



EDITORA CONHECIMENTO LIVRE



DIVERSIDADE:

A RIQUEZA DA PLURALIDADE

Frederico Celestino Barbosa

Diversidade: a riqueza da pluralidade

1ª ed.

Piracanjuba-GO
Editora Conhecimento Livre
Piracanjuba-GO

1ª ed.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Barbosa, Frederico Celestino
B238D Diversidade: a riqueza da pluralidade

/ Frederico Celestino Barbosa. – Piracanjuba-GO

Editora Conhecimento Livre, 2023

46 f.: il

DOI: 10.37423/2023.edcl656

ISBN: 978-65-5367-261-1

Modo de acesso: World Wide Web

Incluir Bibliografia

1. pluralidade 2. cultura 3. variedade I. Barbosa, Frederico Celestino II. Título

CDU: 30

<https://doi.org/10.37423/2023.edcl656>

O conteúdo dos artigos e sua correção ortográfica são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores.

EDITORIA CONHECIMENTO LIVRE

Corpo Editorial

MSc Edson Ribeiro de Britto de Almeida Junior

MSc Humberto Costa

MSc Thays Merçon

MSc Adalberto Zorzo

MSc Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno

PHD Willian Douglas Guilherme

MSc Andrea Carla Agnes e Silva Pinto

MSc Walmir Fernandes Pereira

MSc Edisio Alves de Aguiar Junior

MSc Rodrigo Sanchotene Silva

MSc Wesley Pacheco Calixto

MSc Adriano Pereira da Silva

MSc Frederico Celestino Barbosa

MSc Guilherme Fernando Ribeiro

MSc. Plínio Ferreira Pires

MSc Fabricio Vieira Cavalcante

PHD Marcus Fernando da Silva Praxedes

MSc Simone Buchignani Maigret

Dr. Adilson Tadeu Basquerote

Dra. Thays Zigante Furlan

MSc Camila Concato

PHD Miguel Adriano Inácio

MSc Anelisa Mota Gregoleti

PHD Jesus Rodrigues Lemos

MSc Gabriela Cristina Borborema Bozzo

MSc Karine Moreira Gomes Sales

Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares

MSc Pedro Panhoca da Silva

MSc Helton Rangel Coutinho Junior

MSc Carlos Augusto Zilli

MSc Euvaldo de Sousa Costa Junior

Dra. Suely Lopes de Azevedo

MSc Francisco Odecio Sales

MSc Ezequiel Martins Ferreira

MSc Eliane Avelina de Azevedo Sampaio

CAPÍTULO 1	5
EVOLUÇÃO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM CRIANÇAS ASSOCIADA A PRÁTICA DE EXERCÍCIO FÍSICO	
Isadora Trindade Sobrinho	
Ana Margarida Carvalho de Oliveira Dantas	
Isadora Fonseca Santa Roza	
Maria Eduarda Cesar Nuner Cavalcanti	
Raquel Torres da Graca	
Paula Zanforlin Fermiano	
DOI 10.37423/230107023	
CAPÍTULO 2	8
A MEMÓRIA NA PERSPECTIVA CINEMATOGRAFICA DE RATATOUILLE: UMA ANÁLISE DA RECORDAÇÃO DO PERSONAGEM ANTON EGO À LUZ DO PENSAMENTO DE HALBWACHS	
Larissa Souza Lima da Silva	
Luciana Araújo dos Reis	
DOI 10.37423/230107038	
CAPÍTULO 3	22
A EDUCAÇÃO LIBERTADORA NA PESPECTIVA DE PAULO FREIRE: UM OLHAR PARA O PROGRAMA TODOS PELA ALFABETIZAÇÃO - TOPA	
Tânia Costa Silva	
Rogério Santos Sales	
Nivaldo Santana	
Marília do amparo Alves gomes	
Cintia Karim dos Santos	
Ibeane Campos Moreira	
Nádia Bianca Cardoso	
Jéssica Santos da Silva	
Rafaella de Moraes Bittencourt Padre	
Natilaane Brito Santos	
DOI 10.37423/230107098	
CAPÍTULO 4	28
ENTRE FITAS, COROAS E SAIAS RODADAS: RELAÇÕES DE PODER, PROTAGONISMOS, RECONHECIMENTO DE MULHERES REPRESENTANTES DA CULTURA POPULAR EM PENEDO-AL	
Mariane Andrea Rocha	
André Luiz Santos Valença	
DOI 10.37423/230107101	

CAPÍTULO 5 39

O ATO DE APRENDER A VER O QUE JÁ SE VIU

Eliete Marcelino Dias Andrade

Fernanda Rodrigues da Silva

DOI 10.37423/230107104

Capítulo 1



10.37423/230107023

EVOLUÇÃO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM CRIANÇAS ASSOCIADA A PRÁTICA DE EXERCÍCIO FÍSICO

Isadora Trindade Sobrinho

Universidade Tiradentes

Ana Margarida Carvalho de Oliveira Dantas

Universidade Tiradentes

Isadora Fonseca Santa Roza

Universidade Tiradentes

Maria Eduarda Cesar Nuner Cavalcanti

Universidade Tiradentes

Raquel Torres da Graca

Universidade Tiradentes

Paula Zanforlin Fermiano

Universidade Tiradentes



Introdução: O transtorno do espectro autista (TEA) é caracterizado por um transtorno do neurodesenvolvimento, que compromete o desenvolvimento cognitivo, social e linguístico. Dados da Organização Mundial da Saúde confirmam que 1 a cada 160 crianças vão ter TEA. O exercício físico (EF) é imprescindível para saúde e bem estar de qualquer indivíduo, e cada vez mais está sendo introduzido nas terapias de desenvolvimento de portadores de TEA. **Objetivo:** Avaliar a influência do exercício físico no desenvolvimento de crianças portadoras de TEA. **Metodologia:** É um estudo bibliográfico, de caráter descritivo e exploratório, realizado por meio de revisão de literatura científica. Foi feita uma pesquisa na literatura dos últimos 5 anos nos idiomas de inglês e português, utilizando os seguintes bancos de dados: PubMed e Biblioteca Virtual em Saúde (BVS). As estratégias de busca utilizadas foram determinadas pelos descritores: “Transtorno de Espectro Autista”, “Exercício físico”, “Criança” com o operador Booleano “AND” e foram selecionados 7 artigos. **Resultados:** O EF influencia positivamente no desenvolvimento das habilidades sociais, da comunicação, das habilidades motoras e do nível de autismo. Em contrapartida, as pesquisas não encontraram, até o momento, resultados significativos do impacto do EF na melhora dos padrões de comportamento estereotipado. Isso se deve ao fato de que as amostras são heterogêneas em idade e tempo de intervenção, configurando um viés importante. **Conclusão:** A prática de EF contribui positivamente para o desenvolvimento de determinadas habilidades motoras e sociais de crianças com TEA. Até o presente momento, não demonstrou malefícios. A implementação da prática nas terapias, portanto, parece segura e benéfica para esta parcela da população. A partir do momento em que a criança se sente acolhida e integrada ao meio, potencializa seu desenvolvimento.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Exercício Físico. Crianças. Evolução.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, José Pedro et al. Effects of physical exercise on the stereotyped behavior of children with autism spectrum disorders. *Medicina*, v. 55, n. 10, p. 685, 2019. < <https://www.mdpi.com/1648-9144/55/10/685/htm>>. Acesso em: 25/09/2022.

