, 2010).

Nesta nova brincadeira de grande imaginação, criatividade e diversão na qual eu já havia brincado algumas vezes com eles porem, Maria a nova auxiliar da turma havia chegado a pouco a escola, e estava conhecendo os espaços em que brincávamos. Maria diz: - “o que é barco pirata, não estou enxergando nenhum?” Com a correria da turma em direção ao local citado por Luige. Maria ficou perplexa e surpresa. Dirigimos-nos logo atrás da turma ao grande barco pirata que é na realidade uma grande cruz com escadas e várias cruzes de mármore. Maria imeditamente



questiona: - “Eles brincam no cemitério<sup>23</sup>?” eu digo: “-sim!Mas, eles não sabem que é um cemitério é apenas um barco pirata! veja como reconstruíram o brincar!”

A reconstrução do brincar está ligada a cultura de pares que é um conjunto de atividades, rotinas, artefados, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com outras crianças. Essa visão da cultura de pares está em conformidade com a reprodução interpretativa, que são as ações coletivas que as crianças apropriam, reinventam, reproduzem e compartilham de modo criativo e inovador (Corsaro, 2011).

Neste exemplo de cultura de pares e reprodução interpretativa, o lugar da brincadeira é o inusitado cemitério, mas foi interpretado pelas crianças como um grande barco pirata e as cruzes pequenas deram lugar a cavalos que cavalgavam sem parar. Esta interpretação se deu porque as crianças não faziam ideia que era um cemitério.

Eu e Maria paramos e ficamos observando, uns 10 alunos ao redor da grande cruz (cruz mestre), o lugar mais cobiçado em que todos queriam subir ao mesmo tempo. Rafa é o mais rápido e diz:- “olhem amigos eu sou o capitão!” Os outros se organizam como podem, Samuel que esta tentando subir diz:-“ Pará Rafa eu não consegui subir!” Rafa continua dizendo ser o capitão e fazendo sinal de sentido com a mão na cabeça os outros dizem: -“ sim senhor, capitão!” Segundo Corsaro (p. 31, 2011);

O termo interpretativo abrange os aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade.[...] as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações. O termo reprodução inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção de mudança culturais.

Pela visão de um adulto cemitério é um lugar em que as crianças em sua grande maioria não vão visitar e muito menos brincar, mas pela produção de mudança cultural o cemitério atribui o significado de barco pirata, já que as crianças não sabem que o lugar da brincadeira é de fato um cemitério. Também não entendem o significado real daquela grande cruz e passam a interpretar papel imaginário como uma caravela de um barco pirata.

---

<sup>23</sup> Este cemitério fazia parte do pátio da escola, não há túmulos apenas cruzes de mármore com os nomes e datas dos falecidos.





A brincadeira continua no barco, por ter um espaço reduzido na cruz/caravela todos tentam se segurar como podem, sempre cuidando uns dos outros para não caírem. Algo que fica muito evidente na turma a união e a amizade, seja na hora das atividades ou brincadeiras. Sobre o conceito de amizade Corsaro (p. 164, 2002);

O conhecimento em desenvolvimento da criança sobre amizade está muito proximamente ligado às demandas sociais e contextuais de seus mundos de pares. As crianças constroem conceitos de amizade, enquanto, ao mesmo tempo, vinculam esses conceitos às características organizacionais específicas da cultura de pares na pré-escola e em outros ambientes de pares.

A amizade na cultura de pares é visível quando Kaun que já estava cansado da brincadeira de pirata sai da cruz grande e fica em pé em uma cruz pequena de mármore e desafia-se subindo e descendo, eu e Maria nos aproximamos e incentivamos a brincadeira, logo a turma estava fazendo o mesmo que o colega. Neste momento, Carlos diz:- *“Isso parece um cavalo! Vamos calvalgar?”* Com um sim quase unânime, as meninas sobem na cruz/cavalo e Sabrina diz: *“iuuuuupiiiiii vamos cavalinho”*. Nossa brincadeira é interrompida pelo sinal do meu relógio que marca a hora de subirmos para o lanche. Ao chamá-los muito resignação e negação do tipo: *“- Ah profê agora que a gente tá brincando! A gente não quê lanche! A gente não vai!”*. Depois de muita conversa subimos para lanchar com a certeza que em breve voltaríamos ao nosso barco pirata.

## CONCLUSÃO

Retomando a problemática que estimulou a realização do presente estudo que visava refletir através das experiências narradas das crianças sobre a reprodução interpretativa do brincar. Ressalto a importância dos relatos narrados das crianças, como sendo fundamental para o (re)conhecimento, reflexão e (res)significação do processo de brincar e narrar a brincadeira em um lugar inusitado, o cemitério. Portanto, através dessa narrativa, da rememoração das vivências, percebo a necessidade e a importância do pedagogo que construa aportes teóricos sobre a reprodução interpretativa do brincar.

Para tanto, encerra-se este artigo destacando as significações que as crianças deram as diferentes formas do brincar e como organizaram a brincadeira em transformar um cemitério em



barco pirata. Percebo a necessidade que professores e pais devem ter em compreender sobre as diferentes formas do brincar para não inibir e negar este direito a criança nestes diferentes espaços, pois são formas de construírem seu aprendizado através da brincadeira e interação com os pares.

Entender que a criança aprende através da brincadeira é primordial, seja a forma mais inusitada possível para o adulto, mas o brincar para criança é rico em novos aprendizados, experimentos e significações.

#### **REFERÊNCIAS**

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

KISHIMOTO, M. T. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento** – Perspectivas Atuais, Belo Horizonte, novembro de 2010.



## A CASA-CORPO NA DANÇA DE SALÃO: DESTRANCANDO PORTAS, RELATANDO EXPERIÊNCIAS

*Bruno Blois Nunes*

*Universidade Federal de Pelotas (UFPel)*

*Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)*

*Aluno Especial da Faculdade de Educação (UFPel)*

*bruno-blois@hotmail.com*

*Lúcia Maria Vaz Peres*

*Universidade Federal de Pelotas (UFPel)*

*Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)*

*Professora Titular da Faculdade de Educação (UFPel)*

*lp2709@gmail.com*

### RESUMO

A dança pode ser considerada como um excelente recurso educacional que ajuda no desenvolvimento do sujeito como um todo. A nossa correria diária dificulta a expressão dos nossos sentidos e mascaram as manifestações corporais presentes em nosso corpo. Esse trabalho faz uma discussão filosófica acerca das possibilidades da dança de salão em estimular uma conversa corporal de valor afetivo e emocional. Discutindo conceitos de teóricos da dança à luz do imaginário de Gaston Bachelard, é feita uma análise filosófica sobre minhas aulas de dança de salão dadas desde outubro de 2013 até o presente momento deste ano. Embora seja um modelo de ensino aplicado de forma recente foi possível verificar promissores resultados: a tentativa de uma maior sintonia entre o par durante a dança, o respeito com as limitações corporais de seu par e sua forma de agir mais afetuosa e carinhosa de um ser humano mais dedicado a não reprimir suas emoções.

**Palavras-chave:** dança; comunicação corporal; imaginário.

### INTRODUÇÃO

A dança tem um poder místico e existencial que ultrapassa os saberes racionais estipulados pela ciência. Trata-se de uma ferramenta poderosa de Educação pelo fato de lidar com três dimensões universais ao mesmo tempo: espaço, tempo e energia (WEIL; TOMPAKOW, 2004, p. 267). A dança, através da harmonia dos nossos movimentos, possibilita um aperfeiçoamento do equilíbrio do nosso ser (WEIL; TOMPAKOW, 2004, p. 266 e 267). Isso se deve pelo fato de que podemos considerar a dança um dos caminhos à imaginação simbólica que como afirma Durand “é um fator de equilíbrio psicossocial” (2000, p. 100).

Toda ordem introduzida em nosso cotidiano faz de nós seres que olham, ouvem e sentem superficialmente não captando acontecimentos mais singelos, mas fundamentais (VIANNA, 2005,



p. 70). A nossa sensibilidade aos gestos de carinho fica amordaçada por uma rotina de trabalho estressante e pouco salutar, mas com a dança temos a grande oportunidade de despertar essas emoções reprimidas (JESUS, 2005, p. 58). Por intermédio da dança temos a oportunidade de abrir os armários, prateleiras, escrivaninhas, gavetas e cofres, os quais Bachelard considera “verdadeiros órgãos da vida psicológica secreta” (1978, p. 248).

Proponho com este trabalho abordar um pouco algumas técnicas que uso em minhas aulas de dança de salão aplicadas uma vez por semana, duas horas por dia, desde outubro de 2013. Procuro adentrar apenas em uma discussão filosófica ao invés de mostrar dados e tabelas tão estranhos às percepções corpóreas que foram realizadas.

## DESENVOLVIMENTO

Primeiramente, precisamos ressaltar que o mundo ocidental é repleto de dualidades: céu e inferno, vida e morte, bem e mal, dia e noite, corpo e mente, matéria e espírito, certo e errado, positivo e negativo. O próprio Ocidente serve de exemplo como oposto do Oriente. É importante entendermos que muitas vezes o vício dualista nos persegue na prática pedagógica das aulas de dança: a execução certa ou errada, a postura alongada ou curvada, o passo grande ou pequeno são exemplos de dualidades fortes presentes nas práticas de ensino.

Dualidades à parte, proponho nas minhas aulas atividades que façam os alunos perceberem seus corpos trabalhando suas partes, os levando à totalidade. Como diz Vianna “ao dissociar as partes do corpo, pouco a pouco recupero a percepção da totalidade – a dissociação torna-se útil à associação” (2005, p. 99).

Podemos comparar esse corpo com uma casa seguindo a proposta de Gaston Bachelard em sua obra *A poética do espaço*. Uma casa que passou por inúmeras experiências de vida que muitas vezes nos deixa confuso se devemos nos refugiar em sótãos ou invadir porões.<sup>24</sup> Alguns dias somos mais sótão, outros mais porão, mas fazemos parte de uma mesma casa, um mesmo corpo. Corpo esse, principal fonte de pesquisa do nosso estudo.

---

<sup>24</sup> As palavras sótão e porão usadas nesse trecho tem sua inspiração na obra de Gaston Bachelard chamada *A Poética do Espaço*.





Trabalho com a dança de salão em um Espaço de Terapias Corporais que também desenvolve atividades como yoga, pilates e treinamento funcional. Já trabalhei com faixas etárias que vão dos 13 aos 75 anos, todos com suas particularidades e experiências distintas. Não proponho a eles um estudo racional acerca dos passos de dança. Não preciso de dúvidas verbais, quero indagações corporais. Talvez por isso, “o grande desafio dos professores será sempre motivar o aluno de dança a perceber seu corpo” (GRANGEIRO, 2014, p. 35).

Os professores de dança de salão de hoje, em sua maioria, estão muito mais preocupados em ensinar passos predeterminados por eles do que realmente ensinar a dança para as pessoas dentro de seus interesses, necessidades, possibilidades e expectativas. Dessa forma, podemos dizer que o método de ensino quando focado apenas em passos poderá pular momentos e etapas importantes de amadurecimento dos aprendizados (GRANGEIRO, 2014, p. 25).

No espaço das minhas aulas de dança temos uma importante consideração a ser feita: não há espelho para a visualização dos passos executados durante a aula. O mais importante não é a atuação cuidadosa do aluno buscando seu melhor reflexo, mas sim, uma percepção daquele movimento realizado. É muito mais cinestésico que visual. Além disso, venho observando durante minhas práticas que o espelho além de ajudar na visualização corporal do aluno acaba servindo de instrumento para análise comparativa de movimentos entre alunos o que não é o objetivo das minhas aulas de dança. Pretendo que os alunos conheçam o seu próprio corpo sem outro modelo corpóreo para sua formação. Caso o aluno tenha o interesse em analisar a sua dança lanço mão de gravações de vídeos. Pequenos trechos gravados que o aluno terá no máximo o seu par como modelo comparativo por estar dançando junto com alguém, mas não como ocorre com a proposta do espelho, durante a aula inteira.

Dessa maneira podemos desenvolver o corpo do aluno de uma forma mais abrangente, “sem referências exclusivas do professor, da dependência do espelho e outros indicadores” (GRANGEIRO, 2014, p. 37). Um aluno de maior inteligência e vivência corpórea.

Para que possamos ajudar o aluno na percepção do seu corpo como um todo devemos aceitá-lo da mesma maneira. “Por isso não concordo com os que dizem que, ao entrar numa sala de aula, é preciso deixar os problemas lá fora” (VIANNA, 2005, p. 75), pois é na sala de aula que eles



serão trabalhados ao invés de reprimidos (VIANNA, 2005, p. 75). De acordo com Le Goff e Truong: “O corpo tem, portanto, uma história. O corpo é a nossa história” (2012, p. 177).

Embora se trate de um método de ensino aplicado recentemente, já é possível encontrar resultados importantes a respeito. A maior atenção dada à música pelo par mostra a busca pelo aprimoramento da sintonia entre seus corpos de experiências distintas, que lutam constante e silenciosamente com os padrões impostos pela sociedade.

O comportamento em relação ao seu par também mudou. Foi preciso compreender e lidar com algumas limitações do corpo de seu parceiro(a) e propor movimentos propícios a essas características.

De qualquer forma, acredito que a principal mudança não seja na dança. O afeto, o carinho e a possibilidade de conversar corporalmente de uma maneira que dá prazer é o mais importante nessa experiência humana através da dança de salão.

## POSSÍVEIS CONCLUSÕES

A dança mostrou ser uma excelente ferramenta de desenvolvimento humano. Uma atividade que ultrapassa os meios racionais da percepção e expõe uma sensibilidade valorizada nunca antes sentida com a devida força. Os professores de dança estão acostumados com sua profissão interdisciplinar que permeia outras áreas como medicina, educação física, psicologia, nutrição entre várias outras.

É por essas questões que devemos fazer do nosso corpo a nossa casa de morada, não aquela casa de veraneio ou de inverno que passa mais tempo fechada do que aberta à espera de um devastador de espaços. Vamos usá-la, explorá-la de infinitas maneiras possíveis. O corpo quer isso, o corpo pede isso. A dança é uma inigualável ferramenta de auxílio para a exploração de nossa casa-corpo. Locais antes inabitados e nunca visitados começam a ser percorridos através da prática da dança. Por essa razão, precisamos compreender as aulas de dança para além das aulas de ensino de passos, é uma aula que ensina a viver. Não vamos raciocinar a técnica somente, vamos sentir emoções. Não esperamos um bailarino, queremos formar melhores seres humanos. Pois como



dizem WEIL e TOMPAKOW “a humanidade não é um clube onde escolhemos ser sócios e sim uma família na qual entramos ao nascer” (2004, p. 202).

## REFERÊNCIAS

- BACHELARD, Gaston. A poética do espaço. In: \_\_\_\_\_. **A filosofia do não; O novo espírito científico; A poética do espaço**. Tradução: Joaquim José Moura Ramos et al. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores, v. 37).
- DURAND, Gilbert. **A imaginação simbólica**. Tradução: Carlos Aboim de Brito. Lisboa: Edições 70, 2000.
- GRANGEIRO, Marcelo. **Ai, pisaram no meu pé**. São Paulo: Scortecci, 2014.
- JESUS, Carlinhos de. **Vem Dançar Comigo**. São Paulo: Gente, 2005.
- LE GOFF, J.; TRUONG, N. **Uma História do Corpo na Idade Média**. 4. ed. Tradução: Marcos Flamínio Peres. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
- VIANNA, Klauss. **A Dança**. 6. ed. São Paulo: Summus, 2005.
- WEIL, Pierre; TOMPAKOW, Roland. **O Corpo Fala: a linguagem silenciosa da comunicação não verbal**. 57. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.



## UTILIZAÇÃO DA TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA NA DISCIPLINA DE LITERATURA HISPANO-AMERICANA II DO CURSO DE LETRAS/ESPAANHOL DO IFB - CAMPUS TAGUATINGA CENTRO

*Geovane César dos Santos Albuquerque*  
*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, Campus Taguatinga Centro*  
[geovanecesar dossantos@gmail.com](mailto:geovanecesar dossantos@gmail.com)

### RESUMO

O presente relato é resultado das atividades realizadas durante o primeiro semestre de 2016. Trata-se de uma análise sobre a aplicação da Tertúlia Literária Dialógica (TLD) enquanto metodologia de ensino na disciplina de Literatura Hispano-Americana II do curso de Licenciatura em Letras/Espanhol, ofertado pelo *campus* Taguatinga Centro, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB). Destaca-se que a docente é precursora na utilização dessa metodologia no ensino superior, tendo como peculiaridade sua utilização em língua espanhola durante todo o processo. A partir da análise, pode-se perceber a eficácia dessa metodologia no Ensino Superior, além dos benéficos resultados para os estudantes, sendo estes, preparados para exercer a docência, onde poderão utilizá-la em sua prática.

**Palavras-chave:** Tertúlia; Metodologia; Literatura.

### INTRODUÇÃO

A Tertúlia Literária Dialógica, doravante denominada TLD, é uma metodologia para a leitura de textos, surgida na segunda metade do século passado, na Espanha, para a educação de jovens e adultos, após uma guerra civil. É fundamentada por teóricos como o alemão Jürgen Habermas e o brasileiro Paulo Freire.

No Brasil, a TLD foi importada, em 2002, pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), que mantém os mesmos conceitos, abordagens e aplicações utilizadas na Espanha. Chega ao IFB em 2011, onde se estabeleceu uma corrente de pesquisadores que desenvolveu uma síntese metodológica, onde se acrescentam meditação, escrita criativa, expressão corporal e produção de livros autorais/artesanais, que podem ser reaplicadas com a TLD, de acordo com as demandas do grupo que irá utilizá-la. Voltada para o contexto de sociedade brasileira e utilizada com êxito no Programa Mulheres Mil, essa síntese recebeu um certificado emitido pelo BNDES e Fundação do Banco do Brasil de Tecnologia Social, edição 2015, como Tecnologia Social, sob o título TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA E PRODUÇÃO DE LIVROS AUTORAIS/ARTESANAIS.





No ano de 2016, uma docente da disciplina de Literatura Hispano-americana II, da licenciatura em letras/espanhol, no *Campus* Taguatinga Centro, torna-se precursora na utilização dessa metodologia no nível superior, tendo como característica sua utilização em língua espanhola durante todo o processo.

A docente utilizou a síntese supracitada visando o cumprimento dos sete princípios propostos na metodologia: diálogo igualitário; inteligência cultural; transformação; dimensão instrumental; criação de sentido, solidariedade; e igualdade de diferenças. Existe ainda um oitavo princípio, que é uma contribuição de pesquisa dessa corrente teórica, posterior à publicação do guia didático utilizado. Trata-se da Fruição da Arte, visto que

(...) são bens incompressíveis não apenas os que asseguram sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual. São incompressíveis certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão etc.; e também o direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não à arte e à literatura. (Candido 2004, p. 134)

Além dos princípios, também foram analisados o comportamento dos estudantes ao longo do semestre e as implicações que envolvem o tema no contexto da sala de aula, com o objetivo de verificar a eficiência da metodologia com os fatores que poderiam prejudicar seu funcionamento, como a utilização da língua estrangeira durante as aulas.

## DESENVOLVIMENTO

Esta pesquisa teve por objetivo analisar a utilização da TLD enquanto metodologia de ensino no componente curricular de Literatura Hispano-americana II, no primeiro semestre de 2016.

Antes de iniciarem as atividades, houve um diálogo com os estudantes para apresentar a proposta de trabalho, verificar a aceitação destes enquanto sujeitos de pesquisa e esclarecer as dúvidas que surgiram ao saber que a TLD seria realizada com os mesmos textos que eles utilizariam em atividades individuais de prática de ensino.

Todas as atividades dentro da metodologia foram apresentadas a partir do diálogo, respeitando assim, o princípio de diálogo igualitário proposto por Flecha (1997), utilizado também



para fundamentar o modelo de TLD apresentado por Pereira e Seixas (2015) no livro adotado pela docente e pelo autor desse relato.

Assim como na proposta de Pereira e Andrade (2015), as aulas voltadas para a TLD começavam com uma meditação. Em seguida, havia uma explicação sobre os elementos utilizados e seus significados, para que pudessem utilizá-las posteriormente.

Foi feita a leitura conforme indicado pela metodologia e, na hora da fala, conseguiram expressar suas reflexões sobre temas variados, embora fosse percebida a interferência da língua materna em determinados momentos. Esse é um ponto que requer maior atenção, uma vez que houve certa dificuldade relacionada não à fala, mas, ao receio de serem corrigidos, como ocorre em disciplinas de língua. Porém, o objetivo da TLD não era a correção da fala, ainda que se faça necessária nos casos em que o próprio aluno não consiga se corrigir. É um ponto preocupante, pois o fato de não ser corrigido pode criar a falsa impressão de não haver equívocos e/ou interferências em sua fala e esse gerar a fossilização que, no caso de futuros professores, é algo indesejável e combatido por profissionais da área.

Outra peculiaridade referente ao momento de expressão oral, quando se compõe a memória, é que, já a partir da segunda aplicação da TLD, as alunas conseguiram falar com a profundidade esperada pela docente, que frisava a importância de relacionar a inteligência cultural aos textos literários. Isto nada mais é que uma relação entre a experiência de vida de cada um dos participantes com a obra lida, por meio da reflexão.

Adaptaram as atividades ao tempo que possuíam, conseguindo assim, realizarem uma escrita criativa, conseguindo atingir o nível esperado para estudantes desse período nos aspectos relacionados à estética, som e imagem, dando à escrita, aspectos considerados pelos acadêmicos como diferenciadores entre literatura e entretenimento, porém, perceberam-se também algumas falhas em relação à escrita em língua espanhola.

Conseguiu-se realizar a expressão corporal na hora de apresentarem sua produção poética e, ainda que os participantes estivessem com movimentos tímidos, a participação do pesquisador e, principalmente, da docente, fez com que todos participassem da proposta que envolvia a escrita criativa.



Ainda sobre a tertúlia, especificamente sobre a memória, o relator da primeira aplicação de TLD foi o próprio autor deste relato, que após escrevê-la e lê-la para todo o grupo, explicou como deveria ser feita.

No final do semestre os estudantes reuniram, sob a orientação docente, todo material produzido ao longo do período e as memórias escritas durante a TLD. Confeccionaram livros autorais/artesanais em papel reciclado e para a capa, embalagens longa vida, muito utilizadas para comercializar leite e suco. O livro e sua capa foram projetados pela Editora blá blá blá, pertencente ao grupo de pesquisa Tertúlia Literária Dialógica: em perspectiva, que trabalha com o livro como objeto de empoderamento e com materiais reutilizados para o consumo consciente e futura propagação pelos estudantes quando atuarem como professores.

Um resultado não esperado foi apresentado ao pesquisador, em particular, por uma estudante que demonstrou uma capacidade de escrita apurada e original, no sentido de ressignificar a utilidade da meditação na TLD. Ela desenvolveu, em língua portuguesa, narrativas poéticas embasadas em suas sensações durante as meditações e elementos utilizados pelo animador cultural para guiá-las. Ela se envergonhava de suas produções, porém, com o incentivo do pesquisador, obteve segurança para seguir produzindo. Todos os textos produzidos pela estudante foram para o livro da turma e o título é extraído de um cartão confeccionado por ela para presentear o pesquisador. No verso do cartão havia a dedicatória: “Em agradecimento às asas recebidas”. Daí o título: Asas recebidas.

## CONCLUSÃO

Levando-se em consideração os resultados obtidos por meio dessa pesquisa, certifica-se a eficácia da metodologia no ensino superior e a recomendação para que se torne uma prática regular na Academia, desenvolvendo nos estudantes não só o conhecimento teórico, mas, a possibilidade de vivenciar a obra literária sem a intenção de analisá-la em um primeiro momento, entrando em contato com a obra com a alma em um estado semelhante ao de quem a escreveu, pois, “para a insinuação ser eficaz, o leitor precisa estar indefeso, receptivo. Isso acontece - quando sua alma está afinada com a do autor” (STAIGER, 1993, p. 49).



Propõe-se, portanto, o trabalho conjunto entre os docentes de língua e literatura para que se possam trabalhar as possíveis deficiências na formação dos estudantes, adaptando-se às condições de trabalho dos docentes para que consigam realizá-la da melhor forma possível. Percebe-se que para o cumprimento desta proposta, seria necessário que os docentes tivessem uma carga horária menor, ou ainda, o auxílio de monitor, estagiário ou um terceiro profissional que ficasse responsável pela detecção dos temas que poderiam ser coletados por meio de áudio, bem como deveriam ser tratados, visto que não necessariamente seriam deficiências coletivas.

Pode-se ainda utilizar a TLD como instrumento indireto de avaliação da aquisição da língua meta, aproveitando-se do estado de conforto do estudante quando sabe que não será corrigido; o idioma deixa de ser um empecilho e passa a ser o meio para que se efetive a comunicação em diálogos reais, diferentes dos exercícios realizados em sala, nas disciplinas de língua.

Recomenda-se o aprofundamento em futuros trabalhos no mesmo eixo temático sobre a importância da confecção dos livros artesanais enquanto arteterapia e a relação entre arteterapia e educação para futuros docentes; as relações entre os indivíduos durante o processo de TLD; aspectos psicológicos trabalhados durante TLD; a aquisição da língua meta por meio da fala natural, baseada em literatura estrangeira; e ainda, a relação entre o desenvolvimento coletivo e a subjetividade do ser, com a TLD enquanto condicionante.

## REFERÊNCIAS

- CANDIDO, Antonio. “*Direito à Literatura*”. In: CARVALHO, J. S. Educação, cidadania e direitos humanos. Petrópolis, Vozes, 2004.
- FLECHA, Ramón. *Compartiendo palabras - El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós, 1997.
- PEREIRA, Jane C.; SEIXAS, Ana Paula A. S. *Tertúlia Literária Dialógica: teoria e prática*. Brasília: Editora IFB, 2015.
- STAIGER, Emil. *Conceitos fundamentais de poética*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.





## HISTÓRIAS DE VIDA, FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO NORMAL E O CINEMA: imagens e narrativas

*Priscilla Lucena Vianna Dias*  
[priscillaviannadias@outlook.com](mailto:priscillaviannadias@outlook.com)

*Noeli Valentina Weschenfelder*  
Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUI  
[noeli@unijui.edu.br](mailto:noeli@unijui.edu.br)

### RESUMO

Este ensaio evidencia um recorte do trabalho investigativo de mestrado, defendido e aprovado em 2014, no Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Elege como foco as possíveis significações que o cinema pode produzir no desenvolvimento das identidades docentes, a partir de uma experiência de formação e (auto)formação com obras cinematográficas vinculadas a profissão docente. O interesse em realizar este estudo investigativo se intensificou pelo fato de poder analisar um campo de experiência de cinema na formação inicial de professores, em um cotidiano de escola pública estadual, assim, viabilizando com esta pesquisa, tecer pontes entre a tríade *Histórias de Vida, Docência e Cinema*. O texto apresenta que as identidades destas jovens não são engessadas e que, se constituem nas relações sociais e culturais, entretanto, compreende-se que o cinema muito tem a contribuir com a formação e (auto)formação. Ilustra as análises construídas através da proposta metodológica dos Cines-fórum, em que foram apreciadas oito obras cinematográficas, e ainda, pelas (auto)biografias, narrativas, diários de campo e entrevistas semi-estruturadas, no sentido de pensar em toda uma discursividade produtora de conhecimento de si e do outro.

**Palavras-chave:** Histórias de vida; Docência e Cinema.

Neste recorte, a intenção é discutir sobre a experiência metodológica dos Cines-fórum como possibilidade investigativa e formativa, considerando que, a partir deste trabalho é possível reconhecer a potência da sétima arte dentro e fora da escola, tendo por objetivo compreender as possíveis significações que o cinema pode produzir no desenvolvimento das identidades. Ainda, é importante enfatizar que se deve pensar o cinema no cotidiano da escola como uma importante experiência pedagógica, política, ética e estética que possibilita o desenvolvimento de uma educação sensível e cuidadosa, pois o cinema educa o nosso olhar sobre o mundo e sobre nós mesmos e propicia a ampliação de conhecimentos.



## A EXPERIÊNCIA DOS CINES-FÓRUM COMO POSSIBILIDADE INVESTIGATIVA E FORMATIVA

O cinema é um instrumento precioso, por exemplo, para ensinar o respeito aos valores, crenças e visões de mundo que orientam as práticas dos diferentes grupos sociais que integram as sociedades complexas (DUARTE, 2009, p. 73).

A experiência dos Cines-fórum foi utilizada no decorrer do trabalho investigativo como uma importante ferramenta facilitadora de geração de dados, e também como forma de inserção no mundo das meninas do Curso Normal, tendo por finalidade uma maior aproximação com suas histórias de vida, buscando propiciar espaços de diálogos dentro do contexto escolar. Em uma perspectiva democrática de educação, acredita-se que a prática pedagógica do saber escutar o outro, torna-se importante por diversas razões, mas de forma específica, é através da fala, das relações e do diálogo que vamos constituindo e dando sentido ao nosso ser e fazer na sociedade. Por esta razão, que a escuta e o olhar cuidadoso e sensível sempre estiveram presentes na construção desta investigação, permitindo articular as narrativas das histórias de vida e experiências das participantes com as histórias narradas “nas telas do cinema”.

Nesse sentido, Freire (1996, p. 113) elucida que “ensinar exige saber escutar”, pois, “o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com* ele” e não *sobre* ele, como é visível em práticas autoritárias em que muitos educandos, e ainda, muitas histórias de vida se perdem ou deixam de ser contadas na silenciosidade.

Nesta perspectiva, a educação pode ser considerada uma ação transformadora, em que educadores e educandos possuem o direito e a necessidade de serem ouvidos, de interagirem uns com os outros, e é neste contexto mútuo, que pautados em uma pedagogia do diálogo, do cuidado, de relações que os sujeitos promovem mudanças e possíveis formações. No que tange a escuta no ambiente educativo é possível promover espaços para ouvir a voz dos professores, suas histórias, lembranças, representações, narrativas e experiências de vida, por isso Souza (2006, p.55-56) elenca:

É essa escuta do subjetivo e do desenvolvimento pessoal do professor que preciso considerar no processo de sua formação, seja inicial ou continuada. [...] a necessidade de escutar a voz e os enredos, ou de os construir e (re)construir, no processo de ensino e no



movimento de conhecimento e formação individual e coletivo da aprendizagem profissional, demarca novas tentativas de dar sentido às experiências, aos contextos e às histórias de vida, numa abordagem experiencial de formação como uma atividade singular para ampliar a vivência pessoal e profissional no processo de formação de professores.

Em relação aos aspectos da formação docente, Goodson (1995, p.69) destaca que no mundo do desenvolvimento dos professores, o elemento fundamental que vem faltando é a *voz do professor* “[...] tem-se dado ênfase à prática docente do professor. [...] Necessita-se agora de escutar acima de tudo a pessoa a quem se destina o desenvolvimento.” Por esta razão que este trabalho investigativo, acima de tudo é uma prática pedagógica de diálogos, interação, alteridade e de formação.

