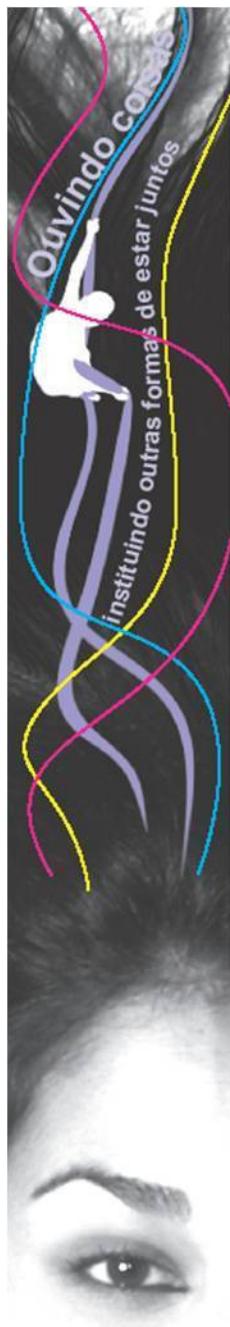


# I ENCONTRO OUVINDO COISAS: INSTITUINDO OUTRAS FORMAS DE ESTAR JUNTOS

23 e 24 de setembro de 2010  
Universidade Federal de Santa Maria  
ISBN: 978-85-61128-14-2



## EIXO: IMAGINÁRIO E SOCIEDADE

O IMAGINÁRIO SOCIAL DA VIOLENCIA E OS DISCURSOS TELEJORNAÍTICOS: UMA ANÁLISE DISCURSIVA .....	2
OFICINA E EDUCAÇÃO SINGULAR: UMA CARTOGRAFIA DE MEDIDAS SÓCIO-EDUCATIVAS .....	7
MULHERES CAMPONESAS EM MOVIMENTO: O IMAGINÁRIO SOCIAL NA LUTA .....	12
O TEMPO E A SOCIEDADE: LEITURAS A PARTIR DOS FILMES – AMORES BRUTOS, BABEL E 21 GRAMAS.....	17
CRIANÇAS DO (DAS) CEU(S): OUTROS MODOS DE VIVER A INFÂNCIA.....	23
RELATOS DE UMA MÃE ESPECIAL. ....	29
BORDANDO SONHOS: RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	34
IMAGINÁRIO E SOCIEDADE: A CONSTITUIÇÃO DO SIMBÓLICO NO RELATO DE VIDA.....	39
SOCIEDADE, DIREITO À EDUCAÇÃO E CIDADANIA ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS: OUVINDO COISAS.....	45
CIÇA E JAMILA - DIFERENTES MODOS DE NARRAR À CRIANÇA NEGRA NA LITERATURA INFANTO-JUVENIL: ALGUMAS REPRESENTAÇÕES (UMA HISTÓRIA EM DOIS ATOS).....	50
JAMILA E CIÇA - DIFERENTES MODOS DE NARRAR À CRIANÇA NEGRA NA LITERATURA INFANTO-JUVENIL: ALGUMAS REPRESENTAÇÕES (UMA HISTÓRIA EM, NO MÍNIMO, DOIS ATOS) .....	58

## O IMAGINÁRIO SOCIAL DA VIOLENCIA E OS DISCURSOS TELEJORNAÍTICOS: UMA ANÁLISE DISCURSIVA

Ana Carolina Cademartori

Adriane Roso

A problemática da violência no Brasil vem ganhando espaço e gerando preocupação por parte dos sujeitos que compõe o cenário urbano atual. Sabemos que a presença da violência nas sociedades não é nenhuma novidade; desde a formação das cidades, em seu processo de industrialização, a violência, sob suas várias formas, tem sido uma constante. Entretanto, o que caracteriza o contexto atual é a forma com que nossa sociedade se apropria desta temática, e como, enquanto sociedade, estamos construindo o imaginário social da violência.

São várias as experiências de violência e de crimes nas quais são submetidos os indivíduos no contexto social urbano. Podemos citar aqui: roubos, latrocínios, seqüestros, extorsões, violência institucional, violência doméstica, violência contra crianças e adolescentes, entre outros. Essas experiências passam a fazer parte das conversas cotidianas, o que tem sido apontado em estudos sobre a temática. Vizinhos, amigos, colegas e familiares, seja em público ou nos espaços privados de suas residências, quando se encontram, têm abordado, em seus assuntos rotineiros, o problema da violência.

Essa problemática não é exclusividade da ciência, já que o tema da violência é uma preocupação compartilhada em nossa sociedade. Utilizando as palavras de Teresa Caldeira, “a vida cotidiana e a cidade mudaram por causa do crime e do medo... a fala do crime alimenta um círculo em que o medo é trabalhado e reproduzido, e no qual violência é, a um só tempo, combatida e ampliada.” (Caldeira, p.27, 2000). Assim, os discursos sobre a violência passam a ser uma produção coletiva complexa, que envolvem diferentes atores sociais e instituições.

Dentre as instituições que contribuem fortemente na construção do

imaginário social, encontramos os meios de comunicação.

Dentre as questões que já foram abordadas carece discutir um conceito essencial para a elucidação da proposta deste trabalho, que é o conceito de Imaginário Social. Portanto, foi durante a década de 60 e, mais especificamente, em 1964 que Cornelius Castoriadis constrói o conceito de Imaginário Social, aprofundando-o posteriormente no livro intitulado: “*A Instituição Imaginária da Sociedade*”.

Primeiramente, cabe salientar que imaginário neste contexto, não quer dizer, como estamos habituados, algo da ordem do fictício, irreal ou fantástico. Se recorrermos ao dicionário, encontraremos à primeira vista, o significado de imaginário como sendo algo “que só existe na imaginação, ilusório ou fantástico” (Aurélio, p.274,1988), porém o significado de imaginário dentro das Ciências Sociais e Humanas, na qual abordamos neste estudo, não condiz ao que corriqueiramente escutamos.

Sendo assim, comprehende-se que *Imaginário Social* significa, a partir da leitura de Patrick Charaudeau (2006), uma imagem que interpreta a realidade, ou seja, o imaginário social possibilita uma significação da realidade, pois a realidade não pode ser percebida por si só, ela necessita de mecanismos que possibilitem sua significação. Nesse sentido, a realidade carece de uma relação dual, isto é, a realidade é constituída a partir da relação que os seres humanos estabelecem com a própria realidade por intermédio de suas experiências e da relação que os mesmos estabelecem entre si, para poder chegar ao consenso de significação. Dessa forma, é indispensável para a realidade que os seres humanos a perceba a fim de que possa atribuir sentido à ela, e é esse movimento de percepção dotado de sentido, que produz os imaginários.

Como aponta Charaudeau (2006), o conceito de imaginário social refere-se ao universo de significações que funda a identidade de um determinado grupo, de forma que é o imaginário social que mantém a união de uma determinada sociedade, ou seja, é a maneira com que os sujeitos, que compõem uma sociedade a significam que produzem os imaginários e, consequentemente

acabam produzindo no grupo social uma identidade. Enquanto Castoriadis (1982) considera a instituição a única via desta firmação, Charaudeau (2006) propõe que a instituição se constitui como apenas um componente do superego social regulamentado pelos grupos sociais. Dessa forma, o grupo social se constitui pelo conjunto de relações que seus componentes estabelecem entre si, ao passo que, ao se autorregularem resultam na construção de um universo de significações, isto é, na constituição de imaginários comuns.

Outra questão importante que merece ser elucidada neste momento, e se coloca enquanto um paradoxo em relação ao imaginário, como analisa Charaudeau (2006), é o fato de que os sentidos produzidos pelos imaginários não se caracterizam nem por serem verdadeiros ou falsos nem por verificáveis ou falsificáveis em relação aos seus problemas ou as suas soluções. Por outro lado, se o imaginário se constitui através do sentido que o homem atribui ao mundo social, é verossímil, ou seja, assume um caráter verdadeiro.

Se para Castoriadis (1982) o sentido investido no imaginário não pode ser considerado nem verdadeiro nem falso, para Charaudeau (2006), o imaginário encarna através de suas significações uma verdade e afirma que todo imaginário é um imaginário de verdade que essencializa um saber construído através da percepção que o homem tem do mundo social. Assim, Charaudeau (2006) questiona: “como considerar que o homem construiria percepções significantes sobre o mundo se ele não as tivesse por verdadeiras?” (Charaudeau, p. 204, 2006)

Nesse modo de pensar a sociedade, de entender a produção de verdades, podemos inserir a questão comunicacional dos meios de comunicação de massa. Assim, comprehende-se que a televisão exerce “influência na constituição do imaginário humano, mas não num caráter estritamente emissionista” (Ramos, 2006, p.33). Dessa forma, entende-se que aquilo que é dito e veiculados pelos meios de comunicação, em geral, passa por uma reorganização por parte do telespectador, no momento em que está acontecendo tal interação. Assim, considera-se que os telespectadores não são somente agentes passivos deste

processo de comunicação. Nesse sentido, Ramos (2006) pondera que a população também recebe outros discursos sobre os mesmos referentes veiculados pela mídia, ou seja, os discursos produzidos pela escola ou pela igreja, por exemplo, também permeiam o imaginário social da população. Portanto, considera-se que os discursos veiculados pelos meios de comunicação não são a única maneira possível de construção do imaginário social da violência. Entretanto, a partir de seu alcance, influência e legitimidade os meios de comunicação e, principalmente, a televisão tornam-se uma via poderosa de construção do imaginário social.

Sendo assim, construímos uma proposta de pesquisa que tem como propósito investigar os discursos telejornalísticos produzidos pelo Jornal Nacional, da Rede Globo de Televisão, sobre o fenômeno da violência e da criminalidade, compreendendo como a produção discursiva do telejornal se entrelaça com a construção do imaginário social da violência, pois como aponta Charaudeau (2006), a realidade é construída a partir da atividade de percepção significante dos homens, nas quais produz os imaginários e, a partir de suas experiências e relações, é que os homens dão sentidos a essa realidade. Portanto, a construção do imaginário está diretamente ligada à maneira como interpretamos as coisas e os fatos que nos cercam. Assim, através dos discursos que são veiculados pelos meios de comunicação, principalmente pela televisão, em relação ao fenômeno da violência e criminalidade torna-se possível acessar seu imaginário social.

O método de Análise de Discurso da Escola Francesa, será adotado como instrumento de análise neste estudo, já que o mesmo propicia a compreensão do processo discursivo, e seu entrelaçamento com a construção do imaginário social da violência.

Trata-se de uma pesquisa de natureza quantitativa e qualitativa, pois primeiramente será realizada uma quantificação das notícias no período de 02 meses, tendo como propósito apenas elucidar a quantidade de informações a respeito da violência que recebemos diariamente através dos meios de comunicação. Posteriormente, então, será elaborada uma análise de discurso



## I ENCONTRO OUVINDO COISAS: INSTITUINDO OUTRAS FORMAS DE ESTAR JUNTOS

23 e 24 de setembro de 2010  
Universidade Federal de Santa Maria  
ISBN: 978-85-61128-14-2

referente às notícias de maior relevância veiculadas no referido período com o intuito de analisar como tais notícias são veiculadas pela mídia, utilizando como *corpus* de análise os discursos sobre violência e criminalidade através das notícias veiculadas pelo Jornal Nacional.

### REFERÊNCIAS

- Caldeira, T.P.R. (2000). **Cidade de Muros**: Crime, segregação e cidadania em São Paulo. São Paulo: Edusp.
- Castoriadis, C. (1982). **A Instituição Imaginária da Sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Castoriadis, C. (2002). **As Encruzilhadas do Labirinto IV: A ascensão da insignificância**. São Paulo: Paz e Terra.
- Charaudeau, P. (2006). **Discurso político**. São Paulo: Contexto.
- Ramos, M. B. (2006). **Discursos sobre Ciência e Tecnologia no Jornal Nacional**. Dissertação de Mestrado. Florianópolis. <http://www.ppgect.ufsc.br/dis/38/dissert.pdf>
- Sá, A. A. B. (1994). Jornal nacional – Ideologia e Discurso. In: Neto, A. F.; Braga, J.L.; Porto, S.D. (orgs) **Brasil, Comunicação, Cultura e Política**. Rio de Janeiro: Diadormir Editora Ltda.

## OFICINA E EDUCAÇÃO SINGULAR: UMA CARTOGRAFIA DE MEDIDAS SÓCIO-EDUCATIVAS

Ariane Rodrigues<sup>1</sup>

### Introdução

A legislação destina as chamadas medidas sócio-educativas ao jovem que comete infrações. Neste caso, é frequente a execução dessas medidas por meio da parceria do Estado com o Terceiro Setor. A fim de problematizar essas medidas e entendê-las é que desenvolvi este trabalho, com o objetivo de **cartografar as relações pedagógicas que acontecem nas ações que compõem uma medida sócio-educativa realizada por uma organização não governamental**. A ação estudada trata de oficinas que os jovens participam como parte da medida de Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade.

Entre os apontamentos do trabalho, estão os relacionamentos marcados pela singularidade, segundo o modo como o jovem percebe os demais e as diferentes situações que vive. Destacando-se a possibilidade de abrir com o jovem perspectivas de liberação por meio das quais possa destacar-se dos rótulos de “perigoso” ou “infrator”. Ou seja, atingir um ponto em que desaparecem coerção e punição confundidas com trabalho educacional.

### Método

Essa cartografia foi pensada a partir da obra de Deleuze e Guatari e dos desdobramentos de Suely Rolnik, os quais indicam que paisagens psicossociais são cartografáveis. Gostaria de mencionar que essa pesquisa transformou-se em um desafio, na medida em que me propus a cartografar relações. Para o leitor talvez esse objetivo seja estranho, como para mim também o era. Para o entendimento do que essa pesquisa se propôs, busco como referência Rolnik (2006, p. 66) que nos esclarece que o cartógrafo quer “é mergulhar na geografia dos afetos”, é:

apreender o movimento que surge da tensão fecunda entre fluxo e representação: fluxo de intensidades, escapando do plano de organização de territórios, desorientando suas cartografias, desestabilizando suas

<sup>1</sup> Pedagoga e estudante do curso de Licenciatura em Sociologia da Universidade Federal de Santa Maria.  
Endereço eletrônico: arianedaluzrodrigues@yahoo.com.br

representações e, por sua vez, representações estancando o fluxo, canalizando as intensidades, dando-lhes sentido. (ROLNIK, 2006, p. 67)

Desta maneira, interessei-me pelo modo como estão construídas as relações dentro de uma execução de medida sócio-educativa. Nesse sentido, a cartografia nos alerta para a singularidade daqueles momentos vividos, com seus afetos, simulações e territórios, enfim, com a singularidade presente nas produções de pequenos universos tão diversos entre si.

A fim de atender a problematização do projeto, optei pela minha inserção nos encontros, como por entrevistas livres com os envolvidos, além da coleta de materiais como publicações e documentos institucionais. Acreditava desta forma, que conseguiria identificar os objetivos dos oficineiros, suas perspectivas de educação, bem como as práticas discursivas e não discursivas presentes. O estudo foi organizado a partir das observações de oficinas realizadas no mês de julho de 2008 e março de 2009, no Centro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente em Santa Maria – RS. As análises das observações estão ancoradas nos estudos de Michel Foucault e Edson Passetti a fim de compreender as problemáticas inerentes à execução de medidas.