FERREIRA, Jose Pedro et al. Effects of a Physical Exercise Program (PEP-Aut) on autistic children's stereotyped behavior, metabolic and physical activity profiles, physical fitness, and health-related quality of life: A study protocol. *Frontiers in public health*, v. 6, p. 47, 2018. <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5840149/>>. Acesso em: 25/09/2022.

HUANG, Jinfeng et al. Meta-analysis on intervention effects of physical activities on children and adolescents with autism. *International journal of environmental research and public health*, v. 17, n. 6, p. 1950, 2020. < <https://www.mdpi.com/1660-4601/17/6/1950/htm>>. Acesso em: 25/09/2022.

LUDYGA, Sebastian et al. Muscle strength and executive function in children and adolescents with autism spectrum disorder. *Autism Research*, v. 14, n. 12, p. 2555-2563, 2021. < <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/aur.2587>>. Acesso em: 25/09/2022.

NGUYEN, Thai Duy; GUINOT, Michel; BRICOUT, Véronique-Aurélie. Effect of Daily Physical Activity on Sleep Characteristics in Children with Autism Spectrum Disorder. *Sports*, v. 9, n. 7, p. 91, 2021. < <https://www.mdpi.com/2075-4663/9/7/91/htm> >. Acesso em: 25/09/2022.

SEFEN, Jessica Atef Nassef et al. Beneficial use and potential effectiveness of physical activity in managing autism spectrum disorder. *Frontiers in behavioral neuroscience*, p.186, 2020. < <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fnbeh.2020.587560/full>>. Acesso em: 15/09/2022.

ZHAO, Mengxian; CHEN, Shihui. The effects of structured physical activity program on social interaction and communication for children with autism. *BioMed research international*, v. 2018, 2018. < <https://www.hindawi.com/journals/bmri/2018/1825046/>>. Acesso em: 25/09/2022.

Capítulo 2



10.37423/230107038

A MEMÓRIA NA PERSPECTIVA CINEMATOGRAFICA DE RATATOUILLE: UMA ANÁLISE DA RECORDAÇÃO DO PERSONAGEM ANTON EGO À LUZ DO PENSAMENTO DE HALBWACHS

Larissa Souza Lima da Silva

*Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
(UESB)*

Luciana Araújo dos Reis

*Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
(UESB)*



Resumo: Esse ensaio tem o objetivo de pensar a memória coletiva e individual através do filme Ratatouille. Para tanto, foi feito um recorte do filme com a finalidade de analisar a recordação advinda de uma comida afetiva do personagem Anton Ego. Partiu-se da contextualização da recordação de infância de Ego para refletir sua conexão a teoria da memória proposta por Maurice Halbwachs, essencialmente. Os elementos da cena selecionada propiciaram uma análise expansiva do tema, o que contribuiu para o diálogo com outros pensadores da memória como Henri Bergson, Marcel Proust e Gilles Deleuze. Percebeu-se a relevância da temática em razão da perspectiva cinematográfica abordar de forma simples e sensível, situação que exterioriza a vida cotidiana e frisa a imprescindível atuação dos restaurantes enquanto lugares de memória. Nesse ínterim, vislumbra-se a motivação de escrita desse ensaio ao arrazoar a memória como pressuposto inerente a condição humana, a qual se exterioriza sob diversas formas, em quadros coletivos e individuais pensados de modo conjunto. Assim, chega-se à conclusão que considera infrutífero espaçar a memória em tenras classificações, em defesa, portanto, do seu caráter excêntrico e indissociável.

Palavras-chave: memória coletiva-individual; comida afetiva; recordação de infância.

1 INTRODUÇÃO

Esse ensaio consiste em uma reflexão sobre a memória a partir da cinematografia de Ratatouille. Dirigido por Brad Bird, Ratatouille, em suas inferentes contribuições a gastronomia, chega a receber o Oscar de Melhor Filme de Animação em 2008, além de diversos prêmios e indicações. A perspectiva cinematográfica traz à tona a reflexão acerca das comidas afetivas e como os restaurantes atuam na fidelização de clientes a partir da sensação de prazer, que se consagra em memórias significativas.

O intuito do presente ensaio consiste em analisar a proximidade existente entre a memória coletiva e individual. Nesse sentido, a discussão traz à baila a teorização da memória proposta pelo pensador Maurice Halbwachs para confrontá-la através da recordação retratada no filme, visando a complementariedade das categorias de memória coletiva e memória individual.

A cena sob exame se passa no restaurante Gusteau's, na qual o renomado crítico gastronômico Anton Ego faz um pedido excêntrico ao chef, que não é ofertado no cardápio do restaurante. O pedido de Ego ao garçom é para que o chef lhe sirva “—Uma pequena perspectiva.” (RATATOUILLE, 2007), cuja reação do personagem ao degustar o prato elaborado emerge uma memória afetiva compreendida no quadro social familiar da infância do crítico, que repercutiu na idealização de escrita desse ensaio.

A motivação para a escrita teve seu impulso precursor no desafio pessoal dessas autoras em abordar a temática da memória em uma perspectiva ainda não experienciada. Ademais, por compreender a representatividade do filme ao retratar situação presente na vida hodierna, o que denota a relevância em discutir o assunto. Essa reflexão mostra-se fundamental no momento em que se evidencia a importância da memória enquanto pressuposto inerente a condição humana e que se presentifica em todas as atividades desenvolvidas pelo homem.