A cada encontro do Cine-fórum, as relações afetivas e de confiança foram se fortalecendo, e as discussões após os filmes assistidos suscitavam nas trocas de experiências, identificações e aprendizagens. Deste modo, o cinema entra “*em ação*”, não como subsídio didático, mas como uma Pedagogia do Cinema (Duarte, 2009) que encanta e cativa, ao mesmo tempo sensibiliza e oportuniza para que as jovens do Curso Normal pudessem refletir sobre os diferentes sentidos da educação, da docência e do espaço escolar.

No decorrer dos Cines-fórum houveram algumas dificuldades que tivemos de enfrentar para poder dar seguimento ao trabalho investigativo que nos propusemos a desenvolver, para tanto, segue a narrativa do primeiro encontro e o relato de uma das jovens:

Iniciamos os trabalhos com esclarecimentos e acordo de horários, logo se realiza a escolha das obras cinematográficas para serem assistidas no decorrer dos oito encontros. A primeira obra a ser escolhida foi “Escritores da Liberdade”. No filme foi possível identificar a ação pedagógica da professora, e pudemos relacioná-la com a realidade social com a que vivenciamos na escola pública. [...] as reflexões da maioria das estudantes após termos assistido ao filme, foram bem ao encontro do “modelo ideal de professora”, sendo esta a heroína, que “salva os alunos”. Algumas destacaram apenas o lado romântico da profissão, não trouxeram as problemáticas enfrentadas como, as péssimas condições de trabalho, a falta de materiais entre outros. [...] Alice revela que na escola pública em que cursou seu Ensino Fundamental, na cidade do interior na qual reside, nunca era “enxergada” na escola, talvez pela sua personalidade mais tímida, mas que no Curso Normal esta realidade era outra (Excerto do Diário de Campo, 2013).



Surpreendemos com a narrativa oral de Alice no momento da análise reflexiva coletiva, pois quantas histórias de invisibilidade como a desta menina se repetem constantemente nos espaços da escola? Quantas crianças e adolescentes não são vistas aos olhos dos educadores e da própria escola? Que marcas a escola deixa na vida desses alunos e alunas? Quais práticas pedagógicas são desenvolvidas neste espaço educativo que não conseguem ver os sujeitos que compõem este cenário que é a escola? Questões como estas nos fazem pensar sobre o papel social e humanizador que a escola desempenha ou deveria desempenhar perante a sociedade de forma geral.

Através dos diálogos e discussões que os Cines-fórum promoveram, percebeu-se que a escola, para a grande maioria, é considerada como um dos espaços de transformação e de proliferação de múltiplas aprendizagens, e que, a representação docente ainda pode ser entendida a partir das narrativas, como sendo a pessoa que “detém os saberes”, “professora protetora”, “professora heroína”, que busca “transmitir seus conhecimentos” aos alunos. Foram poucos os momentos em que evidenciaram as dificuldades e desafios enfrentados no cotidiano das escolas. A ausência dessa reflexão talvez seja explicada pelo fato das normalistas ainda não atuarem como professoras, mas como estagiárias. A cada encontro de Cine-fórum, narrativa, olhar, filme e discussões, foram sendo marcadas por uma constatação: as linguagens do cinema podem nos fazer pensar e quem sabe, podem promover pequenas mudanças em nosso modo de ser/estar na docência.

Por esta razão, que a essência do poder formativo destas experiências de assistir filmes e narrar nossas lembranças é tão significativa para a construção das identidades. Para Fabris (2005, p.24-28) o cinema não é apenas “uma possibilidade de entretenimento”, de divertimento, mas ao fazerem isto, desenvolve uma “pedagogia, ensina modos de vida e amplia os sentidos. Os filmes nos ajudam a olhar e conhecer a sociedade em que vivemos, produzem significados sociais”, culturais e nos permitem questionar sobre as desigualdades e realidades em que estamos inseridos, além disso, pode-se inferir que o cinema possibilita o exercício da alteridade.

Assim sendo, Silva (2007, p.53) pressupõe que o cinema como arte autoriza formas de pensar à docência a partir dos “pontos de vista político, estético e ético”, argumenta que o cinema faz parte do cotidiano das pessoas e justifica que esta arte é compreendida como um dos





instrumentos mais valiosos da humanidade, pois são fontes de conhecimentos e, possibilitam de certa maneira, a reconstrução da realidade, através da relação entre os filmes e o imaginário social.

## REFLEXÕES FINAIS

A partir desse processo reflexivo pôde-se inferir que com as narrativas das participantes percebeu-se a força do cinema nos processos educativos em que sinalizaram as contribuições e potencialidades desta proposta pedagógica e de formação nos Cines-fórum. Tal proposta visou compreender e analisar as possíveis significações que o cinema poderia produzir no desenvolvimento das identidades das jovens do Curso Normal, respeitando e levando em consideração suas culturas, seus grupos sociais, processos de identificações e representações em relação à imagem da docência e seus imaginários sociais. As obras cinematográficas, suas histórias de vida e experiências escolares, de formação e (auto)biografias, agiram como forma de conhecimento de si mesmas e de mundo. Através dos encontros, houve este processo de identificação quais apareceram nas entrevistas e nas rodas de discussões a partir dos filmes assistidos, possibilitando assim, o exercício de alteridade. Faz-se necessário destacar que a formação é construída por narrativas, memórias, imagens, linguagens, sujeitos, histórias, relações, experiências e tantas outras coisas que estão em circulação. Assim sendo, cabe enfatizar que a escola, neste lugar, é considerada como um dos espaços sociais de formação, (trans)formação e de aprendizagens, por esta razão é tão rica de sentidos e significados.

## REFERÊNCIAS

- DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- FABRIS, Elí T. Henn. **Em cartaz: o cinema brasileiro produzindo sentidos sobre a escola e o trabalho docente**. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOODSON, Ivor F.. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. 2ª ed. Porto: PORTO EDITORA, 1995, p.63-78.
- SILVA, Roseli Pereira. **Cinema e educação**. São Paulo: Cortez, 2007.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. **A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação**. Revista Educação em Questão, Natal, v.25, nº.11, p.22-39, jan./abr. 2006.



## ABORDAGEM ACERCA DA IDEIA DE CAUSALIDADE EMPREENDIDA POR HUME EM TRATADO DA NATUREZA HUMANA

Adilson de Lima Müller  
Universidade Federal de Santa Maria  
adilsonmuller1995@gmail.com

### Resumo

Este artigo pretende apontar a ideia de causalidade empreendida por David Hume no tratado da Natureza humana, passando pelas suas principais ideias. Incluindo as relações filosóficas por ele exploradas. Para entender a ideia de causalidade apresentada é preciso analisar os conceitos de contiguidade, propriedade e conexão necessária, após esses conceitos serem esclarecidos e a ideia de causalidade ser explicada, Hume finaliza enunciando que é através da experiência e do hábito que inferimos uma ideia de causa e tal efeito.

**Palavras-chave:** contiguidade, propriedade, conexão necessária.

### Introdução

Segundo Hume existem sete tipos de relações filosóficas, sendo elas: *semelhança, identidade, relações de tempo e espaço, proporção de quantidade ou número, graus de qualidade, contrariedade e causalidade*. A relação que trataremos aqui é a da causalidade, ela além de ser uma relação filosófica, também é uma relação natural. A relação de causalidade ocorre especificamente através das informações da experiência e não com raciocínios ou reflexão abstratas.

### Desenvolvimento

Para fazer a análise da *causalidade* ou relação entre *causa e efeito*, Hume considera o âmbito da mente humana. Essa análise é feita primeiramente com afirmação de que todos os nossos raciocínios seguem uma relação de causa e efeito, ou seja, nós inferimos a existência de um objeto pela existência de outro, ou então um evento como decorrência de outro. Esta afirmação do efeito pela causa só é possível pela existência de uma ligação mediata ou imediata dos acontecimentos. Analisando mais profundamente essas relações entre os objetos, Hume dirá que existem três elementos que se encontram presentes nestas situações: a contiguidade no tempo e no espaço; a prioridade no tempo da causa em relação ao efeito; e a conjunção constante.

Hume expõe que todos os objetos considerados causas ou efeitos são contíguos.



[...] vejo que todos os objetos considerados causas ou efeitos são contíguos; e que nenhum objeto pode atuar em momento ou lugar afastados, por menos que seja, do momento e lugar de sua própria existência. Embora algumas vezes possa parecer que os objetos distantes produzem uns aos outros, descobrimos ao examiná-los que estão ligados por uma cadeia de causas contíguas entre si e em relação ao objeto distante. E quando, em um caso particular, não somos capazes de descobrir essa conexão, ainda assim presumimos que ela existe. Podemos, portanto, considerar a relação de CONTIGUIDADE como essencial à de causalidade [...] (T.1.3.2.6).

A segunda relação que Hume explora é a prioridade no tempo da causa em relação ao efeito.

[...] Trata-se da PRIORIDADE temporal da causa em relação ao efeito. Há os que afirmam que não é absolutamente necessário que uma causa preceda seu efeito, e que qualquer objeto ou ação, já no primeiro instante de sua existência, pode exercer qualquer qualidade produtiva, gerando outro objeto ou ação que lhe seja perfeitamente contemporâneo. [...] se alguma causa pode ser perfeitamente contemporânea a seu efeito, é certo que, de acordo com essa máxima, todas devem sê-lo. Pois qualquer causa que retarde sua operação por um só instante deixa de atuar naquele momento particular preciso em que poderia ter atuado - e, portanto, não é propriamente uma causa. A consequência disso seria nada menos que a destruição da sucessão de causas que observamos no mundo e mesmo a total aniquilação do tempo. Porque se uma causa fosse contemporânea a seu efeito, e esse efeito a seu efeito, e assim por diante, é claro que não haveria algo como uma sucessão; e os objetos seriam todos coexistentes (T.1.3.2.7).

Hume avança pedindo que o leitor tome esse argumento como satisfatório, assim supondo que as relações, de contiguidade e sucessão, são essenciais às causas e efeitos. Pois ele mostrará que essa questão não tem grande importância. Então ele questiona se devemos ficar satisfeitos com as relações de contiguidade e sucessão, para formar uma ideia completa de causação, e responde-a dizendo que "de forma alguma", pois um objeto pode ser contíguo e anterior a outro, sem ser considerado sua causa. E por isso, há uma CONEXÃO NECESSÁRIA a ser levada em consideração, e que ela é muito mais importante que as outras duas relações já mencionadas. Hume em seguida examina os objetos, com a finalidade de descobrir a natureza dessa conexão necessária, e encontrar as impressões que podem ser derivadas de sua ideia. Mas quando ele se depara com as qualidades conhecidas dos objetos, ele descobre que a relação de causa e efeito não depende delas em nada. E quando considera as suas relações às únicas que encontra são as de contiguidade e sucessão, que ela já havia considerado como imperfeitas e insatisfatórias. Então ele diz que é necessário que se abandone essa investigação direta a respeito da conexão necessária que faz parte da nossa ideia de causa e efeito, e que é necessário encontrar outras questões para esclarecer as presentes dificuldades.



Adiante Hume trata da seguinte questão, "por que uma causa é sempre necessária", ele expõe que isso se trata de uma máxima geral da filosofia e que geralmente é fundada na intuição, porém ele não concorda com isso. E prova que esta proposição, de que a causa é sempre necessária, não é intuitiva e nem demonstrativamente certa.

[...] Nunca poderíamos demonstrar a necessidade de uma causa para toda nova existência ou para toda nova modificação de existência sem mostrar, ao mesmo tempo, a impossibilidade de que alguma coisa comece a existir sem algum princípio produtivo [...] (T.1.3.3.3).

Segundo Hume todas as demonstrações de necessidade de uma causa são falaciosas e sofisticas, ele apresenta argumentos para provar isso e novamente afirma que, a necessidade de uma causa não é nem intuitiva e nem demonstrativamente certa. E a partir disso implica a seguinte questão: "por que concluímos que tais causas particulares devem ter efeitos particulares, e por que realizamos uma inferência daquelas para estes últimos?" (T.1.3.3.9).

Então ele explica, que quando inferimos efeitos de causas, devemos estabelecer a existência dessas causas, e que só temos dois meios para fazer isso. O primeiro é por uma percepção imediata de nossa memória ou nossos sentidos, e o outro por uma inferência a partir de outras causas. Sendo que esses dois meios são determinados da mesma forma, "por uma impressão presente ou por uma inferência baseada em suas causas", e isso ocorre até chegarmos ao objeto que vemos ou recordamos, mas é impossível que essas inferências cheguem até o infinito e a única coisa capaz de as deter é uma impressão da memória ou dos sentidos. Logo, ele conclui o assunto afirmando que "todo raciocínio acerca de causas e efeitos deriva originalmente de alguma impressão".

Para Hume as impressões provenientes dos sentidos, em sua causa última, não podem ser explicadas pela razão humana, portanto, é impossível informar como elas surgem. Porém essa questão não tem importância, já que é possível fazer inferências partindo das percepções, sejam elas verdadeiras ou falsas. Adiante Hume explica que não podemos encontrar características que distinguem a memória da imaginação nas impressões simples, pois ambas retiram suas ideias simples das impressões, e tampouco das ideias complexas, porque elas não são suficientes para distingui-las em suas operações, ou para discernir umas das outras. Então ele aponta como sendo pela força e vividez superior que a imaginação se difere da memória, e cita exemplos em que a





imaginação pode representar os mesmo objetos que a memória, onde essas faculdades só se distinguem pela maneira que as ideias se apresentam, ou seja, por uma sensação.

Logo ele trás a questão de que quando as ideias se tornam muito fracas e pálidas fica difícil determinar se elas são realidade ou fantasia, e que quando as memórias são recentes, nós temos as ideias mais claras. O costume e o hábito tem tanta influência quanto à natureza, para ajudar a distinguir as ideias que se tornam fracas, assim fixando a ideia com igual força e vividez. E assim vemos que a crença que sempre acompanha a memória e os sentidos, consiste na vividez das percepções, e que somente isso os distingue da imaginação.

[...] É simplesmente a força e a vividez da percepção que constituem o primeiro ato de juízo e estabelecem o fundamento do raciocínio que construímos com base nela, quando traçamos a relação de causa e efeito (T.1.3.5.7).

Hume avança afirmando, portanto, que é apenas pela experiência que inferimos a existência de um objeto a outro. E trás novamente a relação da conjunção constante, que foi descoberta no decorrer dos estudos, já que a contiguidade e a sucessão não são suficientes para estabelecer a relação de causa e efeito. Porém essa recente descoberta da relação de uma conjunção constante não ajuda a avançar muito em seu propósito, pois ela apenas implica que "objetos semelhantes têm se mostrado sempre em relações semelhantes de contiguidade e sucessão". E que por esse meio jamais descobriremos uma nova ideia.

A única conexão ou relação de objetos capaz de nos levar para além das impressões imediatas de nossa memória e sentidos é a de causa e efeito; e isso porque é a única sobre a qual podemos fundar uma inferência legítima de um objeto a outro. A ideia

de causa e efeito é derivada da experiência, que nos informa que tais objetos particulares, em todos os casos passados, estiveram em conjunção constante um com outro, [...] O mesmo princípio não pode ser ao mesmo tempo causa e efeito de outro; e essa é, talvez, a única proposição intuitiva ou demonstrativamente certa acerca dessa relação. (T.1.3.6.7)

Para Hume mesmo com a descoberta da conjunção constante, jamais se poderá provar, pela razão, que "deve haver uma semelhança entre os objetos de que tivemos experiência e os que estão



além do alcance de nossas descobertas". E que a razão nunca poderá nos mostrar a conexão entre dois objetos, mesmo sendo auxiliada pela experiência e pela conjunção constante das causas passadas. E que, portanto, a inferência depende unicamente da união de ideias. Mas embora exista esse princípio entre associação de ideias, é o mesmo princípio que vigora entre as ideias de causa e efeito. Assim a única noção de causa e efeito que temos é que certos objetos existem sempre conjuntamente, e que em casos passados se mostram inseparáveis, e em consequência de conjunção constante os objetos adquirem uma união na imaginação.

Assim, embora a causalidade seja uma relação filosófica, por implicar contiguidade, sucessão e conjunção constante, é apenas enquanto ela é uma relação natural, produzindo uma união entre nossas ideias, que somos capazes de raciocinar ou fazer qualquer inferência a partir dela (T.1.3.6.16).

## **Conclusão**

Após apresentar toda a ideia de causalidade empreendida por Hume, podemos concluir que para o autor todas as ideias que possuímos tem sua origem na experiência, e é em decorrência do hábito que inferimos essa ideia de causa a tais efeitos, por sempre se repetirem. Portanto é através da experiência e do hábito que sempre inferimos um objeto como sendo o responsável pela produção de outro, mas o fato de um objeto ser o ter sempre ocorrido em consequência de outro, nas ocasiões passadas, não significa que isso sempre ocorrerá, assim não pode ser aplicado a eles a definição de causa e efeito.

## **Referências**

DAVID HUME (1739), Tratado da Natureza Humana, trad. Déborah Danowski, Ed. UNESP/Imprensa Oficial do Estado, São Paulo, 2000. Original: A Treatise of.



## (RE)ARRANJOS DE CRIAÇÃO

*Neila Görden*  
*aliengorgen@yahoo.com.br*

*Tatiana Hofstätter*  
**UNIVATES**  
*tati.hofstatter@hotmail.com*

### RESUMO

O presente artigo propõe um relato de experiência da criação de uma brinquedoteca, na Escola Municipal de Ensino Fundamental 24 de Maio, localizada no município de Teutônia/RS. A criação desse espaço ocorreu após a visita das turmas do 1º e 2º ano do turno da tarde à UNIVATES. Juntando os relatos dos pequenos com a importância do brincar para o desenvolvimento integral e para a aprendizagem da criança, propusemo-nos a arrecadar materiais solicitando doações da comunidade escolar a partir da obra “Doador”, da artista Elida Tessler, a fim de proporcionar aos alunos, um espaço que possibilite a concretização do jogo, contribuindo para o desenvolvimento e para a aprendizagem dos alunos, através de experiências lúdicas.

**Palavras-chave:** Arte. Brinquedoteca. Ludicidade.

### INTRODUÇÃO

O presente artigo se desenvolve a partir da ideia de criar uma brinquedoteca na EMEF 24 de Maio, localizada no município de Teutônia/RS. Tudo começou após a visita dos alunos das turmas do 1º ANO/B e 2º ANO/B do turno da tarde, à UNIVATES<sup>25</sup>, quando as crianças tiveram contato com a estrutura da brinquedoteca da instituição.

Todos ficaram encantados com os jogos, livros e fantasias disponíveis no local. A partir desse interesse das crianças, surgiu a ideia de criar um espaço semelhante na escola, pois pensamos que a brinquedoteca pode proporcionar um ambiente de socialização, de aprendizagem de regras e de vivências de atividades lúdicas coletivas. De acordo com Falkenbach (2002, p. 61) “o lúdico é o componente humano que amplia as capacidades de descoberta, de criatividade, de investigação e de curiosidade, devido a isso deve estar presente como vivência na escola”.

Juntando os relatos dos pequenos com a importância do brincar para o desenvolvimento integral e para a aprendizagem da criança, propusemos utilizar um espaço improvisado, já

---

<sup>25</sup> Universidade localizada no município de Lajeado, no Vale do Taquari.



existente na escola, e arrecadar materiais solicitando doações da comunidade escolar a partir da obra “Doador”, da artista Elida Tessler<sup>26</sup>, a fim de proporcionar aos alunos da EMEF 24 de Maio, um espaço que possibilite a concretização do jogo, contribuindo para o desenvolvimento e para a aprendizagem dos alunos, através de experiências lúdicas.

## DESENVOLVIMENTO

Tudo começou com a visita à UNIVATES, universidade localizada no município de Lajeado, acerca de 25 km do município de Teutônia. Tarde de aprendizagem para as turmas do primeiro e segundo ano dos Anos Iniciais, que conheceriam um espaço chamado de brinquedoteca.

Uma brinquedoteca é um espaço, que tem jogos, fantasias, brinquedos, livros etc. Este espaço surge para promover para as crianças um espaço lúdico, proporcionando-os uma grande variedade de brinquedos, dentro de um mesmo ambiente. As primeiras brinquedotecas surgiram em 1934, nos Estados Unidos, chegando ao Brasil por volta de 1971. Seu conceito principal propõe a utilização da ludicidade para ensinar regras e proporcionar um ambiente de socialização.

Nesse dia tivemos uma aula diferente, pois a mesma ocorreria em uma universidade, espaço ainda não conhecido pela maioria dos alunos. A viagem de ônibus, conhecer outra cidade, o lago, a ponte, banheiros enormes, uma história, muitas fantasias, jogos, brinquedos, um dia cheio de experiências e vivências que tocaram os alunos, que voltaram para a escola com muitas histórias para contar:

Lá na brinquedoteca eu me vesti de flor. E gostei muito eu queria que nosso colégio tivesse fantasias. (Danielle, 7 anos).

Eu gostei de usar as roupas e os sapatos. Fiquei como uma modelo. Laura, 7 anos)

Lá na Brinquedoteca tem muitos brinquedos que todo mundo gostou e eu também, porque são muito legais. (Bianca, 7 anos).

---

<sup>26</sup> Tessler trabalha com a palavra, constrói um poético léxico de coleções que falam de afeto, de vida cotidiana e de memória. Para maiores informações sobre a artista, visitar o site: <http://elidatessler.com>.





A experiência proporcionada às crianças, e os relatos feitos após a visita, movimentaram o pensar das professoras, e a partir da ideia, da estagiária/monitora Tatiana, começamos a pensar como faríamos para obtermos brinquedos, fantasias e jogos para montarmos uma brinquedoteca na nossa escola, sendo que nossos alunos, na sua maioria pertencem a classe média baixa.

Para envolvermos toda a comunidade escolar aproveitamos a semana literária que é um momento em que os alunos de todas as turmas trocam experiências e apresentam trabalhos, envolvendo desde a Educação infantil até o 9º Ano.

As turmas do 1º/B e 2º/B ano apresentaram aos demais alunos da escola e também aos professores e funcionários, a obra “Doador” da artista Elida Tessler. A mesma afirma em entrevista em 2004 que

a ideia do trabalho DOADOR veio como forma de compartilhar um fazer: eu não faria o trabalho sozinha. Para construir o que eu pretendia montar na II Bienal do Mercosul, em Porto Alegre (1999) precisei contar com a participação de 270 pessoas, que atenderam a minha carta a elas dirigida com o pedido de doação.

A partir da ideia da artista que criou um corredor com objetos que terminavam em dor, como: aspirador, liquidificador, apontador, pedimos doações dos alunos da escola para criarmos a nossa obra **(Re)arranjos de criação**. Esse espaço foi montado durante a semana literária, onde os alunos foram convidados a deixarem suas doações para montarmos a brinquedoteca da escola. A escolha do nome se deu pelo fato de que tudo que seria doado seria utilizado para a criação e recriação durante o brincar dos alunos em um espaço, ainda inexistente na escola.

Como partimos de muitas incertezas quanto aos materiais que seriam doados e se haveria um local para organizarmos esse espaço na escola, pensamos em várias possibilidades de estruturar a brinquedoteca para não desistirmos com os empecilhos da caminhada.

Conforme Alves, a brinquedoteca pode ser organizada em cantos ou por pequenas áreas, “Canto dos jogos”, “Canto dos Livros”, “Canto das Fantasias” entre outros. Em um primeiro momento pensamos em fazer uma brinquedoteca itinerante, em uma estante organizar os materiais, para que os professores pudessem retirá-los quando quisessem fazer alguma atividade em sala de aula, até conseguirmos mais materiais e um espaço adequado.



As doações foram chegando aos poucos, tanto dos alunos como dos professores e funcionários, mas ainda não sabíamos aonde seria a brinquedoteca, o que em certos momentos causava certo desânimo. Dessa maneira fomos expandindo o convite para nossos familiares, amigos e comunidade em geral, convidando-os para fazerem doações para a escola. Ao ficar sabendo desta proposta, a Unimed Vales do Taquari e Rio Pardo (Unimed VTRP), engajada no compromisso com a educação, arrecadou doações de livros, fantasias, jogos e brinquedos para a brinquedoteca da escola, através do Desafio Voluntário.

As doações foram retiradas na Unimed de Lajeado, dando um grande avanço na quantidade de materiais arrecadados para iniciarmos a brinquedoteca. Levando em consideração essa quantidade de materiais arrecadados a direção da escola juntamente com a secretaria de educação do município de Teutônia estão providenciando a organização de um espaço já existente na escola, para montarmos a brinquedoteca. Como se trata de um mezanino no ginásio de esportes, a sala precisa de uma porta e telas de proteção para a segurança dos alunos. Já para manter a boa conservação dos jogos, fantasias, brinquedos e do próprio ambiente, é necessário fechar a parte lateral do telhado, evitando a entrada de pássaros ou outros animais.

## CONCLUSÃO

Quando começamos a escrever o projeto da brinquedoteca no mês de julho, não imaginávamos que o projeto tomasse tanta proporção como tomou. Além das doações da Unimed, tivemos uma grande mobilização da comunidade escolar, pois ressaltamos aos alunos quando explanamos a obra de Tessler (1999), que a nossa obra dependeria de todos nós para acontecer e reforçamos aquilo que a artista afirmou em sua obra: Não há doação se não existir um doador.

Acreditamos que a criação da obra **(Re)arranjos de criação** tenha mobilizado as crianças, que mobilizaram os pais, a trazerem suas doações para a escola, fato que nós professores vemos como muito importante. Os alunos perceberem que qualquer um de nós com um simples gesto pode ajudar o outro, que com o pouco que temos, podemos ser solidários. As crianças traziam suas



doações, e entregavam-nos com uma imensa alegria, pois percebiam a importância de participar da construção da nossa brinquedoteca, espaço esse que será utilizado para todos os alunos.

Os materiais recebidos estão guardados em uma sala da escola até serem feitos os reparos no local que irá ser instalada a brinquedoteca. Em torno de 700 livros, jogos, mesinhas, cadeirinhas, fogão, sofá, televisão, DVD, bonecas, ursos, carrinhos e fantasias. Aguardamos ansiosas para dar continuidade ao projeto, organizando todos os materiais recebidos para os alunos aproveitarem ao máximo este novo espaço lúdico de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

- FALKENBACH, Atos Prinz. *A Educação Física na Escola: uma experiência como professor*. Lajeado: Univates, 2002.
- Revista de poesia e arte **OROBORO**, editada por Ricardo Corona e Eliana Borges. Curitiba: Ed. Medusa. n. 2, 2004.

# Imaginário & Urbanidades





## PROJETO NARRADORES DE BAGÉ: REVISITANDO A CIDADE A PARTIR DAS SUAS MANIFESTAÇÕES POPULARES

*Amanda Thomazi*  
*Universidade Federal de Santa Maria*  
*Serviço Social*  
*amandathomazi@icloud.com*

### RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo revisitar o projeto *Narradores de Bagé* a partir do olhar de uma estudante-pesquisadora integrante do grupo. O trabalho surgiu de um projeto de ensino e pesquisa chamado *Cultura Local e Tradição Popular em Bagé*, desenvolvido com os alunos dos cursos técnicos integrado em agropecuária e informática do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia - Câmpus Bagé. A finalidade foi a de valorizar as práticas históricas e sociais presentes na cidade de Bagé, onde podemos encontrar uma grande riqueza cultural e social nas práticas das benzeduras, corridas de cavalo, quilombolas, futebol de várzea e comunidades ciganas.

**Palavras-chave:** cidade, imaginário, cultura tradicional

### INTRODUÇÃO

Com o projeto *Narradores de Bagé*, coordenado pelo prof. do IFSul, Lisandro Moura e Rafael Peter, fomos instigados a narrar, através do olhar da *sociologia do cotidiano*, as manifestações culturais tradicionais do município de Bagé: Comunidade Quilombola de Palmas, Vida Cigana, Carreiras de Cavalo, Futebol de Várzea e Atos de Fé. Aprendemos a observar e a praticar com a comunidade os seus ritos e manifestações. Partilhamos vivências, crenças e valores. Aprendemos com eles e através deles a reencantarmos o nosso olhar para a cidade em que vivemos. Conhecemos o desconhecido e descobrimos aquilo que parecia distante, mas muitas vezes esteve sempre ao nosso lado e era tratado com insignificância.

Metodologicamente, o trabalho foi guiado por um olhar etnográfico, que contou com realizações de entrevistas, observações de campo, produção de imagens fotográficas e vídeos. Instigados a conhecer, estudar, fotografar, viver e imaginar um pouco de cada uma dessas manifestações, nosso imaginário alcançou a cidade desejada e testemunhou em palavras e imagens aquilo que presenciamos e ouvimos. Os diversos produtos que resultaram do projeto *Narradores de Bagé*, incluindo um livro de autoria dos estudantes, alcançou também as comunidades com quem compartilhamos as experiências, contribuindo para uma maior valorização de suas práticas.



Durante a pesquisa buscamos deixar de lado o etnocentrismo presente dentro de cada um de nós e passamos a ter um olhar sensível àquilo que nos foi apresentado. Com isso, criamos vínculos sociais com o que estava sendo pesquisado, isso tudo gerando um desejo de ir ao encontro do outro e de saber mais sobre os temas que seriam estudados.

## DESENVOLVIMENTO

Os primeiros contatos que tivemos foram através de textos e algumas conversas com os professores coordenadores do projeto, que buscavam nos familiarizar com os temas que seriam pesquisados e debatidos por nós. Logo após, criamos cinco grupos distintos compostos por estudantes de diversos semestres e de ambos cursos técnicos, grupos estes que por seguinte estudaram mais especificamente cada um destes cinco temas.

As visitas foram acontecendo, no mínimo, uma em cada um dos cinco espaços pesquisados. Havia fotografias, anotações, observações cada uma com um diferencial, pois por mais semelhantes que fossem a anotações ou a fotografia, elas carregam consigo aspectos diferentes da narrativa de cada um dos estudantes pesquisadores. Após as visitas apresentamos diversas produções de aspectos relevantes através do nosso olhar. Os espaços visitados e pesquisados foram:

**Comunidade Quilombola de Palmas:** Narramos e conhecemos um pouco do modo de vida da população Quilombola Bageense, suas relações sociais, as práticas culturais existentes na região, passamos um dia junto a eles, ouvindo um pouco de suas histórias de vida e dos Quilombos no Rincão do Inferno, região localizada no interior de Bagé. Dona Onélia e Seu Alcívio mostraram sua simplicidade, abriram as portas da sua casa e de seu coração, proporcionando aos alunos uma vivência coletiva, uma interação direta e uma participação no cotidiano dessa família.