## Resultados e Discussão

Ao mesmo tempo em que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei 8069 de 13 de julho de 1990) tem um caráter protecionista, ele institui as medidas sócio-educativas para os jovens “infratores”, pois estes passam a ser considerados “perigosos”, isto é, representam um perigo social, deste modo é preciso curá-los desta anomalia, a fim de que não atentem conta a segurança pública (FOUCAULT, 1990).

Não há uma explicação no ECA sobre o que sejam as medidas ou seus objetivos, por isso seu entendimento pode estar atrelado a uma visão de penalidade e punição, fazendo jus a uma economia política da pena, tanto no que se refere à determinação de medidas, quanto de sua execução. Neste caso o objetivo das medidas é perdido, pois elas têm a finalidade de restabelecer a sociabilidade perdida ou arrancada através de uma sociabilidade autoritária, dívida histórica e social do Estado com as crianças e jovens (PASSETTI, 1995).

Nesse sentido, é preciso resgatar a dimensão educativa no cumprimento das medidas, para isso, se faz necessário superar o ciclo: infração, punição, reincidência, punição. É por meio de uma educação diferenciada que considere as situações problema e gere espaços de liberação e invenção que poderão ser suprimidos os rótulos de “infrator” e “perigoso”, através de uma sociabilidade digna (PASSETTI, 1995).

A partir das inserções nas oficinas, relato uma oficina de escultura, a fim de compreender os afetos gerados naquela situação.

Num primeiro momento, o instrutor convidou-nos a todos para pegarmos a argila e a explorarmos, depois pediu que com aquele material fizéssemos alguma coisa, “qualquer coisa”, e informou-nos que estava ali para ajudar, se nós aceitássemos sua ajuda. Resolvi pegar um pouco de argila e mexer, enquanto os jovens faziam o mesmo e o instrutor conversava, falando do forno para queimar as peças, mostrando as obras já feitas por outros jovens, indicando as técnicas que estes usaram.

Decidi fazer um coelhinho enquanto os jovens decidiram fazer rostos, casas, cachimbos, e outro jovem desejou fazer um cavalo. O instrutor aproximou-se deste último, perguntando se ele gostava de cavalos, se costumava fazer montarias, o jovem então começou a contar que adorava cavalos e fez uma descrição animada e com detalhes sobre as montarias e a lida com cavalos. Neste momento, o instrutor informou-lhe que o jovem tinha mais conhecimento sobre cavalos do que ele e que o ajudaria caso desejasse. Depois de conversar com outros jovens, retornou àquele jovem, perguntou sobre como era o focinho de um cavalo, o jovem lhe respondeu, então ele deu dicas sobre como tornar sua escultura mais parecida com um cavalo. Quando o jovem já havia terminado, o instrutor perguntou sobre a crina do cavalo e o jovem explicou-lhe que não fazia idéia de como fazer. O instrutor sentou-se a seu lado, pediu ferramentas e mostrou a todos nós, como fazer aquele efeito na peça. Até eu aprendi a fazer crina numa escultura de cavalo! (diário de pesquisa)

Durante a fabricação das peças, percebi que os jovens ficavam compenetrados nas suas produções e o instrutor individualmente observava e intervinha de modo a sugerir técnicas para o aprimoramento das obras. O instrutor também contava de suas esculturas, perguntando se conheciam esta ou aquela que estava exposta em um ou outro lugar da cidade.

A partir de diálogo com os oficineiros, eles me contaram que além de ensinar um ofício, arte, esporte tem objetivos próprios, geralmente focando a “sensibilização” e “socialização” do jovem, buscando estabelecer com ele uma relação diferenciada, que não seja de cobrança e/ou punição. Isto indica que as temáticas da oficina, na maior parte delas, se tratam apenas de um pretexto para socializar os jovens. Quanto à palavra socializar, os oficineiros a definiram como “aprender a conviver entre si”, “sentar juntos”, “desembrutecer”. Preciso destacar que o desafio das oficinas consiste na construção de uma relação em que a cobrança e a punição não

estejam presentes, ou seja, seria preciso a instalação de uma relação diferenciada de convivência.

Durante as produções, é curioso observar como os jovens se portam diante da tarefa. Notei que quando sente uma “abertura” nas oficinas e a possibilidade de manifestar seu potencial criativo, o jovem se interessa mais facilmente pela produção, o que o leva a se compenetrar e interessar-se pela tarefa. Quando isso acontece, optam por se dedicarem ao máximo à produção trocando um ou outro comentário com colega ao lado acerca de sua criação. O que pode confirmar esta afirmativa é o relato da oficina de escultura, o rapaz que estava fazendo a escultura de um cavalo, concentrou-se de tal forma, que foram raros os momentos em que desviou seu olhar de sua obra.

Em relação a essas conversações, um dos oficineiros informou-me que pouco ensinava sobre sua arte, uma vez que os jovens chegavam ali precisando de algo mais que uma ordem rígida de uma certa produção a ser descontada do tempo de Prestação de Serviço à Comunidade. Segundo ele, os jovens precisavam de uma escuta, de alguém que lhes proporcionasse a “descoberta de seus potenciais”, que conversasse com eles, dando-lhes atenção, desta maneira o ensino da arte ficava para segundo plano.

## Conclusão

Destaca-se a possibilidade de descoberta que se abre ao jovem a partir do relacionamento que acontece nas oficinas, quando o oficineiro lhe faz entrever o quanto é capaz de criar, inovar e saber frente ao que acontece nas oficinas. Ou seja, abre-se a possibilidade de ver a si mesmo de forma diferente, com dignidade e inúmeras belezas, fazendo desaparecer por instantes o rótulo de “infrator” ou “perigoso” segundo o modo como o jovem percebe a si e aos demais e frente as diferentes situações que vive.

O que marca mais notadamente os encontros é essa abertura, em que o jovem possa liberar-se, mostrando o que ele pode e é capaz de inventar, de ser sensível, de se auto-perceber nos encontros. O que se torna possível quando o oficineiro desloca o foco e centro das atenções de si mesmo, da instrução, de medidas coercitivas e limitadoras ou da instituição para o jovem. Neste cenário,

aquele jovem se diferencia dos demais, passando a perceber-se como único. Trata-se de pôr cada jovem em contato com sua singularidade.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, República Federativa. **Lei n° 8069 de 1990.** Estatuto da Criança e do Adolescente. Obtido por download de <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acessado em 25 de outubro de 2005.

FOUCAULT, M. **La vida de los hombres infames.** Madrid: Las Ediciones de La Piqueta, 1990.

PASSETTI, E. **Violentados:** crianças, adolescentes e justiça. São Paulo: Editora Imaginário, 1995.

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

## MULHERES CAMPONESAS EM MOVIMENTO: O IMAGINÁRIO SOCIAL NA LUTA

Catiane Cinelli<sup>1</sup>

Isaura Isabel Conte<sup>2</sup>

Orientadora: Noeli Valentina Weschenfelder<sup>3</sup>

Nosso interesse pelo debate acerca do imaginário social é em função de nossas pesquisas junto às mulheres camponesas. Tais estudos nos interessam como mestrandas e como militantes no Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), nesse sentido, socializamos algumas reflexões sobre o tema proposto a partir da perspectiva e do imaginário das mulheres dessa Organização. Elas, engajadas no Movimento acreditam em transformações socioculturais e, por isso, segundo Paludo (2009), se mantém em luta contra a sociedade capitalista e patriarcal<sup>4</sup>.

Consideramos as práticas sociais, inclusive lutas massivas e cotidianas das militantes, como constituidoras de novas subjetividades e identidades de resistência e de projeto, conforme Manuel Castells (2002). O imaginário social atravessa os modos de pensar, produzir e viver das mulheres camponesas, mas também é modificado por suas práticas, é, portanto uma construção histórica e social. Indagar acerca da constituição e da potencialidade desse imaginário em vista das possibilidades de mudanças, tem sido muito produtivo para Organizações de mulheres feministas que não aceitam a inferioridade atribuída ao feminino com relação ao masculino. Essas mulheres em luta instituem outros modos de ser,

<sup>1</sup> Mestranda em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), bolsista Capes. Militante do Movimento de Mulheres Camponesas/SC. katimmc@gmail.com

<sup>2</sup> Mestranda em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), bolsista Capes. Militante do Movimento de Mulheres Camponesas/RS. isauraconte@yahoo.com.br

<sup>3</sup> Docente do Programa de Pós Graduação do Mestrado em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí). noeli@uniju.edu.br

<sup>4</sup> O patriarcado se estabelece com base na superioridade masculina (patris-pai- poder) num período entre mais ou menos 20.000 a 10.000 anos (Muraro, 2004). Para Saffiotti (2001) apud Richartz (2004), o patriarcado traz implícita a noção de relações hierarquizadas entre os seres humanos com poderes desiguais e além disso, as ferramentas explicativas para as desigualdades transformadas em subordinação das mulheres. Castells (2002) fala em patriarcalismo, sendo que, o define como uma das estruturas sobre as quais se assentam todas as sociedades contemporâneas e se caracteriza pela autoridade imposta institucionalmente do homem sobre a mulher e os filhos desde o âmbito familiar. Dessa forma, ele permeia toda a organização da sociedade: produção, consumo, política, legislação, cultura etc.

pensar e agir acerca das relações sociais, desde às pessoais, de produção, consumo, comercialização, alimentação entre outras.

De acordo com Santos (2009), vivemos num tempo de estagnação ante às possibilidades de pensar a transformação social de forma radical. Em grande medida, isso se deve ao crédito da teoria do fim da história e a visão de futuro como progresso, o que nos faz esquecer sofrimentos, assim como as lutas do passado. Por outro lado, o autor argumenta sobre a necessidade de uma globalização contra-hegemônica, a qual em seu ponto de vista, já vem sendo construída a partir dos movimentos sociais e grupos organizados.

O MMC se auto define como sendo um Movimento popular, de classe, feminista e camponês. Desse modo, está ligado a outras Organizações populares e/ou feministas que lutam pela transformação social, por acreditar que a sociedade, hegemonicamente patriarcalista, produz e reproduz a violência e a submissão das mulheres.

Ao observarmos encontros das mulheres camponesas do MMC em que estudavam sobre “a sociedade que vivemos” percebemos que, a leitura da realidade a partir das falas das militantes acerca de seus contextos, é uma percepção sobre o real e o que paira/sustenta essa concretude, ou seja: quando analisam a situação em que vivem, falam do imaginário sociocultural construído e o lugar atribuído às mulheres, especialmente às do campo.

Em depoimento, as mulheres relatam que anterior ao fazerem parte do MMC, achavam normal a sobrecarga de trabalho e a submissão por serem do sexo feminino. Relatam que havia aceitação da condição em que se encontravam, por pensarem que “vida de mulher é assim mesmo”. Com a inserção na Organização, têm possibilidade de questionar os espaços constituídos como estruturantes da sociedade, inclusive a posição de superioridade masculina.

As camponesas, em Movimento, em momentos pontuais de estudos, assim como também nas lutas, as quais articulam e desencadeiam, passam a compreender que houve momentos na história em que as pessoas viviam com maior igualdade e solidariedade, onde buscavam coletivamente formas de suprir suas necessidades sem que o lucro e a exploração fossem imperativos.

A partir dessa compreensão, o imaginário social coletivo das mulheres vai sendo modificado e, as “verdades” até então estabelecidas passam a ser questionadas. Elas desenvolvem consciência crítica e buscam saber por que está sendo dessa maneira e não de outra. Quando há compreensão sobre a opressão e seu determinismo como poder simbólico, parafraseando Bourdieu (1989), abre-se possibilidades para a mudança. Nesse caso refletem que as transformações se dão a partir da luta e de coletivos organizados. Sendo assim, discutem ancoradas em referências diferentes, reconstruindo identidades outras, menos subalternas, no dizer de Gebara (2002).

No coletivo, com avanços e recuos, devido à pressão da sociedade e da força dos imaginários sociais de cada uma por causa do patriarcado, somam esforços em vista de objetivos comuns: a *libertação das mulheres de todas as formas de opressão e exploração*, sabendo ser algo difícil. De outro modo, as mulheres mostram-se revoltadas e indignadas frente às sanções sobre o sexo feminino, quando conseguem ler suas realidades e de tantas outras mulheres no presente e no passado.

De acordo com Alambert (1986), muitos foram os discursos e escritas com a finalidade de convencer mulheres e homens da inferioridade feminina. A autora cita como exemplo Santo Tomás de Aquino, o qual escreveu que a mulher é um ser accidental e falho, sendo destinada a viver sob a tutela de um homem, não tendo sobre si mesma autoridade alguma. Esse filósofo, segundo ela, enfatizou também, que por natureza a mulher é inferior ao homem em força e dignidade e por isso, está sujeita a ele.

Assim como o patriarcado se estabeleceu, as mulheres do MMC, juntamente com tantas Organizações feministas com as quais estabelecem alianças, aprenderam que *pode ser diferente*, pois o poder de transformação está nas pessoas. Para tanto, sabem que é preciso desconstruir muitos imaginários e estruturas estabelecidos em vista da reconstrução daquilo que chamam de *nova sociedade*.

Elas descobriram e descobrem no cotidiano de seus saberes e fazeres, que apesar de toda a construção cultural da dominação masculina, houveram formas de resistências, tanto de forma organizada, como individualmente por parte das

mulheres, no decorrer da história. Em movimento, as militantes em suas lutas rebuscam fatos e descobrem as subversões, transgressões e organizações diante das repressões e das tentativas de normatização.

No momento atual, pode-se dizer que já avançou-se consideravelmente no que diz respeito à igualdade entre homens e mulheres na sociedade. As mulheres organizadas, entretanto, continuam afirmando que é necessário prosseguirem a luta, pelo fato de que o patriarcado perpassa todas as relações sociais, inclusive os seus jeitos de pensar e agir, muitas vezes.

Uma das resistências à opressão patriarcal é o surgimento de forma organizada do feminismo, o qual comprehende-se como sendo uma busca de reempoderar as mulheres de sua identidade própria, não dependente. Nesse aspecto, as lutas feministas, também assumidas pelas mulheres do MMC, buscam desvelar e desfazer o imaginário de que elas são inferiores, conforme foram convencidas.

Assim sendo, o feminismo é uma forma de repensar as relações socioculturais em vista de igualdade e de responsabilidade entre ambos os sexos. Ao que observamos, ocupar espaços além da casa e a busca da autonomia se constituem possíveis caminhos para a transformação do cotidiano, que vai fazendo parte da conscientização das mulheres do MMC e de tantas outras.

Desse modo, assim como, com o patriarcado houve um convencimento forçado para o que Freire (1987) chama de *ser menos* das mulheres em detrimento do *ser mais* dos homens, com o feminismo, as mulheres organizadas passam a acreditar que é possível desfazer, tanto as construções simbólicas do imaginário, quanto à materialidade pela qual o patriarcado perpassa.

De acordo com Paludo e Daron (2001) a luta das mulheres, já em processo de emancipação econômica, política, cultural e humana, requer o envolvimento daquelas que ainda não perceberam que muito do que são, deve-se a sua condição de classe e a forma como as relações de gênero são vivenciadas pela sociedade. Além disso, segundo as autoras, essa luta envolve ações direcionadas aos companheiros homens, pois o objetivo maior da luta pela transformação sociocultural não é inverter o pólo da relação opressora. Busca-se a construção de

um projeto de sociedade formado por homens e mulheres em permanente processo de emancipação e humanização.