Pensar o caráter coletivo e individual da memória não se resume a diferenciá-las em polos distantes, uma vez que a discussão do tema deve abarcar uma análise que contemple também, sua intercessão. Como referência para o debate sobre a memória, serão utilizados os posicionamentos dos autores Maurice Halbwachs, essencialmente, bem como Henri Bergson, e algumas contribuições de Marcel Proust e Gilles Deleuze.

Para tanto, a temática será abordada seguindo a presente estrutura, inicialmente será apresentada uma síntese descritiva do filme, para em um segundo momento pensar a memória na perspectiva cinematográfica a partir da cena sob análise, por fim, o ensaio trará algumas considerações acerca das reflexões traçadas, elencando o pensamento dessas autoras quanto ao tema abordado.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O FILME

O filme Ratatouille se passa na França, cujo personagem central Rémy, após se perder de sua colônia de ratos, passa a ter visões do seu herói culinário, o chef Auguste Gusteau. Guiado pelo lema do chef parisiense: “qualquer um pode cozinhar” (RATATOUILLE, 2007), o ratinho Rémy é incentivado a ir em busca do seu sonho de se tornar um grande/pequeno chef. Sua habilidade olfativa em consonância aos aprendizados das receitas de Gusteau são fontes para a sua criatividade e o guiam na arte de cozinhar.

A trama irá se desenvolver quando o sonhador Rémy e o estabaneado Linguini, que é humano, fazem um acordo para que Rémy, que passa a ser chamado por Linguini como mini chef, o conduza a partir dos seus cabelos, na elaboração dos pratos. Escondido no chapéu de Linguini, o mini chef trará a atenção do chef Skinner para o suposto talento do jovem. Tomado pelos elogios ao restaurante Gusteau's, Anton Ego, famoso crítico gastronômico, responsável pela ruína do restaurante, desafia o chef a apresentar-lhe um prato inovador que contemplará a cena sob análise do presente ensaio.

2.2 A MEMÓRIA NO FILME

A cena que ensejou a escrita desse ensaio, em uma tentativa de reflexão a respeito da memória coletiva e individual, se dá quando o personagem Anton Ego, crítico gastronômico renomado, chega ao restaurante Gusteau's e apresenta um desafio ao chef. Ao vislumbrar o cardápio e pedir que lhe sirva “–Uma pequena perspectiva, só isso. Eu quero uma nova perspectiva clara e bem temperada. [...] –Eis a minha proposta: você fornece a comida, eu forneço a perspectiva.” (RATATOUILLE, 2007).

A fala do crítico é permeada por uma ironia discursiva que faz parte da personalidade delineada ao personagem desde a escolha do sobrenome Ego. A presença de um ego exacerbado apresenta relevância no contexto do filme e remonta características que passam a ser desconstruídas através da experiência rememorada, o que coaduna a importância das memórias afetivas e seu caráter transformador.

O mini chef, desconhecido pelo crítico gastronômico no momento da degustação do prato, propõe então, a elaboração de um ratatouille, prato camponês que dá nome ao filme. Ao degustar o prato proposto, em uma experiência advinda dos sentidos, especialmente olfativo e gustativo, Anton Ego é surpreendido por uma série de sensações que o leva a uma recordação de infância.

A recordação remete o crítico a um momento de fragilidade, quando ainda garotinho, havia acabado de cair de bicicleta e encontrava-se em estado de tristeza. Ao entrar em casa, com os joelhos machucados, Anton Ego tem pela visão de sua mãe, um sorriso reconfortante e encontra acalento no prato camponês servido por ela, agora degustado no restaurante.



Figura 1 – A nostalgia do passado: ponto de referência individual de uma comida afetiva.

Fonte: Ratatouille (2007).

O prato, tido como simples em sua origem - típico do campesinato francês -, o retoma a recordação de sua infância, compreendida no quadro social familiar, em um momento aparentemente esquecido pelo personagem. Anton Ego, coberto pelas vivências e rotina adulta de um crítico extremamente severo, se vê então, tomado por uma sensação esplendida, outrora adormecida, “[...] podemos decir que la gran mayoría de los hombres es sensible, en instantes más o menos frecuentes, a lo que se podría llamar la nostalgia del pasado.” (HALBWACHS, 2004, p. 131).

A nostalgia desse passado aflora a sensibilidade do crítico com tamanha profundidade, que esse aparenta reviver aquela a memória rememorada e sequer percebe que o seu papel diante desse grupo social, é o de avaliar. A caneta que estava em sua mão, sob um bloco de notas, cai ao chão e ele é totalmente imerso por essa nostalgia que permeia o seu ser, em um impulso que o leva a simplesmente devorar todo o ratatouille.

Assim, a arrogância do crítico é tomada pela sensibilidade ao ser surpreendido pelo prato, e sua perspectiva se deslumbra numa crítica (ANEXO) não apenas positiva, mas inovadora, que chega a pôr fim a sua carreira e credibilidade. Escreve Ego, em sua crítica, ao compreender o lema do chef Gusteau, desprezado pelo crítico durante todo o filme que, “–Nem todos podem se tornar grandes artistas, mas um grande artista pode vir de qualquer lugar.” (RATATOUILLE, 2007).

Vislumbra-se a memória na composição cinematográfica a partir do reconhecimento do prato, sensação que emerge dos sentidos - olfativo e gustativo, essencialmente -, e é a condição de possibilidade para a localização dessa memória “[...] el reconocimiento del recuerdo precedería todo intento y todo comienzo de localización” (HALBWACHS, 2004, p. 142). Para Bergson (1999, p. 179) “[...] os aparelhos sensório-motores fornecem às lembranças impotentes, ou seja, inconscientes, o meio de se incorporarem, de se materializarem, enfim, de se tornarem presentes.”.

Dessa forma, o órgão sensorial é tomado pela rememoração de uma situação marcante para o personagem, mas que só vêm à tona a partir de uma situação coletiva que contempla a memória de um grupo. A recordação se dá através da experiência singular proporcionada por uma memória involuntária, exteriorizada pela comida afetiva do quadro social familiar do crítico gastronômico.

Afirma Halbwachs (1990, p. 26) “[...] nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos.”. Nesse ponto, o autor traz exatamente

a ideia que perpassa a cena do filme, e nesse sentido, admite-se que a memória seja coletiva, de fato.