**Vida Cigana:** Pesquisamos a presença dos ciganos no Brasil, logo após no estado do Rio Grande do Sul e por fim na cidade de Bagé, que possui diversas famílias moradoras da cidade. A partir desse estudo aprofundamos nossa observação acompanhando um pouco do cotidiano delas, visitando suas casas, conhecendo suas famílias, seus locais de trabalho, histórias e tradições. Fomos instigados também a pesquisar as mudanças no modo de vida e cultural do povo cigano, as formas



de casamento, a liberdade, o nomadismo, a leitura de mãos, a religião entre outras características próprias da vida cigana.

**Carreiras de Cavalos:** Uma das poucas cidades no estado do Rio Grande do Sul onde este hábito ainda é presente na cultura dos moradores da zona rural e também das periferias da cidade. Procuramos conhecer qual a importância que esses eventos têm para o imaginário do gaúcho e os papéis desempenhados pelos apostadores, jôqueis, criadores de cavalos e público visitante, através de entrevistas e de observações realizadas nas três canchas da cidade.

**Futebol de Várzea:** De grande alcance e abrangência da população bageense em geral, é prática comum aos domingos nos bairros da cidade. Durante a nossa pesquisa buscamos produzir dados sobre a prática esportiva local, os quais são quase que inexistentes em nossa cidade. Realizamos saídas de campo no complexo Militão, onde concentra diversos atletas de futebol de várzea e é o centro dos campeonatos na cidade. Procuramos conhecer e observar as motivações da população a ocupar este espaço e organizar essas atividades de interação coletivas.

**Atos de fé:** Vivenciamos as práticas religiosas de cura, que possuem uma forte presença na cidade. Essas vivências foram feitas a partir de dois momentos. No primeiro momento fomos conhecer as ervas medicinais, as benzeduras, as curas espirituais, principalmente a fé depositadas nelas e a busca por conhecer pessoas que utilizam desta crença. No segundo momento participamos da Festa das Velas Votivas, também conhecida como Procissão Luminosa em homenagem a Nossa Senhora Auxiliadora. Essa procissão é uma das mais importantes e antigas expressões culturais da cidade. Os atos de fé fazem parte de um patrimônio imaterial da cidade e que devemos nos esforçar para preservar suas histórias.

Essas vivências nos proporcionaram parte do material necessário para elaboração de diários de campo, relatos e narrativas aos quais eram de pouca complexidade para ser escritos, pois tudo que foi relatado por nós antes foi vivido. Assim, expressamos nossas vivências para que a comunidade, colegas e professores possam conhecer um pouco e ver através dos nossos olhos, perspectivas e imaginários sobre a cultura local. A mesma cultura que temos por objetivo cultivar suas práticas e influências nas relações sociais, assim divulgando a força do saber popular.



## CONCLUSÃO

O projeto contribuiu para o desenvolvimento da comunidade, para divulgar e valorizar as expressões culturais e os saberes tradicionais da população bageense imersa no mundo fantástico da fé, do jogo, da magia e da cultura afro-gaúcha. Mas principalmente para uma formação que não se restringe à sala de aula, pois podemos conhecer outros espaços que nunca foram imaginados por nós. O impacto em nosso olhar, como seres sociais dentro da cidade e sobre a cidade, foi para além do aprendizado meramente informativo ou conteudista. Ao contrário, nos fez refletir sobre espaços, pessoas e lugares, bem como nos fez ver uma Bagé que ainda não havia sido apresentada anteriormente, algo novo e cativante.

Hoje, quase quatro anos depois de ter participado do projeto, vejo o forte reflexo dele na minha vida acadêmica. As pesquisas e vivências geraram uma curiosidade e também um grande desejo de saber mais sobre a área das ciências humanas, vindo desse primeiro contato com o estudo da sociedade, do imaginário e algumas das formas de cultura presentes na sociedade bageense. Particularmente, o maior aprendizado do projeto foi o encontro com a que seria a minha área de estudos do futuro, concluir o ensino médio e reconhecer a área que tenho maior afinidade a fim de ingressar em um curso superior. Foi extremamente significativo para a minha formação, pois acabei por cursar serviço social, área de ciências humanas aplicadas o curso que hoje me identifico e com certeza é resultado do conhecimento gerado através do ensino e pesquisa proporcionados pelo projeto Narradores de Bagé. Para além disso tudo, o projeto me mostrou que mesmo muito cedo os projetos e pesquisas em que estamos inseridos podem trazer diversos impactos que servem de motivação para estudos futuros, como por exemplo a produção do livro e a menção honrosa no IV Festival Internacional de Cinema de Bagé, com o filme Atos de Fé em Bagé.

## REFERÊNCIAS

MOURA, Lisandro; PETER, Rafael. **Narradores de Bagé**. Porto Alegre: Deriva, 2015.





## CAMINHADAS URBANAS: O EDIFÍCIO CAUDURO E A PROMOÇÃO DO IMAGINÁRIO SANTAMARIENSE

*Cíntia Maria Fank*

*Universidade Federal de Santa Maria, Curso de Arquitetura e Urbanismo, Centro de Tecnologia  
FIEX-CT  
fankcintia@gmail.com*

*Marina de Alcântara*

*Universidade Federal de Santa Maria, Curso de Arquitetura e Urbanismo, Centro de Tecnologia  
marinadealcantara@hotmail.com*

### RESUMO

Comunicação entre população e a cidade. Esta é a principal ideia abordada pelo projeto de extensão “Caminhadas Urbanas” do Curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Santa Maria. Através da organização de caminhadas pela cidade, o projeto visa oferecer novos olhares com relação ao espaço público e ao patrimônio edificado, com enfoque em Santa Maria/RS. Para as atividades do ano de 2015 definiu-se o tema “Lugares do Abandono”, tendo, como evento mais expressivo, a realização da III Caminhada Urbana, no dia 22 de agosto do mesmo ano. Esta caminhada percorreu pontos do Centro Histórico da cidade onde o abandono se manifesta de diferentes formas, com percurso que encerrou no interior do Edifício Cauduro. Construído na década de 1940 para abrigar um hotel, a edificação fez parte da rede de infraestruturas instaladas em Santa Maria devido ao êxito do transporte ferroviário, que localizou na cidade um importante centro de serviços. Atualmente em estado parcial de abandono, permeia o imaginário local, além de ser um importante documento histórico acerca do desenvolvimento urbano de Santa Maria. A intervenção proposta no edifício, que contou com a colaboração de performances teatrais e projeções midiáticas, teve como objetivo inserir os participantes no centro do patrimônio edificado, incitando uma recuperação histórica do Edifício Cauduro, e, conseqüentemente, da cidade de Santa Maria.

**Palavras-chave:** Caminhadas Urbanas; Edifício Cauduro; imaginário.

### INTRODUÇÃO

Pensar em preservação do patrimônio deve estar relacionado com a valorização e conscientização da importância da manutenção de um tempo, cultura e lugar por parte da população. A atuação do Estado como promotor da preservação é essencial, porém, a participação da comunidade é necessária para o reconhecimento e continuidade deste trabalho. Diante deste contexto, ações voltadas à educação patrimonial mostram-se eficazes para a construção de uma



abordagem mais ampla sobre a temática e contribuem para a formação de cidadãos críticos e atuantes no cenário de construção da cidade.

O Caminhadas Urbanas é um Projeto de Extensão do Curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Santa Maria, onde o caminhar na cidade é o ponto de partida para as discussões. O caminhar, que é ação tornada banal em nosso cotidiano urbano, torna-se um evento através da participação nas Caminhadas Urbanas.

O projeto traz como um de seus objetivos estimular a convivência da pluralidade, promovendo a discussão e debate comunitário acerca do patrimônio edificado, por meio de vivência e apreensões do espaço público, uma vez que entendemos ser fundamental que o indivíduo se conscientize quanto à importância de sentir-se parte integrante, dependente e agente transformador da cidade. Conforme ROCHA, “A cidade nos pertence na medida em que, mesmo sem ser percebida, construímos ali nossas vidas, estabelecemos as mais diversas relações.” (2010, p. 76).

Através das ações propostas, busca-se descobrir e oferecer novos olhares com relação ao patrimônio material; ampliar o senso crítico e o repertório do cidadão com relação às possibilidades/potencialidades inerentes aos espaços públicos; além de promover ações urbanas inseridas no cotidiano e que, portanto, abarquem uma escala de atuação flexível e efêmera, entre outros.

## DESENVOLVIMENTO

O projeto que iniciou em 2014, vem sendo mantido e seus métodos de ação aperfeiçoados, como as discussões em grupo (acadêmicos, professores e comunidade) e a realização de percursos na cidade, as “Caminhadas Urbanas”.

Para a realização das caminhadas, são realizados encontros e debates periódicos sobre o espaço público e o patrimônio edificado em Santa Maria, com o objetivo de apontar possíveis percursos urbanos. Definido o trajeto, parte-se para a divulgação do evento, principalmente com o auxílio das redes sociais, e o planejamento da ação propriamente dita. Ao final da experiência coletiva do caminhar, são realizadas rodas de conversa nas quais são destacadas as principais



impressões e vivências dos caminhantes, o que gera um relatório de análise que serve de apoio para as atividades futuras.

Através da análise dos resultados das atividades de 2014, identificou-se que a má conservação do patrimônio e a poluição visual, principalmente quanto ao espaço edificado, era citado em diversos relatos. Segundo os participantes, trata-se de uma perda para o (re)conhecimento da história da cidade, além de apresentar uma relação direta com a falta de segurança e a violência. Através dessa percepção de incômodo com o abandono, definiu-se os “Lugares do Abandono” como tema para as ações de 2015.

Os “Lugares do Abandono” seriam espaços que atualmente encontram-se ou algum dia estiveram em estado de abandono, sejam edificações, espaços públicos ou elementos da paisagem urbana, amplamente utilizados no passado e que hoje se encontram negligenciados ou esquecidos. Segundo Rocha (2010, p. 59), “Abandono pode ser a ação de deixar uma coisa, uma pessoa, uma função, um lugar. (...) O abandono antes de qualquer coisa é um estado, uma condição, um acontecimento.” No que se refere ao abandono, este pode apresentar-se de diversos modos: fisicamente, através da decomposição e deterioração de seu estado original; e também de um modo não tão explícito, quando há um abandono de uso: uma desocupação ideológica. Partindo da percepção e reconhecimentos destes locais de abandono, objetiva-se um aprofundamento nas funções desempenhadas por esses espaços, que normalmente passam despercebidos aos olhos do transeunte, e a reflexão sobre os mesmos, como propõe Rocha:

Quantos de nós passamos todos os dias por arquiteturas do abandono sem as vermos, sem olhá-las? Quais forças ou potências os espaços do abandono são capazes de desencadear na arquitetura? Que mundos os abandonos abrem para a arquitetura? (ROCHA, 2010, p. 91)

As ações do projeto vêm ao encontro da necessidade que se tem de apreender o espaço urbano, de modo que os cidadãos desenvolvam laços com a cidade em que vivem e reclamem pela sua conservação. Evidencia-se um desejo coletivo de manter viva a memória da cidade, que é contada através de suas ruas, praças e arquiteturas.

Realizada no dia 22 de agosto de 2015, o trajeto da III Caminhada Urbana contemplou ruas centrais da cidade, com paradas realizadas em pontos condizentes com a temática do abandono.



Alguns dos locais abordados foram: a antiga Fábrica de Café e Sabão da COOPFER, a Vila Belga, a Ponte Seca acima dos trilhos da ferrovia próxima à gare, a primeira sede da Sociedade Italiana de Mútuo Socorro entre outros. O ponto final do percurso se deu no interior do Edifício Cauduro.

A construção do Edifício Cauduro foi sugerida pelo prefeito Antônio Xavier da Rocha (gestão 1938-1942) ao empresário José Carlos Cauduro para atender a demanda crescente de viajantes que pernoitavam na cidade em função da ferrovia. O terreno da esquina da Avenida Rio Branco com a Rua Venâncio Aires, que receberia a construção da residência da família Cauduro, foi ocupado em 1941 por um imponente edifício de quatro pavimentos em estilo Art Déco, projetado por Luis Bollick (PMSM, 2015).

O térreo comportava salas comerciais, uso que é mantido até hoje, três pavimentos de aposentos e o último andar recebia o restaurante do hotel. Com 53 anos de atividade hoteleira, sua história traz o registro de hóspedes memoráveis, como Getúlio Vargas, Roberto Carlos e Rita Lee, além de lembranças e recordações locais que fazem parte da vida de muitos santamarienses (PMSM, 2015). A decadência da ferrovia contribuiu para a escassez de hóspedes, que tornou insustentável a manutenção do hotel. O encerramento de suas atividades aconteceu em 14 de maio de 1993, quando somente as lojas do térreo mantiveram-se ocupadas.

Dentro do edifício, os caminhantes foram convidados a percorrer os corredores do hotel e a participarem de uma roda de conversa nas dependências do antigo restaurante. Foram disponibilizados cartazes para que fossem registradas considerações sobre a Caminhada, além da intervenção teatral do grupo LEV – Laboratório de Experimentação Vocal do Curso de Artes Cênicas da UFSM e da participação do artista Elias Maroso, com projeções visuais.

Por se tratar de local inacessível ao cidadão comum, a experiência de ocupar o Edifício Cauduro mostrou-se extremamente positiva para os caminhantes, como foi por estes relatado. As atividades visaram o incentivo à reflexão quanto à necessidade de preservação do patrimônio e de sua história, bem como possibilitaram a criação de laços sensoriais entre o edifício e os ocupantes através do estímulo do imaginário. Pallasmaa (2013, p. 21) classifica esse processo de imaginação, criação e associação de imagens como um reforço da nossa noção de existência, autonomia e independência individual, visto que essas imagens são consideradas poéticas, artísticas,





emancipadoras e inspiradoras. É possibilitado, assim, um diálogo direto entre o usuário, a arquitetura e as imagens individuais associadas por cada caminhante.

## CONCLUSÃO

O resgate da memória do Edifício Cauduro torna-se imprescindível frente à sua importância histórica para a cidade e à imponência que detém sobre a paisagem urbana. Por documentar o desenvolvimento econômico municipal e povoar o imaginário santamariense identifica-se a necessidade da preservação deste patrimônio.

A situação dos locais abordados durante as Caminhadas e demais que se encontram abandonados só será alterada quando o usuário demonstrar interesse e reclamar seu lugar de participação no planejamento e manutenção da cidade e a ele for proporcionada voz ativa junto ao poder público. Pontua-se a necessidade de haver um diálogo entre os detentores do poder e os praticantes ordinários da cidade, aqueles que verdadeiramente as utilizam e as reclamam porque vivenciam os seus problemas, por elas se deslocam, desenvolvem laços indenitários e de pertencimento.

## REFERÊNCIAS

- HOFFMANN-HARNISCH, W. IN MARCHIORI, J. N. Cardoso (Org); NOAL FILHO, V. Antonio (Org.). **Santa Maria: relatos e impressões de viagem**. 2 ed. Santa Maria: Editora UFSM, 2008. p. 242.
- PALLASMAA, Juhani. **A Imagem Corporificada: Imaginação e Imaginário na Arquitetura**. 1 ed. Porto Alegre: Editora Bookman, 2013.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA. **Inventário de Identificação de Bens Imóveis de Santa Maria/RS: Edifício Cauduro**. Santa Maria: IPLAN. 2015.
- ROCHA, Eduardo. **Arquiteturas do abandono** (ou uma cartografia nas fronteiras da arquitetura, da filosofia e da arte). Porto Alegre: UFRGS, 2010. 263 f. Tese (Doutorado em Arquitetura). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.



## POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA, AFETIVIDADE E IMAGINÁRIO

*Estefani Bilhalva Leitzke*

*Universidade Federal de Pelotas (UFPel)*

*Laboratório de Ensino, Pesquisa e Produção em Antropologia da Imagem e do Som (LEPPAIS)*

*estefanileitzke@gmail.com*

### RESUMO

Este trabalho, vinculado ao projeto de extensão “Morada sob as Estrelas” que por sua vez está inserido no “Museu das Coisas Banais”, versa em uma pesquisa em andamento com pessoas em situação de rua na cidade de Pelotas. Neste recorte, busco apresentar alguns dados de campo produzidos a partir do contato direto com estas pessoas, relatando alguns de seus desdobramentos. Partindo da perspectiva da antropologia urbana e da antropologia visual, assim como um profícuo diálogo com a museologia (também produtor de suas tensões e desafios), intento compreender a relação de afetividade destes sujeitos com os objetos afetivos que portam consigo, assim como ao meio urbano e à sociedade na qual interagem.

**Palavras-Chave:** Antropologia Urbana; Pessoas em Situação de Rua; Afetividades

### INTRODUÇÃO

“Morada sob as Estrelas: carregar só o que vale a pena” é um projeto de extensão vinculado ao “Museu das Coisas Banais”<sup>27</sup>, cuja finalidade é a constituição de um acervo digital com fotografias de objetos vistos como “banais”, mas que são permeados por valores afetivos por parte de quem os possui. As fotografias do que chamamos de “objetos afetivos”, produzidas na interação entre os pesquisadores e as pessoas que os portam, não podem ser descontextualizadas. Por essa razão, torna-se importante a escuta atenta da/o antropóloga/o (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2006) às narrativas destes sujeitos. Considerando as especificidades que a população em situação de rua estabelece com as coisas que obtém, produz, consome, carrega ou abandona em condições de extrema vulnerabilidade no meio urbano, pretendemos, através deste subprojeto de extensão, ampliar a discussão sobre a sua relação com objetos afetivos, memoriais e biográficos. Nosso paradigma museológico está focado nos objetos e nas narrativas a eles associadas - dados obtidos pelo método etnográfico e registrados por meio do diário de campo, da fotografia, da gravação,

---

<sup>27</sup> O Museu das Coisas Banais, coordenado pela Prof<sup>a</sup> Juliane Serres, é uma iniciativa do curso de Museologia da UFPel, e o subprojeto de extensão aqui apresentado é coordenado pela doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Memória e Patrimônio da UFPel, Daniele Borges, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Claudia Turra Magni, recebe apoio do LEPPAIS (Laboratório de Ensino, Pesquisa e Produção em Antropologia da Imagem e do Som), no qual atuo como bolsista de extensão.



seguida de transcrição selecionada dos testemunhos. Ao adotar uma abordagem etnográfica, que se fundamenta no trabalho de campo, a “dialética entre a experiência e a interpretação” (CLIFFORD, 2008, p. 32) produzem novos dados de pesquisa.

O projeto de extensão “Morada sob as Estrelas” foi iniciado em maio de 2016. Desde então a equipe de pesquisa e extensão tem realizado trabalhos de campo semanais em locais públicos. Começamos por saídas exploratórias, que tiveram por fundamento a observação flutuante, tal como sugere Coléte Pétonnet (2008), que problematiza a pesquisa etnográfica em meio urbano, defendendo a postura flutuante como modo de colocar-se disponível para interações de toda ordem, sem foco restrito a algo ou alguém em específico, mas com o olhar atento e abrangente a tudo o que se passa. À medida que identificamos territórios mais fecundos para o trabalho de campo e que as relações com nossos interlocutores se consolidaram, passamos à técnica etnográfica de observação participante (MALINOWSKI, 1978, FOOTE-WHITE, 2005).

Passamos, então, a frequentar a praça Dom Antonio Zattera, localizada no centro de Pelotas, no mesmo horário e dia da semana, visto que nela passamos a aprofundar o contato com um grupo mais ou menos coeso de pessoas em situação de rua que aí passa boa parte de seus dias. Esta praça, frequentadas por diversos segmentos sociais, é territorializada de diferentes maneiras pelos que nela habitam. Dois de meus interlocutores, que dormem e se abrigam no carrossel do parque de diversões aí existente, ao serem interrogados sobre o frio que implica dormir nesse local durante o inverno, me respondem: “Frio nada. É só colocar muita coberta por cima e já era!”.

A fim de conhecer outros interlocutores, também passamos a frequentar o Centro POP (Centro de assistência especializado para população em situação de rua fornece alimentação, meios para fazerem sua higiene e atividades lúdicas), visto que este espaço institucional era mencionado com frequência pelos moradores de rua. Este local se localiza próximo a praça Dom Antonio Zattera e é mantido através de recursos financeiros da prefeitura da cidade.

## DESENVOLVIMENTO

Uma das nossas premissas, ao trabalharmos com este segmento social é a busca da diminuição de estereótipos, “rótulos” e “estigmas” (BECKER, 2008; GOFFMAN, 2013) que



habitualmente recaem sobre eles, visto que elas estão constantemente sujeitas a julgamentos de valor e depreciação pela sociedade abrangente. A rua, enquanto categoria ideológica, povoa o imaginário como um espaço de “personagens perigosos” no qual habitam apenas “os malandros, os marginais e os espíritos” (DAMATTA, 1997 p.95). Partindo de uma perspectiva etnográfica “de perto e de dentro” (MAGNANI, 2002) consideramos importante contribuir para o questionamento deste senso comum, refletindo tanto sobre os objetos que estes sujeitos carregam consigo, quanto sobre os espaços que ocupam, na medida em que esta “análise faz sentido pois foram investidos de sentido” (AUGÉ, 2012 p.51).

Percebida e julgada pelo viés negativo, da falta e da escassez, cuja figura do “pedinte” e do “mendigo”<sup>28</sup> é emblemática, as pessoas em situação de rua povoam o imaginário urbano de quem transita na cidade. Um de meus interlocutores situa-se em frente a um banco, próximo à praça em que desenvolvemos a pesquisa e o fato de estar num local com alta circulação de pessoas provoca espanto em algumas, que me dizem “ter medo” e sentirem-se incomodadas com sua presença. Entre culpabilização e “piedade”, alguns o incriminam e outros o ajudam com alguns trocados.

Ao utilizarem locais públicos como calçadas, viadutos, praças, parques, etc, com finalidades domésticas, essas pessoas afrontam o ideal de controle e domesticação do meio cidadão, além de corromperem a ordem de classificação (público/privado) dos espaços urbanos (Magni, 1994, p.37).

O medo/desconforto que tais pessoas sentem ao se depararem com alguém que habita o espaço público de maneira subversiva à ordem vigente contribui para a proliferação desse imaginário, que infelizmente, é sempre negativado. Tiago Lemões nos adverte que:

De fato, a população em situação de rua é considerada pelo senso comum, como desprovida de relações familiares, de afeto, de ajuda. Trata-se, muitas vezes, de sujeitos solitários, abandonados, frágeis, passivos e impotentes frente às adversidades e, por isso, merecedores de ajuda e caridade. De forma ambígua, também são avaliados como os algozes de seus “próprios males”, sujeitos desviantes, vagabundos, inadaptáveis ao trabalho e que, por isso, deveriam estar presos por seu “potencial criminoso” e por ameaçarem a ordem pública (Lemões, 2012, p. 37).

<sup>28</sup> Aquele/a que pratica a mendicância, o ato de pedir esmolas. Utilizo essa palavra com cautela para que não se torne pejorativa e que reforce ainda mais um imaginário depreciativo quanto a população em situação de rua.





A relação das pessoas em situação de rua com os objetos parece estar velada sob os conflitos familiares, problemas com dependência química e as “*correrias*”<sup>29</sup>. Em decorrência disso, apenas alguns interlocutores compartilharam conosco seus objetos afetivos. Diogo Braga, um dos interlocutores, traz consigo um caderno de poesias de sua autoria. É um objeto permeado por afetividade que ele considera importante. Assim como Diogo, Mário, outro interlocutor carrega “Um lugar ao sol”, livro de Érico Veríssimo. Outro dia ele comentou que em um dia inteiro lê praticamente todo um livro (exceto o de Érico), eu indaguei como conseguia fazer isso e ele me respondeu: “*Claro, não uso droga nem nada, ocupo a mente com isso...*”. Os interlocutores que não compartilharam seus objetos afetivos conosco nos fizeram pensar em lugares onde a troca afetiva acontece, como o banco da praça onde essas pessoas costumam se reunir e trocar experiências.

## CONCLUSÃO

O projeto de extensão está em andamento e tem nos proporcionado trocas importantes com as pessoas em situação de rua, extensivas à sociedade mais ampla. Exemplo disso foi a matéria de capa e duas páginas no principal jornal da cidade, o Diário Popular<sup>30</sup>, em que a imagem destas pessoas, através de nosso trabalho, foi apresentada de forma generosa e sem a negatividade enraizada no imaginário social a seu respeito.

## REFERÊNCIAS

- AUGÉ, M. *Não Lugares: Introdução a uma antropologia da supermodernidade*. São Paulo: Papirus, 2012.
- BECKER, Howard. *Outsiders: estudos de sociologia do desvio*. Rio de Janeiro, Zahar, 2008.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. *O trabalho do antropólogo*. São Paulo: Editora Unesp, 2006.
- CLIFFORD, James. *Sobre a autoridade etnográfica*. In: *A Experiência Etnográfica: antropologia e literatura no século XX*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2008.
- DAMATTA, R. *Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.
- GREGORI, Maria Filomena. *Viração. Experiências de meninos nas ruas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

<sup>29</sup> Prestação de algum serviço, como guardar carros, ficar de vigia em uma casa, etc. Um termo correlato à “viração”, título do livro de Maria Filomena Gregori (2000), em que analisa as experiências de meninos nas ruas.

<sup>30</sup> Pode ser visualizada em:

[http://www.diariopopular.com.br/index.php?n\\_sistema=3056&id\\_noticia=MTE3MzAx&id\\_area=Mg%3D%3D](http://www.diariopopular.com.br/index.php?n_sistema=3056&id_noticia=MTE3MzAx&id_area=Mg%3D%3D)



GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manutenção da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

LEMÕES DA SILVA, Tiago. *Família, Rua e Afeto: etnografia dos vínculos familiares, sociais e afetivos de homens e mulheres em situação de rua*. 2012.

MAGNANI, J.G.C. *De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana*. Revista Brasileira de Ciências Sociais. Vol.17, 2002.

MAGNI, Claudia Turra. *Nomadismo Urbano: Uma etnografia sobre moradores de rua de Porto Alegre*. EDUNISC, 2006 [1994].

MALINOWSKI, Bronislaw. *Argonautas do Pacífico Ocidental: Um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné, Melanésia*. São Paulo: abril cultural, 2ª Ed., 1978 (Introdução).

PÉTONNET, Colette. *A observação flutuante: o exemplo de um cemitério parisiense*. *Antropolítica*, Niterói, n.25, p.99-111, 2008.

WHYTE, W. F. *Sociedade de esquina: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.



## IMAGINÁRIO DA CIDADE E DO TRABALHO: PERSONAGENS DA NARRATIVA FERROVIÁRIA

*Guillermo Stefano Rosa Gómez*  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul,*  
*Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS),*  
*Núcleo de Antropologia Visual (NAVISUAL)*  
*guillermorosagomez@gmail.com*

### RESUMO

Este trabalho relata a pesquisa iniciada em 2015, na cidade de Pelotas, com ferroviários aposentados. Minhas investigações partem de uma antropologia urbana, traçando percursos pela antiga vila operária e seus equipamentos urbanos, conhecendo as redes de sociabilidade destes sujeitos aposentados. Buscando interpretar suas narrativas e conhecer elementos da estrutura de trabalho e de posições de hierarquia, iniciei o contato etnográfico com estes trabalhadores que fazem surgir modos de narrativa particulares: os apelidos, os causos, as piadas. Dessa forma tomei estes elementos como “pistas” etnográficas para compreender o imaginário ferroviário. Neste recorte destaco os personagens evocados nas narrativas, que contavam o trabalho a partir de uma perspectiva particular: os “caxias”, os “faixas” e os “malandros”. A própria figura do trabalhador se transforma em trabalhador-personagem nos termos de: “renegado”, “afilhado” ou mesmo de “trabalhador”. Neste trabalho exponho algumas reflexões interpretativas dos significados desta sociabilidade lúdica e de um trabalho fabulado e imaginado para os interlocutores em suas redes de pertencimento.

**Palavras-chave:** Antropologia Urbana; Imaginário; Trabalho; Ferroviários

### INTRODUÇÃO

Baseado em pesquisa realizada na graduação<sup>31</sup> que esteve integrada ao processo de construção do Memorial da Estação Férrea de Pelotas<sup>32</sup>, intenciono, no mestrado em Antropologia Social<sup>33</sup>, dialogar com trabalhadores e trabalhadoras aposentados da Rede Ferroviária Federal (RFFSA). Esse intuito está vinculado a pesquisas no campo da Memória Coletiva das cidades e de seus habitantes. A investigação se concentra na cidade de Pelotas<sup>34</sup>, mas pressupõe acompanhamento de deslocamentos dos sujeitos de pesquisa para municípios próximos como

<sup>31</sup> GÓMEZ, Guillermo Stefano Rosa. Cidade, Trabalho e Narrativa: Etnografia Urbana com Ferroviários Aposentados em Pelotas. *Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Ciências Sociais*. UFPel: IFISP, 2015. Orientação: Dr<sup>a</sup>. Claudia Turra Magni.

<sup>32</sup> Coordenado pelo LEPPAIS – Laboratório de Ensino Pesquisa e Produção em Antropologia da Imagem e do Som da UFPel – em conjunto com a Secretaria Municipal de Cultura

<sup>33</sup> Orientado pela professora Cornelia Eckert, inserido no Núcleo de Antropologia Visual (NAVISUAL)

<sup>34</sup> Cidade de porte médio com aproximadamente 400 mil habitantes que se localiza ao sul do RS.



Capão do Leão e Rio Grande<sup>35</sup> ou as visitas ao Sindicato dos Trabalhadores Ferroviários do Rio Grande do Sul em Porto Alegre e à Estação Ferroviária e Vila Belga em Santa Maria<sup>36</sup>. Em Pelotas, situo a pesquisa especificamente no bairro Simões Lopes, que acomoda os equipamentos urbanos – degradados, reutilizados, patrimonializados – de uma organização empresarial no estilo de “vila operária”. A Estação Férrea, as antigas oficinas, o Clube Ferroviário – que oferece bailes nos finais de semana e em datas festivas –, a delegacia do sindicato ferroviário (um pequeno chalé de madeira) além das casas dos trabalhadores situadas próximas da linha. Parte significativa delas mantém a estrutura de madeira construída pelos próprios trabalhadores das oficinas.

## DESENVOLVIMENTO

Busco inserir esta investigação na perspectiva de uma Etnografia da Duração (Rocha e Eckert, 2013) que compreende o tempo como um fenômeno “imerso no convívio social” (HALBWACHS, 2006). Estes aposentados, ao narrarem a si mesmos com o objetivo de construir uma identidade narrativa (RICOEUR, 1991), resgatam seu pertencimento a uma comunidade afetiva, de compartilhamentos de símbolos e códigos sociais particulares. Alinho-me também a uma Antropologia do simbólico e do imaginário, tal como proposta por Gilbert Durand, para o qual é imprescindível a valorização da “função fabuladora do homem” (1980, p.100) destacando seu dinamismo e função criadora.