Enfim, vemos o Movimento de Mulheres Camponesas como um espaço social, de lutas em que é modificado o imaginário tanto das mulheres engajadas, quanto da sociedade de modo geral, mesmo que mais lentamente. As militantes, ao mesmo tempo lutam em defesa e cuidado da vida, e, pela desconstrução daquilo que as oprime e subjuga, forjam transformações em meio a conflitos, por acreditarem que possam e devem viver mais libertas e felizes.

## REFERÊNCIAS

- ALAMBERT, Zuleika. **Feminismo**: o ponto de vista marxista. São Paulo, Nobel, 1986.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**: memória e sociedade. Tradução de Fernando Tomaz. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- CASTELLS, Manuel. O poder da identidade. **A era da informação**: economia, sociedade e cultura. Vol II. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GEBARA, Ivone. **Cultura e Relações de Gênero**. São Paulo: Cepis, 2002.
- MURARO, Rose Marie. **O martelo das feiticeiras**. Tradução de Paulo Fróes. 17.ed. Rio de Janeiro: Record; Rosa dos Tempos, 2004.
- PALUDO, Conceição e DARON, Vanderléia. **Gênero, Classe e Projeto popular**. Passo Fundo, MMTR/RS, 2001.
- SAFFIOTI, H. (2001) apud RICHARTZ, Teresinha (2004). **Conceituado Gênero e Patriarcado**. São Paulo. Artigo impresso. PUC, 2004.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma pedagogia do conflito. In: FREITAS, A.L.F & MORAES, S.C. **Contra o desperdício da experiência**: a pedagogia do conflito revisitada. Porto Alegre: Redes Editora, 2009.

## O TEMPO E A SOCIEDADE: LEITURAS A PARTIR DOS FILMES – AMORES BRUTOS, BABEL E 21 GRAMAS

Décio Luciano Squarcieri de Oliveira\*

Todos os dias quando acordo  
Não tenho mais o tempo que passou  
Mas tenho muito tempo:  
Temos todo o tempo do mundo.  
Tempo Perdido – Legião Urbana

Neste breve artigo sobre o tempo, logo de antemão já informo, que não é pretensão elaborar um tratado filosófico sobre o mesmo, tão pouco discorrer densas conceitualizações, dada a sua imensa complexidade e necessidade primeira, caso fosse à tônica, de apontar idéias vitais para o tema, advindo de autores como Aristóteles, Newton, Reinhart Koselleck, E. Husserl ou M. Heidegger. A intenção prima é mostrar a partir de três produções cinematográficas – Amores Brutos, Babel e 21 Gramas –, as possibilidades didáticas de abordar noções de tempo aos nossos alunos na disciplina de História. De que forma a apresentação dos eventos que compõe os filmes trazem uma nova configuração do processo histórico, semelhantes aos dizeres de Michael Foucault, quando manifesta a História como uma continuidade temporal, mas descontínua de ações.

Semelhante concepção, FREIRE nos mostra a necessidade de conduzirmos nossas práticas a partir das realidades que estamos inseridos e, que esta mesma realidade, faz com que as demais pessoas que dividem conosco as relações, neste caso, os alunos desta relação de ensino-aprendizagem, compartilhem momentos próprios de suas vidas. Ao contrário do que se pensava sobre a História ficar restrita ao passado, amplia-se o foco de visão, considerando-a como presente, constantemente presente.

Porque, ao contrário do animal, os homens podem tridimensionar o tempo (passado – presente – futuro) que, contudo, não são departamentos estanques, sua história, em função de suas mesmas criações, vai se desenvolvendo em permanente devenir, em que se concretizam suas unidades epochais. Estas, como o ontem, o hoje e o amanhã, não são como

\* Graduado em História – Licenciatura Plena pela Universidade Federal de Santa Maria. Especialista em História do Brasil/UFSM, Mestrando em Educação/UFSM, Professor Pesquisador I UAB/UFSM – Pedagogia A Distância, Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Imaginário Social – GEPEIS – UFSM. decioluciano@yahoo.com.br

se fossem pedaços estanques de tempo que ficassem petrificados e nos quais os homens estivessem enclausurados. Se assim fosse, desapareceria a **condição fundamental da história: sua continuidade**. As unidades epocais, pelo contrário, estão em relação umas com as outras na dinâmica da continuidade histórica. (FREIRE, 1987, p. 92)

Mesmo FREIRE não sendo historiador e não tendo esta preocupação específica em sua fala, em certo grau apresenta afinidade com ARÓSTEGUI quanto à idéia de ‘processo histórico’, ou seja, de continuidade, evitando por assim dizer, que a História possa ser definida como um relato fiel de certo tempo e que não apresente correlações, sejam estas nem antes ou nem depois do espaço-temporal a que se refere.

Santo Agostinho, em seu celebre livro *Confissões* (livro 11, cap.4) já nos alertava: “*O que é tempo? Se ninguém me perguntar, então eu sei. Mas se quiser explicar a quem me pergunta, já não sei.*”. E é a partir dessa dificuldade que avanço algumas das minhas provocações, indagações, ao ter que trabalhar densos conteúdos da disciplina de História para os alunos, considerando aqui em específico, as primeiras séries escolares, na qual encontro respaldos nos estudos de Jean Piaget sobre as percepções temporais das crianças, suas maturidades e formas de percepção do mesmo.

Não raro, colho comentários dos meus alunos, quanto suas dificuldades em compreender a disciplina de História, mediante suas dificuldades de compreensão do tempo, imaginando por vezes que quando estudamos o continente europeu, não há vida em outros continentes, devido o fato do conteúdo de História ser tratado de forma fragmentada e também, destes alunos, de suas noções temporais terem como ponto de referência o espaço físico. Assim, quando se desloca no espaço geográfico o conteúdo, é como se “*deixasse de existir vida em outro lugar*”. Para estas significações, a formatação deste artigo não daria conta da vasta possibilidade de análises que se pode fazer, mas sim indica, a tamanha preocupação dos professores em aproximar as interpretações históricas das realidades e dos entendimentos dos alunos.

Antes de adentrar mais especificamente nos filmes enquanto recursos para se trabalhar à temporalidade, merecem destaque duas citações, sendo a primeira de cunho didático, teórico metodológico da disciplina em questão, e a segunda mais

dedicada a uma pinçelada da complexidade da análise temporal e de sua correlação com o conhecimento e produção da Historiografia<sup>1</sup> contemporânea. Segundo BEZERRA (In: KARNAL, 2005, p.44), as ‘temporalidades históricas’, apresentam a questão chave para se aproximar do aluno os conhecimentos oriundos da disciplina, por se tratar de que:

A dimensão da temporalidade é considerada uma das categorias centrais do conhecimento histórico. Não se trata de insistir nas definições dos diversos significados de tempo, mas de levar o aluno a perceber as diversas temporalidades no decorrer da História e ter claro sua importância nas formas de organização social e seus conflitos. Sendo um produto cultural forjado pelas necessidades concretas das sociedades, historicamente situadas, o tempo representa um conjunto complexo de vivências humanas.

Sendo assim, dessa utilidade de perceber as diferentes temporalidades, para cada situação histórica própria, em nível capaz de ser inteligível ao aluno, estudos elaborados pelo já referendado ARÓSTEGUI (2006) apontam para duas direções: a primeira consiste em trabalhar o tempo nos moldes histórico-filosóficos, dos quais cita algumas definições a partir dos estudos de R. KOSELLECK:

[...] o historiador situa-se diante do “futuro do passado”. Toda a construção sobre o histórico trabalha com uma manipulação do tempo, uma vez que escrevemos a partir do presente sobre o passado e a concepção do futuro intervém igualmente nela. O historiador enfrenta o “futuro do passado” de uma forma precisa: para ele, aquilo de que trata é seu passado: o tema como tal é, em sua ontologia, um presente: o historiador faz a análise de tal presente-passado à luz do que sucedeu “depois” do que descreve como presente. Está, pois, trabalhando com um futuro passado, com um futuro do passado. (R. KOSELLECK. In: ARÓSTEGUI, 2006, p.353)

A discussão neste nível é notavelmente importante, e acredito em sua produção enquanto possibilidade formativa do docente de História. Mas meu interesse aqui, não esqueçamos, é como essa carga teórica pode ganhar corpo ao entendimento dos discentes. Para contrabalançar com as duas citações acima,

---

<sup>1</sup> A palavra *historiografia* seria, como sugere Topolsky, a que melhor resolveria a necessidade de um termo para designar a tarefa de *investigação* e *escrita* da História, frente ao termo História, que denominaria a *realidade histórica*. Historiografia é, na sua acepção mais simples, “escrita da História”. E historicamente pode aludir às diversas formas de escrita da História que se sucederam desde a Antiguidade clássica. [...] (ARÓSTEGUI 2006, p.36).

cabe destacar ainda a segunda carga de entendimentos empreendida por ARÓSTEGUI (2006, p.272):

Para a construção da idéia de história, no entanto, o que interessa, na realidade, é a maneira pela qual a significação do tempo como um componente interno, inserido realmente nas coisas, pode ser captada e explicada por nós de forma objetiva: de que forma o tempo atua sobre a existência das coisas e se manifesta no processo histórico.

Neste ponto, cabe então elucidarmos os filmes, visto que a forma como podemos captar o desenrolar do tempo, sua dinâmica e movimento, ganha materialidade nas produções que nos servem de referência. A máxima que nos chama a atenção nestas três obras do diretor **Alejandro González-Iñárritu**: Amores Brutos (2000), 21 Gramas (2003) Babel (2006), é a conectividade das cenas apresentadas, dos protagonistas, sejam eles na mesma cidade, no caso de Amores Brutos e 21 Gramas, ou ainda, com dimensões globais, no caso de Babel. Sem sombra de dúvida, as várias indicações à prêmios que recebeu o diretor, é mérito garantido, onde em linhas acima, poderia dizer ser ele hábil de uma profunda filosofia sobre o tempo.

É precioso a forma como as cenas são construídas, como ele brinca com nossa noção linear de tempo, a ponto de nos prender na tela e de fazer nossos sentidos desencontrarem os nexos em que fomos submetidos em nossas primeiras aulas de História. O fascínio que demonstro pelos filmes, recai sobre a idéia de mostrar que a História é este processo de conexão, de interligação, onde ao mesmo tempo que várias ações estão sendo empreendidas nos mais diferentes espaços-tempos, outras tantas, simultaneamente estão sendo realizadas, mas não somente isso; e sim, que qualquer ação empreendida em qualquer destes espaços, seus efeitos estão imbricados, ligados como os lados de uma folha de papel.

Os recursos visuais que se utiliza o diretor fazem cair por terra a cortina do mágico, desvendando os segredos da História, a ponto de em várias cenas poder ser vistas pedaços constitutivos de outras cenas que já aconteceram ou que, ainda estão por acontecer, na temporalidade do filme, mas não da temporalidade histórica, de forma a dar os encadeamentos processuais da História.

Essa forma de abordagem requer do docente um trabalho intenso com seus discentes, podendo-se mesmo optar por ir construindo com os alunos, paradas estratégicas a fim de dar inteligibilidade à História. É bem verdade que o conteúdo das obras são inadequadas para alunos inferiores a faixa etária de 14 anos, porém, cito estas três obras como exemplos vitais de outras linguagens de se trabalhar a disciplina de História, muitas vezes fadadas a se preservar em apenas livros didáticos. Minha intenção aqui é mostrar as possibilidades dos recursos de que se tem acesso e de que uma nova concepção de ensino e de História, como do tempo, começa a ganhar corpo, de modo que nossa linearidade e seqüencialidade começam a perder espaço para a totalidade de ações e a integrar a vida de outras pessoas ao nosso dia a dia. Bem vindos à sociedade fragmentada. Bem vindos à sociedade conectada!

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Após discutir os conceitos oriundos da disciplina de História, bem como desta enquanto campo de conhecimento, tendo como recurso as películas cinematográficas, gostaria de frisar que essa forma de abordagem que aqui apresento, requer do docente um trabalho intenso com seus discentes, uma mudança própria de suas percepções.

A intenção foi mostrar as possibilidades dos recursos de que se tem acesso e de que uma nova concepção de ensino e de História pode ser posta em visibilidade, oferecendo novos meios e posicionamentos para se reconhecer uma mesma situação vivenciada.

É por estas capacidades e pela necessidade de elevarmos a História, seja disciplina escolar ou campo de saber, a noção de processo, que escolhi ainda que vagamente, provocar as significações que temos sobre o tempo, essas imagens que nos foram postas como naturais, únicas e universais.

Problematizar nossas expressões é mostrar-se aberto aos novos princípios que consideram a realidade própria do contexto em que se trabalha como ponto de saída e de chegada, de consideração aos alunos que trazem de maneira desordenada suas mais diferentes representações, que na condição de docente,

posso se não ordenar, pois não é interesse, mostrar outras formas de organização destes saberes.

## REFERÊNCIAS

- ARÓSTEGUI, Julio. **A pesquisa Histórica**: teoria e método. Tradução: Andréa Dore; revisão José Jobson de Andrade Arruda. Bauru, SP: EDUSC, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, JR: Editora Paz e Terra, 17<sup>a</sup> Edição, 1987.
- KARNAL, Leandro (org.). **História da Sala de Aula**: conceitos, práticas e propostas. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2005.

## CRIANÇAS DO (DAS) CEU(S): OUTROS MODOS DE VIVER A INFÂNCIA

Keila de Oliveira

Sueli Salva

### Primeiras Palavras

Este trabalho surge a partir do projeto de pesquisa “Infância, Juventude e Formação Educacional: um estudo sobre a vida cotidiana dos estudantes ‘pais’ e das crianças, seus filhos e filhas que vivem nas CEUs da UFSM”<sup>1</sup>. A pesquisa tem como centralidade a vida cotidiana das crianças e dos seus jovens pais, ou seja, o objetivo central desse projeto é compreender como os jovens pais e mães organizam a sua vida cotidiana para dar conta da condição de estudantes e do cuidado e educação dos seus filhos e filhas. A primeira parte, quantitativa, foi realizada a partir de um questionário com o objetivo de compreender em termos numéricos a quantidade e tempo de vida na casa, cidade de origem, situação familiar, econômica etc. A pesquisa considera como sujeitos todos os jovens e as jovens que vivem nas residências universitárias e todas as crianças tendo como critério apenas a disponibilidade de cada um para participar da pesquisa. A segunda parte está sendo realizada a partir da perspectiva qualitativa do tipo etnográfico (ANDRÉ, 2000) através de observações *in loco*, entrevista, acompanhamento da rotina das crianças e jovens.

A partir dos dados obtidos nos questionários, das aproximações e observações *in loco* já realizadas com os sujeitos da pesquisa, queremos nesse ensaio empreender uma reflexão a respeito das narrativas relativas à vida cotidiana dos jovens ‘pais’ e seus respectivos filhos que moram nas residências universitárias da UFSM. Para isso iremos discorrer a partir de dois eixos temáticos: Jovens e crianças e suas vidas inventadas e as múltiplas infâncias.

### Jovens e crianças e suas vidas inventadas

---

<sup>1</sup> O curso “Infância, Juventude e Formação Educacional: um estudo sobre a vida cotidiana dos estudantes ‘pais’ e das crianças, seus filhos e filhas que vivem nas CEUs da UFSM” é coordenado pela Professora Drª Sueli Salva do CE/UFSM financiado pelo FIPE.