Afinal, a recordação sob exame é de um acontecimento que apenas o personagem Anton Ego, dentre os integrantes daquele grupo, vivenciou, e tem por objeto alimento que apenas ele viu, sentiu o cheiro e degustou. Desse modo “[...] los marcos de la memoria colectiva conservan y vinculan unos con otros nuestros recuerdos más íntimos. No es necesario que el grupo los conozca.” (HALBWACHS, 2004, p. 174).

Assim, a memória é tida numa ligação com o outro, e só pode se dar num caráter coletivo, ademais: “[...] um grande número de lembranças reaparecem porque nos são recordadas por outros homens.” (HALBWACHS, 1990, p. 36). Dessa feita, a recordação, que não aparenta ser algo presente na vida do personagem, só é recordada nesse quadro coletivo e, portanto, não surgiria caso não fosse aquele, o prato servido.

Noutro liame, coaduna Bergson, no sentido de que a recordação do crítico não seja uma recordação qualquer, mas sim, uma memória pura, para o autor de *Matéria e Memória*, “A lembrança pura, com efeito, é, por hipótese, a representação de um objeto ausente.” (BERGSON, 1999, p. 80).

Por essa via, a partir do momento em que se compreende que a recordação perpassada na cena trata-se de uma recordação ausente ao personagem, seja pelo distanciamento de seu grupo familiar, inserção noutros, ou qualquer que seja a situação ensejadora, tem-se pela convergência a concepção

apresentada por Bergson quanto ao objeto ausente em sua aproximação a Proust no que tange a memória involuntária, mas em uma contraposição a memória pura.

Vejamos, para Bergson, a memória pura estaria ligada, noutros termos, a uma memória voluntária, que se daria pelo trabalho de busca consciente de algo através da inteligência, guiada pela intuição. Pensando a memória pura no que se refere a cena analisada, essa não se adequaria a rememoração retratada no filme, uma vez que, não foi intencional. Ao contrário, a memória emergiu involuntariamente a partir da sensação causada pelo cheiro e sabores do ratatouille.

Além disso, Halbwachs dispõe acerca das recordações pessoais numa perspectiva de coincidência em que, “[...] é preciso alguma atenção, e talvez algum acaso, para que tornemos a encontrá-los [...].” (HALBWACHS, 1990, p. 50), em conformidade a ideia de memória involuntária de Proust:

É trabalho baldado procurar evocá-lo (o passado), todos os esforços de nossa inteligência serão inúteis. Está escondido, fora de seu domínio e de seu alcance, em algum objeto material (na sensação que esse objeto material nos daria), que estamos longe de suspeitar. Tal objeto depende apenas do acaso que o encontremos antes de morrer, ou que não encontremos jamais. (PROUST, 2004, p. 51).

Ao compreender que não se trata de uma recordação recente, e aparentemente esquecida, embarra-se em entraves no que tange a sua recordação de forma voluntária, e nesse sentido o acaso da sensação pelo objeto material do ratatouille descreve perfeitamente a narrativa do filme. Assim, o acesso ao passado se dá pela ideia de associação indicada por Deleuze "por um lado, semelhança entre uma sensação presente e uma sensação passada; por outro, contiguidade da sensação passada com um conjunto que vivíamos então, e que ressuscita sob a ação da sensação presente" (DELEUZE, 2010, p. 53).

Retomando o pensamento de Halbwachs, acerca de acontecimentos em que apenas nós tivéssemos experienciado em relação a determinado grupo - que nos proporcionou a sua recordação - como na cena sob reflexão, tem-se pela ideia de memória individual, mas essa, admitida apenas pela via da coletividade. Em suma, a memória seria coletiva, mas a recordação, nesse prisma, individual, pois pertencente apenas ao crítico gastronômico.

Apesar de tudo, nada prova que todas as noções e imagens tomadas dos meios sociais de que fazemos parte, e que intervêm (sic) na memória, não cubram, como uma tela de cinema, uma lembrança individual, mesmo no caso em que não a percebemos. A questão toda é saber se uma tal lembrança pode existir, se é concebível. (HALBWACHS, 1990, p. 37).

Essa memória, que numa primeira análise corresponde a uma recordação individual, só o é, sob o aspecto de relevância intrínseca e para ele com relação aquele grupo, mas não totalmente. Apesar do mini chef não ter conhecimento acerca dessa, a mesma não deixa de ser coletiva, uma vez que não foi experienciada unicamente pelo crítico. Observa-se que sua mãe também fez parte daquela experiência, logo, evidencia-se a presença de um quadro coletivo, que pode ser pensado inclusive, pela escolha do rato por um prato camponês, e portanto, típico, para ser apreciado por um crítico acostumado a uma concepção de originalidade pela articulação entre diferença e complexidade.

Essa percepção corresponde a concepção de Halbwachs na medida em que “Los marcos de los que hablamos, y que nos permitirían reconstruir nuestros recuerdos después de que ellos han desaparecido, no son exclusivamente individuales: son comunes a los hombres de un mismo grupo.” (HALBWACHS, 2004, p. 157). Afinal, ainda que a mãe de Ego não fizesse parte da memória de forma direta, ela se dá num ambiente familiar, e contemplaria um lugar de memória, composto por um grupo.

Todavia, há uma relatividade quanto a ideia de memória comum ao grupo como condição para a recordação, pois apesar do meio gastronômico ter tornado possível a recordação, essa memória pertence e é comum ao crítico em seu quadro familiar. Pode-se destacar que, a memória, lembrada por outro grupo e em outro quadro social, não corresponde aquela que deu origem a experiência viva, por outro lado, só é possível pela contribuição desse, “[...] isto é, o reencontro desses meios, serviram de ocasião; [...] permitiram a produção de um acontecimento incluído desde longa data em meu destino individual, a aparição de um sentimento que estava em potência em minha alma pessoal.” (HALBWACHS, 1990, p. 48)

Apesar da memória estar presente em cada ser, sobre os elementos do passado difíceis de evocar “[...] daqueles que não podemos nos lembrar à vontade, diremos voluntariamente que eles não pertencem aos outros, mas a nós, porque ninguém além de nós pode conhece-los.” (HALBWACHS, 1990, p. 49). Momento em que Halbwachs traz à tona a possibilidade de uma memória coletiva-individual, e aponta para um estado de consciência puramente individual, por ele intitulada como intuição sensível e que estaria presente na base de todas as recordações. Assim, a intuição sensível estaria associada, e poderia ser pensada, em termos de uma memória individual.