Intentando desvendar o universo simbólico (GEERTZ, 2014) do trabalho ferroviário, surgiu-me, no contexto de pesquisa de campo, modos de narrativa lúdica, particulares destes sujeitos: os apelidos, os causos, as piadas. Tomando estes elementos como “pistas” etnográficas para compreender o imaginário ferroviário, busquei interpretar os apelidos como indícios da estrutura de poder e hierarquia da Rede Ferroviária. Os personagens evocados nos causos e nas piadas contavam o trabalho a partir de uma perspectiva particular, dos “Caxias”, dos “Faixas” e dos “Malandros”. Igualmente mencionados, ao imaginar a figura do trabalhador-personagem as

<sup>35</sup> Capão do Leão se localiza a 18km de Pelotas, Rio Grande a 54km.

<sup>36</sup> Inaugurada em 1885 pela E. F. Porto AlegreUruguaiana, a edificação da Estação Férrea de Santa Maria localiza-se no final da Avenida Rio Branco e integra o patrimônio histórico da cidade. Com a política de privatização, a Rede foi cedida à iniciativa privada em março de 1997 e os prédios não operacionais, nos quais se inclui o da Estação, continuaram de posse governamental, sendo repassados para o uso da prefeitura. Fonte:





categorias de: “renegado”, “afilhado” ou mesmo de “trabalhador” e seus significados para os interlocutores em suas redes de pertencimento.

A memória também pode abarcar os sentidos, sendo o corpo como um “suporte” (ROUCHOU, 2009, p.120) para as experiências sensoriais. A memória sonora, olfativa e gustativa atravessa as biografias de nossos sujeitos pesquisados e de nós mesmos. No trabalho ferroviário, o cheiro da comida que azedava, o gosto da comida derivada do ato de “empanar”<sup>37</sup>, o tradicional som da locomotiva, o peso do trem, sentido com as costas, encostadas na cadeira do maquinista. Cabe um exemplo: durante uma das entrevistas filmadas com o maquinista aposentado Orlando Chagas<sup>38</sup> em frente à Estação Férrea de Pelotas, fomos interrompidos repetidas vezes, por sons alto: caminhões e ônibus passando e uma obra que coloca estruturas para um show. Os sons provocam a reflexão deste narrador:

*“Fui trabalhar em Londrina (...). Agora a gente estava falando em barulho... Onde era o alojamento, digamos que era aqui e ali onde estava ele, era o abastecimento das máquinas. E máquina não desliga, máquina de ferrovia chega num lugar, fica funcionando e abastecendo. Então ficava toda a noite.... Então eu acostumei com esse barulho aí. Isso aí que vocês estão estranhando, isso para mim não é nada. Isso faz parte, até na hora da entrevista, de relatar alguma coisa da ferrovia tem barulho. Trinta anos passei no barulho”.*

Nesse momento, a entrevista<sup>39</sup> é interrompida momentaneamente por um som alto de uma serra no metal, em uma obra próxima. Meu interlocutor: *Visse? Mais um. Isso aí é a ferrovia!*”

É a partir do contar e do fabular destes aposentados – na oralidade destes “homens-memória”<sup>40</sup> – que me aproximo do imaginário desta profissão. No cenário da grande cidade e do mundo urbanizado, que se pluralizam os estilos de vida (VELHO, 1994), coexistem distintas tradições de registro da memória. O registro escrito, que impera no mundo da pesquisa acadêmica, muitas vezes contrapõe-se à oralidade dos grupos sociais estudados. O desafio posto ao

<sup>37</sup> Contou-me “Luisão”, torneiro-mecânico na Rede Ferroviária, que “empanar” significa a situação em que vários colegas de uma mesma “turma” juntavam seus pratos de comida para alimentar alguém que a comida estragava, ou não tinha suficiente. “Ficava melhor que a nossa, porque tinha um pouquinho da carne de um, da massa de outro...”

<sup>38</sup> Interlocutor e parceiro de pesquisa: <http://diariodamanhapelotas.com.br/site/projeto-resgata-historia-da-estacao-ferrea/>

<sup>39</sup> Acessar em : <https://www.youtube.com/watch?v=nOwrJwBN2Ps&feature=youtu.be>

<sup>40</sup> Fazendo referência aos personagens de Le Goff (1990), de uma cultura da memória antes da escrita: os sábios, os especialistas, os grandes contadores.



Antropólogo é de recuperar “a antiga arte de ouvir e de contar” (ROCHA& ECKERT, 2005), que é dotada de uma possibilidade criativa ampliada, baseada na “reconstrução generativa” (LE GOFF, 1990 p. 370) do passado, pelo contador.

## CONCLUSÕES

O resultado mais gratificante desta investigação etnográfica é o processo de interlocução que permanece em curso e de várias formas. Uma delas foi a presença de dois ferroviários aposentados – Orlando Chagas e Rubem Medeiros<sup>41</sup> – na defesa de meu Trabalho de Conclusão de Curso em Ciências Sociais na Universidade Federal de Pelotas.

Paralelamente, a exposição coletiva itinerante, derivada do projeto Memorial da Estação Férrea (LEPPAIS/UFPel), tornou-se um projeto participativo com estes dois ferroviários aposentados. Por iniciativa deles, o Museu de Rua foi instalado no período de 08 de abril a 21 de outubro de 2016 no Sindicato dos Trabalhadores em Empresas Ferroviárias no Estado do Rio Grande do Sul, na cidade de Porto Alegre, tendo sido apresentado o filme “Vida nos Trilhos” no dia de sua inauguração. A partir desses primeiros resultados e de forma colaborativa, pretende-se produzir um material imagético que acompanhará a itinerância da exposição, rumo à cidade de Rio Grande (RS) e outros municípios marcados pela presença ferroviária.

## REFERÊNCIAS

- DURAND, Gilbert. *A imaginação simbólica*. Lisboa, Perspectiva, 1980.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2014
- GÓMEZ, Guillermo S.R. Cidade, Trabalho e Narrativa: Etnografia Urbana com Ferroviários Aposentados em Pelotas. *Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Ciências Sociais* sob Orientação da Dr<sup>a</sup>. Claudia Turra Magni. Pelotas/UFPel: IFISP, 2015.
- HALBWACHS, Maurice. Memória individual e memória coletiva. In *Memória coletiva*. São Paulo, Centauro, 2006. P. 29 a 70.
- LE GOFF, Jacques. Memória. In *História e memória*. Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990.
- PREFEITURA DE SANTA MARIA. Aspectos históricos da Estação Férrea de Santa Maria. Disponível em: [http://www.santamaria.rs.gov.br/docs/152anos\\_sm\\_gare.pdf](http://www.santamaria.rs.gov.br/docs/152anos_sm_gare.pdf)
- RICOEUR, Paul. O si e a identidade narrativa. *O si-mesmo como um outro*. Campinas, Papyrus, 1991. p 28 a 38 e p 167 a 198.

<sup>41</sup> Os interlocutores permitiram a identificação no trabalho.



ROCHA, Ana Luiza e ECKERT, Cornelia. O antropólogo na figura do narrador. In: *O tempo e a cidade*. Porto Alegre, UFRGS, 2005

ROCHA, Ana Luiza Carvalho e ECKERT, Cornelia. *Etnografia da duração*. Porto Alegre: Marcavisual, 2013

ROUCHOU, Joelle. Memória do olfato: o cheiro de Jasmin. In VELOSSO, Monica P. Et ali (org). *Corpo, identidades, memórias e subjetividades*. Rio de Janeiro, Mauad e Faperj, 2009. P 117 a 128.

VELHO, Gilberto. *Projeto e metamorfose. Antropologia das sociedades complexas*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1994.



## MULTIMÉTODOS DE ANÁLISE COM INTERAÇÃO DOS USUÁRIOS DA PISTA MULTIUSO DO CAMPUS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA – RS

*Helena Reginato Gabriel*

*UFSM, Acadêmica do Curso de Arquitetura e Urbanismo*

*Bolsista FIT - BIT*

*E-mail: helena.reginato@gmail.com*

*Renata Michelin Cocco*

*UFSM, Acadêmica do Curso de Arquitetura e Urbanismo*

*Bolsista PIBIC*

*E-mail: renata.cocco@yahoo.com.br*

*Luis Guilherme Aita Pippi*

*UFSM, Professor PhD Dr. Departamento de Arquitetura e Urbanismo*

*E-mail: guiamy@hotmail.com*

### RESUMO

O presente trabalho visa apresentar a análise comportamental pós-ocupação da Pista Multiuso do Campus da Universidade Federal de Santa Maria, um sistema estruturador multifuncional, o qual será apresentado desde a sua elaboração projetual até a análise da opinião, percepção e o grau de satisfação de seus usuários. A Análise Pós-Ocupação (APO) empregada é constituída pelo Método Qualitativo e Quantitativo de Interação com os usuários: entrevista e *survey*, de maneira a apresentar os resultados da pesquisa, a qual tem como objetivo avaliar as qualidades, os conflitos ou debilidades e a funcionalidade do projeto executado. Os resultados provenientes mostram-se importantíssimos para conduzir o projeto de expansão da Pista Multiuso em sua segunda etapa de planejamento e execução. O estudo é vinculado ao Laboratório de Paisagismo e Arquitetura (PARQ) do Curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Santa Maria (CAU-UFSM) e faz parte da rede nacional de pesquisa QUAPÁ-SEL II (Os sistemas de Espaços Livres na constituição da Forma Urbana Contemporânea no Brasil: produção e apropriação).

**Palavras-chave:** pista multiuso; corredores verdes; espaço compartilhado.

### INTRODUÇÃO

A Pista Multiuso da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) apresenta-se como um sistema multifuncional compartilhado de mobilidade alternativa, de recreação e de lazer para o Campus da UFSM (Figura 01). A elaboração do projeto da Pista é de autoria do Laboratório de Paisagismo e Arquitetura (PARQ) do Curso de Arquitetura e Urbanismo da UFSM em parceria com a Pró-Reitoria de Infraestrutura (PROINFRA). Seu planejamento e projeto de concepção





surgiu de três conceitos-chave: corredor verde urbano e multifuncional (*greenway* e *multi path trail*) e espaço compartilhado (*sharedspace*) de forma a transformar o Campus em um local mais humanizado e integrador, composto por infraestrutura adequada para a mobilidade alternativa, acessibilidade, lazer e recreação, tanto na cidade universitária quanto no contexto urbano do bairro Camobi, objetivando assim a sua consolidação como um parque setorial na escala da cidade de Santa Maria (PIPPI, 2014; GEHL, 2013).

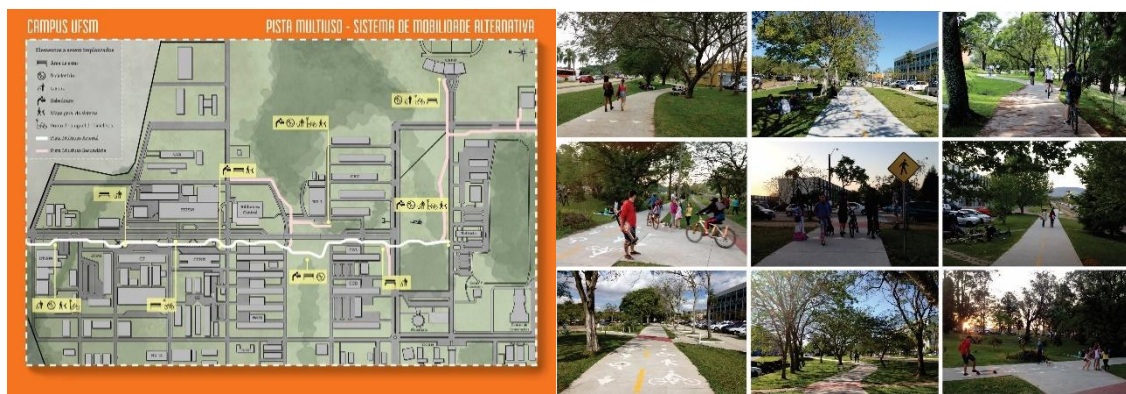


Figura 01: Pista Multiuso: Mapa e dinâmica de apropriação social. Fonte: Pippi, Polli e Lautert, 2015.

Após a execução da Pista Multiuso no final de 2014 e a sua efetiva utilização até o momento, percebeu-se sua importância perante a comunidade acadêmica e local. Sendo assim, o método de avaliação pós-ocupação do espaço livre busca, através de questionamentos com os usuários, obter informações com relação à sua percepção sentimental guardada em relação ao local de estudo e quais atividades realizam/gostariam de realizar, bem como quais ambientes são de maior preferência dos usuários, fundamentos estes necessários para o aperfeiçoamento projetual da mesma em sua segunda etapa de implantação.

## 2 DESENVOLVIMENTO

### 2.1 METODOLOGIA E PROTOCOLO DE APLICAÇÃO

O objetivo da utilização da análise, verificação e interpolação entre métodos complementares é possibilitar o registro de informações que considerem as demandas, opiniões e necessidades, tanto objetivas quanto subjetivas, dos usuários deste espaço público.



O método Qualitativo de Interação com o usuário é composto de entrevistas, técnica bastante utilizada em Avaliações Pós-Ocupação, que possibilitam analisar a relação do ambiente físico-ambiental e social, através do imaginário e percepção dos usuários sobre o ambiente natural e construído, bem como a dinâmica de utilização do espaço público (SOMMER & SOMMER, 2002; GEHL, 2013). Os questionamentos da pesquisa de ordem qualitativa foram: o que define o lugar (sendo sugerido indicar até três palavras-chaves); quais os aspectos positivos do lugar; quais aspectos negativos do lugar; qual sentimento o lugar provoca/desperta; quais atividades realizadas no lugar; atividades o usuário gostaria de fazer no lugar; e qual o ambiente, ao longo da Pista Multiuso, de maior preferência para utilização/permanência (sendo “o porquê” também indagado).

As informações obtidas foram analisadas com estatística descritiva através da criação de categorias de análise compostas por temas-axiais principais: Conforto e imagem, Acesso e Conectividade, Padrões de Usos e Atividades, Sociabilidade, Meio natural, Estruturas físicas, Infraestrutura, Mobiliário urbano, Imagem como atração estética, Projeto ou Qualidade projetual e Unidade de vizinhança (CARMONA et al., 2010; PROJEC FOR PUBLIC SPACES, 2000).

O método Quantitativo de Interação com o usuário (*survey*), segue um formato padrão cujos componentes temáticos foram estruturados por questões de múltipla escolha, tabuladas com análises gráficas. O método tem a capacidade de promover descrições numéricas de tendências, atitudes e opiniões de uma população, através do registro de diferentes informações oriundas da interação com os usuários: preferências, motivações, comportamentos, sensações, dados geográficos, dados sócio-demográficos, padrões de usos/tipos de atividades, características preferenciais dos diferentes ambientes dos espaços públicos, sugestões e ideias futuras e/ou em como qualificar os ambientes, frequência e intensidade de uso, problemas e potencialidades e aspectos de interatividades sociais (CRESWELL, 2009; PIPPI, 2014; PROJECT FOR PUBLIC SPACES, 2000; SOMMER e SOMMER, 2002; ZAMANI et al., 2014).

Sobre o protocolo de aplicação das pesquisas qualitativa e quantitativas para análise pós-ocupação, os seguintes parâmetros foram observados/apontados: ano de aplicação (2015); mês (abril a setembro, ou seja, um total de 6 meses); dias (um dia “útil” por semana e um dia do final de semana por semana); turno (manhã das 7:00h-11:59h e tarde das 12:00h-17:00h); duração (1 hora



de aplicação do método, sendo o máximo de 10 entrevistas aplicadas por pesquisador); número de pesquisadores envolvidos (dois por segmento da Pista Multiuso).

## CONCLUSÃO

Pode-se destacar, pela aferição das respostas conferidas sobre aquilo que define o lugar (as quais majoritariamente de cunho positivo), que a efetiva utilização das áreas de passagem e de paragem da Pista Multiuso (apesar da não implantação das estruturas físicas destinadas ao estar e do mobiliário urbano) reflete-se na valorização das áreas de circulação e de permanência para descanso, contemplação e sociabilização (em dias de semana, a comunidade acadêmica ocupa as adjacências da Pista sentando-se na grama, já nos fins de semana é recorrente que a comunidade santa-mariense leve cadeiras de abrir para o sentar-se, toalhas/panos para, por exemplo, a realização de piqueniques).

Os resultados da avaliação de ambos os métodos, demonstram que a Pista Multiuso em dias de semana e nos fins de semana, consolidou-se como um parque setorial, pois a mesma é usufruída e explorada por diferentes usuários e para diversos tipos de atividades, sejam ativas e/ou passivas, isto ao mesmo tempo em que seus atributos projetuais foram capazes de oferecer conforto, segurança, interação social (inclusive com animais domésticos como os desencadeadores de redes sociais) e contato dos usuários com áreas naturais. Também foi destacada a importância da linguagem projetual amparada no compartilhamento de usuários e de diferentes atividades, assim como a beleza e fluidez do desenho sinuoso/orgânico da pista.

A aplicação do método qualitativo de análise ou de avaliação pós-ocupação possibilitou conhecer informações cruciais sobre as percepções dos usuários e seus modos de utilizar a Pista Multiuso após a implantação da primeira etapa projetual.

Os resultados ainda representam pontos a observar/considerar quando da sua segunda etapa de elaboração projetual a fim de ampliar o sistema estrutural da Pista Multiuso de forma a dispersar e/ou concentrar usuários e atividades, interligando este sistema a outros espaços livres e edificações da UFSM, aprimorando os acessos e a conectividade. Em relação ao tema conforto e imagem serão reforçadas as sinalizações verticais e horizontais em pontos de cruzamento da pista





com o sistema viário, bem como a informação e educação dos usuários através de folders, de forma a proporcionar segurança a quem utiliza a Pista e com isto mitigar os conflitos entre os diferentes modais e atividades. Para as estruturas físicas foram sugeridos: mirantes, tatames/decks, bancos, mapa da pista, sanitários/vestiários e estares com mesas de xadrez. Em relação ao mobiliário urbano foram propostos: bebedouros, lixeiras, bicicletários e postes. No quesito mobilidade, foi mencionada a necessidade do incremento de um novo modal para cavalos.

Na aplicação do método quantitativo de análise, foi possível confirmar a dinâmica da Pista Multiuso no cenário da universidade, bairro Camobi e cidade através de seus ambientes físicos, ambientais, práticas de lazer, recreação e sociabilização, possui um grande potencial de catalisar os diferentes elementos de rituais de sociabilização, isto é, promoção de um espaço público qualificado e dinâmico que propicia encontros casuais formais e/ou informais de diferentes padrões de interações sociais entre familiares e conhecidos/desconhecidos de diferentes gêneros e idades, os quais são representados através de diferentes níveis e tipos de integração social.

Entre as limitações encontradas, podemos mencionar que os mesmos foram aplicados entre abril/2015 a novembro/2015, durante um dia de semana e um fim de semana, somente nos turnos diários da manhã e da tarde, não sendo aplicado o survey nos demais meses do ano, bem como no período noturno, como também sem a frequência de aplicação de mais de um dia de semana ou fim de semana.

## REFERÊNCIAS

- CARMONA, M. et al. **Public places – urban spaces: the dimensions of urban design.** 2nd ed. Oxford: Elsevier, 2010.
- CRESWELL, John. **Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches.** 3.ed. New Delhi: SAGE Publications Inc, 2009. 273p.
- GEHL, J.; SVARRE, B. **How to Study Public Life.** Washington D.C.: Island Press, 2013, 200p.
- PIPPI, L. G. A. **Social Network Interaction and Behaviors on Recreational Greenways and Their Role in Enhancing Greenway Potential.** Final Dissertation, degree of Doctor of Philosophy (Landscape Architecture) in Design, College of Design, Landscape Architecture, North Carolina State University (NCSU), Raleigh, NC, EUA, p. 846, 2014.
- PROJETO PARA ESPAÇOS PÚBLICOS (PPS). **How to Turn a Place Around: A Handbook for Creating Successful Public Spaces.** Project for Public Spaces, Inc., New York, EUA, 2000.





SOMMER, R.; SOMMER, B. **A Practical Guide to Behavior Research: Tools and Techniques.** 5 ed. New York: Oxford University Press, 2002, 400p.

ZAMANI, Zahra; MLEE, Jong S.; PIPPI, Luis Guilherme A. **Exploring Behaviors and Perceptions of Users in a Neighborhood Park.** Saarbrucken: LAP Lambert Academic Publishing, 2014. 69p.



## PISTA MULTIUSO CAMPUS UFSM: IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA E EXTENSÃO DO SISTEMA

*Laura Elisa Hansen Warpechowski*

*Universidade Federal de Santa Maria, Departamento de Arquitetura e Urbanismo, bolsista Pró Reitoria de Infraestrutura/PARQ  
E-mail: lauraehw@gmail.com*

*Pâmela Klein*

*Universidade Federal de Santa Maria, Departamento de Arquitetura e Urbanismo, bolsista Pró Reitoria de Infraestrutura/PARQ  
E-mail: pamela\_klein@yahoo.com.br*

*Luis Guilherme Aita Pippi*

*Universidade Federal de Santa Maria, Departamento de Arquitetura e Urbanismo /PARQ, Professor PhD e Doutor  
E-mail: guiamy@hotmail.com*

### RESUMO

O presente trabalho visa apresentar para a comunidade acadêmica e geral o projeto do Plano Piloto da Pista Multiuso do Campus da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em sua primeira e segunda fase. Sua configuração projetual originou-se pelos conceitos de corredores verdes e espaços compartilhados, capazes de absorver as demandas de mobilidade alternativa, de lazer, recreação e, principalmente, atender as necessidades dos diferentes usuários seja por gênero, faixas etárias ou nível de desenvolvimento. A pista multiuso propicia, através de suas múltiplas funções, a ocorrência de diversas atividades: caminhar, correr, andar de bicicleta, skate ou roller, andar de cadeira de rodas, descansar, contemplar a paisagem e os edifícios do campus. Sua primeira etapa caracterizou-se pela conformação de uma pista multiuso arterial e pista multiuso secundária sendo, juntamente proposto, ao longo destas, diferentes hierarquias de nós de atividades constituídos por estruturas físicas, mobiliário urbano, infraestrutura verde, vegetação e sinalização vertical e horizontal. Sua segunda etapa, em fase de detalhamento e execução, caracteriza-se pela expansão desse sistema conector e estruturador, implementação de estruturas físicas e mobiliário urbano da primeira fase além do acréscimo de modais e sinalização.

**Palavras-chaves:** Pista Multiuso; Espaço compartilhado; Corredor verde.

### INTRODUÇÃO

A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), fundada na década de 60 do século passado, juntamente com a implantação do campus no bairro Camobi, apresenta importante relevância para a cidade seja em termos de produção do conhecimento e tecnologia, seja como espaço público de lazer e recreação. Pode-se afirmar que o campus, pela sua configuração de espaços livres contribui



para estes usos, suprimindo, em parte, as necessidades da comunidade na cidade e principalmente no bairro Camobi. A universidade, através de seus atributos naturais e construídos, tem atraído diversos usuários e com isto recebendo diversos modais de mobilidade urbana: transporte coletivo, veicular, pedestres, ciclistas, skatistas, cadeirantes, entre outros. Estes atrativos acabaram gerando conflitos em termos de circulação dos diferentes modais convencionais e alternativos, que são maximizados pela falta de planejamento da mobilidade no acréscimo das demandas. Diante deste cenário, o planejamento e projeto da Pista Multiuso vem a contribuir com a mobilidade alternativa do campus, bem como propiciar lazer e recreação à comunidade acadêmica e geral, pela criação de ambientes que priorizam os modais alternativos não motorizados: pedestrenização e acessibilidade universal, bem como valorizar os espaços livres, e suas conectividades com as edificações modernistas e contemporâneas, além de propiciar a contemplação da paisagem natural e construída.

Figura 01: Mosaico de imagens panorâmicas da Pista Multiuso da UFSM.



Fonte: Acervo QUAPÁ SEL Núcleo Santa Maria, 2015.

## DESENVOLVIMENTO

O projeto da Pista Multiuso foi possível através do trabalho conjunto entre o Laboratório de Paisagismo e Arquitetura (PARQ) do Curso de Arquitetura e Urbanismo da UFSM e a Pró Reitoria de Infraestrutura.

As premissas fundamentais de planejamento e projeto da Pista Multiuso basearam-se nos seguintes conceitos: corredores verdes (*greenways*) e espaços compartilhados (*shared spaces*). Os corredores verdes, pela sua caracterização de um parque linear e estreito, tem o potencial de ligar



diferentes áreas da cidade, paisagens e comunidades, proporcionando o desfrute qualificado do ambiente natural e construído para práticas de lazer, recreação e turismo. Estes devem ser pensados como um sistema poderoso pois, tem a capacidade de promover uma plataforma sustentável que é capaz de proteger os recursos e acomodar as necessidades e usos humanos. Os corredores verdes além da função ambiental e paisagística tem uma função social pois, são importantes catalisadores para a construção do capital social. Estes influenciam diretamente em como as pessoas percebem, experimentam, usam, interagem e se comportam quando utilizam os ambientes físicos e naturais dos corredores verdes, trazendo a natureza no cotidiano das pessoas, pela valorização de cada indivíduo, comunidades, sociedades e natureza (Pippi, 2014; Hellmund and Smith, 2006). Os espaços compartilhados promovem aos espaços públicos ambientes democráticos e sociais de acessibilidade, visibilidade e proximidade relacional que são, portanto, espaços de imaginação e produção pessoal e coletiva, além de promover a liberdade de circulação para todos os modais convencionais e alternativos, criando níveis elevados de atratividade e funcionalidade ao espaço público, que apresenta alto grau de caminhabilidade, segurança e dinamismo à vida coletiva (Fortuna, 2002; Ghidini, 2010).

O plano-piloto da pista Multiuso, em sua primeira etapa (2014 a 2015), foi planejada, projetada e executada de forma a construir, na UFSM, uma via multimodal estruturante que atendesse às demandas de circulação alternativa nos dias de semana e finais de semana, conformando um espaço público destinado a circulação, ao lazer e recreação, realizada por usuários interessados em corridas, caminhadas, andar de bicicleta, skate, roller, contemplação, integração social, entre outros.

O circuito total foi estruturado por uma extensão de três quilômetros. As áreas de estar são projetadas para estarem dispostas ao longo da pista pela consolidação dos nós de atividades e em outros pontos distribuídos pelo campus. Foi proposta uma hierarquia estrutural do sistema da pista multiuso configurada pela: estrutura primária (pista multiuso arterial) do circuito, tendo três metros de largura. As outras ramificações do sistema compõem a estrutura secundária (pista multiuso secundária), com dois metros e meio de largura e anexo a estas, os diferentes ambientes propostos (nós de atividades).





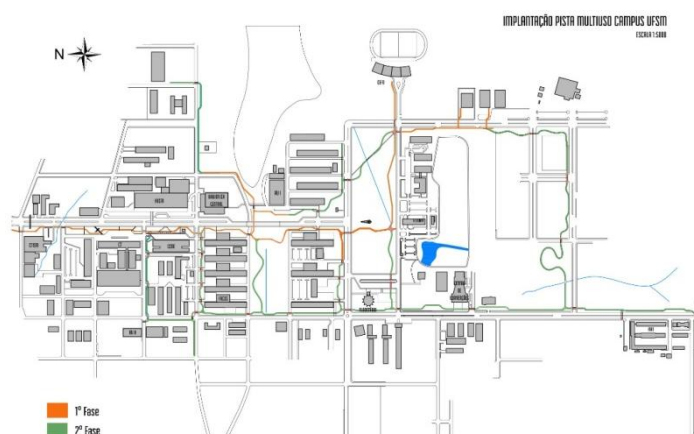
Não somente atender às necessidades funcionais, esse projeto visa contribuir com a qualificação da paisagem do campus. Tal intuito se exemplifica no desenvolvimento de etapas complementares à construção da pista arterial, entre elas, a definição de novas áreas de estar e recuperação das existentes. O leiaute dessas áreas, bem como o desenho de vegetação, infraestrutura verde, estruturas físicas, mobiliários urbanos, revestimentos de pisos, sinalização e detalhamentos ratificam essa ação.

O plano-piloto da pista Multiuso, em sua segunda etapa (2016), foi planejada e projetada, sendo executada e detalhada. A pista multiuso recebe uma extensão de 5km, conectando a Pista arterial a demais pontos do Campus não beneficiados na primeira etapa. A expansão do sistema visa dispersar e concentrar atividades e usos, interligando áreas do parque setorial universitário, além de proposição de traçado sinuoso próximo a área das pontes, a fim de promover um espaço integrado com o curso d'água, criando um largo com potencialidades para atividades de lazer e recreação (contemplativa, estar, integração, prática esportiva e educativa). A segunda etapa do projeto da Pista Multiuso consiste também na implementação das propostas elaboradas na primeira etapa (vegetação, infraestrutura verde, estruturas físicas e mobiliário urbano), abrangendo novas concepções em termos de desenho de todos os elementos. A inovação do sistema expressa-se em trechos compartilhados da Pista Multiuso com o passeio público, alcançando quatro metros de largura, a fim de proporcionar melhores condições de mobilidade. Ademais, foi proposto, no Centro de Eventos, a incorporação de uma faixa de um metro de largura, cujo revestimento, em saibro, visa a mobilidade alternativa à cavalo, atendendo a demanda existente no local. A sinalização também se expressa, de forma diferenciada, a fim de reforçar o caráter compartilhado com pedestres, cadeirantes, ciclistas, cavaleiros e demais atividades e usuários.

Em ambas as etapas, além das proposições das estruturas físicas, mobiliários urbanos e vegetação foram destacados nos nós de atividades nichos de bicicletários para estacionamento convencional e pontos de aluguel, cujas bicicletas já estão sendo adquiridas e serão implementadas já este ano.



Figura 02: Mosaico de imagens panorâmicas da Pista Multiuso da UFSM.



Fonte: Laboratório de Paisagismo e Arquitetura (PARQ), 2016.

## CONCLUSÃO

O projeto da Pista Multiuso tem-se mostrado bastante eficaz nas atividades diárias do campus, portanto, a continuação da proposta representa um avanço em termos de visibilidade, acessibilidade, mobilidade, lazer, recreação, proximidade, integração social, valorização patrimonial do Campus. Também se almeja ampliar a extensão desse sistema estruturador dentro dos limites da universidade, conectando todos os edifícios, paisagens e pessoas e depois extrapolar para a cidade de Santa Maria.

## REFERÊNCIAS

- HELLMUND, P.C.; SMITH, D. S. (edit.). *Designing Greenways: Sustainable Landscapes for Nature and People*. Island Press. Washington-Covelo-London, 263 p., 2006.
- PIPPI, L. G. A. *Social Network Interaction and Behaviors on Recreational Greenways and Their Role in Enhancing Greenway Potential*. Final Dissertation, degree of Doctor of Philosophy (Landscape Architecture) in Design, College of Design, Landscape Architecture, North Carolina State University (NCSU), Raleigh, NC, EUA, p. 846, 2014.
- FORTUNA, Carlos. *Culturas urbanas e espaços públicos: Sobre as cidades e a emergência de um novo paradigma sociológico*. In: *Revista Crítica de Ciências Sociais*. pp. 123-148, 2002. Disponível em: <<http://rccs.revues.org/1272>>. Acesso em 21 de setembro de 2016.
- GHIDINI, R. *A Caminhabilidade: Medida Urbana Sustentável*. In: *Revista dos Transportes Públicos*, pp. 1-18, 2010.