As formas de vida protagonizadas por jovens estudantes e por seus filhos e filhas que vivem nas residências universitárias da UFSM (CEUI, CEU II) constitui-se uma invenção da contemporaneidade, com as especificidades próprias do contexto de Santa Maria. É no interior dessas residências que muitas crianças nascem e crescem. Essas residências não são construídas para abrigar crianças, mas diante da gravidez das estudantes, a casa acaba por ser um espaço também de crianças. As crianças nascem e crescem em um lugar que “não foi previsto para elas”, mas vivem nesse espaço por se constituir em uma saída viável para que seus pais, ainda estudantes, possam continuar estudando.

Sobre isso, Certeau (2008, p.201-202) faz uma diferenciação entre lugar e espaço. O autor nos diz que “um lugar é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência” e o “espaço é um lugar praticado”. Com isso, quer nos dizer que um lugar pode ser transformado num espaço pelas ações do ser humano. Assim, a Casa do Estudante Universitário, como um lugar instituído para moradia de estudantes, é transformada pelos/as jovens pais num espaço onde também residem crianças.

Ao criarem “modos de fazer” (CERTEAU, 2008) esses/as jovens despertam certa curiosidade e estranheza as demais pessoas da sociedade. Os/as jovens ‘pais’ e ‘mães’ são incisivos e afirmam que já se depararam com as seguintes perguntas oriundas de diversas pessoas: Como você vive com uma criança na Casa? É permitido? Como você faz? Como acontece isso? Essas indagações são oriundas das representações do senso comum sobre os/as jovens bem como sobre as residências universitárias. Ou seja, há um imaginário que tanto os/as jovens como as crianças vivem sem o mínimo de privacidade, conforto e condições estruturais para organizar a vida com dignidade.

Diferentemente dos/as demais estudantes residentes nas CEUs que no máximo precisam conciliar estudo e trabalho, os/as jovens pais e mães necessitam também se encarregar dos cuidados com seus filhos e filhas e eles desenvolvem essas atividades de diferentes formas. Uns tem aula no turno da manhã e da noite, mas a grande maioria tem aulas no turno da manhã e da tarde, porém independente do turno das aulas eles/elas conciliam os estudos com um emprego ou com bolsas (somente dois jovens não trabalham).

Adéquam suas rotinas, seus cotidianos de diversas formas. Trabalham no intervalo das aulas, à noite, aos finais de semana. Quando seus filhos/as não estão no NDI Ipê Amarelo e eles, os pais e as mães precisam trabalhar ou estudar, há casos em que a criança acompanha o jovem pai ou a mãe até o local de trabalho e também até na aula onde a mãe ou o pai estudam. Já outros estudantes, que moram com seus conjugues, a criança fica com um dos dois enquanto o outro está trabalhando ou estudando. Há ainda aqueles estudantes que deixam crianças, aos cuidados de outros estudantes, enquanto cumprem seus compromissos. Ou seja, não existe uma única forma de vida desses jovens, eles vivem de diferentes formas criam diferentes modos de organizar seu cotidiano.

São essas diferentes formas de “Invenção do Cotidiano” (CERTEAU, 2008) que muitas vezes causa estranheza a sociedade. Uma jovem mãe disse que muitas pessoas já lhe indagaram em relação aos banheiros da CEU, lhe dizendo: e como faz com o banheiro que é fora do apartamento? A mãe então lhe falou que o fato de o banheiro não estar localizado dentro do apartamento não é algo que causa grandes dificuldades muito menos estranheza, nem a ela nem ao filho que reside na casa desde os primeiros meses de vida.

Com isso, queremos dizer que o fato dos pais e mães residirem com seus filhos num lugar que o imaginário atribui como sem privacidade nem comodidade, principalmente, para uma criança, é encarado por eles com naturalidade, o lugar antes atribuído somente para estudantes é transformado em espaço onde pode sim viver famílias sejam elas constituídas somente por uma mãe e um filho (a) ou pai, mãe e filho (a) ou ainda aquelas inventadas com amigos mais próximos, com aquelas pessoas que tem mais afinidade e que compartilham o cuidado da criança. Espaço esse, composto não somente por objetos de estudantes como livros, cadernos, canetas, mas também por mamadeiras, livros infantis, lápis de colorir e muitos brinquedos.

Assim, as alternativas encontradas pelos jovens pais e pelas jovens mães para conciliar a condição de estudantes e de paternidade/maternidade não merecem julgamentos, nem análises moralistas, mas devem ser encaradas como maneiras de inventar o cotidiano como as inúmeras que encontramos em nossa sociedade.

## As Múltiplas Infâncias

Quando recorremos à história, como registro das grandes transformações pelas quais passou a humanidade, podemos entender que a concepção de infância nem sempre foi a mesma. Segundo Ariès (2006) a sociedade tradicional entendia a infância como uma fase em que a criança ainda não conseguia sobreviver sozinha, a partir do momento em que a criança desenvolvia algum atributo físico ela era integrada aos adultos e partilhava de todas as atividades realizadas pelos mesmos. A partir disso, Ariès (2006) também nos diz que as famílias dessa época não tinham como preceito o afeto, mas sim a proteção de um para com o outro ou o exercício de uma atividade, de um trabalho que fosse comum a todos, tudo isso visando proteção e sobrevivência.

Porém, segundo Ariès (2006) a partir do final do século XVII, começou um novo pensamento em relação à infância. Nesse período iniciou-se o processo de escolarização das crianças, atrelado a isso as reformas protestantes que difundiram um sentimento de “moralização dos homens”, além de as famílias terem se voltado para as crianças, principalmente para a importância da educação das mesmas. “A família começou então a se organizar em torno da criança e a lhe dar uma tal importância, que a criança saiu do seu antigo anonimato, que se tornou impossível perde-la ou substituí-la sem uma enorme dor” (ARIÈS, 2006, p. 11).

Apesar de Philippe Ariès se referir à infância no singular seu estudo foi um marco na área da infância, já que foi um dos primeiros autores que apontou a natureza histórica e social da infância. Atualmente, a infância não pode ser vista de uma só maneira, ela está configurada de diferentes formas, conforme diversos contextos. Segundo Leni Vieira Dornelles:

[...] É preciso pelo menos que se leve em consideração que existem muitas outras infâncias. Existem infâncias mais pobres e mais ricas, infância do Terceiro Mundo e dos países mais ricos, infâncias da tecnologia e a dos buracos e esgotos, infâncias superprotégidas, abandonadas, socorridas, atendidas, desarmadas, amadas, armadas, etc. (2005, p.71)

As crianças das classes mais favorecidas vivem o que Dornelles (2005) chama de *cyber-infância*, já que tem acesso a todas as espécies de tecnologia a sua disposição no computador de seu quarto, por exemplo. Sejam elas, internet, CDs, DVDs ou MP3. Em contrapartida a autora denomina *infância ninja* a infância vivida

pelos meninos de rua que vivem “em bueiros a semelhança dos guerreiros dos desenhos e filmes das Tartarugas Ninjas” (DORNELLES ,2005, p.72) . Ou seja, são as crianças marginalizadas, que são submetidas ao trabalho infantil, sem acesso a escola nem aos bens de consumo.

Com isso, falar do cotidiano e das vivências das crianças residentes nas CEUs é também se referir a outras maneiras de viver a infância. Essas crianças têm como “quintal de casa” e espaços para brincadeiras, os gramados do campus da UFSM. Os companheiros para essas brincadeiras são os amiguinhos que também moram na CEU, seus pais e estudantes amigos de seus pais. Elas freqüentam o Restaurante Universitário e circulam pelo mesmo, correm e de certa forma instituem esse lugar como um espaço também destinado ao brincar.

Mas, mesmo tendo em comum o fato de residirem num lugar que não foi “criado” para elas também têm modos de viver a infância muito específicos. Algumas vivem somente com as mães e só vêem os pais nos finais de semana, outras moram com a mãe e outros estudantes e tem contato pai todos os dias, há aquelas que não têm muita proximidade com os pais, assim como há as que moram com o pai, a mãe e outros estudantes.

Desse modo, refletir sobre como as crianças residentes nas CEUs vivem suas infâncias é também pensar sobre as representações que o imaginário tem do que é viver a infância ou do que é ser criança. Essas crianças têm espaços para brincar muito singulares ao mesmo tempo seus cotidianos são permeados por relações com diferentes pessoas, pessoas essas que talvez não sejam tios, avós, primos, mas são aqueles com as quais elas constroem relações de amizade e afeto e, porque não dizer uma família diferente daquela concebida a partir do sistema patriarcal. É a infância sendo configurada de múltiplas maneiras, que não são superiores ou inferiores a outras inúmeras formas de viver essa tempo da vida chamada infância.

## **REFERÊNCIAS**

- ANDRÉ, Marli; LUDKE, Menga. **Pesquisa Em Educação: Abordagens Qualitativas**. SAO PAULO: EPU, 2000.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de janeiro: LTC, 2006.



## I ENCONTRO OUVINDO COISAS: INSTITUINDO OUTRAS FORMAS DE ESTAR JUNTOS

23 e 24 de setembro de 2010

Universidade Federal de Santa Maria

ISBN: 978-85-61128-14-2

CERTEAU, Michel. **A invenção do Cotidiano**: as artes de fazer. Petrópolis: vozes, 2008.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber**. Petrópolis: Vozes, 2005.

**RELATOS DE UMA MÃE ESPECIAL.<sup>1</sup>  
QUANDO A CEGONHA TRAZ UM BEBÊ MAIS QUE ESPECIAL!**

Maria Helena Neves da Silva

Na vida de uma mulher, um momento muito marcante é quando ela recebe a notícia de que será Mãe. No seu imaginário, da família e do marido, inicia-se o sonho do bebê “perfeito”. Mas, o que acontece com esse imaginário quando o bebê vem como um bebê especial? Quem os ajuda a reelaborar essa nova realidade? No passado e ainda atualmente, ninguém fala francamente sobre essa possibilidade com uma gestante (isso é Tabu – agouro, porque é visto como uma tragédia).

Nesse contexto, também não tive preparo para essa situação! Contudo, há vinte anos atrás, me tornei mãe de uma menina com necessidades especiais (deficiente visual e auditiva), que nasceu aos seis meses de gestação e pesando 940g. Apesar de ser, recém graduada em Letras pela Universidade de Caxias do Sul, não tinha a menor idéia do significado das palavras Inclusão ou Exclusão, nem elas eram tão conhecidas e alvo de debates como são atualmente. Entretanto, quando minha filha entrou na idade escolar comecei a sentir “na pele” o sentido e o “peso” dessas palavras.

Minha (nossa) vida se transformou numa luta constante por espaço e compreensão de uma situação da qual, eu também, não tinha entendimento. Mas, amparada no amor, no desespero, na angústia e no meu conhecimento didático, decidi que valia a pena lutar e acreditar que era possível incluir minha filha na rede regular de ensino. No entanto, não foi fácil, havia sempre a necessidade de convencer a diretora que sempre me dizia que a Escola não era especializada, que eu devia colocá-la numa escola especial, a professora que sempre alegava não ter tido Formação para trabalhar com esse tipo de alunos e eu contra-argumentava colocando-me a disposição de

---

<sup>1</sup> Professora da Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ. Graduada em Letras, pela Universidade de Caxias do Sul – UCS. Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade de ciências aplicada – FACISA, Xaxim – SC e Docência, Tradução e Interpretação da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, pela Universidade Tuiutí do Paraná. Participante do Grupo de pesquisa em estudos humanos e pedagógicos – GPEHP, Grupo de pesquisa de estudos lingüísticos – GEL e Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Linguagens e Comunicação - GEPELC da UNICRUZ. E-mail: men.mariaelena@gmail.com

preparar todo o material didático, fazendo acompanhamento paralelo. Essas atitudes, encontram aporte teórico em Mazzota (1993 e 1996 apud MEC/SEESP,2006) que aponta três atitudes sociais que marcaram a história da Educação Especial no tratamento dado às pessoas com deficiência: a **marginalização** que é caracterizada como uma atitude de descrença na possibilidade de mudança das pessoas com deficiência, o que leva a uma completa omissão da sociedade em relação à organização de serviços para essa população; eu também, ia conversar com os colegas de sala e, apelava para o discurso afetivo, explicando como seria se eles tivessem alguém especial em sua casa, isso, na maioria das vezes, dava certo.

Apesar de tudo, minha filha sofreu muita segregação, mesmo morando em diversas cidades do país (Caxias do Sul, Santa Maria, Brasília e Cruz Alta), onde buscávamos melhores tratamentos médicos na esperança de uma melhora (ainda não havia elaborado a perspectiva de não haver cura) e numa melhor Inclusão Escolar.

Nas festas das Escolas tive muitas e variadas oportunidades de constatar como as pessoas se sentem quando estão diante do diferente. As mães sempre vinham me questionar sobre o porque de sua deficiência e quando descobriam sobre a prematuridade, me questionavam se não teria sido culpa minha. Mas, o que mais me machucava era o fato de a tratarem como “coitadinha”. Essa situação é descrita como outra atitude em Mazzota (*ibidem*): o **assistencialismo** é uma atitude marcada por um sentido filantrópico, paternalista e humanitário, porque permanece a descrença na capacidade de mudança do indivíduo, acompanhada pelo princípio cristão de solidariedade humana, que busca apenas dar proteção às pessoas com deficiência (isso me deixava arrasada, mas a ensinava se impor e não se deixar explorar ou ser coitadinha).

No primeiro ano do Ensino Médio, descobri mais uma face do preconceito. Na sala de aula ela era a única que tinha uma classe com mesa e cadeira, isso foi motivo para que um colega resolvesse retirar a mesa da sala quando a via chegar e quando ela ia buscar no corredor, ele retirava a cadeira; sem contar o fato da perda de material escolar, ninguém a ajudava. Por esses e outros motivos, resolvi voltar a morar em Cruz

Alta, pois, acreditei que numa cidade pequena seria mais fácil a Inclusão e onde as relações sociais são mais “estreitas”.

Nessa cidade, já no segundo ano do Ensino Médio, minha filha foi estudar numa escola, vista como inclusiva, onde havia sala de recurso e professora especializada para auxiliar, no entanto, havia falta de material e o atendimento era solitário (os outros professores não se interessavam em conhecer essa realidade – com exceções). Continuei dando o suporte necessário (tinha curso de Braille). Nessa escola havia mais aceitação no sentido de não colocarem obstáculos, no entanto, a falta de recursos materiais ainda era difícil e a discriminação tomava a forma de indiferença e isolamento na sala. De acordo com Amaral (1995 e 1997 apud MEC/SEESP, 2006), na trajetória que vai da falta de atendimento educacional de alunos com necessidades educacionais especiais associadas à deficiência e passa pela consolidação da Educação Especial enquanto subsistema até chegar à proposta de Educação Inclusiva, verifica-se que muitas barreiras foram derrubadas. Contudo, ainda existem muitas outras a serem enfrentadas, pois a segregação e a marginalização ainda permanecem no imaginário sociocultural de indivíduos e/ou grupos sociais. As denominações utilizadas para se referir às pessoas com deficiência ao longo da história revelam essas barreiras.

Ainda inconformada e como eu não desisto nunca, fui fazer diversos cursos na área da educação especial, Seminários e depois busquei uma pós-graduação em Psicopedagogia e meu Trabalho de Conclusão de Curso foi voltado para a área da Afetividade com forma de inclusão. Conseguir fazer as observações para minha pesquisa na sala de minha filha onde pude intervir com os colegas dela, informando como pode ser a relação de coleguismo com os *diferentes* e para minha surpresa, conforme relato de minha filha, as relações deles com ela mudou. Eles nunca a trataram como coitadinha, simplesmente a ignoravam, por falta de alguém simplesmente tê-los informado como era ter uma colega “especial”.