Independente do termo utilizado, o que depreendo é, sob esse argumento, toda memória coletiva seria senão individual e toda memória individual também coletiva, tendo em vista o seu caráter indissociável, logo, inseparável, sendo esse o momento da interseção de ambas. “É porque, em

realidade, nunca estamos sós. Não é necessário que outros homens estejam lá, que se distingam materialmente de nós: porque temos sempre conosco e em nós uma quantidade de pessoas que não se confundem.” (HALBWACHS, 1990, p. 26).

Ainda que se busque pensar em uma memória totalmente individual, ela traria consigo um quadro coletivo. De igual modo, mesmo uma memória coletiva, apresenta uma perspectiva puramente individual, de cada ser, tendo em vista a singularidade que permeia cada indivíduo e que constitui diferentes visões de mundo proporcionadas pela experiência.

Na perspectiva cinematográfica da cena, quanto a memória rememorada, tem-se em um primeiro momento por sua coletividade, uma vez partilhada com sua mãe, mas a importância daquele momento pra Anton Ego e sua percepção a respeito, são totalmente singulares. Inclusive, por não ser necessária a presença da mãe, para que ele recorde “[...] para confirmar ou recordar uma lembrança, as testemunhas, no sentido comum do tempo, isto é, indivíduos presentes sob uma forma material e sensível, não são necessárias.” (HALBWACHS, 1990, p. 27).

Não foi necessário que a mãe do personagem estivesse presente no momento da recordação, para que ele se lembrasse e sequer que o assunto permeasse as relações familiares do crítico. No pensamento contrário, talvez aquela memória jamais viesse à tona, senão através da comida afetiva, em razão de seu suposto esquecimento pelo desapego daquele grupo, “[...] a lembrança apresentou-se como uma imagem que não estava localizada.” (HALBWACHS,

1990, p. 39). Assim, o grupo ao qual o crítico encontra-se presente, atua trazendo à tona, a recordação de Ego.

Sobre a reconstrução do passado, afirma Halbwachs:

É necessário que esta reconstrução se opere a partir de dados ou de noções comuns que se encontram tanto no nosso espírito como no dos outros, porque elas passam incessantemente desses para aquele e reciprocamente, o que só é possível se fizeram e continuam a fazer parte de uma mesma sociedade. (HALBWACHS, 1990, p. 34).

Aqui, apresenta-se um ponto de divergência, justamente em razão do não pertencimento ao grupo que partilharia noções comuns. Entretanto, questiona-se: será que a escolha do prato não foi idealizada em razão de ser aquele um prato comum e tradicional da cultura campesina francesa? E pensada a sua elaboração, por essa razão? Bom, o intuito não é fazer especulações, mas pensar as condições de possibilidade que envolvem a trama.

Sob esse argumento, fica claro que a memória do mini chef, bem como do chef Skinner, personagens que compõe a cena e partilham essa memória positiva com Ego, apresentam perspectivas únicas sobre o prato, mas que coincidem em uma experiência agradável “[...] cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva [...]” (HALBWACHS, 1990, p. 50). Desse modo, esse ponto de vista chega a ser um questionamento, que poderia ser explicado pelo fato do prato ser típico da região, e que normalmente, contempla afetos, além da questão cultural inerente, todavia, o filme não traz a questão à tona, cuja discussão é pensada para além da obra cinematográfica.

Ademais, no que tange a recordação, “[...] não podemos atribuí-la exclusivamente a nenhuma dentre elas, nós supomos que ela seja independente, e opomos sua unidade a sua multiplicidade.” (HALBWACHS, 1990, p. 52). Dessa feita, a recordação advém do grupo, mas nem sempre depende dele, todavia, sua unidade, oposta pelo autor a multiplicidade, surge pela junção de diversos pensamentos coletivos.

O conteúdo original de tais lembranças, que as destaca de todas as outras, se explicaria então pelo fato de que elas se encontram no ponto de cruzamento de duas ou várias séries de pensamentos, pelas quais elas se relacionam a tantos grupos diferentes. Não bastaria dizer: no ponto de cruzamento de uma série de pensamentos que nos relaciona a um grupo (aqui a família), e de um outro que abrange somente as sensações que nos chegam das coisas: tudo seria de novo colocado em questão, já que, essa imagem das coisas não existindo senão para nós, uma parte de nossa lembrança não se adaptaria a nenhuma memória coletiva. (HALBWACHS, 1990, p. 42).

Em síntese, esses dois modos de compreender a indissociabilidade da memória torna-se evidente na trama do filme, visto que o trecho elencado apresenta em sua narrativa, a presença da recordação através de uma experiência individual e coletiva. Individual, no sentido de que ele não está acompanhado, que o mini chef não tem conhecimento daquela memória e sequer o próprio crítico. Coletiva, na medida em que está em um ambiente no qual interage com o garçom e o suposto chef Linguini, além de estar situado em um ambiente existente em sua memória, por outras experiências culinárias.

Sendo assim, a memória individual de cada um dos personagens, traça a memória coletiva de uma sociedade, perpassada pela cultura daquele país, em que a rememoração não estaria, necessariamente, ligada a noção imprescindível de uma memória coletiva que dependa do pertencimento ao grupo, mas que se situa a partir dele. Afinal, Anton Ego não compactuava vínculos com o mini chef e o chef Skinner, mas sua recordação só foi possível a partir daquele grupo. Halbwachs

pensará ainda, em termos de uma recordação de infância, através da ideia de que, “[...] necesitaría reintroducir en él las nociones del niño, e incluso renovar su sensibilidad.” (HALBWACHS, 2004, p. 118).

Em conformidade ao pensamento do autor, podemos verificar a relevância da comida afetiva e sua vasta capacidade. Afinal, a fidelização da memória e sua condição de possibilidade só adveio através da sensação promovida pelo alimento. Portanto, demonstra a gastronomia, o seu imprescindível papel ao reconectar pessoas a momentos singulares e trazer à tona a sensibilidade necessária para rememorar a infância em sua plenitude - para muitos adormecida, e pode dizer, que pelas mesmas razões do crítico.

Observa-se pela reação de Ego, e suas ações posteriores a isso, que a degustação do prato o transforma enquanto pessoa, uma vez que ele se torna, após a experiência proporcionada pela comida, uma pessoa realmente diferente. Nesse sentido, aponta Halbwachs “En el reconocimiento automáticamente se operaría: el sentimiento de familiaridad que acompaña.” (HALBWACHS, 2004, p. 139).