## ITINERÁRIOS DA BOEMIA: A CARTOGRAFIA DOS BARES DE BAGÉ DE ERNESTO WAYNE

*Lisandro Lucas de Lima Moura*  
*Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul Câmpus Bagé)*  
*Universidade Federal de Pelotas (UFPel)*  
*Programa de Pós-Graduação em Antropologia*  
[lisandromoura@ifsul.edu.br](mailto:lisandromoura@ifsul.edu.br)

### RESUMO

Apresento neste trabalho um itinerário da cidade de Bagé a partir dos poemas de Ernesto Wayne, intitulados *Mapa dos Bares de Bagé*. Com o auxílio da fenomenologia da imaginação poética de Gaston Bachelard e da abordagem ecológica de Tim Ingold, busco aproximar a poesia de Ernesto Wayne de um estudo antropológico que mostre os fluxos e as possibilidades de interação com a cidade, a partir do ato de mapear, inventariar ou cartografar a vida noturna dos antigos bares.

**Palavras-chave:** cidade, cartografia, imaginário

### INTRODUÇÃO

As cidades planejadas e visualizadas nos mapas cartográficos modernos estão muito aquém das experiências cotidianas dos moradores que constroem espontaneamente seus itinerários. As pretensões da cartografia moderna em produzir representações exatas e objetivas dos múltiplos caminhos de uma região ou cidade, foram suficientemente questionadas pelos trabalhos antropológicos de Ingold (2005). Para ele, o ato de mapear, muito diferente de elaborar um mapa, é visto como processo aberto e contínuo, um movimento constante de “descobrir-caminho”. Todo mapa revela antes um modo de vida errante do que um espaço de posições fixadas independentes de um ponto de vista.

É com esse pressuposto que apresento um itinerário da cidade de Bagé composto por uma coleção de poemas publicados em 1988 pelo escritor e poeta Ernesto Wayne, natural de Bagé. Através do seu poema *Mapa dos Bares de Bagé*, publicado no livro *Extrato de Conta* (1988), é possível compreender como a cidade, tanto em seu espaço físico como no seu aspecto imaginário, está atravessada pelas experiências e pelas relações de adesão do sujeito a um dado contexto. E que as intimações subjetivas da imaginação poética diferem, em termos de abertura de caminhos, dos métodos objetivos da ciência cartográfica moderna, que ignoram as experiências vividas, os devaneios e os gestos inscritos nos lugares.



## DESENVOLVIMENTO

Ernesto Wayne nasceu no ano de 1929 e faleceu em 1997. Filho de Pedro Wayne, escritor reconhecido nacionalmente, é considerado o maior poeta bageense, embora sua obra permaneça pouco conhecida para a maioria da população e pouco explorada por especialistas da Literatura. Foi o fundador do *Grupo de Bagé*, que reunia nos anos 40 e 50 grandes expoentes das artes plásticas, como Glauco Rodrigues, Danúbio Gonçalves, Glênio Bianchetti, entre outros. Não é o propósito deste trabalho traçar um panorama da vida e obra do nosso poeta. Em que pese a importância das considerações de Ingold, de que o ato de mapear depende de uma existência individual e social, a tarefa de juntar vida e obra seria impossível neste momento; por isso escolhi um recorte da poesia de Wayne como foco deste trabalho.

Assim, procuro revisitar as memórias do poeta e lançar novos olhares sobre a cartografia da cidade, utilizando-me do método da fenomenologia da imaginação poética de Bachelard (2008; 2009) e do exercício da *atenção imaginante* (MOURA, 2013). Além disso, busco também aproximar a poesia de Wayne de um estudo antropológico que mostre os fluxos e as possibilidades de interação com a cidade, a partir do ato de mapear, inventariar ou cartografar a vida noturna dos antigos bares. Nesse caso, quero situar Wayne não apenas como poeta da “imaginação criadora” (BACHELARD, 2008), mas também como etnógrafo da boemia.

Wayne inicia seu poema “*Mapas dos bares de Bagé*” com uma nota explicativa:

Inventário(\*) dos estabelecimentos do gênero e afins que existiram, têm existência ou poderiam, quiçá, ter existido; circunstâncias e lugares igualmente existentes, existidos ou de existência porvindoura. Incluem-se, neste Atlas, bares de outras localidades, sempre que sua menção possa enriquecer o trato desta matéria memoriosa. (WAYNE, 1988, p.29).

Logo de início, então, somos apresentados a um conceito diferenciado de inventário, um inventário de poeta, que não separa realidade da imaginação. Em seguida, não se contentando em dizer a que veio, Wayne insiste em definir seu inventário de forma mais precisa: “*tanto no sentido habitual – relação discriminada, como ainda no que aqui se lhe empresta, i. é., invenção imaginosa*”. (p.29).





A consciência imaginante, aqui, é equivalente à precisão objetiva dos conceitos, ganhando importância de dicionário.

A poesia de Wayne, nesse caso, trilha os caminhos noturnos da cidade, misturando descrição objetiva e imaginação poética, de modo que a realidade dos bares ganha um tom ficcional, no sentido de algo construído, *fictio*. Associao essa característica à noção de *imaginação* de Bachelard (2009), cuja característica principal é a “função do irreal”: “a imaginação é capaz de nos fazer ‘criar aquilo que vemos’ (p.14). Seguindo o rastro do poeta teremos notícias do antigo mercado da cidade, o restaurante do Greco, as gravatas borboleta dos garçons do Caberet do Alfaia, o hall interno do Hotel do Comércio, o Bar Sorocaba, as meninas embriagadas, o Bar do Sete, o Bar do Venâncio etc. Cada lugar objetivo é marcado pela presença subjetiva e imaginosa do poeta. Essa presença é acentuada pelo desejo de recolhimento em meio aos sons, aos cheiros e aos ares dos bares noturnos. A atenção imaginante do poeta é uma forma de contemplação e adesão à cidade. Uma comunhão com a alma do lugar. As poesias nos mostram que o poeta caminhante e a cidade se tornam uma realidade só. Ao descobrir caminho, o poeta quer viver o lugar. Mapear os bares carrega o desejo de pertencer à cidade.

A seguir, seleciono alguns versos que compõem o poema *Mapa dos Bares de Bagé*. A escolha dos versos foi feita para contemplar os objetivos deste trabalho e justificar a percepção poética de Wayne associada ao ato de mapear:

Era uma vez os bares de Bagé  
Em que tanto bebi, para fazer de conta  
Não ser facada nem ferida a vida  
Se vista for de dentro da alma tonta  
No corpo bambo com cabeça zonza.  
Meu espírito aos tombos, trancos,  
tropeços  
Espalhados ao longo de meus passos  
Junto a meus pares pelos bares de Bagé.  
(WAYNE, 1988, p.29)

Era uma vez os bares de Bagé  
De que se seguirá prestando conta  
Cabaret do Alfaia

Por entre garçons  
De gravata borboleta  
E compridos aventais  
O Tempo Passado  
De frack e polaina  
Tomando pileque  
Com uma cocote  
Que é tempo de orgia,  
Que é noite muito fria  
Dos anos dez, anos vinte,  
Nessa noite de Bagé,  
Vou bebendo pelos bares  
Sem qualquer cronologia.  
(p.34)



Bar é labirinto  
Se nele me sentar  
Eu não sei nem sinto  
Onde vou parar.  
(p.34)

Estou num bar em oitenta,  
Quando dele saio já é  
Mil novecentos e trinta  
Pelos bares de Bagé.  
(p.34)

No verão, porém,  
As cadeiras sentam,  
As mesas passeiam  
Pela avendidíssima  
Sete de Setembro.  
Eu também  
Me avenizo  
Pelos bares  
De Bagé.  
(p.35)

Outra estrela cai de bêbada  
Do céu para ir parar  
Dentro de um bar em Bagé.  
(p.36)

Bar do Sete com cachorros  
Entre as pernas dos fregueses,  
Com o copo de cachaça  
Entre Cosme e Damião,  
Mais a guampa com arruda  
Junto à estampa de São Jorge  
Numa casa de Bará,  
Defumação, Saravá!  
(p.40)

Vou de um bar que está aberto  
A outro que fica perto,

Mas há vinte anos fechou.  
(p.41)

Na Toca do Nascimento  
É no Bar do Nicho,  
No Bar do Cimirro  
Que se mata o bicho  
Nos anos setenta.  
Nos bares da Praça Esporte  
As motos da morte  
A Casa do Vinho  
Fica em meu caminho.  
No Bar de Dona Isa,  
Uma lembrança me pisa.  
Vou de um bar em que estou velho  
Para outro que havia  
Quando moço e não há mais.  
(p.42)



O ato de cartografar do poeta obedece a critérios particulares, impressões sobre os lugares, memórias, afetos, saudades, alegrias, tristezas. Ao imprimir sua marca pessoal no mapa dos bares, Wayne intensifica o instante poético tal como recomenda a fenomenologia de Bachelard (2008, p.02): é necessário “estar presente à imagem no minuto da imagem”. Desse modo, a construção de um inventário “imaginoso” dos bares passa, sobretudo, pela disposição de abertura por parte do sujeito que trilha os caminhos. Ou seja, é “aos tombos, trancos e tropeços” que o espírito se abre para os bares, de modo que a abertura de caminhos passa a ser um gesto que imprime significado simbólico à ideia de cartografar. Mapear, aqui, é a forma de conhecer do sujeito que se coloca numa posição de entrega, que é também uma posição de risco e de adesão apaixonada ao lugar. Porque “bar é labirinto”, como diz Wayne. A imagem do labirinto nos faz pensar que os bares de Bagé são espaços de múltiplas possibilidades, são desvios presentes em trajetos rotineiros. A poesia de Wayne, nesse caso, é o corpo todo do poeta que, vagando errante pelos bares, vai deixando rastros da sua observação imaginante pelo caminho. O rastro é o princípio primordial de todo mapa.

## CONCLUSÃO

Diferentemente do que estamos acostumados a pensar, nem sempre um mapa é capaz de produzir representações exatas de um determinado espaço. Mais ainda, a pretensão do mapa moderno de querer construir os caminhos desde cima, independentes dos rastros e trilhas, dos tombos e tropeços de quem abre o caminho, mostra o quanto a cartografia moderna e científica difere do método de mapear dos poetas embriagados. O mapa de Wayne está em acordo com o mapa de Ingold (2005), para quem um território é composto por um contínuo movimento realizado ao longo de inúmeras “trilhas de observação”. Nessa passagem de um lugar para outro, nesse percurso de bar em bar, é necessário levar em conta o “mundo tal como é vivenciado por um habitante, ao longo de uma jornada de vida” e não um mundo pensado desde um “ponto de vista acima e além” (INGOLD, 2005, p. 87). Com a poesia de Wayne podemos entender melhor as ideias de Ingold: “os lugares não têm posições e sim histórias” (p.77). Dessa forma, todo mapa depende de um modo de vida e de uma narrativa. O mapa dos bares de Bagé existe para aqueles que sabem



contar histórias, que sabem cruzar a via interrompida e entrar num bar sem saída, que sabem observar com imaginação o movimento dos copos. Para o poeta, cada gole de vinho é um caminho que se abre.

Portanto, a cartografia imaginosa de Ernesto Wayne nos traz outras possibilidades de viver a cidade. A cidade deixa de ser um palco pré-moldado e passa a ser um lugar a ser espontaneamente explorado pela imaginação poética e pela experiência do sujeito atento aos sons, aos cheiros e às sensações da vida noturna. O mapa passa a revelar a condição existencial do poeta na cidade. O inventário de Wayne, com seu humor característico, contém uma forma especial de atenção ao mundo, apoiada na dimensão do olhar criador e na experiência da errância. Por essa razão, o inventário do poeta busca construir uma relação de alteridade com a cidade, rompendo todo tipo de separações com o meio. É justamente a busca da alteridade e da abertura ao cotidiano dos lugares esquecidos que faz de Wayne um poeta etnógrafo dos bares, desbravador de caminhos imaginários da cidade.

## REFERÊNCIAS

- BACHELARD, Gaston. **A Poética do Espaço**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- INGOLD, Tim. Jornada ao longo de um caminho de vida - mapas, descobridor-caminho e navegação. **Religião e Sociedade**, Rio de Janeiro, ISER, v. 25, n. 1, p. 76-110, 2005.
- MOURA, Lisandro Lucas de Lima. **O imaginário como mística do ensino em Sociologia**: sobre a "atenção imaginante" nas narrativas visuais de Bagé. 2013. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.
- WAYNE, Ernesto. **Extrato de Conta**. Prefeitura Municipal de Bagé. Diretoria de Cultura, 1988.





## CIDADE, CASA, COLAGEM

Lucas Oliveira Roux Mestrando no Programa de Pós Graduação em Arquitetura e Urbanismo, Grupo Quiasma, Universidade Federal de Santa Catarina [lucas.roux@posgrad.ufsc.br](mailto:lucas.roux@posgrad.ufsc.br)

Rodrigo Gonçalves dos Santos Prof. Dr. no Programa de Pós Graduação em Arquitetura e Urbanismo, Grupo Quiasma, Universidade Federal de Santa Catarina [rodrigo.goncalves@ufsc.br](mailto:rodrigo.goncalves@ufsc.br)

### RESUMO

Este trabalho pretende começar a desbravar os limites sensíveis da casa, à luz da fenomenologia. A CASA é subjetiva. Através de uma descrição fenomenológica a CASA subjetiva é cartografada ao longo do texto, em um percurso crescente, paralelamente a construção do conceito de CASA subjetiva; derivado de uma colagem entre textos de autores que partilham de ideias semelhantes. Estes dois textos paralelos conversam entre si ao longo do trabalho, se apoiando mutuamente, criando um intertexto que é construído em três momentos: primeiramente uma introdução, onde uma certa região da cidade é descrita; então acontece um breve momento de suspensão, onde este espaço passa por uma transformação; por fim o espaço é vivido no seu efêmero momento transformado.

### INTRODUÇÃO

Instruções de leitura as siglas das citações ao longo do texto correspondem à:

- .(gb) - Gaston Bachelard. A casa. Do porão ao sótão. O senão da cabana.
- .(ia) - Iñaki Ábalos. Picasso em férias: a casa fenomenológica.
- .(lb) - Ludmila Brandão. Abordagens e problemas epistemológicos.
- .(mp)- Maurice Merleau-Ponty. Fenomenologia da Percepção

*— 'A CASA SUBJETIVA constitui as medidas do mundo, é um pouco o tom desse Núcleo que vibra aqui e acolá, à espreita do poético, sempre (lb). Definir os limites da CASA é, para o fenomenólogo, 'compreender o germe da felicidade central, seguro e imediato (gb), é buscar na memória e na imaginação a concha inicial existente em cada CASA, que é vivida pelo abrigado 'em sua realidade e virtualidade, através do pensamento e dos sonhos (gb). Mais que um estudo das essências, a fenomenologia busca repór a essência na existência, compreendendo homem e mundo de maneira indissociável. É 'um relato do espaço, do tempo, do mundo "vividos". É a tentativa de uma descrição direta de nossa experiência tal como ela é (mp).*

A CASA fica próxima a atual região central da cidade, que se deu por crescer no fundo do vale do rio, serpenteando suas margens contrariamente ao seu curso, para o norte. A estação na margem direita, primeira porta, centenária, se abre para o antigo caminho, primeiro corredor, com seu leito historicamente dourado perseguindo a margem esquerda, sob os olhares das capelas no alto dos morros leste e oeste. Desde sua fundação, estavam determinadas as relações esperadas



para a CASA, em (permanente) construção: a troca. O antigo corredor dourado se tornou cinza petróleo. A primeira porta foi engolida por outras paredes. A troca jamais deixou de acontecer.

*— 'TODO ESPAÇO VERDADEIRAMENTE habitado traz a essência da noção de CASA (gb). A CASA é onde a vida e as relações são mantidas. Não é suficiente habitar, é necessário viver. A CASA nunca aparece sozinha; sem a ideia de troca, a noção de CASA se desfaz. 'Ela só emerge como CASA quando misturada a outros elementos não considerados espaciais (lb).*

A praça aos pés da estação na margem direita, com seus (outrora gloriosos) hotéis com rígidas sacadas em art déco; seu palacete eclético, de um amarelo ocre, com grossas camadas de fuligem recobrimdo cada curva de seus arabescos; e a escola de dança que funciona nos andares superiores de um antigo casarão que teve o térreo ocupado por um posto da polícia militar; se prolonga até a margem esquerda, onde parte da população, mais humilde, se estabeleceu, superando o rio e a estrada.

Nas margens do rio, a grande avenida de conexão entre os eixos norte-sul atravessa o vale ao longo de doze quilômetros. Galpões dominam toda a margem esquerda e as habitações se conformam ainda mais a esquerda, a partir da rua paralela a grande avenida. Atravessamos a antiga linha férrea, ainda em funcionamento. De tempos em tempos o trim-trim estridente do sinal do trem nos pede atenção, pessoas correm apressadas antes da interrupção do fluxo. Ele se aproxima, o apito é ensurdecedor, não adianta mais correr, tudo para por alguns minutos.

*— 'A CASA É NOSSO LUGAR DO MUNDO. Ela é, como se diz frequentemente, nosso primeiro universo. É um verdadeiro cosmos (gb). 'O espaço dessa CASA resulta da combinação inusitada de uma miríade de elementos heterogêneos que, ao alcançar uma certa consistência, produz um espaço singular. 'A CASA é resultado dessa combinação de elementos díspares entre si, nos quais nós, seus produtores, estamos incluídos (lb).*

Com a retomada do fluxo, a ponte entre margens se abre a nossa frente. Em um tom claro e amarelado a ponte se estende iluminada por grandes postes de metal forjado com arabescos de motivos florais e um conjunto de cinco grandes lâmpadas ovais, dispostas em cruz. É uma intervenção recente. Nas avenidas marginais a velocidade é alta. Carros e ônibus dividem as quatro pistas que existem em cada direção, pessoas praticam caminhadas e corridas nas calçadas beira-rio. Um lugar tipicamente de passagem, um corredor. Mas que está prestes a ter sua natureza completamente alterada, momentaneamente.



– ‘O HOMEM ESTÁ NO MUNDO (ia).’ O espaço que compreendo é aquele que me toca por todos os lados e que percebo com todos os sentidos simultaneamente. Por nossa vez, somos impensáveis sem as CASAS que nos acolheram e nos coproduziram (lb). Nós somos também produzidos pelo espaço e mantemos uma relação comprometida e ativa com o meio físico se esse espaço for capaz de ativar a subjetividade da nossa noção de CASA, atingindo nossa concha inicial inconsciente, existente em toda moradia. ‘O sujeito que constitui a CASA fenomenológica é um indivíduo cujo experiência do espaço provém tanto das lembranças e memórias do passado, quanto das experiências sensoriais do presente (ia). O sujeito que habita a CASA ‘extraí a vivência, das coisas e de si mesmo, através do espanto ante o mundo (ia).

O quarteirão chega ao fim. A rua que se abre a leste é residencial, com pequenos conjuntos de apartamentos. Ao longo da avenida marginal, sempre ao norte, a rua continua cega. Outra rua residencial se abre a leste, desta vez em grande profundidade. Muros e esquinas cegas a leste.

Do outro lado do rio, na margem direita, um alto, cinza e solitário edifício compete com a torre do relógio da estação. Dez, doze andares? No topo, o nome prateado da empresa: prefeitura. O rio se estende por quilômetros a frente, descendo do norte.

O caminho a frente continua cego. São longos seiscentos metros de avenida marginal em alta velocidade e muros encardidos até chegar a praça. Os galpões continuam em sequência. Grandes portas de metal fechadas, muro, uma loja de material de construção, muro. Estamos na borda da cidade da margem esquerda.

Na esquina mais distante da rua que chega do sudeste, uma construção de dois pavimentos com a fachada do térreo em granito marrom e um grande letreiro na parte superior. As luzes neons sobre o fundo branco do letreiro, agora apagadas, desenham as curvas do corpo de uma mulher nua deitada. A noite, as luzes coloridas piscam alegremente.

São poucos metros até a próxima esquina. Viramos a direita, a tipologia continua semelhante. Sobrados, edifícios residenciais de três, quatro andares, sem afastamento lateral, sem afastamento frontal. Do outro lado da rua, uma vitrine no térreo com os mais variados bibelôs e lembrancinhas. Mais adiante um intrigante e comprido edifício de um pavimento, com um resquício de art déco na fachada amarela e branca a ocupação da margem esquerda é antiga. Um galpão não utilizado? Nunca soube. Ao lado, um edifício simples, de dois andares, amarelo, com um grande portão azul. Uma escola infantil. Estudei lá.



Do lado de cá da rua, um longo conjunto residencial, de quatro pavimentos, com muitas sacadinhas cavadas no bloco maciço, domina grande parte da rua. A fachada com pequenos relevos geométricos na cor areia é cortada por um alto portão verde, de aço e vidro. Uma porta para outra CASA.

*— 'A CASA ABRIGA O DEVANEIO, a CASA protege o sonhador. O ser abrigado sensibiliza os limites de seu abrigo. Vive a CASA em sua realidade e em sua virtualidade, através do pensamento e dos sonhos. A CASA nos permite sonhar em paz. A CASA é um dos maiores poderes de integração para os pensamentos, as lembranças e os sonhos do homem. A CASA mantém o homem através das tempestades do céu e das tempestades da vida (gb).*

## DESENVOLVIMENTO

*— 'A CASA fenomenológica poderia ser, numa primeira aproximação, como uma grande CASA familiar, habitada por grandes períodos, com seus recantos secretos, conformada por uma multiplicidade inapreensível de habitações, à semelhança de um labirinto (ia). A CASA ativa todos aqueles atributos da evidência e da presença que explicita a estreita estrutura entre relações e reflexos.*

As luzes coloridas piscam alegremente, neons, contrastando contra o céu noturno, desenhando as curvas do corpo da mulher nua na fachada da casa de shows. O corredor marginal, deserto. Os primeiros caminhões começam a chegar, cada um já sabe o seu lugar. O Mutreta chega as três horas, há trinta anos. Carrega caixas. Seu carrinho-de-mão equilibra dezenas de caixas contendo as mais diversas cores que escapam pelas frestas da madeira. No vai e vem constante de equilibramento de caixas, o cheiro no ar começa a mudar. As cinco e meia os primeiros fregueses começam a aparecer. Dançarinas e clientes da casa de shows e de vários outros estabelecimentos noturnos costumam começar o domingo com um caldo de cana na beira do rio.

## CONCLUSÃO

*— 'A CASA É UM CORPO de imagens que dão ao homem razões ou ilusões de estabilidade. Estamos sempre em busca da CASA natal. Habitar oniricamente a CASA natal é mais que habitá-la pela lembrança, é viver na CASA desaparecida como sonhamos (gb).*

Abrindo o alto portão verde, de aço e vidro, o dia lá fora parece claro demais para os olhos. O sol se encaminha para o meio do céu. O silencioso edifício, com resquícios de art déco na fachada, continua vazio. A escola infantil, vazia, desta vez está silenciosa. O que não está nem vazia e nem





silenciosa é a rua. O trânsito de automóveis na avenida marginal foi interrompido e desviado. A caixa da rua local, congestionada, canta com o buzinaço.

Seguimos para o lado direito da rua, em direção a avenida marginal. O sol, que nasce por detrás do modesto morro leste, nos acompanha pelo lado esquerdo, se somando ao calor das buzinas. A esquina da rua é, na verdade, um cruzamento onde a avenida marginal e a avenida que a segue quase paralelamente se tocam. O canteiro formado na área entre o cruzamento das ruas abriga o trailer do João. É nesta ponta norte da feira que se concentram os lugares de alimentação e bebidas. As nossas compras só começam depois do café da manhã; o caminhão de pastel e caldo de cana fica logo mais ao norte. Ao longo de toda a avenida marginal, da ponte à praça, as seiscentas e setenta e seis barracas da feira se organizam em quatro fileiras, dois corredores de passagem; uma das maiores do estado. Barracas com uma armação simples de metal pintado de verde, uma cobertura em duas águas com as lonas verde e branca; cada uma com as mesas cobertas da maior intensidade de cores possível.

Voltando para a direção sul, nossa primeira parada é na barraca em frente ao trailer do João. A mais verde das barracas cheira a verde: salsinha, cebolinha, couve agrião, taioba. Atravessando por entre as barracas, nossa próxima parada é na fileira de barracas mais próxima ao rio. A intensidade do vermelho dos tomates contrasta com a lona verde da barraca e com as árvores da margem do rio logo atrás. Na barraca geminada aos tomates, cebola. Todo apreciador de molhos, agradece.

Logo nas barracas ao lado, frutas. Laranjas, maçãs, bananas o ano inteiro; aqui as frutas vêm do mundo inteiro. Provavelmente existe alguma barraca vendendo mirtilos por aí. Continuando para o sul, a barraca de batatas encabeça a sequência de barracas de vegetais e legumes. O laranja intenso das pilhas de cenoura, a casca áspera e terrosa das mandiocas, abóboras nos mais curiosos formatos. O quiabo precisa ser escolhido um por um, têm de estar bem fresco, crocante. Cruzando por entre as barracas novamente, vamos para a fileira de barracas mais distante do rio, colada na longa sequência de galpões cegos da avenida. A barraca de flores esconde o altíssimo muro nu as suas costas com a maior variedade imaginável de vasilhinhos de violetas em cima dos suportes de exposição. Pilhas de vasos, sacas de terra, varais com as mais cheias



samambaias. Para o sul, as barracas continuam e se repetem. Nosso caminho começa a retornar para o norte; o passo é lento por entre as quinze mil pessoas, e outros milhares de carrinhos, que a feira recebe semanalmente. A avenida não é mais áspera; precisamos nos mover com fluidez por entre as pequenas brechas que se abrem. A avenida não é mais cega. E, definitivamente, a avenida não é mais inolente. Nas nossas costas, outra barraca de pasteis faz nossas bocas inundarem de desejo. Na nossa frente, a barraca de cafés; com seus moedores enchendo os pacotes com pó e o ar com cheiro. Uma das últimas paradas, já pegamos quase tudo. O sol se aproxima do meio do céu; a frente, ao norte, o trailer do João se aproxima. Os copos de cerveja em cima das mesinhas parecem bem gelados.

*— 'A CASA É UM SER entreaberto, uma multiplicidade de microcosmos. Um espaço de transição onde se regulariam os intercâmbios e se organizaria a complexidade labiríntica. A CASA tem um caráter fragmentário, cenográfico e complexo, como uma soma densa de peças que a experiência e o tempo viriam destilando. É aquela que contém lugares que somente adquirem pleno sentido através do uso que a eles se dá, através da capacidade de deles nos apropriarmos (ia).*

É um trailer comum, de metal pintado de vermelho e um toldo amarelo, que pode ser aberto. A única diferença é que o trailer está fixado ao solo. Após as quatro horas da tarde, o trailer do João será a única barraca da feira a permanecer de pé. Aos domingos, João posiciona dois televisores em seu trailer, voltados para as suas mesinhas. Uma construção aparentemente precária, feita em chapas de metal, colada ao trailer, esconde um vaso sanitário cerâmico conectado ao chão. João deixa as mulheres freguesas que ele conhece utilizarem o banheiro do seu depósito, do outro lado da rua. A barraca fica a poucos metros ao sul do trailer do João, possui suas próprias mesinhas, vende sua própria cerveja. Mas não há como resistir ao calor pulsante da proximidade com as chapas e fogões com as gigantescas frigideiras com óleo incandescente. A solução é escolher algumas das várias opções de espetinhos de churrasco, pedir uma generosa porção de jiló frito e levar tudo para sentar sob a sombra nas mesinhas do trailer do João; onde a família já estava esperando.

## REFERÊNCIAS

ÁBALOS, Iñaki. Picasso em férias: a casa fenomenológica. In: ÁBALOS, Iñaki. A boa-vida: visita guiada às casas da modernidade. Barcelona: Gustavo Gilli, 2003, p.85-108.



BACHELARD, Gaston. A casa. Do porão ao sótão. O sentido da cabana. In: BACHELARD, Gaston. A poética do espaço. São Paulo: Martins Fontes, 1993, p.23-53.

BRANDÃO, Ludmila de Lima. Abordagens e problemas epistemológicos. In: BRANDÃO, Ludmila de Lima. A casa subjetiva: matérias, afectos e espaços domésticos. São Paulo: Perspectiva, 2002, p. 728.

MERLEAU PONTY, Maurice. Prefácio. In: MERLEAUPONTY, Maurice. Fenomenologia da percepção. São Paulo: Martins Fontes, 1994, p. 120.



## **PRAÇA VIVA: vivência coletiva na Praça Santo Antônio – Cachoeira do Sul/RS**

*Michelle Campos Morais*

*Universidade Federal de Santa Maria - Campus Cachoeira do Sul (UFSM)*

*Curso de Arquitetura e Urbanismo Edital FIEEX 2016 (UFSM) michelle.morais@ufsm.br*

### **RESUMO**

As ações em prol das cidades devem partir da valorização e da conscientização da sua importância por parte da população, sendo que a falta de maior participação popular contribui para a existência de ambientes urbanos que não se mostram devidamente apropriados e explorados na ampla possibilidade de suas potencialidades arquitetônicas, urbanísticas e paisagísticas. O projeto de extensão Praça Viva foi contemplado através do Edital FIEEX 2016 da UFSM e consiste em um evento de ocupação temporária, de vivência coletiva e de revitalização das relações junto a Praça Floriano Neves da Fontoura, conhecida como Praça Santo Antônio, em Cachoeira do Sul/RS, para que deixe de ser apenas lugar de passagem e passe a integrar o dia-a-dia da comunidade. Realizar um evento de alcance em nível municipal com ações e intervenções urbanas em uma praça pública com a participação da comunidade vêm ao encontro da questão do direito à cidade, contribuindo para o compromisso com a realidade sociocultural brasileira, ao ampliar a participação dos cidadãos na transformação da realidade e do espaço em que vivemos.

**Palavras-chave:** praça, cidade, comunidade.

### **INTRODUÇÃO**

A temática do direito à cidade assegura a cidadania, a participação popular, o bem estar de todos, os direitos fundamentais à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança, à propriedade, à moradia, ao lazer, dentre outros direitos fundamentais adotados pela Constituição. De acordo com Jane Jacobs (2009):

Muito mais do que um espaço urbano fechado, recortado por ruas e avenidas, construído com blocos de concreto e lajes de aço... a dominar todas as paisagens, a cidade é... um território de relações no qual cada cidadão/cidadã busca satisfazer suas necessidades e realizar seus quereres. (...) É uma realidade viva, pulsante. Ela é composta e compõe uma rede de fluxos de pessoas, mercadorias, matérias... energias em constante movimento.