Compreendi que mesmo na escola vista como inclusiva, na verdade, temos apenas a inserção, pois ainda existem as barreiras da Formação Docente, a falta de disposição e acolhimento dos professores, diretores e funcionários, além das barreiras arquitetônicas ao aluno especial (com exceções). A partir disso, procurei aprofundar

mais meus estudo e fui fazer outra pós, agora na área da surdez. Nesse tempo, minha filha concluiu seus estudos no Ensino Médio e prestou vestibular para o curso de bacharel em direito, no qual foi aprovada e passou a ser a primeira cega a entrar no curso nessa Instituição e eu, nesse mesmo ano, fui chamada para trabalhar na Instituição com a disciplina de LIBRAS nos cursos de Licenciaturas onde “graças a Deus” tive a oportunidade de iniciar um trabalho com a Formação de Professores, e assim, tentar modificar atitudes e pensamentos para com as pessoas deficientes, orientando os acadêmicos a olharem sempre para as capacidades das pessoas, sejam elas deficientes ou não, e, não para suas limitações aparentes.

Atualmente, também, estou ministrando as disciplina de Educação de Pessoas com Necessidades Especiais, agora posso trabalhar com mais aprofundamento nas questões Inclusivas e Exclusivas, trazendo os alunos para reflexão e debate educacional e social auxiliando-os a compreenderem seus imaginários e das famílias em relação às pessoas “deficientes”. Acredito que tenho obtido bons resultados. Além disso, faço parte do Núcleo de Atendimento Especializado – NAE da Instituição, no meu caso Braille e LIBRAS, dando suporte aos acadêmicos e aos professores no sentido de prepará-los para um melhor aproveitamento das potencialidades desses alunos. Em Mazzota (idem), a terceira atitude é a **educação/reabilitação** apresenta-se como uma atitude de crença na possibilidade de mudança das pessoas com deficiência e as ações resultantes dessa atitude são voltadas para a organização de serviços educacionais;

Referindo-me a minha filha, ela esta cursando o terceiro ano do curso de direito e continuamos enfrentando as dificuldades de material - visto que, ainda não há livros em Braille para ela utilizar e por isso ela depende dos que são enviados em forma de CD pelo Instituto Dorina Nowil (com atrasos e falta de bibliografias) - algumas situações de discriminação, mas, de uma forma mais velada e ainda, não tanto quanto no passado, com a falta de preparo dos professores ou de adaptações necessárias em algumas aulas. Mas, a grande maioria dos colegas e professores a aceitam muito bem, e isso é que importa, além de ela estar indo muito bem nos estudos.

Buscando amparo nos estudos sobre as situações acima relatadas, encontrei muitos textos que dão o devido e correto suporte a tudo que foi escrito. No texto de



## I ENCONTRO OUVINDO COISAS: INSTITUINDO OUTRAS FORMAS DE ESTAR JUNTOS

23 e 24 de setembro de 2010

Universidade Federal de Santa Maria

ISBN: 978-85-61128-14-2

Amaral (1995 e 1997) que apresenta um percurso histórico sobre as representações da deficiência, e o trabalho de Mazzota (1993 e 1996), que retrata, de forma sucinta, atitudes sociais subjacentes ao tratamento dado às pessoas com deficiência. Diante do exposto, observa-se que existe uma relação entre as representações sociais sobre a deficiência, descritas por Amaral, e as atitudes sociais, descritas por Mazzota (MEC/SEESP, 2006).

### REFERÊNCIAS

Revista Inclusão;

Revista Nova Escola;

MEC. SEESP. A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais – Aspectos Históricos. Brasília-DF/2006.



## I ENCONTRO OUVINDO COISAS: INSTITUINDO OUTRAS FORMAS DE ESTAR JUNTOS

23 e 24 de setembro de 2010  
Universidade Federal de Santa Maria  
ISBN: 978-85-61128-14-2

### BORDANDO SONHOS: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Neusa Maria Roveda Stimamiglio

O projeto “Bordando Sonhos”, projeto cultural aprovado pelo Ministério da Cultura por meio da Lei de Incentivo à Cultura, resultou em livro com o mesmo nome. Este trabalho percorreu memórias coletivas e individuais ouvindo narrativas de personagens na cidade de Antônio Prado e cercanias, para dar visibilidade ao trabalho de mulheres, realizado no espaço doméstico. Trabalho esse, muitas vezes, desvalorizado e não legitimado como um saber e um fazer. O trabalho artesanal, realizado dentro de casa era, muitas vezes, a única profissão da maioria das mulheres. Com o resultado do seu trabalho colaboravam no sustento da família, porém, por muito tempo, não foi reconhecido como tal. Hoje, dar visibilidade a esses bordados é também reconstruir a história dessas valorosas mulheres e resgatar sua autoestima.

Oportunizar que as personagens narrassem suas histórias redimensionou a importância e o significado da vida de mulheres simples, muitas vezes anônimas, por não estarem no espaço público. As mulheres que narraram suas histórias compartilharam também experiências construídas no espaço doméstico. O ato de narrar possibilita que outros possam conhecer histórias por elas contadas e, ao mesmo tempo, elas reconstruem sua própria história.

Este trabalho deu visibilidade às mulheres imigrantes, principalmente às de descendência italiana, que precisaram de um profundo processo de reconstrução e ambientação em uma nova terra. Mulheres que atravessaram o oceano carregando sonhos, tendo nas mãos muitas vezes apenas os santos de devoção, a fé e a esperança como companheiros nos desafios que teriam de enfrentar na nova terra. Mulheres que carregaram a herança de suas tradições como identidade e prova de pertencimento a um grupo cultural. Foi na Itália que muitas imigrantes aprenderam a produzir o linho, um longo processo de trabalho até a confecção do tecido. Foi também uma herança trazida da Europa o costume de marcar os panos com pontos bordados.

O bordado trazendo marcas de si, marcas de mulheres, da identidade engendrada no duro cotidiano de um tempo de precariedade.

História de mulheres não somente do passado, mas que hoje ainda vivem nas cidades de Antônio Prado, Caxias do Sul, Flores da Cunha, enfim em cidades de colonização italiana no Rio Grande do Sul, e que seguem fazendo história.

Neste estudo, o bordado teve uma especificidade, pois entrelaçou, por meio do trabalho artesanal, a possibilidade de registrar a história, ou seja, ao mesmo tempo que ele transmite uma herança cultural, se torna um processo de constituição de identidades. Fazendo uma relação com os dizeres bordados nos panos de parede, muitos deles demarcaram a diferença de gênero e o que era esperado das mulheres. De certa forma, essa expectativa em torno do papel da mulher era passada para outras gerações por meio dos dizeres bordados. Os bordados revelam a subjetividade das mulheres ao mesmo tempo que apresentam as formas de organização social, cultural e educacional, especialmente das mulheres oriundas de famílias de imigrantes italianos ao longo de 135 anos.

Pode-se observar que o costume de usar panos de parede tinha por objetivo, a partir dos dizeres que continham, reportar ao comportamento que era esperado/exigido das mulheres. O trabalho contínuo era uma virtude e demonstrava a força física e moral da mulher. À mulher também cabia a abnegação, o silêncio e o sacrifício concretizados na maternidade, na obediência ao marido, como um dever-ser exigido dessas mulheres. Esse comportamento foi transmitido de geração em geração, reforçado ainda mais pelos discursos da Igreja e de textos escritos como os jornais da época.

Fávaro (2002) ilustra seu material teórico com vários exemplos de discursos utilizados pela Igreja Católica nesse sentido. A pesquisadora oferece, ainda, recortes de materiais impressos sugerindo a conduta que as mulheres deveriam seguir. Conduta de obediência, de amor ao marido e de muita resignação/servidão, lembrando uma vida de sacrifícios acima das limitações humanas, como, por exemplo: “Ama teu marido mais do que tudo no mundo.” “Considera teu marido um hóspede de qualidade.” “Tem sempre a

casa em ordem e o rosto sereno.” “Não pedir à vida o que ela nunca deu a ninguém.” Se és útil já te podes considerar feliz.”<sup>1</sup>

Nos bordados, as mulheres expressavam suas crenças, seus sonhos, suas angústias, suas alegrias, seus temores e suas histórias, que ficaram registrados em livro e que aparecem de duas formas: uma em narrativas realizadas pelas vozes das mulheres quando contaram a sua história oralmente, posto que a memória se fez presente e possibilitou uma ressignificação da própria vida, revelando o modo como as mulheres de outrora se moviam e como se movem as de hoje, no tempo presente. A outra forma de narrar foi aquela realizada por meio dos bordados, pois esses também estão intimamente ligados à identidade dessas mulheres, portanto, eles são também narrativas constituintes da identidade de cada uma.

Assim, nas duas formas de narrar, aparecem elementos como tempo, espaço, trama e cenário. No caso dos bordados, eles revelam o modo como as mulheres se moviam em um passado próximo, porém entrelaçado com outros tempos, outras memórias, que são revividos pelas gerações subsequentes.

A tarefa de bordar era passada de geração em geração, de mãe para filha ou neta, ou mesmo, aprendida na escola como uma das tantas tarefas. Em sendo assim, pode ser considerada uma produção cultural de relevante expressividade, cujo significado particular foi socializado no trabalho escrito. O projeto em questão revelou um importante capítulo da saga da imigração italiana, focando o trabalho desenvolvido especialmente por mulheres na vida cotidiana, no seio da família.

O ato de bordar, desse modo, deixa de ser apenas uma prática, deixa de ser uma tarefa única, singular, para se constituir numa experiência profunda, pois bordar foi um saber que conseguiu ultrapassar gerações, conseguiu transcender no tempo e deixar rastros, marcas, traços na história.

## **Bordados e imaginário**

<sup>1</sup> Fonte: *O Regional*, Caxias do Sul, 27 de fev. 1927, p. 2, citados no livro de FÁVARO, Cleci Eulália. *Imagens femininas: contradições, ambivalências, violências*. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

Do trabalho desenvolvido a partir do projeto cultural, aqui relatado brevemente, muitos de seus aspectos poderiam ser selecionados como sendo interessantes para um debate acerca do tema proposto para reflexão: o imaginário. Destacam-se, entretanto, dois aspectos, talvez os mais significativos, para problematizar a questão do imaginário.

No projeto “Bordando Sonhos”, as mulheres envolvidas na pesquisa foram convidadas a utilizar o bordado para traduzir um aspecto ou uma cena de sua vida, no sentido de que transformassem em imagens os momentos em que bordavam. A maioria das mulheres da pesquisa teve uma história de passagem breve pela escola, e isso quer dizer, poucos anos de escolaridade. A dita pesquisa, dentre muitos objetivos, buscou considerar e valorizar o trabalho doméstico realizado no espaço da casa como um fazer e um saber.

Com o propósito claro de dar autoria às mulheres da pesquisa, deixou-se explícito que o bordado era um trabalho delas, com marca própria e que, por isso mesmo, elas imprimiriam neles a sua subjetividade, fariam suas escolhas e registrariam um modo próprio de fazer, sendo por intermédio de suas narrativas ou da confecção do artesanato, que, no caso deste trabalho, foi o bordado.

Durante o processo de pesquisa, diversas vezes argumentou-se que suas histórias de vida eram interessantes, que suas narrativas eram igualmente importantes, pois havia a crença, por parte das entrevistadas, de que histórias de vida de pessoas comuns, simples, anônimas não poderiam interessar a ninguém, muito menos, que pudessem construir a História. Em todo percurso de realização do projeto, as indagações eram inúmeras no sentido do modo como bordavam, das cores escolhidas, dos pontos utilizados, revelando a fragilidade de confiarem no próprio fazer como um saber, e que, esse saber lhes conferia autoria e servia de testemunho.

As entrevistadas acreditam que o único saber reconhecido como legítimo é o saber advindo da instituição escola, portanto, há por parte delas mesmas um demérito acerca do fazer e do saber que elas construíram ao longo do tempo. As inúmeras indagações partiam do modo como desenvolviam o bordado: se acertavam na escolha das cores, se faziam os pontos adequados, dentre tantas outras questões. Durante todo o desenvolvimento do projeto, procurou-se dar autoria às entrevistadas, e dar

autoria é, de certa forma, proporcionar-lhes autonomia no pensar, que passa pela liberdade de imprimir uma marca própria aos seus trabalhos.

O projeto “Bordando Sonhos” buscou valorizar o cotidiano da vida de mulheres anônimas, muitas vezes invisíveis; trouxe à tona a história dessas vidas, deu visibilidade e legitimidade aos fazeres e aos saberes construídos cotidianamente, com base na experiência humana. Assim, os bordados deixados por essas mulheres também podem ser interpretados como uma forma de deixar rastros de existência, uma prática que se opõe à invisibilidade das mulheres, tornando-se, de certo modo, uma prática que deixa sinais, se- não públicos, pelos menos, na história.

As mulheres entrevistadas construíram a ideia de que o saber é advindo apenas do ensino formal, e que o espaço de aprendizagem é genuíno, pois que se reduz ao espaço da escola. Além disso, está entrelaçada à questão da desvalorização dos seus fazeres e saberes a questão de gênero.

No decorrer da História, constata-se que mulheres e homens viveram de formas diferentes. A diferença entre o sexo masculino e o sexo feminino foi apenas um pretexto para demarcar diferenças sociais, construídas ao longo do tempo. Essas diferenças fizeram do masculino a autoridade política e social, o representante legítimo e o modelo não só de si próprio, mas para todas as pessoas e todas as dimensões da convivência humana.

Portanto, o trabalho realizado com as mulheres bordadeiras revelou que as tarefas domésticas e de artesanato, realizadas no espaço da casa, assumiam, no passado, o *status* de um fazer com sentido de dever. Construiu-se, pois, culturalmente, uma desvalorização relativa ao trabalho feminino, que era desenvolvido na família.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

FAVARO, Cleci Eulália. **Imagens femininas**: contradições, ambivalências, violências. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

ROVEDA, Fernando; STIMAMIGLIO, Neusa Maria Roveda. **Bordando sonhos**. Caxias do Sul: Lorograf, 2010.

## IMAGINÁRIO E SOCIEDADE: A CONSTITUIÇÃO DO SIMBÓLICO NO RELATO DE VIDA

Silvio Carlos dos Santos<sup>1</sup>  
Arlei Peripolli<sup>2</sup>

### PALAVRAS INICIAIS

O presente ensaio quer tecer conexões entre o imaginário e a compreensão (inter)subjetiva da figura representativa do Anjo, analisando a constituição do simbólico e da realidade que a mesma representa, a partir da fabulação do vivido pelo adolescente, com o pseudônimo *Giftcroft*, que no ano de 2010, cumpria medida sócio-educativa de internação no CASE – Centro de Atendimento Sócio-Educativo de Caxias do Sul - RS – e que, no seu (re)contar os fatos reais, interpreta, em consonância com o momento presente e sob influência do devir, o seu relato de vida.

Como (re)construção embasada em fato real, no ato de se representar, por meio da imagem simbólica do Anjo, há uma busca espelhar na perspectiva de dar sentido às experiências através de uma cosmovisão entre a sua singularidade e a concepção do outro sobre si mesmo. A análise/interpretação sempre (re)quer o imaginário projetivo, porque a constituição do simbólico sobre o real leva a tecitura arquetípica, dependendo da maneira como se ficcionaliza esta fabulação, encenação dos projetos evocados ante o presente vivido e o futuro almejado do ser no mundo.