Frise-se que o crítico passa a fazer parte daquele grupo a partir dessa transformadora recordação. Isso simboliza a conexão proporcionada pela comida, em que o pensamento coletivo e individual está à luz de experiências singulares, que consolidam um grupo, porque em verdade, “[...] em nós se produz um desses estados complexos, onde queremos ver um acontecimento único, que não existirá a não ser para nós.” (HALBWACHS, 1990, p. 47).

Essa sensação se torna mais tarde a motivação de Ego para investir no Bistrô Ratatouille. “Cuando el acontecimiento considerado ha de cierto modo agotado su efecto social, el grupo se desinteresa y solamente cuenta para el individuo afectado.” (HALBWACHS, 2004, p. 158). Para aqueles que o frequentam, supõe-se que pela boa comida, mas também, para alguns desses, é certo dizer que pela mesma motivação do crítico.

Afinal, compreendendo a relevância da gastronomia, depreende-se que, em essência, sua sublime motivação seja, não apenas alimentar, mas encantar-nos pelos sentidos. E venhamos a admitir que muitos restaurantes nos promovem essa sensação, desde aos seus elementos decorativos às rememorações em pratos que se propõe a referenciar a comida dos pais, dos avós, ou de um momento gravado em nossa memória, e quando possível, daqueles que encontram-se adormecidos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das reflexões traçadas, esse ensaio nos leva a perceber que a memória emocional dos acontecimentos permanece em nós, e seja de forma intencional ou não, a sua rememoração é uma capacidade a ser pensada, haja vista a sua relevância teórica e prática. Na trama do filme, a recordação é representada pelo poder do cheiro, do gosto, da comida, ao retratar situação que não se atém apenas aos filmes, mas se presentifica nas relações humanas cotidianamente.

Em síntese e numa primeira análise, a memória é pensada e se consolida, em seu caráter excêntrico e indissociável, a qual, em cada uso traz consigo características voltadas a individualidade e a coletividade em sua devida participação, e o mesmo se aplica ao trabalho de evocação e para a memória intuitiva. Desse modo, espaçar a memória em categorias específicas seria como engessá-la, e assim, limitar suas possibilidades.

Nesses entremeios, a conclusão dessas autoras é no sentido de que não haja memória que seja somente coletiva, somente individual, somente pura ou voluntária e somente involuntária. Mas sim, pela compreensão de que o plano da memória está em todas essas formas, de modo conjunto. Logo, não é possível fragmentar a memória em classificações distintas e exclusivas, uma vez que a mesma é permeada pela composição das anteriores e por meio delas se complementa.

REFERÊNCIAS

BERGSON, Henri. Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DELEUZE, Gilles. Proust e os signos. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva. São Paulo: Edições Vértice, 1990.

HALBWACHS, Maurice. Los marcos sociales de la memoria. Barcelona: Anthropos Editorial, 2004.

PROUST, Marcel. Em busca do tempo perdido – No caminho de Swann. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

RATATOUILLE. Direção: Brad Bird. Estados Unidos: Walt Disney Pictures – Pixar Animation Studios (110 minutos), 2007.

ANEXO

Crítica de Anton Ego após degustar o ratatouille no Gusteau's

“De certa forma, o trabalho de um crítico é fácil: nos arriscamos pouco e temos prazer em avaliar com superioridade os que nos submetem seu trabalho e reputação. Ganhamos fama com críticas negativas que são divertidas de escrever e ler. Mas a dura realidade que nós, críticos, devemos encarar, é que no quadro geral, a mais simples porcaria talvez seja mais significativa do que a nossa crítica.

Mas, há vezes em que um crítico arrisca de fato alguma coisa, como quando descobre e defende uma novidade. O mundo costuma ser hostil aos novos talentos, às novas criações. O novo precisa ser incentivado. Ontem à noite eu experimentei algo novo. Um prato extraordinário de uma fonte inesperadamente singular. Dizer que tanto o prato quanto quem o fez, desafiam minha percepção sobre gastronomia, é extremamente superficial. Eles conseguiram abalar minha estrutura.

No passado, eu não fazia segredo quanto ao meu desdém pelo famoso lema do chef Gusteau “qualquer um pode cozinhar”. Mas eu percebo que só agora compreendo realmente o que ele queria dizer. Nem todos podem se tornar grandes artistas, mas um grande artista pode vir de qualquer lugar.

É difícil imaginar origem mais humilde do que desse gênio que agora cozinha no Gusteau's, que é, na opinião desse crítico, nada menos do que o melhor chef da França. Eu voltarei ao Gusteau's em breve, com muita fome!”

Anton Ego (RATATOUILLE, 2007).

Capítulo 3



10.37423/230107098

A EDUCAÇÃO LIBERTADORA NA PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE: UM OLHAR PARA O PROGRAMA TODOS PELA ALFABETIZAÇÃO - TOPA

Tânia Costa Silva

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Rogério Santos Sales

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Nivaldo Santana

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Marília do Amparo Alves Gomes

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Cintia Karim dos Santos

Universidade Federal da Bahia

Ibeane Campos Moreira

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Nádia Bianca Cardoso

Universidade Estadual da Bahia

Jéssica Santos da Silva

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Rafaella de Moraes Bittencourt Padre

Instituto Federal de Educação, ciência e tecnologia da Bahia

Natilaane Brito Santos

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objeto de análise a política de atendimento educacional a jovens e adultos através do Programa Todos pela Alfabetização TOPA no Estado da Bahia tendo como recorte o Município de Vitória da Conquista. No primeiro momento por meio de levantamento bibliográfico se propôs conhecer o programa na concepção de educação como direito constitucional ao passo que dialoga com o pensamento do autor Paulo Freire. A análise considera também a produção desigual das relações sociais, bem como o caráter contraditório que se revela na política de educação vigente.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) aponta que o estado da Bahia no ano de 2017 tinha mais de 1,5 milhão de analfabetos. Destes, 61.351 estão em Salvador, capital do estado. Outras 122.344 estão na Região Metropolitana da cidade e os demais estão pelo interior do Estado. Esse dado é quase o dobro da média nacional. É um fato que chama atenção, sobretudo, porque, nos últimos anos o governo Federal e Estadual implantaram programas para minimizar o déficit educacional na população de jovens e adultos.

Dentre essas ações, destaca-se o Programa Todos pela Alfabetização TOPA que tinha como premissa os fundamentos teóricos e metodológicos Freirianos. E é essa relação que será tratada aqui.

O estudo em tela surge durante o curso de licenciatura em geografia, especificamente no âmbito da disciplina de Política Educacional.