Merece também destaque algumas referências brasileiras em relação aos estudos sobre as cidades, como Ana Carla Fonseca Reis e Paola Jacques e, do teórico dinamarquês Jan Gehl, através





de sua obra “Cidades para pessoas”, que busca a cidade criada para as pessoas, para o convívio ao nível dos olhos, para a qualidade de vida e pela escala humana.

As praças públicas, levando-se em conta os diversos aspectos que as envolvem, como definição, concepção e função, sofreram significativas mudanças ao longo dos tempos. No que tange ao uso, em sua trajetória histórica, as praças eram locais de encontro e convivência, para difundir e trocar conhecimentos e bens, e que permitiam discussões políticas e cotidianas. Lamas (1993), fala da praça como algo mais do que um espaço envolto de infraestruturas e focalizando-se na sua funcionalidade, definindo a praça como o lugar público intencional de permanência, encontro, comércio e circulação, funcionando ainda como palco para acontecimentos festivos, comemorações e manifestações. Kevin Lynch (1981), sugere que a praça deve ser entendida como um foco de atividade no coração de uma área urbana.

Com a individualização e enclausuramento das pessoas na atualidade, muito disso se perdeu, e nem sempre as praças cumprem tais funções, muitas vezes sendo abandonadas pelo poder público e, conseqüentemente, evitadas pela comunidade. Todavia, é consenso que, a despeito das transformações impostas pelo tempo, as praças ainda representam um espaço público de grande importância no cotidiano urbano.

## DESENVOLVIMENTO

Em Cachoeira do Sul/RS, a Praça Floriano Neves da Fontoura, ou Praça Santo Antônio ( $30^{\circ}02'37''S$ ;  $52^{\circ}53'57''W$ ), que leva esse nome devido a Igreja Matriz de Santo Antônio (Figura 1), apresenta-se como um local de passagem, não sendo apropriado pela comunidade em seu dia-a-dia. O bairro Santo Antônio, que faz divisão com os bairros Centro, Fátima e Gonçalves, é essencialmente residencial e conta com a circulação de muitos estudantes devido à presença de diversas instituições de ensino: Colégio Ulbra São Pedro, Colégio Totem (antigo Imaculada Conceição), Escola Estadual de Ensino Fundamental Rio Jacuí, Escola de Educação Infantil Padre Renato Tonon (mais conhecida como Casa da Criança Santo Antônio), Escola Adventista e Universidade Federal de Santa Maria Campus Cachoeira do Sul.



Figura 1: Praça Santo Antônio e Igreja Matriz de Santo Antônio. Fonte: Equipe vivaCIDADE, 2016.

De modo a contribuir com tal demanda é que o Curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Santa Maria – Campus Cachoeira do Sul, através do vivaCIDADE – Núcleo de Estudos Criativos da Cidade, propôs o Projeto Praça Viva, que tem como objetivo principal o desenvolvimento de um evento de ocupação temporária, de vivência coletiva e de revitalização das relações junto à praça em questão, de modo a estimular a ampliação da vida comunitária no bairro Santo Antônio através da utilização da praça como espaço de lazer e convivência, bem como sensibilizar a comunidade a respeito da sua revitalização. Para alcançar tal objetivo foram traçados os seguintes objetivos específicos: estimular a ampliação da vida comunitária no bairro através da utilização da praça como espaço de lazer e convivência; sensibilizar a comunidade a respeito da manutenção e requalificação da praça; promover a interação entre a Universidade e a comunidade, oportunizando os estudantes do curso de Arquitetura e Urbanismo a promoção de projeto de relevância sociocultural e urbana.

A metodologia utilizada para a realização do projeto consiste em três eixos, de forma a melhor estruturar as etapas que abrangem a presente proposta e o período para sua realização. O primeiro eixo é o Pré-evento, com atividades de planejamento, estabelecimento de parcerias, desenvolvimento de material gráfico (Figura 2) e divulgação em diversos meios de comunicação; o segundo eixo é o próprio Evento, com atividades de montagem das instalações temporárias e a realização da cobertura e registro do evento (Figura 3); e o terceiro eixo é o Pós-evento,





contemplando a pesquisa de satisfação dos participantes, análise e apresentação dos resultados obtidos, bem como a prestação de contas e encerramento do projeto.



Figura 2: Material de divulgação. Fonte: Equipe vivaCIDADE, 2016.

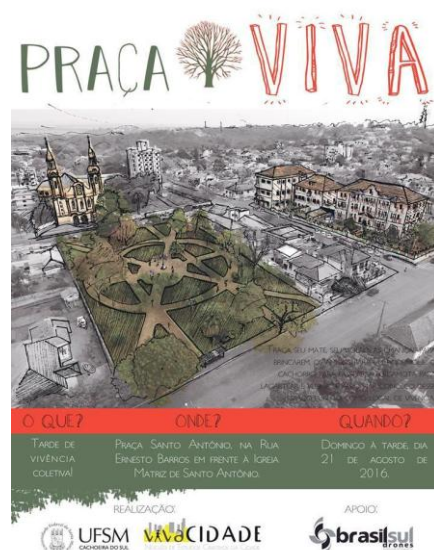


Figura 3: Registro fotográfico do evento. Fonte: Equipe vivaCIDADE, 2016.



O evento ocorreu no dia vinte e um deste ano, tendo como público presente os moradores do bairro e comunidade circulante no local, sendo aproximadamente cento e vinte pessoas entre crianças, jovens, adultos e idosos. O evento atraiu praticantes de capoeira, slackline, futebol, ciclistas, músicos, comerciantes e grupos confraternizando em rodas de chimarrão (Figura 4). Foram coletas as impressões do público presente através do preenchimento de painéis, os quais relataram a aceitação do evento e, principalmente, o interesse e incentivo à sua recorrência.



Figura 4: Registro fotográfico do evento. Fonte: Equipe vivaCIDADE, 2016.

## CONCLUSÃO

As ações para causas de interesses comuns são uma alternativa para que a universidade se aproxime da comunidade e de seus problemas e assuma seu papel como pólo reflexivo e atuante, capaz de desenvolver condições para sua transformação. Considera-se a ação realizada primordial para a revitalização deste tipo de espaço público, visto que as praças costumam ter importância vital para a dinâmica das cidades.

Praça Viva contemplou o aspecto da inovação no modo de envolver a temática das cidades como direito e patrimônio das pessoas, no âmbito das relações humanas com a cidade no sentido de pertencimento que levam à apropriação do meio urbano, das ruas e dos espaços. O evento reforçou o sentimento de pertencimento, partindo-se do pressuposto da utilização do evento como meio





para a conscientização, a valorização, a reabilitação dessa área urbana e para gerar impacto positivo na comunidade local, mostrando-se eficaz para a construção de uma abordagem mais ampla sobre a temática e contribuindo para a formação de cidadãos críticos e atuantes no cenário da revitalização das cidades.

## REFERÊNCIAS

- GEHL, Jan. **Cidades para pessoas**. São Paulo. Editora Perspectiva, 2013.
- JACOBS, Janes. **Morte e vida de grandes cidades**. 2 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.
- JACQUES, Paola. **Elogio aos errantes**: breve histórico das errâncias urbanas. *Arquitextos*, São Paulo, 053.04, São Paulo, *Vitruvius*, out. 2004. Disponível em: <<http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/05.053/536>>. Acesso ago/ 2016.
- LAMAS, José Manuel Ressano Garcia. **Morfologia urbana e desenho da cidade**. sl: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.
- LYNCH, Kevin. **A Imagem da Cidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- REIS, Ana Carla Fonseca; KAGEYAMA, Peter. **Cidades Criativas: perspectivas**. São Paulo: Garimpo de soluções, 2011.



## IMBRICAÇÕES ENTRE LAZER MERCADORIA E A JUVENTUDE DE SANTA MARIA

*Thaiane Bonaldo do Nascimento*

*Universidade Federal de Santa Maria, Mestrado em Educação Física, Professora da Rede Municipal de Faxinal do Soturno*

*E-mai: [thaianebonaldo@yahoo.com.br](mailto:thaianebonaldo@yahoo.com.br)*

### RESUMO

O presente estudo objetiva analisar as imbricações entre lazer mercadoria e a juventude universitária de Santa Maria. Para dar conta dos objetivos da pesquisa utilizamos como caminho a análise documental e como fonte a mídia impressa “Diário de Santa Maria”. A articulação entre juventude e lazer mercadoria se dá no fato da oferta de equipamentos de lazer aparecer para juventude como forma de liberdade, tempo e espaço de expressar suas escolhas, seus ideias, sua forma de ser, quando na realidade segrega as classes sociais e os grupos juvenis, ou seja, oferece a coerção revestida de liberdade.

**Palavras Chaves:** Juventude, Cidade, Lazer Mercadoria.

### INTRODUÇÃO

Bares, danceterias, luzes, sons, bebidas alcólicas, jovens nas ruas, são alguns dos componentes sedutores da noite no meio urbano e apresentam à juventude a sensação de liberdade e fruição. Todavia, o que nem sempre é explicitado à juventude é que a felicidade consumida em bares e danceterias também é fonte de coerção da sociedade capitalista.

As transformações proferidas pela sociedade, tanto no âmbito cultural quanto no econômico, político e tecnológico contribuíram para que o lazer sucumbisse à forma mercadoria. Não é novidade o crescimento de estabelecimentos privados voltados ao lazer, capazes de agrupar grande número de jovens, a exemplo das danceterias, bares, *shopping centers*, entre outros. Cabe destacar, que na lógica mercadológica, a juventude é um grande consumidor do lazer mercadoria, o que justifica a avalanche de produtos direcionados a estes.

Nessa direção, o presente estudo objetiva<sup>42</sup> analisar as imbricações entre lazer mercadoria e a juventude universitária de Santa Maria.

Para dar conta dos objetivos da pesquisa utilizamos como caminho a análise

---

<sup>42</sup> O presente estudo é um recorte da Dissertação de Mestrado intitulada Lazer mercadoria e juventude: relações entre o público e o privado a partir do caso concreto da Boate KISS .



documental. Elegemos como fonte a mídia impressa “Diário de Santa Maria”, pela periodicidade, por tratar de eventos noticiados, ser produzido no município de Santa Maria (RS) e disponibilizar as matérias *online*. Para dar conta da organização, discussão e análise do conteúdo dos documentos, adotamos os pressupostos de Análise de Conteúdo de Franco (2005).

### **JUVENTUDES E O LAZER MERCADORIA**

À luz das interpretações de Groppo (2004, p.11), defendemos que “a juventude não é tão somente da ordem da natureza”, “mas principalmente da ordem do social e, portanto, uma criação histórica, não um invariante universal”. Configura-se por meio de uma relação dialética entre sociedade *versus* indivíduos, cujas concepções, escolhas e atitudes são mediadas pelo concreto social.

Partindo do pressuposto de que a juventude se constrói numa relação dialética com a sociedade, destacamos que, nesse estudo, abordamos especificamente da juventude universitária da cidade de Santa Maria/RS. E, no contexto santa-mariense, juventude, universidade e cidade estão imbricadas compondo a lógica econômica, social e cultural, ou seja, formam uma tríade dialética.

Para abordar a tríade supracitada, não podemos perder de vista que o espaço urbano vem se reorganizando no decorrer dos processos históricos da humanidade, a fim de reafirmar a identidade dos indivíduos que o vivenciam, bem como atender os interesses do capital. O espaço urbano é uma forma reificada das relações capitalistas, como também do amadurecimento das contradições que lhes são próprias, portanto compreender o espaço é compreender as relações sociais que nele se estabelecem, pondera Harvey (2013).

A imersão da juventude tanto no contexto universitário quanto num novo contexto urbano, seguido do distanciamento dos familiares, resulta na busca por novas relações, interações e experiências, inclusive de lazer. Entretanto, a cidade de Santa Maria não tem investido em políticas públicas que garantam espaços, equipamentos, segurança e profissionais qualificados para o lazer, conforme aponta a pesquisa de Denardin e Silva (2010). E, como complementa Saldanha (2003), os espaços e serviços públicos da cidade têm sido sucateados tratados como não necessário; além de não comportar as singularidades de cada bairro.



Como alternativa de lazer público, a população santa-mariense têm se apropriado, nos últimos anos, do campus da UFSM nos finais de semana, consolidando-o como um espaço de sociabilização, de práticas esportivas e de lazer diversas. No ano de 2014 atenta à apropriação, a Pró-reitora de Extensão implementou o programa “Viva o Campus<sup>43</sup>”, ofertando atividades como caminhadas orientadas, mateadas, *shows* de diferentes estilos musicais, exposição de veículos antigos, entre outros, com a intenção de aproximar a comunidade da universidade.

A negação do lazer como direito social – conforme define a Constituição Federal Brasileira<sup>44</sup>em seu artigo sexto – impele ao lazer privado. Os *shoppings*, aluguel de quadras esportivas, clubes, bares, danceterias, entre outros, tornam-se negócios altamente lucrativos na cidade de Santa Maria. Tal como assinala Padilha (2008), a lógica mercadológica complexifica-se na medida em que não existem políticas públicas que confirmam ao lazer o caráter de direito social. Favorecendo tanto a segregação social<sup>45</sup>quanto a privação da liberdade de escolha, contradizendo a ideia de que o lazer está imune à opressão e à alienação.

Tal realidade é resultado de uma política de viés neoliberal, que grava na geografia dos espaços sua proposição contrária aos direitos públicos, escreve Harvey (2013). Entretanto, segundo o autor, o direito a cidade não pode ser individual ou de ao acesso do que já existe, mas um direito de fazer uma cidade que atenda nossas necessidades coletivas, portanto tem de ser tomado pelo movimento político.

A juventude universitária de Santa Maria encontra no lazer privado, especialmente noturno, uma via de sociabilidade, de construção identitária e de busca de liberdade. Sendo que o lazer se constitui espaço e tempo privilegiado para expressão das juventudes, não obstante, o processo de mercadorização contribui para limitar e precarizar as possibilidades de experiências da juventude. A Indústria do Entretenimento contribui para a formatação de uma condição juvenil conivente com o consumo exacerbado de mercadorias.

<sup>43</sup> Dados retirados da matriz do programa - <http://w3.ufsm.br/vivaocampus/> 36

<sup>44</sup> BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988: atualizada até a Emenda Constitucional n. 20, de 15- 12-1998. 21. Educação.

<sup>45</sup> Uma vez que o poder aquisitivo acaba sendo um dos determinantes para as tomadas de decisões diante das escolhas existentes.





O mercado passa a determinar o modo de ser jovem e o imputa para todos os indivíduos, independente de faixas etárias e condição socioeconômica. A fórmula da juventude passa a ser vendida por meio do consumo de mercadorias como: padrões corporais, práticas de lazer, vestimentas, entre outros. E como destaca Marin (2009), mais uma vez o que as pessoas almejam é imposto pelo mercado.

Sinteticamente, podemos dizer que a juventude universitária de Santa Maria, a qual está envolta de um processo de formação (universidade), da busca de novas experiências, dos pressupostos mercadológicos do lazer, seguidos da precarização de suas experiências no lazer público. Ou seja, a juventude constrói-se numa relação direta com as condições objetivas propiciadas da cidade de Santa Maria.

E, no âmbito da cidade de Santa Maria, as danceterias e bares constituem-se como um dos principais espaços de organização da cultura do lazer da juventude e em um dos principais ramos da economia da cidade de Santa Maria, afinal estas se transformaram em vitrines integradas ao cenário urbano, sustentadas por arquitetura contemporânea que prometem aos usuários êxtase no lazer.

Vivenciar o espetáculo de sons e luzes proporcionado pelas danceterias produz a fuga do mundo real e a imersão num mundo de fantasias e de sonhos. O que torna a alienação ainda mais presente na vivência da juventude universitária, ou seja, as danceterias se revestem, a fim de manter os jovens sobre o poder de sua sedução.

Podemos inferir que sedução, luxo e satisfação são algumas das variáveis mercadológicas que contribuem para os usuários preferirem uma danceteria à outra. Na busca de manter a clientela, as empresas de lazer renovam-se constantemente, produzem e saciam desejos, ditam modas e novas formas de prazer e fomentam o consumo, desprovidos de um olhar crítico. Nessa lógica, as danceterias constituem-se no reino encantado da juventude universitária de Santa Maria.

## CONCLUSÃO

As condições materiais dos lazeres públicos da cidade de Santa Maria não favorecem que os sujeitos exerçam efetiva e amplamente à experimentação da multiplicidade de gostos estéticos e de



conteúdos culturais. Outra contradição expressa nas articulações entre juventude e lazer mercadoria, se dá no fato da oferta de equipamentos de lazer aparecer para juventude como forma de liberdade, tempo e espaço de expressar suas escolhas, seus ideias, sua forma de ser, quando na realidade segrega as classes sociais e os grupos juvenis, ou seja, oferece a coerção revestida de liberdade.

O desafio que se acena para a gestão pública é de atuar a favor dos cidadãos, proporcionando aos mesmos lazeres públicos de qualidade e que contemplem sua realidade social; ademais, no centro da estrutura urbana está, ou deveria estar o cidadão e a humanidade nas relações.

Evidenciamos que as imbricações entre juventude e lazer mercadoria é uma realidade e que demanda mais pesquisas acadêmicas. Estamos cientes de que o estudo deu conta de compreender algumas das imbricações entre lazer e juventude que surgiram no decorrer da pesquisa, mas não a totalidade, e que nos motiva a continuar em estudos futuros.

## REFERÊNCIAS

- DENARDIN, V. C. C.; SILVA, A. P. Paisagem urbana e hospitalidade pública um estudo em praças de Santa Maria, RS. *Disciplinarum Scientia*. v. 6, n. 1, p. 85-96, 2010.
- DIÁRIO DE SANTA MARIA, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil, jan./dez. 2013.
- FRANCO, M. L. P. B. *Análise do Conteúdo*. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.79 p.
- GROPPO, Luís Antonio. Dialética das juventudes modernas e contemporâneas. *Revistade Educação do Cogime*, v. 13, n.25, p.9-22, dez., 2004.
- HARVEY, D. A liberdade da cidade. In: *Cidades Rebeldes: Passe Livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil*. 1 ed., São Paulo: Boitempo, 2013.
- MARIN, Elizara Carolina. Entretenimento: uma mercadoria com valor em alta. *Movimento*, Porto Alegre, v.15, n. 2, p.211-231, abr./jun., 2009.
- SALDANHA, M. Formulando políticas públicas do esporte e lazer no âmbito da cidade. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 13., 2003, Caxambu, *Anais...*Caxambu: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2003. p.1-7.
- PADILHA, V. Desafios da crítica imanente do lazer e do consumo a partir do shopping center. *Artcultura*, Uberlândia, v.10, n.17, p.103-119, jul/dez. 2008.



## COIMBRA : Um olhar estrangeiro

Luiz Fernando da Silva Mello Departamento de arquitetura e Urbanismo UFSM [lfsilvamello@gmail.com](mailto:lfsilvamello@gmail.com)

### RESUMO

Um olhar estrangeiro cria uma tensão entre experiências culturais diferentes. A carga desta tensão gerada tem a potencialidade de informar, de provocar, de questionar, de mostrar facetas inéditas ou não valorizadas até então. O estrangeiro olha através das suas lentes e filtros culturais uma outra cultura. Desta forma, angulações e refrações diferenciais podem propiciar visões peculiares, tonalidades específicas, enquadramentos inusitados, valorizações incomuns. É da consciência desta alteridade intrínseca que se produz um conhecimento extra, enriquecedor e que pode, eventualmente, mostrar uma chave para um conhecimento mais amplo do espaço social. Sob este prisma, esta exposição propõe, por meio de 35 fotografias, mostrar um olhar estrangeiro sobre a cidade de Coimbra.

**Palavras chave:** olhar estrangeiro, imagens urbanas, Coimbra.

Um olhar estrangeiro, lato sensu, cria uma tensão entre experiências culturais diferentes. A carga desta tensão gerada tem a potencialidade de informar, de provocar, de questionar, de mostrar facetas inéditas ou não valorizadas até então. O estrangeiro observa através das suas lentes e filtros culturais uma outra cultura. Desta forma, angulações e refrações diferenciais podem propiciar visões peculiares, tonalidades específicas, enquadramentos inusitados, valorizações incomuns. É da consciência desta alteridade intrínseca ao estrangeiro que se produz um conhecimento extra, enriquecedor e que pode, eventualmente, mostrar uma chave para um conhecimento mais amplo do espaço social.

Um olhar estrangeiro, strictu sensu, é entendido neste estudo como o relativo a percepção de imagens por parte de um observador estrangeiro. Entre as diversas provocações da cidade à percepção, a imagem é aquela mais direta e dinâmica por ser constituída pela paisagem natural, arquitetônica e humana. A imagem da cidade é formada por um mosaico de textos os quais emitem diversos discursos que podem ser interpretados de variados modos. Capturar em imagens



fotográficas estes discursos em átimos de tempo e de espaço e analisá-los, pode contribuir para a construção do painel multifacetado que a cidade apresenta.

Esta exposição tem como origem a captura fotográfica de imagens durante deambulações sem rumo pela cidade de Coimbra, Portugal e que acabou por se conformar num conjunto que se entendeu conter discursos imagéticos com sentidos e significações que poderiam ser observados, relacionados e cruzados por outros olhares.

O conjunto de 35 fotografias apresentado não resulta de um projeto com uma temática específica que poderia propiciar um fraseado visual linear. Pelo contrário, as fotografias expostas apresentam variações extremas de temas – de detalhes escultóricos setecentistas (Fig. 1) a aves do rio Mondego – e de planos – desde closes até panorâmicas. Planos estes, decididos por um juízo que, nos limites da sua subjetividade, procurou uma certa plenitude de sentidos considerada como merecedora da permanência fotográfica. Desta forma, o que une as imagens e lhes dá ideia de conjunto é a circunstância de que são átimos de tempo e pontos do espaço de um mesmo lugar: Coimbra.

Tendo como base este conjunto de recortes visuais da cidade, foi feita uma seleção de imagens que se julgou tivessem capacidades de potencializar sensações em razão da composição e características de seus elementos constituintes.

Certo é que, a riqueza e variedade do sítio onde se assenta a arquitetura da cidade de Coimbra tem uma poderosa expressividade resultante das colinas (Fig.2), da vegetação, do rio Mondego que banha a cidade (Fig.3) e sua graciosa fauna (Fig. 4) , da floresta do Choupal (Fig.5) , assim como a situação geográfica que propicia um céu e uma luz de rara combinação que destaca as paisagens da cidade ao iluminá-las cenograficamente (Fig. 6). E, mesmo não visíveis, os imaginários da cidade romana, muçulmana, medieval, universitária, turística, subjazem nos espaços construídos dando-lhes uma espessura cultural que a imagem urbana corporifica em subtextos e





discursos formais e que se misturam com um presente que parece efêmero diante da magnitude e força do passado (Fig. 7).

Não menos certo é que as pessoas que habitam em combinação com aquelas que estão de passagem, compõem uma paisagem humana singular que completa a cidade ao dar-lhe uma vida, uma verdade, em outras palavras, vivacidade e veracidade (Fig. 8). Assim, a humanidade essencial se mostra na cidade desde a mais dura e tosca pedra desgastada pelos caminheiros seculares até o mais resistente e polido pilar de aço high tech que sustenta palácios do consumo (Fig. 9), posto que não brotaram da terra sem as mãos de todos que os laboraram e nem suas marcas do tempo são apócrifas.

Neste trabalho os títulos das fotografias foram pensados e propostos com o objetivo de, juntamente com a imagem, criar uma tensão entre imagem e texto escrito por meio de metáforas e de provocações cognitivas em busca da amplificação de significados desta experiência sensorial.

Estas são algumas das infindáveis facetas de Coimbra que este olhar estrangeiro sentiu, registrou e que agora se expõem a outros olhares.



Figura 1 – A humanidade da pedra



Figura 2 Skyline Blues

# 5 ENCONTRO OUVINDO COISAS

A INSTITUIÇÃO IMAGINÁRIA DA CIDADE  
A CIDADE QUE TEMOS E A CIDADE QUE QUEREMOS  
24 e 25 de novembro de 2016

ISBN 978-85-61128-49-4

[www.ufsm.br/gepeis](http://www.ufsm.br/gepeis)



Figura 3 – Impressões à margem



Figura 4 - Quo vadis?



Figura 5 - Impressões do Choupal 1

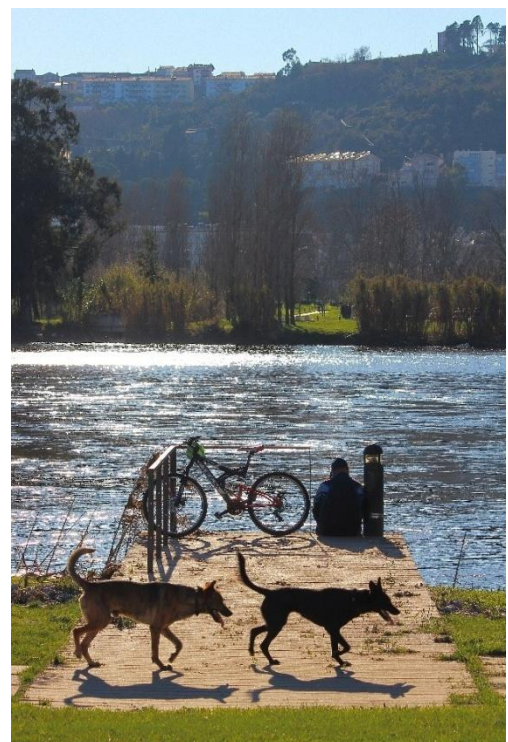


Figura 7- E pur se muove





Figura 6 – A cidade da tarde que cai



Figura 9 - A cidade veloz



Figura 8 - Passo, tempo, passo, tempo



## CAMINHADAS URBANAS: RELATOS E REFLEXÕES

*Maria Hoff Barcelos*  
*Acadêmica do Curso de Arquitetura e Urbanismo, Centro de Tecnologia,*  
*Universidade Federal de Santa Maria,*  
*Projeto de Extensão Caminhadas Urbanas, Curso de Arquitetura e Urbanismo,*  
*Universidade Federal de Santa Maria*  
*Financiado pelo programa FIEEX – UFSM*  
*mariahoffb@gmail.com*

*Josicler Orbem Alberton*  
*Docente do Curso de Arquitetura e Urbanismo, Centro de Tecnologia,*  
*Universidade Federal de Santa Maria,*  
*Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE – Universidade Federal de Santa Maria*  
*arqjosi@yahoo.com.br*

### RESUMO

Comunicação entre população e cidade é a principal ideia abordada pelo projeto de extensão “Caminhadas Urbanas”. Este visa oferecer novos olhares com relação ao espaço público e ao patrimônio edificado na cidade, com enfoque em Santa Maria- RS. O projeto convida a explorar o ambiente urbano e perceber como os elementos formais, funcionais, estéticos e ambientais da cidade criam e modelam as relações sociais. Por meio desta conexão proposta entre transeunte e espaço público, é possível identificar os tipos de apropriação que nele ocorre e proporcionar a reflexão e o debate, fomentando mudanças no ambiente urbano. De modo a conscientizar o indivíduo quanto à importância de sentir-se parte integrante, dependente e agente transformador da cidade, é fundamental a promoção de debate acerca de tais assuntos, o que se consegue por meio de vivência e apreensões do espaço público. Para isto, o projeto realiza Caminhadas Urbanas: percursos pela cidade inspirados nas Jane’s Walks - caminhadas realizadas pela jornalista Jane Jacobs e replicadas ao redor do mundo – explorando o ambiente urbano. Após a realização de cada Caminhada, o grupo de extensão reúne-se para registrar impressões e realizar um levantamento do evento, através de conversas e apreensão de registros midiáticos, pois com estes é possível uma análise das percepções que a comunidade apresenta em relação aos espaços urbanos e ao patrimônio material, e perceber o seu despertar para as questões do ambiente que a cerca.

**Palavras-chave:** Caminhadas Urbanas; espaço público; patrimônio edificado.

### INTRODUÇÃO

O projeto de Extensão Caminhadas Urbanas aborda a ideia de comunicação entre população e cidade. Idealizado dentro do Curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Santa Maria, o projeto em questão tem como objetivo identificar as percepções e





apropriações dos cidadãos e visa oferecer novos olhares em relação ao espaço público e ao patrimônio edificado na cidade, com enfoque principalmente em Santa Maria - RS.

Um dos objetivos do Caminhadas Urbanas é levar os debates acadêmicos de questões relativas ao patrimônio material sob o viés do espaço público para a comunidade em geral, tendo como ponto de partida o caminhar na cidade. Usando como referência as Jane's Walks - caminhadas realizadas por todo o mundo e inspiradas pela jornalista e escritora Jane Jacobs -, a ideia é explorar e experimentar o ambiente urbano, que nos convida a perceber como os elementos formais, funcionais, estéticos e ambientais da cidade criam e modelam as relações sociais.

Por meio da conexão proposta pelo projeto entre o caminhante e espaço público, é possível identificar os tipos de apropriação que ocorrem nos espaços e fomentar a reflexão e o debate, que são os principais catalisadores de mudanças no ambiente urbano. Deste modo, comunidade acadêmica e demais cidadãos desenvolvem em conjunto um olhar crítico sobre o espaço urbano ao longo de seu caminhar, levantando questões sobre a qualidade, a valorização e as potencialidades de modificação e apropriação dos espaços públicos, da paisagem urbana e do patrimônio.

*Ande a pé e repare no desenho do piso, nas luminárias, no itinerário. (...) Você é capaz de captar momentos especiais na vida de uma cidade, de enxergar que cada cidade pode ser melhor. Depende de você conhecê-la e sentir aquilo que ela tem de melhor, que é a solidariedade. (LERNER, 2011, p. 119-120)*

## DESENVOLVIMENTO

O projeto Caminhadas Urbanas, que iniciou em 2014, já somou diversas ações ao longo de 3 anos, realizando atividades de integração entre a comunidade e o espaço urbano. As Caminhadas Urbanas são eventos que englobam itinerários na cidade, percorridos pelo grupo, onde se busca incitar novas perspectivas através do caminhar. Estas atividades trazem o simples ato de caminhar como o principal meio de descoberta do ambiente urbano, onde algo que é tido como banal (o caminhar) se transforma em um acontecimento através da realização das caminhadas.

Para a realização das caminhadas, a primeira etapa de organização consiste no debate entre a equipe integrante do projeto, sobre o espaço público e o patrimônio edificado em Santa Maria, com o objetivo de apontar possíveis percursos urbanos. Estes percursos são definidos de acordo com apontamentos realizados pela população em geral, observados pelos meios de comunicação, ou



então através de retornos das próprias caminhadas, onde os participantes elencam elementos satisfatórios e insatisfatórios na paisagem urbana. Definido o percurso, parte-se para divulgação do evento, principalmente com o auxílio das redes sociais, e o planejamento da ação propriamente dita.

Durante as caminhadas, realizam-se atividades relacionadas ao tema do evento: dinâmicas, apresentações, parcerias com outros projetos, inúmeras estratégias para aproximar ao máximo o tema dos caminhantes. Ao final da experiência coletiva do caminhar, são realizadas rodas de conversa, onde são destacadas as principais impressões e vivências dos caminhantes, sendo que estas impressões servem de apoio para a realização das atividades seguintes.