### IMAGINÁRIO: CONCEPÇÕES A CONSTRUIR

<sup>1</sup> Graduado em Letras e Psicologia pela Universidade do Sagrado Coração (USC) – Bauru-SP, Brasil; Mestre em Letras pela Universidade Estadual Paulista (UNESP); Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Professor Formador no Curso de Aperfeiçoamento de Professores para Atendimento Educacional Especializado na (UFSM); Professor do Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria – RS; Pesquisador do Grupo de Pesquisa Educação Especial: Interação e Inclusão Social (GPESP) – UFSM – RS, Brasil; Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS) – UFSM RS, Brasil. E-mail: ufsmprofs@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Mestre em Educação pela (UFSM); Professor Formador no Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado na (UFSM); Coordenador de Educação Inclusiva do Sistema Municipal de Ensino – Santa Maria – RS; Pesquisador do Grupo de Pesquisa Educação Especial: Interação e Inclusão Social (GPESP) – UFSM – RS, Brasil; Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS) – UFSM RS, Brasil. E-mail: apperipolli@yahoo.com.br

A história de vida traz, para um estado de consciência, a construção de si mesma, abarcando a globalidade da pessoa que se é, no encontro das interfaces psicossocioculturais da vida humana.

O existir se revela idiossincrático ante o humanizar-se. Essa ideia impar de existência na singularidade/pluralidade explica as (trans)formações que ocorrem no entrecruzar do que há de coletivo e de sonhos, desejos e aspirações individuais. Portanto, a narrativa da experiência do estar no mundo revela-se através dos múltiplos viéses, conscientes ou não, (inter)ligados com a fabulação do real e do imaginário, como procedimento de: **a)** evolução de (des)integração do saber/pensar, conhecer, representar, valorizar, comportar-se e saber fazer; **b)** conscientização de si e de suas potencialidades e **c)** (trans)formação permanente.

O conjunto dessas interfaces torna-se, pelo processo de reflexão, experiência fundante, constituindo-se em uma contribuição globalizadora e dinâmica da invenção de si mesma em uma disponibilidade constante à existência em advir e, assim, uma atenção consciente pelo viés de uma escuta sensível ao que toma forma imaginária em nossa existencialidade no tempo presente.

Deste modo, infinitas reflexões, acerca das palavras imagem, imaginação e imaginário, provocam a busca de um significado para a gênese das mesmas que, segundo Ferreira (1986, p. 742), imagem vem

[Do latim *imagine*.] Substantivo feminino **1.** Representação gráfica, plástica ou fotográfica de pessoa ou de objeto. **2.** Representação plástica da Divindade, de um santo, etc. **3.** Representação exata ou analógica de um ser, de uma coisa; cópia. **4.** Aquilo que evoca uma determinada coisa, por ter com ela semelhança ou relação simbólica; símbolo. **5.** Manifestação sensível do abstrato ou do invisível. [...].

Assim sendo, essa é a representação subjetiva de um objeto ou a (re)produção mental de uma impressão, sensação na ausência da causa que a produziu. Logo, esse aspecto consciente ou não, é formado a partir de vivências, lembranças e percepções passadas e passíveis de serem modificadas por novas experiências.

A imaginação, seguindo o mesmo autor (Ibidem, idem), é originária

[Do latim *imaginatione*.] Substantivo feminino **1.** Faculdade que tem o espírito de representar imagens; fantasia. **2.** Faculdade de evocar imagens de objetos que já foram percebidos; imaginação reprodutora. **3.** Faculdade de formar imagens de objetos que não foram percebidos, ou de realizar novas combinações de imagens; imaginação criadora. [...].

Desta forma, é de suma importância, para uma melhor significação da mesma, entender o ser no mundo e suas (inter)relações, antes de se voltar ao ser fabulado. A imaginação liberta da evidência do presente imediato, motivando a explorar possibilidades que virtualmente existem e que devem ser realizadas.

O imaginário para Ferreira (Ibidem, idem) tem sua origem no “[latim *imaginariu*]. Adjetivo. **1.** Que só existe na imaginação; ilusório; fantástico. [...].” Consequentemente, esse é composto por um conjunto de relações imagéticas que atuam como memória advinda de uma cultura, um substrato ideológico mantido pela sociedade em que se encontra inserido, tratando-se de uma produção coletiva, sendo depositário da memória que se abstrai do contato com o cotidiano. Conforme Laplantine (1997, p. 27) “[...] o imaginário (...) pode inventar, fingir, improvisar, estabelecer correlações entre os objetos de maneira improvável e sintetizar ou fundir essas imagens primeiras do real”. Assim, esse é aspecto fundamental na construção da subjetividade, o qual corresponde à fase do espelho, ao reconhecimento de si que o indivíduo opera ao refletir-se no coletivo, cultural e simbólico. Ao mesmo tempo em que o reflexo afirma a realidade do eu, é evidenciado também o seu caráter intrínseco e introjetivo, que, através do sentido sêmico das imagens, contém concretamente a sua significação.

Enfim, ainda seguindo Laplantine (Ibidem, p. 23-24), “[...] o imaginário, como mobilizador e evocador de imagens, utiliza o simbólico para exprimir-se e existir e, por sua vez, o simbólico pressupõe a capacidade imaginária”. Essa múltipla significação simbólica abre espaço para se associar determinados sentimentos a determinados símbolos representativos. Portanto, os símbolos evocam distintos olhares e entendimentos, pois mobilizam a subjetividade das emoções, porém, sempre amparadas por uma realidade comum representada.

## GIFTCROFT E SUA REPRESENTAÇÃO IMAGÉTICA

O adolescente Giftcroft, através da narrativa sobre o vivido, torna-se ele mesmo por meio de figurações com as quais representa sua existência. Logo, percebe-se que escreveu nesse espaço/tempo a figura de sua vida. A imagem à qual recorre para evocar o vivido (figura 1) é tão familiar, e utilizada como metáfora, que enaltece sua grandeza simbólica ou analógica, deixando transparecer toda a dimensão afetivo/emocional da travessia, e que, segundo Castoriadis (1982, p. 154), refere-se

[...] a quando queremos falar de alguma coisa, ‘inventada’ quer se trate de uma invenção ‘absoluta’ uma história imaginada em todas as suas partes ou do deslizamento, de um deslocamento de sentido, onde os símbolos são investidos de outras significações, normais ou canônicas.

Inúmeras vezes, a representação de si mesmo se apropria do imaginário em suas construções imagéticas dotadas de significados que formam uma teia que une as constituições dos estereótipos e das identidades. Nesse viés, identificam-se as distintas percepções do adolescente Giftcroft, ou seja, como ele se vê refletido no espaço circundante, pois se representou através da figura simbólica de um Anjo.

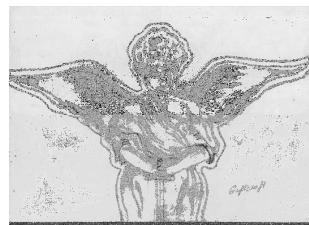


Figura 1

Esse adolescente elabora o seu imaginário a partir de um determinado ponto temporal em que articula o passado, o presente e o futuro, sendo que o por-vir tem papel fulcral em sua existência. O imaginário, representado pela figura simbólica do Anjo, tem para o mesmo a representatividade do seu estar no mundo, ou seja, deve ser compreendido como uma construção que aflora inconscientemente, visando a ações concretas que o oriente para o amanhã.

Nesse sentido, a figura do Anjo não é concretamente apreensível, pois as inferências que o adolescente faz através da expressão humanizada da fisionomia, das lágrimas a banhar o rosto, da espada como elemento de justiça que o mesmo quer fazer com as próprias mãos e das asas como símbolo da liberdade desejada, são

estados transitórios, representativos, substitutivos, que congregam o real e o imaginário de si mesmo. Segundo Durand (1988, p. 14-15) “[...] o símbolo (...) é a recondução do sensível, do figurado, ao significado, mas, além disso, pela própria natureza do significado, é inacessível, é *epifania*, ou seja, aparição do indivisível, pelo e no significante”.

Deste modo, a dinâmica de se fabular imageticamente vem compensar a sua condição de inacabamento e incompletude inerentes ao ser humano, e demonstrando a dificuldade de coincidir com seu ser no tempo e no espaço do CASE, onde cumpre medida sócio-educativa de internação. É nesse ínterim, espaço/tempo do sofrimento e do desejo de melhorias, que o adolescente Giftcroft vem colocar toda a sua força motriz como sujeito na tentativa de minimizar a distância que o separa de uma projeção unificada de si mesmo.

O estar no mundo sempre vai além do imaginado como a objetivação de si mesmo na figura simbólica do Anjo, contudo, esse adolescente necessita dessas mediações para se dar forma, desenvolver-se e se realizar. Assim sendo, o símbolo angelical pode evocar diferentes olhares e entendimentos diversos, pois está relacionado com a subjetividade, podendo tanto ser causador de contentamento, como de desprezo, repulsa, sucesso ou fracasso.

Enfim, a consequência vinculada ao símbolo imagético do Anjo é mola mestra para que o projeto de si se concretize e continue a ser alimentado, permitindo que a dinâmica projetiva conserve seu movimento constante, pois ao selecionar e representar-se na imagem, esse se vê e a sente como sua. Nessas construções projetivas, o pensamento e o olhar dos outros cumprem a relação espelhar, quando esse se vê no olhar do outro e adapta sua imagem ao olhar que confere ao outro sobre si mesmo. Edifica-se, assim, no que o olhar do outro o projeta.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES EM ABERTO

O contar o seu estar no mundo permitiu ao adolescente Giftcroft fazer acontecer sua representação, tanto na construção de uma história como na criação de uma imagem, que desenha um futuro possível e se concretiza em projetos singulares. Deste modo, tecer considerações sobre o imaginário é reporta-se aos simbolismos para exprimir-se, isso quer dizer que as representações se manifestam por meio de símbolos que chegam até o consciente como imagens, formando-se no inconsciente coletivo o que

permite a comunicação com o imaginário. Portanto, esse imaginário é uma fonte racional de impulso para a ação, é também um emaranhado de sentidos, emoções, vestígios, imagens, símbolos e valores, logo, pode transformar-se em um grande processo de comunicação com o próprio eu, se fizer a ponte com a vida: se não negar os desejos, os medos – a violência que esconde por anseio de não ser aceito pelo outro e, principalmente, por si mesmo.

## REFERÊNCIAS

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. 3<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário – introdução à arquetipologia geral**. (Trad. Hélder Godinho). São Paulo: Martins Fontes, 2002.

\_\_\_\_\_. **A imaginação simbólica**. (trad. Liliane Fitipaldi). São Paulo: Cultrix, Editora Da Universidade de São Paulo, 1988.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

LAPLATINE, François; TRINDADE, Liana. **O que é imaginário?** São Paulo: Editora Brasiliense, (Col. Primeiros Passos), 1997.

## **SOCIEDADE, DIREITO À EDUCAÇÃO E CIDADANIA ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS: OUVINDO COISAS.**

Valmôr Scott Junior

O direito à educação e o efetivo exercício da cidadania às pessoas com necessidades especiais para serem entendidos, é necessário questionar a legislação brasileira básica a respeito e estar atento à proliferação desenfreada de regramentos legais que acabam por dificultar tanto o entendimento quanto a aplicabilidade destes preceitos.

Na busca por possibilidades de entendimento, vários conceitos começam a surgir como possíveis caminhos: cidadania, educação e direito, os quais vão além da normatização e prezam pela “irrelevância” de legalizar em demasia, ações e direitos, mas a fruição do direito em questão no mundo material, para além do universo das leis, códigos e outros atos normativos.

É fundamental uma discussão que estabeleça uma relação entre a garantia formal do direito à educação destas pessoas com a garantia material imersa em seu cotidiano, para que se produza um entendimento do direito à educação, de modo mais diretivo que a lei, tendo como base as vivências destes indivíduos e sua inserção social enquanto cidadãos participantes e atuantes.

A voz cidadã expõe a decência, a afirmação de si como gente, o exercício ético, a possibilidade de intervenção na realidade, a escolha pelo coletivo e assunção da responsabilidade pela construção possível do sonho de uma sociedade cada vez menos desigual. (VASCONCELOS, 2006, p. 52)

A sociedade, enquanto colaboradora na formação da identidade do cidadão e de sua consonância com o direito em análise, é o lócus do qual se emite com ressonância o conceito de educação e cidadania, o exercício legal e o modo de entendê-los, também no que concerne aos sujeitos em questão.

O direito a educação, na vida das pessoas com necessidades especiais, busca garantir a efetivação de parte da cidadania destas pessoas, a qual é primordial para o seu reconhecimento individual e social enquanto titular de direitos, independente da presença de ditames normativos.

A sociedade, em seu caráter mutável e dinâmico, tem a capacidade de criar, modificar, extinguir e exercitar direitos de acordo com suas necessidades e seu movimento de transformação e, a legislação, enquanto garantidora deste processo, precisa considerar que a garantia formal de direitos deve estar sujeita a garantia material, vivenciada no seio da sociedade, a qual orienta os ditames legais a respeito de vários direitos, entre eles, o direito à educação destas pessoas.

Diante disto, verifica-se que a sociedade influencia diretamente no exercício deste direito e, como consequência, no exercício da cidadania, cabendo a lei apenas a garantia de sua proteção de um modo geral, pois os ditames materiais são ordenados pela sociedade.

A Constituição Federal refere-se ao direito a educação em dois dispositivos:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...]

III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; [...] ( LIMA, 2007, p. 25)

O legislador trouxe de forma clara e ponderada o direito a educação, sem distinção de qualquer natureza e, no artigo 208, III, a noção básica de cidadania formal, reafirmando o compromisso do Estado, e buscando a igualdade com respeito às diferenças, através do direito adequado à educação das pessoas com necessidades especiais.

Havendo esta garantia em nossa Lei Maior, é questionável a edição de outras normas de mesmo conteúdo, pois uma vez regrada em norma de hierarquia superior, cabe ao Estado, a sociedade, à família e a escola garantir-lo, proporcionando a estes sujeitos, o sentimento e a visibilidade de cidadãos colaborativos e atuantes na sociedade, com vistas a diminuir as desigualdades.

Quanto às pessoas com deficiência, estamos superando o viés assistencialista e caridosamente excluente para possibilitar-lhes a inclusão efetiva. Passarão a ser sujeitos do próprio destino, não mais meros beneficiários de políticas de assistência social. O direito de ir e vir, de trabalhar, de estudar é a mola mestra da inclusão de qualquer cidadão e, para que se concretize em face das pessoas com deficiência, há que se

exigir do Estado a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, por meio de políticas públicas compensatórias e eficazes. (FONSECA, 2005)

Uma sociedade livre, justa e solidária é aquela que possui liberdade de ação através de esforços conjuntos, em prol das pessoas que a constitui e, para ser livre, é preciso entre vários fatores, não perder-se entre as correntes da legislação que versa sobre um mesmo assunto, mas possuir um ditame legal que indique o “norte” e apresente os horizontes para que a pessoa com necessidades especiais sinta-se realmente sujeito de direitos, produtivo, participativo e transformador, para que tenha condições de compartilhar com o Estado, o exercício de sua cidadania.