O educador Paulo Freire foi o responsável pelo método que consiste na proposta de alfabetização de jovens e adultos. Freire toma o conceito de cultura, como essencial para introduzir uma concepção de educação que seja capaz de desenvolver a vivacidade, os estados de procura da invenção e da reivindicação. Ao falar do humano busca sempre o seu sentido filosófico, antropológico, e não puramente biológico do termo. Freire reporta constantemente a importância da cultura, o próprio homem escreve sua história.

Tomando como base a ideia de educação trazida por Freire, o estudo objetiva analisar o Programa todos pela Alfabetização TOPA no Estado da Bahia enquanto política pública. Sendo assim, pretende-se estudar Paulo Freire e suas concepções sobre a educação, averiguar se as metas estabelecidas por este programa foram atendidas; conceituar a educação como direito com base na Constituição Federal de 1988 e outras legislações vigentes e concluir a acerca da efetividade desta política.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, na qual em primeiro momento realizou-se um estudo bibliográfico e levantamento de dados disponibilizados em meios digitais oficiais. Em segundo momento utilizou-se como instrumento de coletas de dados entrevista com coordenadores, professores e fiscais que atuaram no programa TOPA na região de Vitória da Conquista-BA e, em terceiro momento iniciou um diálogo com o autor Paulo Freire e as narrativas dos entrevistados. As entrevistas se deram por meio de abordagem estruturada.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise com base nas entrevistas evidencia o entendimento dos coordenadores em relação à proposta Paulo Freire. No entanto, coordenadores e fiscais revelam que na prática em muitos casos o método não foi aplicado, pois muitos educadores não compreenderam a proposta e não encontravam respaldo para aplicá-la, ou mesmo por falta de comprometimento. Conforme narra uma das coordenadoras entrevistadas:

A proposta na formação dos educadores seguia a linha Paulo Freire, mas em muitos dos lugares que visitei, notei que os educadores insistiam no método silábico, pois muitos não compreenderam a proposta e não tinham respaldo para aplicar de forma significativa (COORDENADORA DO TOPA 1).

Sobre a mesma indagação em outra entrevista a coordenadora 2 garante:

Nas formações enfatizávamos e apresentávamos, sobretudo, questões como tema gerador e palavra geradora, princípios freireanos com vistas em uma alfabetização contextualizada. Dessa forma os alfabetizadores partiam dessa premissa, mas não posso garantir que todos seguiam essa prática, mas espero que sim, pois as formações eram voltadas para o método Freire. Os comprometidos certamente desenvolviam suas atividades nessa perspectiva. (COORDENADORA DO TOPA 2).

Nesse aspecto Freire (1996) assevera que:

Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo. Daí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor cadenciado de frases de ideias inertes do que um desafiador. O intelectual que lê horas a fio domesticando-se ao texto, temeroso de arriscar-se, fala de suas leituras quase como se estivesse recitando-as de memória – não percebe quando realmente existe, nenhuma relação entre o que leu e o que vem ocorrendo no seu país bairro.[...] (FREIRE, 1996.p.14).

Considerando as colocações de Freire (1996), é preciso ressaltar que é de suma importância que os educadores vivenciem a prática didática, pois ela é capaz de dar sustentação à prática educativa, e

uma educação de excelência se faz com boas práticas pedagógicas, sobretudo, com domínio e utilização adequados dos métodos didáticos. Ele parte da noção que:

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. (FREIRE, 1996, 13).

Os coordenadores expressaram que as metas não foram totalmente atingidas na prática, fator que atribuem à falta de entendimento e comprometimento de muitos envolvidos no processo e falta de fiscalização e de recursos por parte dos gestores do programa.

Os coordenadores, professores e fiscais consideram a experiência profissional individual de ter participado do TOPA satisfatória. Entretanto, revelam que em relação aos resultados o programa não atendeu às expectativas, haja vista, as muitas lacunas não preenchidas pelo TOPA, como pode ser verificado no depoimento a seguir:

Minha experiência no tocante ao programa foi satisfatória, mas não me senti totalmente contemplada, porque muitas turmas, principalmente da zona rural, não davam continuidade aos estudos por não ter na localidade turmas da EJA para acolher os alunos do TOPA, de forma que eles pudessem dar continuidade aos estudos, ficando novamente, excluídos do cenário educativo e isso muito me angustiava, porque via que aquelas pessoas queriam muito continuar estudando. (FISCAL DO TOPA).

Freire (1996) defende a ideia de uma educação continuada na perspectiva libertadora. Outro autor que comunga desta ideia é Mészáros (2005) ao defender que a educação deve ser sempre continuada, permanente, ou não é educação. Defende a existência de práticas educacionais que permitam aos educadores e alunos trabalharem as mudanças necessárias para a construção de uma sociedade na qual o capital não explore mais o tempo de lazer, pois as classes dominantes impõem uma educação para o trabalho alienante, com o objetivo de manter o homem dominado. Já a educação libertadora teria como função transformar o trabalhador em um agente político, que pensa que age e que usa a palavra como arma para transformar o mundo. Para ele, uma educação para além do capital deve, portanto, andar de mãos dadas como a luta por uma transformação radical do modelo econômico e político hegemônico.

CONCLUSÃO

O TOPA no Estado da Bahia conseguiu atingir a meta de abrangência estipulada se fazendo presente em quase todo território baiano. Nas estatísticas constatou-se que de fato houve queda nas taxas de analfabetismo, não

obstante, esses dados não necessariamente significa que conseguiu garantir a educação efetiva e libertadora idealizada por Paulo Freire, haja vista que com base nas entrevistas percebe-se que na prática muitos educadores se distanciavam do método, e, além disso, fatores relacionados à gestão do programa, bem como o caráter contraditório da sociedade fundada nas desigualdades sociais contribuíram para sua ineficiência. Para maior eficiência do programa seria necessário que os educadores apresentassem perfil para trabalhar com alfabetização, além de formação adequada. O que em muitos casos não ocorreu. Além disso, a formação deveria ser continuada, de modo que proporcionasse aos educadores reflexão e autonomia para levar à prática docente que pudesse de fato proporcionar aos educandos uma educação libertadora e continuada.

Palavras chave: Topa; Educação; Jovens e Adultos.

REFERÊNCIAS

Bahia. Programa Todos pela Alfabetização TOPA. Disponível em: <http://institucional.educacao.ba.gov.br/topa> acesso em 07 de fev. de 2019.