Dentre as ações já realizadas pelo projeto, totalizam-se 4 Caminhadas Urbanas e uma intervenção intitulada Viva Rua.

A primeira Caminhada Urbana realizou-se no dia 7 de junho de 2014. Neste evento concretizou-se uma caminhada por pontos centrais da cidade, trazendo conscientização a respeito do patrimônio edificado e do espaço livre de Santa Maria. A atividade contou com membros da comunidade, acadêmicos e docentes de várias instituições de ensino de Santa Maria. Percorreram-se locais como a Gare da Estação Férrea, a Vila Belga e o Parque Itaimbé, ocorrendo ao final do percurso uma roda de conversas sobre as percepções dos caminhantes, uma prática que se torna presente em todas as caminhadas. Para a realização do evento são produzidos vídeos de divulgação compartilhados em redes sociais, banners, e chamadas para o público, como também materiais gráficos após o evento com cenas a respeito do mesmo.

No dia 27 de setembro de 2014, em conjunto com o IAB/RS (Instituto de Arquitetos do Brasil), realizou-se a segunda edição das Caminhadas Urbanas. O percurso realizado neste evento contou com regiões periféricas ao centro da cidade, trazendo informações a respeito da história de patrimônios edificados e espaços livres, como o Quartel da Brigada Militar e a Rua do Acampamento, espaços importantes no que diz respeito à conformação da cidade. O encerramento do evento contou com uma roda de conversa e apresentação da banda Rotações, na Praça Saturnino de Brito, espaço livre existente no centro da cidade, que se encontra atualmente abandonado física e ideologicamente, devido tanto à decadência de sua estrutura e manutenção quanto à pouca utilização do espaço pela comunidade. A ocupação destes espaços procura trazer à



tona as possibilidades e potencialidades do ambiente urbano que são ignoradas pelo poder público, e conseqüentemente, pelos moradores da cidade.

Outro evento realizado pelo Projeto de Extensão Caminhadas Urbanas foi o Viva Rua. Esta intervenção realizada no dia 29 de novembro de 2014 ocupou vagas de estacionamento para automóveis na Rua Astrogildo de Azevedo, centro da cidade de Santa Maria. O projeto transformou-as em vagas vivas, com atividades artísticas, vegetação, espaço para descanso, lazer e diálogo, questionando a ocupação do automóvel nas nossas cidades e clamando por espaços públicos urbanos de qualidade. A rua ocupada foi escolhida devido à presença de patrimônio edificado ao longo de sua extensão: uma série de residências com importância arquitetônica que atualmente encontram-se descaracterizadas. Os resultados da intervenção

Para as intervenções realizadas pelo projeto no ano de 2015, adotou-se um tema “Lugares do Abandono”. Este foi escolhido devido à constantes questionamentos trazidos pelos caminhantes a respeito da manutenção do patrimônio, espaço público e dos equipamentos urbanos da cidade de Santa Maria. Logo, a terceira edição da Caminhada percorreu locais onde há ou em algum momento já existiu o abandono físico ou de ocupação dos espaços. São exemplos: a antiga fábrica de Café e Sabão da Cooperativa de Trabalhadores Ferroviários de Santa Maria, que possui tombamento a nível Municipal de fachada e atualmente encontra-se abandonada; a antiga Escola de Artes e Ofícios Masculina (Escola Hugo Taylor), que hoje abriga as funções de uma rede de supermercados; entre outros pontos, culminando na última parada da atividade: O Edifício Cauduro. Este é parte importante do histórico da cidade, pois teve sua construção destinada às funções do Hotel Jantzen no início do século XX, e era parte da infraestrutura trazida pelo desenvolvimento da rede ferroviária, expressiva atividade econômica para a cidade. O edifício se enquadra no tema de Lugares do Abandono proposto pelo projeto, pois se encontra abandonado há mais de 20 anos, e expressa claros sinais de deterioração. Com a parceria de projetos como o Laboratório de Experimentações Vocais do Curso de Artes Cênicas da Universidade Federal de Santa Maria e do artista visual Elias Maroso, intervenções artísticas foram realizadas dentro do edifício, trazendo a multidisciplinaridade dos movimentos artísticos e abordando questões a respeito do patrimônio, povoando o imaginário dos caminhantes a respeito do histórico da cidade.



A quarta edição das Caminhadas Urbanas manteve seu tema de Lugares do Abandono, e foi inteiramente realizada no bairro Camobi, leste da cidade de Santa Maria. Neste bairro localizam-se importantes equipamentos e atrativos de público da cidade: a Universidade Federal de Santa Maria, a Base Aérea, o Hospital Universitário e a segunda estação férrea da cidade, que hoje encontra-se em avançado estado de deterioração. Percorreram-se pontos importantes para a história do bairro Camobi: seu primeiro loteamento residencial, uma antiga fábrica de importância econômica para a região, instituições de ensino, etc. Ao fim da caminhada, o grupo se reuniu na praça frente à antiga estação férrea, que abriga a Paróquia Nossa Senhora da Glória, para assistir a um documentário a respeito da história da Via Férrea no estado do Rio Grande do Sul. O documentário, “Dormentes do Tempo”, traz relatos de moradores que tiveram sua vida entrelaçada à história da rede ferroviária no estado, trazendo suas memórias e conhecimentos a respeito do assunto. A exibição deste audiovisual conversou diretamente com o tema das Caminhadas: o abandono e a memória presentes nos espaços urbanos, e a maneira como a cidade se entrelaça a seus moradores. Após isto, ocorreu roda de debates e a expressão dos caminhantes a respeito do que lhes chamou maior atenção durante o percurso, sendo estas conversas sempre resultando em fontes de material para a realização de futuros eventos.

## CONCLUSÃO

O retorno obtido dos participantes pelas intervenções do projeto reafirma a necessidade da promoção de atividades que visem à vinculação entre o usuário e o espaço urbano, que é o principal objetivo do projeto de Extensão Caminhadas Urbanas. Essas atividades promovem o desenvolvimento crítico, a reflexão e o envolvimento da comunidade. Apesar de realizar ações simplórias, infere-se, através dos resultados, a ampla escala de impacto causado na postura da sociedade frente o espaço público e o patrimônio.

Através da promoção de discussão e debate acerca do patrimônio edificado e apreensões do espaço público, o indivíduo se reafirma como peça fundamental para melhorias e mudanças no contexto urbano em que se insere. Sendo assim, busca-se conscientizar o indivíduo quanto à importância de sentir-se parte integrante, dependente e agente transformador da cidade.





## REFERÊNCIAS

LERNER, Jamie. **Acupuntura Urbana**. 5a edição. Rio de Janeiro: Record, 2011.

JACOBS, J. **Morte e vida de grandes cidades**. 2 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.



## CARTOGRAFIAS DA PRODUÇÃO DE UM DE VIR: CENOGRAFIA ENQUANTO TERRITÓRIO HÍBRIDO.

*Elaine Cristina Maia Nascimento  
Mestranda do PósArq/UFSC  
Bolsista Capes/Grupo Quiasma  
elanascimentoarq@gmail.com*

*Rodrigo Gonçalves dos Santos  
Prof. Dr. PósARQ/UFSC  
Grupo Quiasma/UFSC  
rodrigo.goncalves@ufsc.br*

### RESUMO

O presente trabalho se apresenta como um resumo das principais bases conceituais da pesquisa que tem por objetivo central investigar e cartografar as aproximações e contaminações do campo de estudo da cenografia com a reflexão sobre a produção do espaço urbano, buscando compreender como a concepção de cenografias urbanas, termo ligado ao fazer cenográfico contemporâneo de performances e espetáculos executados no ambiente urbano, revelam de forma estética, representacional e efêmera uma das camadas resultantes do fazer cidade. A escrita é realizada em forma de fragmentos, explicitando o caráter processual e multidisciplinar, onde cada fragmento corresponde a uma camada de reflexão que mesmo escritos separados se definem enquanto totalidade que acontece simultaneamente.

**Palavras-chaves:** cenografia, arquitetura da cidade, multidisciplinaridade.

### INTRODUÇÃO

O desenvolvimento do trabalho se pauta no entendimento da existência de aproximações, de contaminações e partilhas entre os campos de estudo da cenografia e da arquitetura da cidade, o que por hipótese poderia reconhecer a cenografia como campo multidisciplinar. Mas que aproximações são essas? O que garante essa multidisciplinaridade do saber cenográfico? Mergulhando em uma tentativa de entendimento do lugar da cenografia nas intervenções teatrais contemporâneas, com foco naquelas que possuem o espaço urbano como principal disparador, a pesquisa procura delinear tais aproximações, fazendo relação direta com o fazer cidade e buscando um entendimento do que se constitui essa multidisciplinaridade atribuída em forma de saber comum ao campo da cenografia. Nesse artigo, são apresentados alguns dos fragmentos que compõe a pesquisa, tendo enfoque à relação da cenografia e do espaço urbano. São três fragmentos que se relacionam e se complementam, sendo o primeiro referente à cenografia e sua conceituação, o



segundo ao entendimento do fazer cidade, e o último as relações processuais que compõe o encontro entre arte e o espaço urbano. Na conclusão é feito um apanhado geral sobre os fragmentos em forma de ação prática, onde utilizo como disparador o espetáculo “Automákina – Universo Deslizante” do grupo De Pernas Pro Ar (RS).

## DESENVOLVIMENTO

### FRAGMENTO I

Segundo a pesquisadora Ana Mantovani (1989) o termo cenografia deriva da palavra grega *skenographie*, onde *skene* se refere à cena e *graphie* se refere à escrita, desenho ou pintura. O teatro romano contava com algumas pequenas diferenciações, mas conservava a *skene* enquanto moldura de fundo. O termo *scenographia* foi encontrado nos textos em latim, provavelmente para designar perspectiva e profundidade. Aqui a primeira confluência: cenografia enquanto representação espacial. Na contemporaneidade, o espaço passa a ser visto como elemento dramaturgico, exigindo novas leituras e sendo promovido: se antes era apenas capacitado tecnicamente para a representação, agora se torna elemento definidor e essencial na proposta cênica. A cenografia abre-se então para outras possibilidades “como uma prática espacial que catalisa relações das pessoas (performers, encenadores, público) entre si e com o espaço.” (RODRIGUES, 2016, p.101). Tais prerrogativas podem ser vista de forma clara dentro do desenvolvimento teatral em espaços não convencionais, ou nas situações intervencionistas no espaço urbano: a cenografia passa a se configurar como a criação do espaço do jogo cênico através do próprio jogo, ou através da fricção entre o espaço do real definido pelo espaço urbano e o espaço representacional definido pela ação cênica. Acredito que nesse ponto essas cenografias urbanas revelam uma camada dessa cidade em produção, ampliando seu entendimento para além do conceito representativo, mas também dentro de um conceito revelador: constitui o espaço do jogo revelando a cidade que nele habita.

### FRAGMENTO II

O entendimento do que é cidade perpassa inicialmente a relação íntima com *processos*: de desenvolvimento dessas cidades, de ordenação, de planejamento. A priori, antes mesmo dos processos, podemos nos remeter a dualidade: a cidade seria aquilo inverso ao campo. É assim que



Raquel Rolnik (1995) inicia seu pensamento sobre o que é cidade, para lançar a primeira ideia: a cidade é antes de tudo um imã, um processo de sedentarização, local de reunião materializada através do tijolo cozido dos zigurates que, ao mesmo tempo em que construíam um habitat, induzia a uma organização política dentro da construção dos mesmos (ROLNIK, 1995, p.15). Em BENÉVOLO (1997) a cidade surge ao mesmo tempo em que uma estratificação social binária surgida da divisão entre indústria e serviços, onde a “sociedade se torna capaz de evoluir e de projetar sua evolução” (BENÉVOLO, 1997, p.23). Podemos entender inicialmente a cidade como polo da força de trabalho, como centro das relações econômicas, políticas e sociais de uma civilização, como concentração de atividades e organização de tais. A cidade se configura como um entrelaçamento de camadas, correspondentes a uma camada física referente ao planejamento, uma camada econômica e uma camada social. Tais camadas se perpassam, se interceptam, sendo necessário estar atento a essas interseções para entender o **fazer cidade**.

### FRAGMENTO III

*Para o espaço e para a arte, ser público significará abraçar o conflito, a heterogeneidade e a incerteza que estão no âmago da vida social, da esfera pública (SANTOS, 2015, p. 4).*

“A arte urbana é uma prática social” (PALLAMIN, p.23, 2000) A partir dessa afirmação da pesquisadora Vera Pallamin, inicio um primeiro entendimento sobre a arte desenvolvida no espaço urbano necessário para a construção do trabalho. A compreensão aqui é da arte como elemento de territorialização social, como forma de apropriação física e sentimental do espaço urbano, como forma de criação espacial. Trata-se de movimentos subjetivos traçados por sujeitos que desenvolvem seus processos de criação e inscrição em terrenos segmentados e segregados, que abraçam o conflito de um espaço múltiplo e heterogêneo por natureza.

São criações *micropolíticas*<sup>46</sup> de espaços de *subjetivação*, que através da identificação ou embate físico de um passante, desperta outros movimentos singulares que partem da identificação, crítica, ou da simples busca de sentido. Espaços já sacralizados e definidos por seu uso ganham

<sup>46</sup> A problemática da micropolítica não se situa no nível da representação. Mas no nível da produção de subjetividade. Ela se refere aos modos de expressão que passam não só pela linguagem, mas também por níveis semióticos e heterogêneos. (...) Vai incidir nos pontos de singularidade, em processos de singularização que são as próprias raízes produtoras da subjetividade em sua realidade. (GUATARRI e ROLNIK, 1996, p.28).





outro significado através da resignificação inscrita por uma ação artística. A produção da cidade por práticas artísticas aqui se dá como “Fenômeno macro e micropolítico na medida em que acontece como um trabalho de elaboração da experiência de embate pela construção do espaço público” (MUSSI, 2012, p.22-23).

A prática artística se dá como uma tentativa de fazer emergir, como ao menos a “imagem de um devir”, outros projetos de sociedade, sendo a cidade o domínio no qual as múltiplas escalas em jogo na disputa por esse projeto se evidenciam, se encontram, se sobrepõem, se atualizam, se confrontam. (MUSSI, 2012, p.24-25)

Seria a produção de *agenciamentos de enunciação*<sup>47</sup>, que refletem criações de subjetividades inscritas no espaço urbano, ou que corporificam a heterogeneidade latente de um espaço de todos e todas, que pertence a todos e todas. Isso se solidifica dentro do entendimento de que “a subjetividade não é passível de totalização ou de centralização no indivíduo (...). A subjetividade é essencialmente fabricada e modelada no registro do social.” (GUATARRI; ROLNIK, 1996, p.31) e de que tais processos trazem a produção de uma *micropolítica processual*<sup>48</sup>, que constrói novas formas de subjetivação do sujeito, ou movimentos de singularização.

## CONCLUSÃO



<sup>47</sup> “A unidade real mínima não é a palavra, a ideia ou o conceito; nem o significante, mas o agenciamento. É sempre um agenciamento que produz os enunciados. Os enunciados não têm por causa um sujeito que agiria como sujeito da enunciação, principalmente porque eles não se referem aos sujeitos como sujeitos do enunciado. O enunciado é o produto de um agenciamento, sempre coletivo, que põe em jogo, em nós e fora de nós, às populações, as multiplicidades, os territórios, os devires, os afetos, os acontecimentos.” (DELEUZE, 1996, p. 65). Na pesquisa é utilizado o termo agenciamento de enunciação para se referir ao território da cenografia em uma tentativa de sua estrutura rizomática, conservando sua multiplicidade de formas, territórios e metodologias criativas.

<sup>48</sup> Aquela que constrói novos modos de subjetividade, que singulariza. (ROLNIK, 2014)



Figura 1 - Espetáculo "Automáquina - Universo Deslizante" grupo De Pernas Pro Ar. Fonte: site do grupo.

Das ações: “Automáquina – Universo Deslizante” Grupo De Pernas Para o Ar (RS) O espetáculo “Automáquina – Universo Deslizante” Grupo De Pernas Para o Ar (RS), se configura enquanto espetáculo-intervenção, trazendo questões ligadas à sobrevivência humana e a relação homem-espaço urbano. Em uma simbiose entre performer-objeto-espaço, o espetáculo acontece em uma máquina desenvolvida pelo grupo, que se relaciona com o espaço e com o próprio corpo do ator, estando borradas as fronteiras de início e fim do objeto em relação ao espaço. A máquina acompanha o homem, estando à cenografia intimamente ligada ao objeto, ao espaço que esse objeto performa e a relação que ele estabelece entre público e entorno. Dentro do breve momento de desenvolvimento do espetáculo, o espaço urbano adquire outra função, abrigando os processos de singularização que acontecem no instante em que realidade e ficção sofrem uma colisão, público e performance se misturam, o espaço passa a se configurar enquanto permanência, não apenas passagem, a cidade passa a acontecer naquele fragmento de lugar e tudo que é relativo a ela pode ser pensado ou vivido ali.



Figura 2 - Espetáculo "Automáquina - Universo Deslizante" grupo De Pernas Pro Ar. Fonte: site do grupo.



Figura 3 - Espetáculo "Automáquina - Universo Deslizante" grupo De Pernas Pro Ar. Fonte: site do grupo.



## REFERÊNCIAS

- BENÉVOLO, Leonardo. História da Cidade. São Paulo: Editora Perspectiva, 1997.
- DELEUZE, Gilles. Conversações (1972-1990). Tradução: Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2013.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia, Vol.3. Tradução: Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 1996.
- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. Micropolítica: Cartografia do Desejo. Petrópolis: Vozes, 1996.
- GUATTARI, Félix. Caosmose. Tradução: Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Editora 34, 2012.
- GUATTARI, Félix. Revoluções Moleculares: Pulsações Políticas do Desejo. Tradução: Suely Rolnik. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.
- MANTOVANNI, Anna. Cenografia. São Paulo, Editora Ática, 1989.
- MUSSI, Joana Zatz. O espaço como obra: ações, coletivos artísticos e cidade. 327 f. 2012. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- PALLAMIN, Vera M. Arte Urbana: São Paulo: Região Central (1945-1998): Obras de Caráter Temporário e Permanente. São Paulo: Annablume, 2000.
- ROLNIK, Suely. Cartografia Sentimental: Transformações Contemporâneas do Desejo. Porto Alegre; Sulina; Editora da UFRGS, 2014.
- ROLNIK, Raquel. O que é cidade. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- SANTOS, Patrícia Azevedo. Fora de água: considerações sobre a prática e a recepção da arte no espaço público urbano, 2015. Fonte: <https://patriciaazevedosantos.wordpress.com/textostexts/6372/>
- RODRIGUES, Cristiano Cezarino. O campo ampliado da teatralidade performativa na cenografia contemporânea. In: Revista O Percevejo Online, v. 8, nº 1, p. 90-102. Rio de Janeiro, 2016.





## SER UM MESTRE POKÉMON: SOCIABILIDADE JUVENIL EM *PÓKEMON GO*

*Lucas da Silva Martinez*

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

*Centro de Educação*

*Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES*

*lukasspedagogia@gmail.com*

*Romulo Tondo*

*romulotondo@gmail.com*

*Sueli Salva*

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

*Centro de Educação*

*susalvaa@gmail.com*

### RESUMO

O objetivo do trabalho é discutir possíveis relações entre a utilização do jogo Pokémon GO e a sociabilidade juvenil. A pesquisa tem por natureza a abordagem quanti-qualitativa com pesquisa do tipo *survey*, com coleta de dados através de questionário *online*. O trabalho fundamenta-se em estudos sobre tecnologia (LÁSEN, 2004; KIRNER; ZORZAL 2005) e sobre juventude (ABAD, 2003; PAIS, 2006; MEINERZ, 2009). Compreendemos que a utilização do jogo e as relações que os jogadores estabelecem com outros pode ser um objeto na qual possamos explorar o imaginário e a sociabilidade.

**Palavras-chave:** Pokémon Go; Juventude; Sociabilidade.

### INTRODUÇÃO

No cotidiano é comum observarmos um grande número de pessoas utilizando dispositivos móveis ao caminhar na rua. Esse fato aumenta exponencialmente junto com o consumo das tecnologias digitais que afetam nossa relação com o mundo e, podem auxiliar tanto no trabalho, como na vida pessoal. Nesta perspectiva, podemos perceber que os celulares tornaram-se mediadores dos afetos na contemporaneidade, caracterizando-se “tecnologia afetiva” (LASÉN, 2004).

Um dos últimos jogos projetados e lançado no Brasil há poucos meses foi o jogo *Pokémon Go*, da empresa Niantic Inc. *Pokémon Go* é um *game* de realidade aumentada, no qual os jogadores, podem ter a experiência de tornar-se um “mestre *Pokémon*” como o personagem do animê Ash Ketchum. De acordo com Kirner e Zorzal (2005) a realidade aumentada consiste na sobreposição





de objetos virtuais em um ambiente real, através de dispositivos tecnológicos. Essa combinação enriquece a visão do ambiente real e proporciona a concretização de novas vivências da realidade (PAIS, 2006).

É comum observar jogadores correndo em busca de Pokémon batalhando em ginásios<sup>49</sup>. A Universidade Federal de Santa Maria, além de ser conhecida como uma instituição de Ensino Superior virou também um espaço privilegiado para que os jogadores possam desenvolver-se, através de *pokestops*, ginásios entre outros recursos. Bustos, estátuas, pinturas e murais tornaram-se espaço de conquista para os jogadores.

Nesse sentido o objetivo do trabalho é discutir possíveis relações entre a utilização do jogo Pokémon GO e a sociabilidade juvenil. Neste artigo, consideramos sociabilidade “como processo relativo às interações grupais que se estabelecem por opção do indivíduo, destacando-se seu aspecto de ludicidade daí decorrente” (MEINERZ, 2009, p. 78). Compreendemos que a utilização do jogo e as relações que os jogadores estabelecem com outros pode ser um objeto na qual possamos explorar o imaginário e a sociabilidade. Abaixo descrevemos a metodologia utilizada e posteriormente a análise e discussão dos dados obtidos.

## METODOLOGIA

A pesquisa tem por natureza a abordagem quanti-qualitativa a partir de um questionário *online*. A pesquisa do tipo *survey* é utilizada para obter dados sobre características ou opiniões de determinados grupos de pessoas (FREITAS, 2000). De acordo com Pinsonneault & Kraemer (1993, apud Freitas et al., 2000) a pesquisa *survey* pode ser classificada como explanatória, exploratória ou descritiva. Sendo assim, a pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa exploratória buscando ampliar os conhecimentos sobre o tema.

Para a produção dos dados analisados neste texto foi criado um questionário a partir da ferramenta digital *GoogleForms*<sup>50</sup>, entre as informações coletadas estavam a idade, escolaridade, frequência de utilização e as estratégias utilizadas pelos jogadores de Pokémon para a construção

<sup>49</sup> Na UFSM existem cinco ginásios situados nos seguintes locais: Arco da entrada, Biblioteca Central, Planetário, Obelisco e em frente ao Restaurante Universitário 1.

<sup>50</sup> Acesso ao site pelo link: <https://www.google.com/forms/about>



de uma sociabilidade digital. O link para a pesquisa publicado no grupo Pokémon GO - Santa Maria/RS<sup>51</sup>. A página possui mais de 1600 membros, sendo 5 administradores e tem por objetivo divulgar informações do *game* aos jogadores da cidade. É importante ressaltar que as publicações são moderadas pelos administradores e são publicados no grupo somente conteúdos que tenham a pertinência ao jogo. O formulário foi publicado no dia 25 de setembro de 2016 e ficou disponível aos jogadores do grupo até o dia 10 de outubro de 2016.

No total 61 usuários do aplicativo responderam ao questionário. As informações coletadas a partir do formulário foram analisadas e serviram para as discussões a seguir.

## ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Quanto à idade dos sujeitos que responderam, os dados mostram: 1 pessoa entre 10 a 15 anos (1,7%); 10 pessoas de 16 a 20 anos (16,4%); 29 pessoas de 21 a 25 anos (47,5%); 16 pessoas de 26 a 30 anos (26,2%) e, 5 pessoas com mais de 30 anos (8,2%). De acordo com os dados, 58 pessoas assistiam o anime antes de conhecer o jogo (95,1%) e, 3 pessoas não assistiram o *animê* antes de conhecer o jogo (4,9%). O maior número de jogadores encontra-se na categoria de pessoas que assistiram a primeira temporada de *Pokémon* (1997). A partir do lançamento do animê Pokémon, a saga tornou-se uma franquia e um fenômeno mundial abrangendo o mercado de bens tais como: jogos, camisetas, mochilas, colaborando com a formação identitárias e reforçando valores do consumo.

Quanto à escolaridade, os dados mostram: 1 pessoa possui ensino fundamental incompleto (1,7%); nenhuma pessoa respondeu possuir apenas ensino fundamental completo (0,0%); 7 pessoas possuem ensino médio incompleto (11,5%); 3 pessoas possuem ensino médio completo (4,9%); 28 pessoas possuem ensino superior incompleto (45,9%); 13 pessoas possuem ensino superior completo (21,2%) e 9 possuem pós-graduação (14,8%). O elevado percentual de jovens com no ensino superior e pós-graduação pode estar relacionado com o número de universidades e

---

<sup>51</sup> Acesso ao site pelo link: <https://www.facebook.com/profile.php?id=151668885266812>. Informações coletadas no dia 15 de outubro de 2016.



faculdades no município de Santa Maria, tornando a cidade um ambiente povoado por “universitários”.

Os dados apresentam que 58 pessoas possuem amigos que jogam (95,1%); 2 pessoas não possuem amigos jogadores (3,3%) e uma pessoa não sabe (1,6%). Ao analisar a frequência na qual jogadores se encontram, as respostas dividem-se em um nível proporcional entre encontrar-se “sempre”, “diariamente – todos os dias”, “finais de semana”. Em menor quantidade situam-se: “quase nunca”, “raramente”, “uma vez por semana”, “nunca”. O jogo, de alguma forma, impulsionado pelo imaginário dos usuários, na sua maioria jovens, tornou-se uma necessidade simbólica (MELUCCI, 2004). Segundo o autor a realidade é cada vez mais construída pela intervenção social e o cotidiano nos mostra o quão presente o jogo tornou-se vida desses jovens. Abaixo veremos o impacto disso nas comunidades virtuais.

Os dados apresentam que 59 pessoas afirmaram participar de grupos de discussão sobre o jogo (96,7%) e 2 pessoas não participam (3,3%). Das 59 pessoas que participam de grupos, constata-se que 42 pessoas participam através do Facebook (71,2%), 14 pessoas participam através do Whatsapp (23,7%) e 3 pessoas participam através de ambos (5,1%). Nestes grupos crianças, jovens e adultos interagem, fazem amizades, consolidam grupos com os mesmos interesses. Tanto no mundo virtual quanto no mundo real, que no jogo se mesclam, os jogadores constantemente estão em contato com outros jogadores em grupos pequenos até encontros presenciais esporádicos em locais com Pokémon raros.

Dentre muitos aspectos possíveis de ser explorados, classificamos como central a importância da sociabilidade por parte dos jovens. Esse sujeitos constituem grupos, comunidades e culturas juvenis (PAIS, 2006). Essas culturas os unem pelo interesse e pela busca de reconhecimento, pois, a juventude emerge enquanto categoria construída socialmente caracterizada pelos significados que os jovens constroem sobre a vida pertencimento social e cultural marcada por condições próprias da juventude e de sua identidade construída muito mais na interação com outros jovens do que com as instituições tradicionais como a família, a escola e o emprego (ABAD, 2003).



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados apresentam a adesão e o envolvimento de grupo de jovens no game Pokémon Go. Ao passo que jogam também se relacionam com outros jogadores, constituindo momentos de sociabilidade. De forma breve, este texto a partir dos dados obtidos na pesquisa buscaram contextualizar o jogo e a sociabilidade vivenciada pelos jovens. Novas pesquisas podem ampliar os conhecimentos sobre o game e sobre as relações de sociabilidade que os jovens estabelecem durante o jogo.

## REFERÊNCIAS

- ABAD, Miguel. Crítica política das políticas de juventude. In: FREITAS, Maria Virgínia; PAPA, Fernanda de Carvalho (Orgs.). **Políticas públicas: juventude em pauta**. São Paulo: Cortez: Ação Educativa, Assessoria, Pesquisa e Informação: Fundação Friedrich Ebert, 2003
- FREITAS, Henrique et al., O método de pesquisa survey. **Revista de Administração**, São Paulo, v.35, n.3, p.105-112, jul/set, 2000.
- KIRNER, Claudio; ZORZAL, Ezequiel Roberto. Aplicações Educacionais em Ambientes Colaborativos com Realidade Aumentada. **Anais do XVI Simpósio Brasileiro de Informática na Educação. 2005**, Juiz de Fora. Disponível em: <http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/398/384> . Acesso em: 11 out. 2016.
- LASÉN, Amparo. Affective Technologies: emotions and mobile phones. **Surrey: The Digital World Research Centre**, 2004. Disponível em: <<http://goo.gl/xJyzbO> >. Acesso em: 10. out. 2016.
- MEINERZ, Carla Beatriz. **Adolescentes no Pátio: outra maneira de viver a escola**. Porto Alegre: UniRitter, 2009.
- MELUCCI, Alberto. **O jogo do eu: A mudança de si em uma sociedade global**. São Leopoldo, EDITORA UNISSINOS, 2004.
- PAIS, José Machado. Busca de si: expressividades e identidades juvenis. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGENIO, Fernanda (Orgs.). **Culturas juvenis: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.





## VIAGEM A ANDARA: A CIDADE IMAGINÁRIA DE VICENTE CECIM

*Danieli dos Santos Pimentel*

*Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)*

*Programa de Pós-Graduação em Letras*

*Bolsista integral CAPES*

*danielipimentel@yahoo.com.br*

### RESUMO:

O texto aborda os resultados parciais da pesquisa de doutoramento em letras, teoria da literatura do Programa de Pós-Graduação em letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Assim, ao longo de nossa proposta objetivamos recompor aspectos da cidade imaginária de Andara, termo criado pelo escritor brasileiro Vicente Cecim nos anos de 1970. Nesse espaço ficcional de Andara foi ambientada a primeira obra do ciclo literário *Viagem a Andara: A asa e a serpente*. Por sua vez, o romance faz referências à cidade de Santa Maria do Grão, cenário encoberto pela atmosfera do regime civil-militar brasileiro de 1964. *A asa e a serpente* sintetiza, de modo geral, a memória social da ditadura militar em Belém, na interface da literatura e com a história. O texto, em sua estrutura narrativa, apresenta-se como um extenso fragmento de memória onde localizamos a saga do Sargento Nazareno e o seu delírio pela ressurreição, ao mesmo tempo em que nos deparamos com seus atos violentos *versus* a relação entre o opressor e os oprimidos. Nesse contexto, é possível percorrer alguns espaços e monumentos da cidade de Santa Maria do Grão, tudo isso, sem deixar escapar a transfiguração poética que toma conta do relato, é possível antevê que o imaginário urbano da cidade antiga dos anos 70 se corporifica na obra por meio de uma viagem ao passado. A partir de então, existe uma inquietação primeira que se traduz na forma como a cidade de Santa Maria do Grão é projetada para esse espaço ficcional e imaginário de Andara. Para tanto, o nosso método de pesquisa se fundamenta na teoria da literatura. Por fim, após esse exercício de crítica empreendido, analisaremos de que forma a cidade, como um espaço onde transitam diferentes elementos, cores e texturas, transcende os limites da criação literária.