[...] o papel do Estado poderia ser assim desenhado, em poucos traços:

a. primeira função é não estorvar; dito de outra maneira, o Estado não deve capturar a cidadania popular, como se fosse papel seu produzir a cidadania, escondendo a estratégia de evitar que a participação popular se volte contra o Estado; ( DEMO, 1994, p. 37)

Ainda, segundo o artigo 205 da Lei Maior, anteriormente citado, o Estado tem o dever de garantir o direito à educação à estes sujeitos e prezar para que seja transmitido nas relações sociais, valores básicos a respeito e, posteriormente, possibilitar o encontro destes indivíduo com a escola, a qual tem sua importância ressalvada por Silva (p. 251, 1996) ao mencionar que a escola está no centro dos ideais de justiça, igualdade e distributividade do projeto moderno de sociedade e política.

Na busca pela compreensão das reflexões apontadas a respeito do direito à educação dos indivíduos com necessidades especiais e a efetivação de sua cidadania, se estabelece o início de uma trajetória em busca de respostas.

O melhor ponto de partida para estas reflexões é a inconclusão do ser humano de que se tornou consciente. [...], aí radica a nossa educabilidade bem como a nossa inserção num permanente movimento de busca em que curiosos e indagadores, não apenas nos damos conta das coisas, mas também delas podemos ter um conhecimento cabal. A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala da nossa educabilidade em um nível distinto de adestramento dos outros animais e do cultivo das plantas. (FREIRE, 1997, p. 76)

Sabendo que o respaldo deste direito não está apenas no regramento formal da matéria, mas muito em situações materiais, é que se pretende racionalizar o direito, a educação e a cidadania destes indivíduos.

Neste ímame, é importante salientar a importância da cidadania, a qual é pressuposto fundamental para que o indivíduo se reconheça como membro social atuante e respeitado; para que não se sinta um “estranho” no seio da sociedade.

Cidadania pelo viés da educação pressupõe igualdade, respeito às diferenças, inclusão através de políticas educacionais eficientes, tendo em vista que a não observância destes pressupostos pode ocasionar um desrespeito reiterado e ostensivo ao direito básico de cidadania, de nada servindo o regramento legal, enquanto garantidor de direitos.

As leis e demais regramentos normativos perdem sua razão de existência se não garantem a cidadania, ou seja, se não possibilitam ao indivíduo o sentimento e a identidade social de pessoas produtivas, colaborativas e transformadoras.

Em se tratando de pessoas com necessidades especiais, este processo deve ser elaborado e efetivado com atenção, tendo em vista a falta de inclusão, perpetuada no decorrer da história.

Sabendo-se que a Constituição Federal de 1988, enquanto norma superior no ordenamento jurídico dispõe que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, há que se terminar com esta discrepância e desrespeito ao direito à educação e cidadania destes sujeitos de direito.

O Estado, com a colaboração da família, da escola e da sociedade deve observar, refletir e apontar soluções às carências vivenciadas pelas pessoas com necessidades especiais no cotidiano social, para após, com a colaboração da lei, garantir não apenas formal, mas materialmente, o exercício da cidadania.

## REFERÊNCIAS

DEMO, Pedro. **Política social, educação e cidadania**. São Paulo: Papirus, 1994.

FONSECA, Ricardo Tadeu Marques da. **A sociedade inclusiva e a cidadania das pessoas com deficiência**. Natal: Sicorde, 2005. Disponível em: <<http://www.mj.gov.br/corde/palestrasRICOTEC.asp>>. Acesso em: 4 out. 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.



## I ENCONTRO OUVINDO COISAS: INSTITUINDO OUTRAS FORMAS DE ESTAR JUNTOS

23 e 24 de setembro de 2010

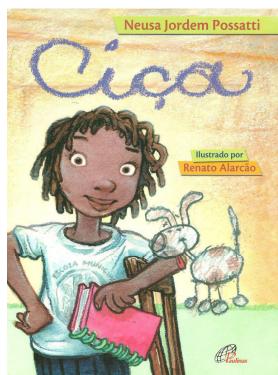
Universidade Federal de Santa Maria

ISBN: 978-85-61128-14-2

LIMA, Niusarete Margarida de. **Legislação federal básica na área da pessoa portadora de deficiência.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria nacional para integração da Pessoa Portadora de Deficiência, Sistema Nacional de Informações sobre Deficiência, 2007.

VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho. **Conceitos de educação em Paulo Freire: glossário.** Rio de Janeiro: Vozes Ltda: São Paulo, SP: Mack Pesquisa – Fundo Mackenzie de Pesquisa, 2006.

## CIÇA E JAMILA - DIFERENTES MODOS DE NARRAR À CRIANÇA NEGRA NA LITERATURA INFANTO-JUVENIL: ALGUMAS REPRESENTAÇÕES (UMA HISTÓRIA EM DOIS ATOS)



Daniela Corte Real<sup>1</sup>  
Isabel Cristina Roesch<sup>2</sup>

Minha casa é pequena. A gente dorme no chão, não tem colchão. Todo mundo deita. Somos quatro. (Ciça)

A casa da família era espaçosa, possuía dois andares, quatro quartos, janelas imensas, uma porta de entrada que se destacava por sua beleza. [...] Jamila tinha um quarto só para ela. (Jamila)

A certo faz-se necessário falar primeiro do que nos uniu (Daniela e Isabel), doutorandas, de linhas de pesquisa diferentes, com histórias de vida muito distintas, para a escrita deste texto. Não vale dizer que os diferentes se atraem, que foi acaso ou destino... isso é lugar comum. Não fique aí, gastando suas energias pensando em possíveis hipóteses, hipotéticas hipóteses, improváveis hipóteses... Isso seria elevar a enésima potência sua imaginação uma vez que você não nos conhece ainda.

Falamos a você dos encontros que a vida vive nos proporciona, destes encontros que somam, que permitem ir além. Foi assim conosco, encontro que se deu num corredor do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (CE/UFSM) num dia quente de outono do ano passado (2009). Neste dia nos descobrimos apaixonadas por literatura infanto-juvenil, uma na perspectiva da inclusão escolar, a outra discutindo as questões que envolvem as questões étnicas. Ambas abordando questões que envolvem a diferença e a diversidade. E temos certeza que naquela data sequer vislumbramos as possibilidades de escrita compartilhada... tão preocupadas estávamos com outras questões (a aprovação no doutorado). Há certas coisas na vida que precisam: amadurecer, serem digeridas, assimiladas, para só depois, então, florescer.

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação – PPGE/UFSM. Bolsista CAPES/REUNI. Integrante do GEPE – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial. Site: <http://w3.ufsm.br/gepe/> Integrante do NEPIE – Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar. Site: <http://www.ufrgs.br/faced/pesquisa/nepie/>

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação – PPGE/UFSM. Integrante do GEEC – Grupo de Estudos Etno-culturais. Site: <http://www.unioeste.br/projetos/etniculturalis/> Integrante do GEPEIS – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Imaginário Social. Site: [www.ufsm.br/gepeis/](http://www.ufsm.br/gepeis/)

Ao longo do primeiro semestre (2010/01), como colegas, percebemos as aproximações entre nossas temáticas e as múltiplas possibilidades de escrita que escrever sobre o ‘outro’ ajustando as lentes ao olhar da ‘outra’ permitiria. Nesta direção nasceu à vontade de escrevermos um (ou mais de um texto). Trazemos aqui, organizado sob a forma de um breve artigo, dividido em dois atos, nossa primeira tentativa de escrita. E a submetemos a você, leitor/a, para sua apreciação, crítica, sugestão.

### **Contextualizando**

Segundo Silva (1995), as representações observadas no cotidiano das crianças constituem-se no seu senso comum, elaborado a partir de imagens, crenças, mitos e ideologias as quais estas crianças são expostas ao longo de sua trajetória escolar e social, o que acaba por formar a identidade cultural. O fato de, muitas vezes, os livros didáticos utilizados em sala de aula retratar o negro de uma forma estigmatizada pode resultar em percepções equivocadas e preconceituosas por parte dos outros alunos, que são capazes, por exemplo, de achar normal o racismo e a discriminação contra as pessoas negras, reforçando-se, então, idéias racistas dentro e fora da escola – que é tudo o que se quer evitar. O mesmo efeito é possível de ser percebido ao analisarmos livros de literatura infanto-juvenil que tenham como personagens de suas narrativas pessoas da raça negra o mesmo efeito pode resultar da não representação destas personagens na literatura.

[...] a não representação de personagens negros na sociedade descrita nos livros; a representação do negro em situação inferior à do branco; o tratamento da personagem negra com postura de desprezo; a visão do negro como alguém digno de piedade; o enfoque da raça branca como sendo a mais bela e a de mais poderosa inteligência (ROSEMBERG, 2003:133).

Para Rosemberg (2003) o modo como são narradas estas personagens negras, quando o são, contribui para a perpetuação de valores morais equivocados que se constituem em verdadeiras armadilhas para nossas crianças em relação à formação de valores sociais e culturais. Como professoras, pesquisadoras e autoras somos levadas a pensar o papel da escola em relação a esta questão.

[...] a escola, assim como a sociedade e a mídia em geral, ainda não coloca à baila os problemas do preconceito. Tudo se passa como se fôssemos ausentes de preconceito e tratamos de forma igual indivíduos e grupos de indivíduos das mais diversas origens sociais e culturais. Os professores e as professoras ainda não incorporaram em seus trabalhos as discussões acadêmicas (se é que tomaram contato com elas) e servem de instrumento à disseminação do preconceito. Todos os problemas e as soluções, que no meio acadêmico parecem óbvias, não chegam à escola, lugar crucial da expansão ou do combate ao preconceito. É no período escolar que a maioria de nossas crianças tomam contato com outras culturas e outros grupos sociais. Nesse rico ambiente de diferenças, o que vemos é o tratamento preconceituoso, a desinformação, a discriminação (LOURO, 1997:58).

Amaral (1992) apresenta uma série de quadros (roteiros) elaborados por ela para sistematização de algumas características dos livros infantis e também de suas personagens. Para fins deste trabalho optamos por adaptar de forma criativa os quadros propostos pela autora para análise das personagens protagonistas dos livros infanto-juvenis: *Ciça* e *O Sonho de Jamila*.

### CIÇA – o primeiro ato

PERSONAGEM – Cecília (Ciça)
Características: criança (podemos supor 07 ou 08 anos de idade); Sexo: feminino.
Atributos: menina afrodescendente.
Tipo: protagonista.
<b>Ações de modalidade física, social, interacional e de cunho afetivo:</b> - morar com a mãe, o padrasto (Zeca) e filho dele (Macalé); - vontade de conhecer seu pai; - um dia vai procurar por ele se sua mãe deixar; - trabalhar na lavoura do café ("panha" do café); - se não trabalhar, não come; - pegar o caminhão que leva para a roça do café antes das seis e meia da manhã ([...] <i>não tem bancos na carroceria. A gente senta no chão de tabuas duras mesmo</i> [...])); - ficar enjoada no caminhão e não reclamar ([...] <i>só iam me mandar calar a boca</i> ); - ficar com medo e começar a tremer- o caminhão passa muito perto de uma ribanceira; - ter frio: a menina tem frio porque sai para o trabalho e o sol ainda nem nasceu; - Macalé a derruba numa poça de lama, não chora, não irá dar este gostinho a ele; - é muito pequena: mal alcança os pés de café; - ajudar na derriça do café; - começa a chover, voltam para casa: se chove não tem colheita, se não tem colheita não tem trabalho, sem trabalho não tem dinheiro, sem dinheiro não tem comida...; - brigar com Macalé: fisicamente; - não vai para a escola: tem medo, mas quer ir; - após a visita do conselho tutelar a mãe de Ciça avisa que a filha deve ir a escola; - ter um amigo imaginário: um cãozinho chamado Filhote; - ir sozinha a escola; - sentar na última carteira da sala; - gostar de contar vantagens; - encontrar amigos 'diferentes' como ela: Luisa é redondinha; Henrique é feio de doer e os meninos o chamam de Demente e Márcia é magrela como ela só. " <i>De nós quatro é a que tem menos cara</i>

*de mendigo*"; - adotar atitudes de resistência em relação à descriminação que sofre na escola; - necessidade de mudar para outra fazenda porque a safra foi perdida por causa da chuva; - parar de ir à escola; - trabalhar muito em outra lavoura; - voltar à escola; - jogar futebol com as meninas; - andar de bicicleta; - deixar de ir à escola; - trabalhar na lavoura de café em uma fazenda mais distante; - tomar banho de rio e andar de barco; - afundar no rio com Macalé que salva Ciça; - aprender a chorar; - sofrer acidente ao cair do caminhão; - ficar deficiente física; - esperar que a perna "cresça" de novo; - descobrir como se movimentar; - aprender a rir; - ensinar Macalé a rir; - andar de muletas; - repreender a fazer as coisas que gosta: caminhar, jogar futebol, andar de bicicleta; - usar a primeira carteira da fila.

**Ações planejadas:**

- derrubar Macalé; - pisar no pé de Carlos Eduardo (o menino engomadinho da escola); - brincar com os meninos na rua; - desmanchar os castelinhos de areia feitos pelos meninos; - jogar futebol na escola; - andar de bicicleta; - nadar no rio e andar de barco; - pegar Filhote para subir no caminhão; - descobrir como se movimentar; - aprender a rir; - ensinar Macalé a rir; - andar de muletas; - repreender a fazer as coisas que gosta: caminhar, jogar futebol, andar de bicicleta; - usar a primeira carteira da fila.

**Ações tentadas:**

- é Macalé que a derruba; - os meninos não deixam que ela brinque com eles na rua; - não consegue pegar Filhote e cai do caminhão que passa por cima de sua perna.

**Ações efetivadas:**

- pisar no pé de Carlos Eduardo (o menino engomadinho da escola); - desmanchar os castelinhos de areia feitos pelos meninos; - jogar futebol na escola; - andar de bicicleta; - nadar no rio e andar de barco; - descobrir como se movimentar; - aprender a rir; - ensinar Macalé a rir; - andar de muletas; - repreender a fazer as coisas que gosta: caminhar, jogar futebol, andar de bicicleta; - usar a primeira carteira da fila.

Quadro 1.

De acordo com Amaral (1992:192): "*uma grade intermediária é montada em função dos Indicadores de Registro, com especial ênfase em características / atributos / ações da personagem enfocada [...]*". No quadro abaixo, sintetizamos o que é indicado por Amaral.

PERSONAGEM - <b>Ciça</b>
<b>Quem é e como é?</b> Ciça é uma criança afrodescendente, pobre, que trabalha na lavoura do café, estuda quando pode e fica deficiente física ao cair de um caminhão no momento em que pegava seu amigo imaginário (Filhote). Utiliza para se locomover uma muleta de madeira feita pelo filho de seu padrasto, Macalé.
<b>O que sente e o que pensa?</b>
Conflitos possíveis:

racionalidade X emocionalidade; espírito crítico X sugestionabilidade.

**O que faz e como faz?**

Conflitos possíveis:

aproximação X afastamento; ataque X fuga; comunicação X isolamento; trabalho X inércia; independência X dependência; heroísmo X covardia

Quadro 1.1.

Um terceiro ponto levantado por Amaral (1992:194), diz respeito aos campos de atribuição dos fenômenos correlacionados às deficiências, que podem ser esboçados, no caso do personagem **Ciça**, através do conjunto:

C - Causal para SOLUÇÃO/SUPERAÇÃO (por argumentação que inclua sentimentos/ações próprios ou de outrem, do tipo “redentores”, “construtivos”; correlação com traços de caráter do próprio ou de outrem; correlação com eventos da natureza ou da sociedade.

Podemos sistematizar as informações trazidas até agora sobre **Ciça** no quadro 2, abaixo:

Personagem: protagonista.