**Palavras-chave:** Literatura; Imaginário; Cidade.

### INTRODUÇÃO

Vicente Jesus de Araújo Cecim é neto de libaneses e italianos que se estabeleceram Brasil no início do século XX. Nascido na cidade de Belém do Pará aos sete de agosto do ano de 1946 onde reside e desenvolve projetos na área do cinema, do jornalismo, da crítica e da literatura. Embora o autor esteja envolvido em muitas atividades, também ministra cursos, oficinas, palestras e conferências dentro e fora do Brasil.

Antes de sua trajetória como escritor, Vicente Cecim já se notabilizava no campo da produção audiovisual com a filmagem dos primeiros filmes em super-8. Dedicou-se ao ciclo de



filmes de *KinemAndara*, essas primeiras filmagens já antecipavam muitos temas que, mais tarde, seriam constantes em seus livros. Entrou para o jornalismo, onde continua a exercer atividades como crítico de literatura, de arte e cinema<sup>52</sup>, não tardou a iniciar o seu trabalho de criação poética, conciliando sempre a correspondência entre as diversas áreas do conhecimento.

Na segunda metade do século XX inicia a sua trajetória em meio à efervescência do regime civil ditatorial que o Brasil enfrentava. Dali em diante, viriam os demais livros do ciclo. No total, vinte livros integram o ciclo, alguns títulos foram traduzidos e publicados em outras línguas, assim como alguns títulos conquistaram prêmios<sup>53</sup> literários dentro e fora do país.

Os livros do ciclo de Andara obedecem a seguinte ordem: *A asa e a serpente* (1979), *Os animais da terra* (1980), *Os jardins e a noite* (1981), *Terra da sombra de do não* (1985). Na sequência estão os livros editados pela Iluminuras: *Diante de ti só verás o Atlântico* (1988), *O sereno* (1988) e *As armas submersas* (1988). Adotamos ainda a sequência reunida em alguns volumes como por exemplo, no título que reúne os sete primeiros livros, *Viagem a Andara, o livro invisível* (1988) temos os sete primeiros livros do ciclo literário: *A asa e a serpente*; *Os animais da terra*; *Os jardins e a noite*; *Terra da Sombra e do não*; *Diante de ti só verás o Atlântico*; *O sereno*; *As armas submersas*.

Na sequência, temos a publicação de *Silencioso como o Paraíso* (1994), seguindo essa ordem, o referido volume reúne mais quatro mini-livros: *Contando estas histórias para nada*; *Silencioso como o Paraíso, após a expulsão das criaturas humanas*; *Contando estas histórias para ninguém*; *Diálogo dos comediantes*. Nos anos seguintes, aparecem os *Manifestos Curau*<sup>54</sup>, três manifestos lançados entre os anos de 1983 a 2009: *Flagrados em delito contra a noite/Manifesto Curau* (1983); *Dom Fugaz* (2003) e

<sup>52</sup> O escritor assina uma página no Jornal *O Liberal*, filiado à Rede Globo de Televisão: SIM de VICENTE CECIM no MAGAZINE, onde colabora e publica artigos de crítica literária e de arte. Os textos podem ser consultados por meio do jornal *O Liberal* ou através do link: [https://www.academia.edu/15329353/SIM\\_109\\_Di%C3%A1logo\\_no\\_Espelho](https://www.academia.edu/15329353/SIM_109_Di%C3%A1logo_no_Espelho).

<sup>53</sup> O livro *Viagem a Andara, o livro invisível* (1988), obra que reúne os sete primeiros livros de Andara foi vencedor do Grande Prêmio da Crítica de Associação Paulista de Críticos de Arte no ano de 1988. Anos antes, *Os animais da terra* (1980) venceu o Prêmio Revelação de Autor da Associação Paulista de Críticos de Arte no ano de 1980. Naquele mesmo ano (1980), Vicente Cecim dividiu com o escritor João Gilberto Noll o Prêmio de revelação de autor da crítica paulista. No México, *Os jardins e a noite* (1981) recebeu menção honrosa no prêmio Internacional Plural daquele mesmo ano.

<sup>54</sup> O primeiro *Manifesto Curau* foi lançado durante conferência proferida por Vicente Cecim no Congresso da SBPC daquele mesmo ano. Em 2012, o *Jornal Diário do Pará*, por meio da iniciativa da Coleção Pará de todos os versos, de todas as prosas, lançou, juntamente com o livro *A Asa e a serpente*, os três *Manifestos Curau* em um único volume.



*No Coração da Luz/Centelhas para um segundo Manifesto Curau* (2009). Em 2005 é publicado em Portugal a obra: *K O escuro da semente*<sup>55</sup> e no ano seguinte temos: *Ó Serdespanto*, livro que contém mais cinco pequenos livros: *Na penumbra Andara: Meditação sobre o Livro, a vida, Ó Serdespanto, Sombra de pássaros imóveis, Música do sangue das estrelas* e *Na penumbra Andara: Diálogo com sombras*<sup>56</sup>. Posteriormente, os seguintes: *oÓ: Desnutrir a pedra* (2008), *Breve é a febre da terra* (2013)<sup>57</sup>, *Fonte dos que dormem* (2015), e, mais recentemente, pela primeira vez no Brasil, foi lançada a obra: *K O escuro da semente* (2016).

Mas o que todas essas obras que se ligam ao ciclo literário de Andara tem em comum com o tema da cidade? Em primeiro lugar, podemos assim dizer que a cidade é demarcada pelo espaço ficcional de Andara. A cidade é um dos eixos que os une. Nesse ponto, vamos tratar especificamente da transfiguração desse espaço onde se aclimata o primeiro livro do ciclo: *A asa e a serpente*.

Antes, é preciso dizer que a versão publicada no ano de 1979 sofreu modificações pelo próprio autor, em edição realizada pela Iluminuras, o leitor verá que três ou quatro páginas foram acrescentadas, mas isso não altera muito o sentido da primeira narrativa, mas a renova em muitos aspectos. Desse modo, por uma questão pessoal optamos pela segunda versão do texto já ampliado por considerarmos que este seja mais completo.

Em termos gerais, este primeiro livro do ciclo de Andara narra a paixão e morte do sargento Nazareno. Ambientado na cidade de Santa Maria do Grão (referência ao primeiro nome dado à cidade de Belém), espécie de transfiguração do universo de Andara. A cidade seria então o palco dos principais acontecimentos da obra, sob o aspecto da forte pressão militar por força do poderio de Nazareno, o ambiente urbano é reconstruído sob o viés da ficção ceciniiana: “Bem no começo da viagem, é preciso dizer o que contém este primeiro livro. Ele é o relato da aparição de uma assombração militar em Santa Maria do Grão”. (CECIM, 1988, p. 14).

<sup>55</sup> Obra recém lançada no Brasil.

<sup>56</sup> *Música do sangue das estrelas* faz parte do conjunto de livros publicados juntamente com os quatro já citados anteriormente, integra o livro, *Ó Serdespanto* (2005). O primeiro livro foi traduzido para a língua espanhola por Lorenzo Pelegrín em seguida, publicado em edição bilíngue com o seguinte título: *Musica de la sangre de las estrellas* (2004) pela livraria e editora Maneco, de Caxias do Sul.

<sup>57</sup> O livro foi vencedor do Prêmio IAP (Instituto de Artes do Pará) de literatura na categoria poesia.





Todo o ciclo de Andara sugere a viagem como ponto de partida e todos os livros pertencem a esse lugar imaginário criado pelo seu autor. Andara é a viagem em si, mas também é a transfiguração de uma espécie de um não-lugar onde, talvez, só possamos acessá-lo por meio do sonho e do devaneio. Andara não existe no tempo real das coisas e lá convivem diferentes personagens e seres, entre essas personagens vive o tão assustador sargento Nazareno que mesmo depois de morto sonha e persegue as pessoas em troca da ressurreição de sua alma que deverá acontecer em breve, essa visão imprime uma cosmovisão insólita sobre as relações e os papéis de suas personagens, nesse ambiente sombrio e misterioso assistimos o julgamento da morte de Nazareno no centro de uma famosa praça da cidade.

*A asa e a serpente* se insere dentro do grande universo de Andara. Ao mesmo tempo em que narra essa “assombração militar”, apropria-se de um acontecimento histórico, em seguida, funcionaliza o fato pelo viés do relato, da memória. Nesse âmbito, *A asa e a serpente* é um livro escrito em grandes fragmentos, um texto híbrido por conter tanto elementos da linguagem romanesca como aspectos da prosa poética, salvo ainda, forte carga de lirismo que o aproxima, por vezes, de um denso poema em prosa. Pelo viés da memória o texto recompõe aspectos da memória:

Este relato, já que uma assombração militar veio. Ele começa com um piolho sem vida. Mais adiante será preciso falar do pó. E haverá um capítulo metafísico com dentes de cachorro, mas a mordida dói. Em seguida se dirá que a vida é sonho. E então ocorre a queda dos pássaros (...) Haverá a primeira aparição do homem racional. Haverá a segunda aparição. E estaremos prontos para a parada militar, antes que comecem as febres do sangue sem esperança de um prisioneiro da cabeça escura e das idades do homem. Mais tarde, virão os esquecimentos, e nasce um dia na vida do homem sem memória. (CECIM, 1988, p. 15).

A obra se inscreve a partir de um de um grande fragmento de memória, sob esse aspecto, a experiência da repressão militar é vivificada em Santa Maria do Grão. Curiosamente, esse primeiro livro do ciclo de Andara recupera e contextualiza o período da ditadura civil-militar na cidade de Belém, a ficção recupera o elemento histórico no espaço e no tempo, não por acaso, a obra, sendo a única do ciclo que menciona esse período histórico, está repleta de imagens que nos lembram esse momento. O título da obra é emblemático (*A asa e a serpente*) dois elementos contrários e que se opõem, de um lado o signo da liberdade contracena com o signo do mal, metaforizado na imagem da serpente. Por





outro lado, o teor das palavras que mesmo em estado de lirismo e teor memorialístico suscitam a violência, o terror a morte.

Além disso, a narrativa recupera a ressonância bíblica. Toma como centro a personagem do Sargento Nazareno e dessa forma, faz alusão a uma das figuras mais importantes do Cristianismo: Jesus de Nazaré, algumas vezes, também conhecido pelo nome de Nazareno. A ressonância bíblica também se personifica na paixão do Sargento Nazareno, pois a sua longa caminhada na obra nos lembra a Paixão de Cristo em direção ao calvário. Não restam dúvidas que uma das intertextualidades mais presentes nos textos cecilianos seja a o texto bíblico: “Tu és pó e do pó retornarás.” (CECIM, 1988, p. 19). Igualmente como o Cristo fez a sua caminhada em direção ao calvário, com destino final ao seu julgamento, culminando no ato de crucificação, assim também se dá o trajeto do Nazareno de *A asa e a serpente*, enquanto o Cristo carrega a sua pesada cruz, o sargento transporta o seu caixão pelas ruas da cidade:

O sargento voltava. E carregava seu caixão na cabeça. Ia entrando com passos exaustos, pela rua que o levaria à sombra dos monumentos irônicos que espiavam a vida na praça de Santa Maria do Grão enquanto olhos ocultos o viam chegar. E não respire, não viva. Ninguém quis acreditar no que viu. Ele estava acabado como um morto que segue em busca de uma estrela (CECIM, 1988, P. 19-0).

## CONCLUSÃO

A cidade imaginária de Andara na forma como ela se apresenta ao olhos do leitor, parece no mínimo, absurda e carregada de mistérios. Sim. Absurda porque foge aos convencionalismos da narrativa “direta e nutrida”, porque escapa do que é habitual no âmbito de um texto literário. O autor de *A asa e a serpente* investe fortemente contra a estrutura de um texto redondo, opta pelo fragmento multifacetado e híbrido, esse fator imprime um forte teor de mistério ao romance. Assim, todos os limites de uma possível lógica só se imprimem quando entramos no jogo labiríntico do sonho, do devaneio e da magia que são próprios da obra cecilianiana. Para finalizar, usaremos as sendas apontadas pelo autor como um convite a viagem a Andara: “Atravessar o que nos cega, chegar ao sim. E é assim que tu verás um S nestes dias cegos”.

## REFERÊNCIAS

CECIM, Vicente. *A asa e a serpente*. In: **Viagem a Andarao livro invisível**. São Paulo: Iluminuras, 1988.



## “A BOCA DO CÉU”, UMA ALEGORIA SOBRE A VIDA DE ESTUDANTE

Fernanda Gabriela Soares dos Santos  
Professora da EEEM Manoel Ribas  
[Fernanda.santos@fisma.com.br](mailto:Fernanda.santos@fisma.com.br)

**RESUMO:** O trabalho a seguir é uma livre interpretação de um livro que marcou muitas pessoas da minha geração na cidade de Santa Maria. O livro *A Boca do Céu* conta a história de um estudante de Direito que morou na Casa do Estudante. A ideia principal do trabalho é mostrar como a Casa do estudante também pode ser um não-lugar, a partir da reflexão de alguns autores.

**Palavras-chave:** Livro ; cidade; não-lugar.

## INTRODUÇÃO

“Não preciso que me digam  
De que lado nasce o sol  
Porque bate lá meu coração.”  
Belchior

O livro em questão *A Boca do Céu* (Edifício-Desafio) foi escrito na Casa do Estudante Universitário de Santa Maria/RS, mais conhecida entre os estudantes como CEU-1, pois foi a primeira casa do estudante a ser construída e está localizada no centro da cidade. Existe uma segunda casa, porém essa se localiza no campus.

Em *A Boca do Céu*, o autor relata sua história com a Casa do Estudante durante os seus quatro anos de faculdade de Direito da Universidade Federal de Santa Maria. Chama de edifício-desafio, o título nos sugere o que vem, suas angústias, seus medos, seus amores.

O título, *A Boca do Céu*, faz referência à paisagem vista de cima, pois é um dos maiores edifícios do centro da cidade e a sensação, a partir de seu terraço é que vamos ser engolidos pelo céu, pois uma das vistas mais lindas da cidade está lá, para os seus moradores.

A angústia de alguém que chega de uma cidade pequena e passa a dividir a casa com muitas outras pessoas: o orgulho de viver em um lugar coletivo, de comer no restaurante universitário e, para muitos, a primeira vez longe da casa da família.



E, aos poucos, a pessoa e o lugar já não são os mesmos. Quem cega na Casa, sai outro de lá. Quem sai também não é que veio. E, nesse fluxo heraclítico, pessoas e lugares se transformam e dão vida a um dos mais icônicos lugares da cidade de Santa Maria. Ou será um não-lugar?

#### DA COLETIVIDADE AO NÃO-LUGAR

“A minha história  
É talvez também a tua.”  
Belchior

A confluência de pessoas vindas de diferentes lugares para ocupar o mesmo espaço rouba-lhes algumas individualidades. Os hábitos e regras da casa dos pais se transformam, isso gera um certo impacto e tempo para ser compreendido. É diferente de um estudante que pode escolher com seus pais um apartamento confortável para viver.

Segundo Froehlich (1995, p.12): “Em linguagem de sonho, os andares estavam soltos no ar em alicerces de ar, os corredores espichavam-se no espaço sem sustentação de concreto como se vagassem feito zepelins.”

O autor usa sempre esse olhar lúdico-poético para descrever a sutileza do lugar, que possui uma arquitetura semelhante a outros edifícios construídos durante o Regime Militar, com muitas janelas e vidros de modo que seja fácil identificar o que acontece nessa “Boca do Céu.”

Ainda sobre a ideia de lugar, para Canton (2009, p.58): Lugares fixos, conhecidos ou confortáveis são trocados por não lugares, lugares de passagem, lugares virtuais, lugares que nos impõem outro tipo de troca.

O sistema de trocas estabelecidas, simbólicas e não simbólicas, favorece a vida de estudante. Passagens são trocadas na CEU 1 por créditos no Restaurante Universitário, comida é trocada por cigarro, pães artesanais são trazidos de suas casas para remeter à antiga vida.

A micropolítica da CEU 1, a qual também é presente na CEU 2, poderia ser metaforizada com o mundo externo, como uma passagem da adolescência para o mundo adulto e universitário. Algumas pessoas não conseguem passar o tempo de universidade na casa, pois o ambiente coletivo,



muitas vezes não permite privacidade ou momentos solitários. Para alguns, uma possibilidade difícil.

## CONCLUSÃO

“amar e mudar as coisas,  
Me interessam mais.”

Belchior

A possibilidade de um lugar que permita aos estudantes carentes não pagar aluguel é tentadora. Muitos só vêm estudar em Santa Maria por existir a Casa do Estudante Universitário, a qual também povoa o imaginário dos santa-marienses. Um lugar que é de muitos, mas também não é de ninguém porque é público e permitiu que muitas gerações de filhos de pessoas humildes pudessem estudar aqui.

A casa é recheada de muitas histórias, também acontecimentos difíceis somam-se a sua história: o rapaz que se suicidou, a moça que enlouqueceu. Não é fácil para os filhos protegidos de lugares pequenos virem dividir suas vidas.

São as pequenas doses de realidade cotidiana que temperam a vida desses estudantes. Morar na Casa não é fácil, mas empresta aos estudantes uma magia que nenhum outro lugar terá. A vida que se desenha não é a mesma que foi um dia em sua cidade natal.

## REFERÊNCIAS

AUGÉ, M. **Os não lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas: Papius, 1994.

CANTON, K. **Espaço e Lugar**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FROELICH, C.A. **A Boca do Céu (Edifício-Desafio)**. Santa Maria: Pallotti, 1995.





**29° 41' S 53° 48' O (FOTOGRAFIAS DE SANTA MARIA)**

Maurício de Souza Fanfa UFSM, graduando em licenciatura em Ciências Sociais  
maufanfa@gmail.com

Emanuely Menezes Vargas UFSM, graduanda em Comunicação Social – hab. Produção Editorial  
emanuely.mvargas@gmail.com

Apresentamos ao 5º Encontro Ouvindo Coisas uma seleção de 20 fotografias da cidade de Santa Maria. Uma prévia das fotografias pode ser conferida em <<http://bit.ly/fotos2953>>. As fotografias compreendem olhares subjetivos que vão de um ponto de vista mais "nobre", talvez mais "cartão postal" da cidade e descendem em direção a pontos de vista mais turvos, sujos ou desordenados. São quatro fotografias "macrourbanas", de paisagens abertas e distantes do centro da cidade. Nove fotografias "microurbanas", de pequenos detalhes da cidade que nos chamaram a atenção. Quatro fotografias "imprecisas", que são ou noturnas ou borradas ou usam alguma técnica diferente. E três fotografias do interior do prédio condenado na Rio Branco nº 467. As peças são impressas em médios e pequenos formatos e formam uma pequena exposição que pode adaptar-se ao local de exibição.



## REFLEXÕES, MEMÓRIAS E RELATOS. QUAL A CIDADE QUE SE HABITA?

*Paula Gabbi Polli*

*Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, (PósARQ/UFSC),  
Universidade Federal de Santa Catarina  
paula.polli@gmail.com*

*Rodrigo Gonçalves dos Santos*

*Dr. Professor do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo (PósARQ/UFSC),  
Universidade Federal de Santa Catarina  
Grupo Quiasma (UFSC)  
rodrigo.goncalves@ufsc.br*

*Vanessa Casarin*

*Dra. Professora do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo (PósARQ/UFSC),  
Universidade Federal de Santa Catarina  
vanessa.casarin@ufsc.br*

A busca pela real compreensão da cidade que se habita surge como principal objeto na pesquisa deste trabalho. Enquanto estudo do espaço público, propõe-se ressaltar a importância da memória da cidade através da experiência do corpo individual aliado ao estudo da morfologia do espaço. Busca-se iniciar uma compreensão do que é esse espaço que habitamos diariamente, do que ele é feito, quais seus sentimentos, cheiros, memórias, atributos que somados à sua estrutura construída constituem o mundo em que vivemos. Através de reflexões da autora aliada a relatos de moradores, buscou-se estabelecer um paralelo entre a subjetividade da experiência dos usuários e os estudos teóricos quanto ao papel do indivíduo enquanto corpo vibrátil na cidade.

**Palavras-chave:** cidade; corpo; memória.

### INTRODUÇÃO

*Me coloco no mundo. Paro. Penso. Sinto a cidade? Reconheço minha vizinhança, minha história? Cresci sem saber o que o tempo causou, memórias perdidas em edificações abandonadas, espaços esquecidos na cidade. Na correria do dia a dia, escolho viver o hoje, o atual. Sigo a rotina e a rotina me persegue. Percorro sempre as mesmas ruas, mesmas edificações, mesmas pessoas. Paro. Me pergunto. Reconheço esse local que me encontro todos os dias? Vivo o espaço? Ou deixo que ele viva sem mim? A rotina segue passando e deixamos de lado o porquê de se gostar de tais locais sobre outros, talvez como uma simples reflexão para se replicar no futuro as pequenas sensações de bem estar. O mundo que nos rodeia muitas vezes é aquele*



*limitado pelo que nós nos permitimos sentir, a cidade que vivemos vai além de configurações viárias ou conjuntos de edificações distribuídas. Talvez esteja naquela sensação de uma manhã quente de vento norte em pleno inverno, no barulho dos skatistas rodopiando toda vez que adentro a universidade, ou simplesmente no sentimento de adentrar àquela mesma rua que desde criança sempre coube chamar de minha.*

Pallasmaa (2011) destaca a relação entre a cidade contemporânea e o sentimento de vida vazia, das angústias que nos penetram. Ao ressaltar em seu livro, “Os Olhos da Pele”, descreve a falta de humanismo nas cidades atuais por consequência da negligência com o corpo e o nosso sistema sensorial. As cidades dos olhos, como salienta, nos força à alienação, ao isolamento, uma vez que somos afastados de nossos instintos primitivos de conhecer o que nos cerca através do toque, da interação física com o espaço. Nos perdemos em um mundo onde o eu não pertence a lugar algum. A sensação de apropriação pela cidade que vivemos se torna enfraquecida, a relação com as pessoas cada vez se perde mais com o passar corrido das horas. Me encontro perdido no tempo, espaço. O que eu sou, o que é esse mundo que me rodeia?

Merleau-Ponty (1994) em “Fenomenologia da percepção” destaca a busca pela essência do mundo, podendo-se alcançar através daquilo que de fato ele é pra nós antes de qualquer tematização. Talvez o que tenhamos perdido ao longo da nossa vida seja o simples sentimento de vivenciar aquilo e aqueles que nos rodeiam. Merleau-Ponty (1994) ainda reforça o fato de que o mundo não é aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo. Talvez a resposta para tantas perguntas decorridas até então não esteja no desmembramento dessa inquietação que gira dentro da minha cabeça, mas sim no simples ato de se sentir, de se expor à vivacidade do mundo.

Por fim, Pallasmaa (2011) apresenta a cidade como meio da experiência corporal, como parte complementar e integrante do meu corpo. O autor então conclui: “Eu moro na cidade, e a cidade mora em mim”. Será?

## DESENVOLVIMENTO

*Aquela mesma rua, hoje tão difícil de se imaginar. Pessoas chegando, partindo, se encontrando, outra época, outros usos? Ao me posicionar em frente à praça da igreja, torna-se quase impossível imaginar que esse espaço, hoje esquecido pela maioria das pessoas, já foi outrora o centro econômico e social do bairro.*



*Ouç o barulho do vento, um carro que passa longe, aos poucos um casal se aproxima, conversa, caminha, segue, some, silêncio, o vento mais uma vez. Ao longe observo a edificação esquecida no tempo, quantas histórias se perderam e foram enterradas junto à antiga estação. Fecho os olhos e tento imaginar o que já foi. Não consigo. Frequentei esse espaço desde criança. Na minha memória, sempre foi vazio, gelado, esquecido. O bairro que uma vez surgiu e aconteceu nesse espaço se desprende completamente da sua origem. Os tempos passaram, as rodovias instaladas, o centro agora é outro. Me coloco nesse espaço e penso, onde antes era vida agora é vazio, o que antes foi permanência agora é só passagem.*

A definição de cidade segundo Ítalo Calvino (1990) em seu livro “Cidades Invisíveis” não se caracteriza pelo conjunto de elementos construídos aliado ao espaço externo residual. Para o autor, a cidade está na soma das relações das medidas do seu espaço e os acontecimentos do seu passado. As cidades das memórias, essas surgem como a real e crua definição do espaço público que vivenciamos. Como se pretende reconhecer o espaço das cidades quando hoje grande parte da sua história e memórias se encontram perdidas no tempo, abandonadas junto à antigas edificações e espaços públicos desconsiderados por grande parte da população?

A partir deste pensamento da valorização das memórias da cidade se dá o início da busca pelos reais desdobramentos desse trabalho, o reconhecimento desse espaço que me penetra e circunda diariamente. A busca pelos fatos históricos surge como primeiro passo na compreensão do que hoje se encontra constituído como a minha cidade. Esse espaço onde inicialmente foram instaladas as primeiras habitações e o centro comercial e social do bairro perdeu seu uso e reconhecimento após o fechamento das ferrovias. Juntos à redução do transporte de passageiros nos trens se deu gradativamente a perda da memória do lugar, hoje desconhecido pela maior parte da sua população.

Pallasmaa (2011) destaca o afastamento da relação do corpo com o espaço, característica presente na arquitetura modernista. O autor expõe o fato de o sentimento de memória, imaginação, sonhos se encontrarem perdidos, deixados de lado, da mesma forma que o nosso corpo hoje se encontra desabrigado num espaço urbano perdido no espaço/tempo. A perda do papel da pessoa como indivíduo ocupante do espaço juntamente ao esquecimento do histórico resultou no abandono de diversas áreas urbanas. A perda do sentimento de reconhecimento e apropriação do





entorno da antiga estação no Bairro Camobi hoje se classifica com um espaço sem uso, atrativos e significado, inserido na malha urbana da cidade.

Para entender o que se passou ali, propõe-se a busca pela visão do outro. Relatos desses moradores, pessoas que vivenciaram a transição entre o que esse espaço já foi e como ele se encontra atualmente. Talvez esteja nessa busca a possibilidade de começar a entender, passo a passo, o que é esse espaço que eu habito.

Morador 1. “(...) os trilhos de trem fazem parte da minha vida. Sou filho de ferroviário e o som, o cheiro, a presença do trem remetem a um tempo de grandes felicidades: a infância. Ainda, o trem cruza o Bairro Camobi, sendo outra marca importante.”

Morador 2. “Porque passei a minha infância brincando nos trilhos, ficava horas nos domingos esperando para ver o trem e muito viajei com o mesmo para várias cidades do Rio Grande do Sul, como Santa Maria, Cacequi, Rosário do Sul, Livramento, Uruguaiana, Porto Alegre, etc. Sinto muitas saudades daquele tempo. Ouvia o apito do trem de longe e já dava um friozinho na barriga. A emoção falava mais alto. Tempo muito bom.”

Bachelard (1993) destaca a importância da ativação da lembrança para a experiência da cidade. Em “A Poética do Espaço”, ao apresentar a casa fenomenológica, o autor reforça a importância dos devaneios que remetem à primeira infância, identificando estes como momentos supremos, onde a relação do eu com o mundo ainda não foi deteriorada pela imposição de um modelo racional na nossa forma de visão. A partir de coleta de relatos foi possível perceber a forte presença de experiências da infância dos moradores locais quando questionados sobre o sentimento que aquele espaço lhes transmitia. A memória do lugar, apesar de esquecida através da falta de uso do espaço, ainda permanece viva e forte na mente dos seus antigos frequentadores.

Vale ainda ressaltar a memória dos diferentes sentidos a partir dos relatos obtidos nas entrevistas. A lembrança daquele tempo e espaço não se manifesta apenas na visão ou acontecimentos como a chegada e partida do trem, mas se encontra forte e evidente no barulho do apito do trem ao longe, no cheiro da fumaça espalhada pelo caminho, no tremer da terra com a chegada dos passageiros.

A perda do caráter de centralidade do bairro identificada no espaço em estudo pode ser justificada por diversos acontecimentos ao longo dos anos: o crescimento da malha urbana através da instalação de novos parcelamentos de terra, a inauguração de duas rodovias de caráter estadual



e a implantação de equipamentos atratores e definidores do espaço urbano do bairro como a Base Aérea e a Universidade Federal de Santa Maria. A busca pelos relatos dos antigos moradores da região colabora na intenção de se identificar as reais qualidades do local, funcionando como elemento separador entre a realidade objetiva e histórica do desenvolvimento da malha urbana no decorrer do tempo e a subjetividade por trás do que àquele espaço já significou aos primeiros habitantes e fundadores do bairro.

## CONCLUSÃO

O afastamento já identificado entre o papel do corpo dos indivíduos em relação ao significado dos espaços distribuídos pela malha urbana resulta no enfraquecimento da relação de apropriação e zelo por estas áreas de uso da população. No entanto, esse afastamento dos reais significados dos espaços aliados à pressa e alienação no cotidiano da vida contemporânea resulta no enfraquecimento das relações entre os próprios habitantes das cidades.

O espaço da vida pública por excelência, às ruas, juntamente às praças, agora em desuso no sistema urbano, refletem cidades e comunidades sem interação, sem vida. Esse espaço onde já se trocaram ideias, mercadorias, aconteceram encontros, chegadas, despedidas de amantes, reencontros familiares, ambientes estes cheios de vida nas cidades hoje se resumem a um vazio, perdido num tempo e espaço de quase ninguém.

*Ao tentar entender o passado, me perco mais uma vez. Entender de onde venho pra onde vou, aos poucos vou escrevendo minha história no tempo. Talvez a pergunta aqui já não seja mais o que é esse espaço, de onde ele veio, quem foram seus habitantes. Talvez agora eu deva começar pelo mais simples, mas igualmente tão complexo: O que eu sou?*

## REFERÊNCIAS CITADAS

- ÁBALOS, Iñaki. A boa-vida: visita guiada às casas da modernidade. Barcelona: Gustavo Gilli, 2003.
- BACHELARD, Gaston. A poética do espaço. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- CALVINO, Italo. As cidades invisíveis. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.



MERLEAU-PONTY, Maurice. Prefácio. In: MERLEAU-PONTY, Maurice. Fenomenologia da percepção. São Paulo: Martins Fontes, 1994, p. 1-20.

PALLASMAA, Juhani. Os olhos da pele: a arquitetura e os sentidos. Porto Alegre: Bookman, 2011.