Como é: uma criança afrodescendente, pobre, que trabalha na lavoura do café, estuda quando pode e fica deficiente física ao cair de um caminhão no momento em que pegava seu amigo imaginário (Filhote). Utiliza para se locomover uma muleta de madeira feita pelo filho de seu padrasto, Macalé.

Sentimentos e pensamentos: frustração, fragilidade, ponderação, tristeza, emocionalidade, racionalidade, espírito crítico, vigor, alegria, pessimismo e otimismo.

Ações: afastamento, isolamento, aproximação, comunicação, inércia, trabalho, independência, dependência, ataque.

Sentido das ações: solução/superação.

Algumas passagens do texto que evidenciam os sentimentos, pensamentos e ações de **Ciça**:

**Frustração:** “Ela fica assim principalmente quando o dinheiro não dá para passar a semana toda. Tento entender quando ela fala da pobreza, da fome, da falta de uma casa nossa mesmo. Mas duro é dormir com fome” (p. 4).

**Fragilidade:** “Meus braços mal alcançam os pés de café, fico debaixo dos galhos com os braços espichados, fazendo o que posso para ajudar na derriça” (p. 6).

**Ponderação:** “Chegamos em casa. Não se pode chamar aquilo de casa, minha mãe tem razão. Há um monte de goteiras, e as goteiras irritam todo mundo!” (p. 8).

**Tristeza:** “Vou dormir cedo para que amanheça logo. Os olhos ficam grudados no teto sem forro, e as telhas no alto, através dos meus olhos, ficam dançando em lágrimas!” (p. 8).

**Emocionalidade:** “[...] uma mão grande e macia segura meu braço, querendo saber minha idade, meu nome – e a pergunta mais boba que eu já vi -, se é a primeira vez que eu venho à escola... isso dá pra notar na minha cara de apavorada, né?! (p. 10).

**Racionalidade:** [...] “Ela me oferece de novo um pedaço (de chocolate) e dou logo uma mordida, bem pequena... que eu não sou boba, assim ela vai me oferecer de novo outro dia” (p. 14).

**Esírito crítico:** “Verdade seja dita. Sou um bocado contadora de vantagens. E não perco a chance de aparecer quando a professora coloca no quadro bem à nossa frente uma palavra diferente que eu descubro, mais tarde, ser folclore”. (p. 12).

**Vigor/trabalho/ataque:** “Fico brava! Pulo em cima do monte de areia e desfaço com os pés as estradas e as pontes que eles levaram horas para construir. Filhote fica de longe, só olhando, e depois esconde a carinha entre as patas – ele não quer saber no que isso vai dar. Mas, se eu não posso brincar ali, eles também não!” (p. 19).

**Alegria:** “Eu canto porque o instante existe - E a minha vida não termina. Não sou alegre nem sou triste: Sou menina” (p. 32).

**Pessimismo:** “Tento mexer uma perna e consigo. Tento mexer a outra perna e não consigo. Procuro e não a vejo. Onde ela deveria estar, só encontro um monte de

*pano. Não levo nem um minuto para entender o que aconteceu. Fico imensamente triste*". (p. 30).

**Otimismo:** "Olho a outra perna que nada sofreu e um pouco da tristeza vai embora. Ao menos me sobrou uma" (p. 30).

**Afastamento/isolamento/inércia:** "Por dias e dias espero que minha perna cresça de novo, "regenere", como a do siri... mas isso não acontece." (p. 30).

**Aproximação/comunicação/dependência:** "Volto pra casa. Filhote se aninha no meu colo. Macalé afinal entende a amizade que tenho pelo meu cachorro e não faz mais troça nem abusa só por causa desse detalhe insignificante... é que só eu posso ver o meu cãozinho". (p. 30).

**Independência:** "Aprendo, usando apenas uma perna, a andar de bicicleta, jogar queimada e não me atrapalho no pique - esconde." (p. 32).

Ok! Você pode estar nos perguntando – E daí? Quais são as conclusões a partir destes quadros? O que vocês têm a dizer sobre tudo isso? *Buenas amigo/a, não temos respostas, não neste momento, queremos ouvir vocês...* E quanto ao **segundo ato** – **Jamila**, para isso vocês terão que ler: **Jamila e Ciça - diferentes modos de narrar à criança negra na literatura infanto-juvenil: algumas representações (uma história em, no mínimo, dois atos)**

Resta a provocação...

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Lígia Assumpção. **Espelho Convexo: o corpo desviante no imaginário coletivo pela voz da literatura Infanto-juvenil.** São Paulo: USP, 1992. Tese (Doutorado) – Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

DUTRA, Maria Rita Py; MORAES, Claudia (Tui). **O sonho de Jamila.** Santa Maria, A Aurora, 2005. – (Coleção Histórias da Vó Preta).

LOURO, G. L. (1997) **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis: Vozes.

POSSATTI, Neusa Jordem; ALARCÃO, Renato. **Ciça.** São Paulo: Paulinas, 2004. – (Coleção magia das letras. Série mundo encantado).

ROSEMBERG, Fluvia; BAZILLI, Chirley & SILVA, Vinícius Baptista da. **Racismo nos livros didáticos brasileiros e seu combate:** uma revisão da literatura. Educação e Pesquisa, 2003, v. 29, n. 1, p. 125-146.



## I ENCONTRO OUVINDO COISAS: INSTITUINDO OUTRAS FORMAS DE ESTAR JUNTOS

23 e 24 de setembro de 2010

Universidade Federal de Santa Maria

ISBN: 978-85-61128-14-2

SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático.** Salvador: CEAO, CED, 1995.

SILVA, Petronilla Beatriz. **Prática do racismo e formação de professores.** In: DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos Olhares Sobre a Educação e Cultura*. Belo Horizonte, UFMG, 1996.

**JAMILA E CIÇA - DIFERENTES MODOS DE NARRAR À CRIANÇA NEGRA NA LITERATURA INFANTO-JUVENIL: ALGUMAS REPRESENTAÇÕES (UMA HISTÓRIA EM, NO MÍNIMO, DOIS ATOS)**

Isabel Cristina Roesch<sup>1</sup>

Daniela Corte Real<sup>2</sup>



A casa da família era espaçosa, possuía dois andares, quatro andares, janelas imensas, uma porta de entrada que se destacava por sua beleza. [...] Jamila tinha um quarto só para ela. (Jamila)

nha casa é pequena. A gente dorme no chão, não tem colchão. Todo mundo deita. Somos quatro. (Ciça)

**PERSONAGEM – Jamila** (significado do nome: bonita, elegante)

Características: criança tem 12 anos de idade); sexo: feminino.

Atributos: menina afrodescendente.

Tipo: protagonista.

**Ações de modalidade social, interacional e de cunho afetivo:**

- morar com a mãe (Dona Núbia), o padrasto (João), os irmãos (Anwar (significado: brilhante), 16 anos de idade e Thembi (significado: esperança), 18 anos de idade), com a Avó Gina e seu avô; - estudar (cursava a 6º série do ensino fundamental); - sabe desenhar com facilidade; - gostava de todas as disciplinas como: inglês e matemática, mas preferia o português; - ir pra escola acompanhada (com um grupo de dez amigas); - implicava com os meninos, pois os achava imaturos e agitados; - dormir num quarto só para ela, os irmãos dividiam o outro; - preservar a cultura africana (cultuavam os Orixás e possuíam no Conga (altar): Oxalá (Deus), Ogum (São Jorge), Xangô (São Judas Tadeu), Oxum (Nossa Senhora dos Navegantes), Iemanjá (Nossa Senhora da Conceição) e Yansã (Santa Bárbara); jogavam capoeira; - preservar a cultura africana também na culinária (a avó preparava pratos deliciosos de origem africana com azeite de dendê e leite de coco) e na música (os instrumentos musicais que seus irmãos tocavam eram: berimbau, agogô, pandeiro e cavaquinho). Thembi e Anwar faziam parte da bateria de uma escola de samba; - chorar porque quer ser Rainha da Escola (Festa da Primavera); - sofrer preconceito ( nunca uma negra foi rainha da escola); - dançar bem (Jamila, mesmo sendo exímia dançarina, foi impedida de participar do grupo (das Paquitas – só menina loira), por ser afro-brasileira); - lutar pelos seus direitos; - resistência em relação às

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação – PPGE/UFSC. Integrante do GEEC – Grupo de Estudos Etno-culturais. Site: <http://www.unioeste.br/projetos/etniculturalis/> Integrante do GEPEIS – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Imaginário Social. Site: [www.ufsm.br/gepeis/](http://www.ufsm.br/gepeis/)

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação – PPGE/UFSC. Bolsista CAPES/REUNI. Integrante do GEPE – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial. Site: <http://w3.ufsm.br/gepe/> Integrante do NEPIE – Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar. Site: <http://www.ufrgs.br/faced/pesquisa/nepie/>

situações de preconceito das quais foi vítima; - buscar a igualdade; - ouvir os relatos das situações de preconceito vividas pelos seus familiares; - defender seu ponto de vista diante das autoridades (advogado).

**Ações planejadas:**

- entrar no grupo de dança (As Paquitas); - ser rainha da escola.

**Ações tentadas:**

- entrar no grupo de dança (As Paquitas); - ser rainha da escola.

**Ações efetivadas:**

- nenhuma!

Quadro 1.

De acordo com Amaral (1992:192): “*uma grade intermediária é montada em função dos Indicadores de Registro, com especial ênfase em características / atributos / ações da personagem enfocada [...]*”. No quadro abaixo, sintetizamos o que é indicado por Amaral.

PERSONAGEM - <b>Jamila</b>
<b>Quem é e como é?</b> Jamila é uma criança afrodescendente, estudiosa, excelente bailarina, de classe média-alta e quer ser a rainha da escola.
<b>O que sente e o que pensa?</b>
Conflitos possíveis: ponderação X impulsividade; vigor X fragilidade; alegria X tristeza otimismo X pessimismo; racionalidade X emocionalidade; espírito crítico X sugestionabilidade
<b>O que faz e como faz?</b>
Conflitos possíveis: <b>aproximação</b> X afastamento; ataque X fuga; comunicação X <b>isolamento</b> trabalho X inércia; independência X dependência; heroísmo X covardia

Quadro 1.1.

Um terceiro ponto levantado por Amaral (1992:194), diz respeito aos campos de atribuição dos fenômenos correlacionados às diferenças raciais, que podem ser esboçados, no caso do personagem Jamila, através do conjunto:

C - Causal para SOLUÇÃO/SUPERAÇÃO (por argumentação que inclua sentimentos/ações próprios ou de outrem, do tipo “redentores”, “construtivos”; correlação com traços de caráter do próprio ou de outrem; correlação com eventos da natureza ou da sociedade.

Podemos sistematizar as informações trazidas até agora sobre **Jamila** no quadro abaixo:

<b>Personagem:</b> protagonista.
<b>Como é:</b> Jamila é uma criança afrodescendente, estudiosa, excelente bailarina, de classe média-alta e quer ser a rainha da escola.
<b>Sentimentos e pensamentos:</b> frustração, fragilidade, ponderação, tristeza, emocionalidade, racionalidade, alegria.
<b>Ações:</b> aproximação, afastamento, ataque, fuga, comunicação, isolamento, trabalho, inércia, independência, dependência, heroísmo, covardia.
<b>Sentido das ações:</b> solução/superação.

Algumas passagens do texto que evidenciam os sentimentos, pensamentos e ações de **Jamila**:

**Emocionalidade:** “*Jamila irrompeu em forte choro.*”

**Frustração:** “[...] *jamais chegaria ao título, por ser negra e descender de macaco e de escravos*”

**Fragilidade:** “*Por que eu não posso ser rainha?*”

**Ponderação:** “*Quis ser Paquita, não deu, só menina loira. Agora, não posso ser rainha, porque sou negra. Os negros são inferiores às demais raças? Existe raça superior?*”.

**Tristeza:** “*Encolhida sobre o sofá na sala, com seus grandes olhos pretos marejados de lágrimas, Jamila estava prostrada*”.

**Emocionalidade:** “*Jamila explodiu novamente em choro convulsivo e quase toda a família tentava consolá-la, exceto Anwar que voltou a falar: - Não adianta chorar mana*”. “*Hoje, a aula foi péssima e eu não quero mais voltar lá!*”.

**Racionalidade:** “[...] *pensei que somente eu tivesse passado por uma situação tão constrangedora, disse Jamila.*”

**Espírito crítico:** “*Mãe, você não diz sempre que devemos lutar por um lugar ao sol?*”.

**Vigor/trabalho/ataque:** “*Jamila estava bastante aliviada, ao verificar que os problemas eram comuns. Porém não se conformava. Nos lábios, uma pergunta que não queria calar: - Será que é proibido a uma menina negra ser rainha da escola?*”

*Sou ou não sou uma menina bonita? Mereço ou não mereço? Por que nós, negros, somos assim tratados? Quem deu o direito àquela moça dizer que descendo de macacos?".*

**Alegria:** "É belíssimo, disse Jamila (sobre o jardim de sua casa)."

**Pessimismo:** "Hoje, a aula foi péssima e eu não quero mais voltar lá!".

**Otimismo:**

**Afastamento/isolamento/inércia:** "- Bem se vê que você sabe das coisas. Você foi ofendido, desrespeitado e suspenso! É claro que não se justifica bater no colega, mas daí ser suspenso, não dá para entender!".

Ok! Você pode estar nos perguntando (de novo) – E daí? Quais são as conclusões a partir destes quadros? O que vocês têm a dizer sobre tudo isso?

Restam aqui muitas possibilidades de interpretação a partir do que foi escrito neste artigo bi-partido. Mas algumas representações entre os modos de narrar o negro na literatura infanto-juvenil nos dois livros trabalhados permitem pensar, sem dúvida que

[...] as práticas racistas constroem-se e são reiteradamente repetidas a partir de preconceitos, frutos da ignorância que grupos étnicos tidos como superiores têm acerca da história das organizações e modo de vida daqueles considerados inferiores. SILVA, 1996:168).

*Buenas amigo/a, não temos respostas (ainda), não neste momento, queremos ouvir vocês (de novo)...*

Resta a provocação...

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Lígia Assumpção. **Espelho Convexo: o corpo desviante no imaginário coletivo pela voz da literatura Infanto-juvenil.** São Paulo: USP, 1992. Tese (Doutorado) – Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

DUTRA, Maria Rita Py; MORAES, Claudia (Tui). **O sonho de Jamila.** Santa Maria, A Aurora, 2005. – (Coleção Histórias da Vó Preta).

SILVA, Petronília Beatriz Gonçalves e. **Prática do racismo e formação de professores.** In: DAYRELL, Juarez. (Org.). *Múltiplos Olhares Sobre Educação e Cultura.* Belo Horizonte, UFMG, 1996.

LOURO, G. L. (1997) **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis: Vozes.

POSSATTI, Neusa Jordem; ALARCÃO, Renato. **Ciça.** São Paulo: Paulinas, 2004. – (Coleção magia das letras. Série mundo encantado).

ROSEMBERG, Fluvia; BAZILLI, Chirley & SILVA, Vinícius Baptista da. **Racismo nos livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura.** Educação e Pesquisa, 2003, v. 29, n. 1, p. 125-146.

SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático.** Salvador: CEAO, CED, 1995.

SILVA, Petronilla Beatriz. **Prática do racismo e formação de professores.** In: DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos Olhares Sobre a Educação e Cultura.* Belo Horizonte, UFMG, 1996.