Brasil. Constituição Federal. 1988. Lex: Legislação Federal. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 05 out.1988. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/con1988.10.1988/CON1988.html>> acesso em 07 de fev.2019.

Brasil. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes bases da educação nacional. Diário oficial da união, Brasília, 23 de dez.1996. (texto atualizado):

Disponível em:<<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/leis/L9394.htm>.

Brasil, Instituto Brasileiro de Geografia e estatística- IBGE; Disponível em: < www.ibge.gov.br > acesso em: 07 de fev de 2019.

MEZÁROS, István. Para Além do Capital. Boitempo, 2005.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 25ª. Ed. São Paulo: Paz e terra, 1996.

Capítulo 4



10.37423/230107101

ENTRE FITAS, COROAS E SAIAS RODADAS: RELAÇÕES DE PODER, PROTAGONISMOS, RECONHECIMENTO DE MULHERES REPRESENTANTES DA CULTURA POPULAR EM PENEDO-AL

Mariane Andrea Rocha

Universidade Federal de Sergipe

André Luiz Santos Valença

Universidade Federal de Sergipe



Resumo: No mundo das culturas populares, as relações hierárquicas de poder imbricam a viabilização do protagonismo de representantes e/ou mestres de grupos culturais. Concomitantemente quando quem está nesta posição de significância são mulheres, o distanciamento, a marginalização e o preconceito acabam sendo mais intensos. O propósito deste artigo é refletir como essas estruturas de poder funcionam e como são percebidas por duas representantes de manifestações culturais populares de Penedo-AL. A partir de reflexões de autores que retomam a questão da cultura popular como Cuché (1999) e Geertz (2008) e autoras que refletem sobre os atravessamentos identitários do feminino e o feminismo como Akotirene (2019) e Rosaldo (1979) é que este estudo é desenvolvido.

Palavras-chave: Culturas Populares. Feminismo. Relações de Poder.

INTRODUÇÃO

Este estudo objetiva fazer uma reflexão sobre o protagonismo e reconhecimento das mulheres de duas manifestações culturais populares da cidade de Penedo-AL, o Guerreiro Treme-Terra e o grupo de Baianada, ambos do bairro Senhor do Bonfim, bem como as relações de poder que acabam sobre elas sendo imbricadas. Este artigo surge a partir de pesquisas e vivências que venho tendo nos últimos anos com manifestações de culturas populares onde mulheres assumem o papel de participantes, líderes, representantes e mestras de grupos de arte popular.

Estudar e entender a pertinência das mulheres nos contextos socioculturais de pós-modernidade, pode nos fazer assimilar como elas acabam influenciando os saberes, fazeres as resistências contra hegemônicas frente às relações de poder que envolvem as brincadeiras populares e também quaisquer perspectivas e estratégias de continuidades quem possam envolver os grupos que estejam inseridas.

A presença das mulheres em culturas populares sempre ocorreu, principalmente em manifestações do ciclo da cana de açúcar, em que estas eram os momentos de celebração, fruição, louvação, alijamento e descanso do trabalho e dos sofrimentos que a vida e a labuta as colocavam. Assim:

Evidentemente, a irrupção de uma presença e de uma fala femininas em locais que lhes eram até então proibidos, ou pouco familiares, é uma inovação do século 19 que muda o horizonte sonoro. Subsistem, no entanto, muitas zonas mudas e, no que se refere ao passado, um oceano de silêncio, ligado á partilha desigual dos traços, da memória e, ainda mais, da história, este relato que, por muito tempo, “esqueceu” as mulheres, como se, por serem destinadas à obscuridade da reprodução, inenarrável, elas estivessem fora do tempo, ou ao menos fora do acontecimento. (PERROT, 2005, p.09).

Pensar a mulher na cultura popular é também pensar nos silenciamentos históricos sob os quais historicamente as mulheres sempre foram submetidas. Reconstruir ou melhor, construir essas narrativas a partir das vozes das mulheres mestras de cultura popular é um ato de reparação histórica e uma ação de constituir na identidade cultural a autonomia dessas mulheres como donas de suas narrativas de vida.

A metodologia utilizada se deteve na pesquisa bibliográfica, investigando por meio de diversos autores questões conceituais, multidisciplinares sobre as temáticas propostas seguida de observação sistemática, e estudo de campo, a fim de que os objetivos sejam alcançados, foram feitas observações e entrevistas com essas mulheres mestras da cultura popular.

Para análise dos dados, foi necessária uma recorrência temática dos temas que emergiram das falas dos entrevistados somada as observações a fim de que a discussão fosse de encontro ao objetivo geral desse estudo.

1. A CULTURA POPULAR, O GÊNERO FEMININO E AS RELAÇÕES DE PODER

Pensar mulher e culturas populares é pensar dois recortes que podem ser analisados sob os mais diversos aspectos multidisciplinares e em como estes acabam sendo atravessados muitas vezes pelo sectarismo e o preconceito. A ideia aqui não é observar a mulher e a cultura a partir de um posicionamento que deprecie os atores sociais e conceitos, mas pensá-los a partir de recortes da vida real cotidiana.

Dentro do meio cultural popular, é conhecido que as relações sociais ou de poder sempre operam de maneira explícita, impositiva, clara e efetiva, mas por vezes de forma latente, silenciada, velada e oculta. A partir disso, faz sentido pensar que seja “correto considerar a cultura popular como um conjunto de “maneiras de viver com” esta dominação, ou, mais ainda como um modo de resistência sistemática à dominação.” (CUCHÉ, 1999, p.150), e historicamente as mulheres desde cedo aprendem a lidar resistir e reexistir sistematicamente ao preconceito e as formas de dominação que operam na sociedade em que vivemos. Assim:

As relações das mulheres com o poder inscrevem-se primeiramente no jogo de palavras. “Poder”, como muitos outros, é um termo polissêmico. 1 No singular, ele tem uma conotação política e designa basicamente a figura central, cardeal do Estado, que comumente se supõe masculina. No plural, ele se estilhaça em fragmentos múltiplos, equivalente a “influências” difusas e periféricas, em que as mulheres têm sua grande parcela. (PERROT, 2017, p.139).

Tanto quanto semanticamente, quanto efetivamente, o poder acaba estando e sendo algo que está, em sua forma basilar sempre e mãos masculinas. Considerando os avanços apenas no século XX, é que as mulheres começa a possuir certa autonomia e/ou parcela de atuação nos meios socioculturais, onde adentram nos sistemas concebidos e que ainda funcionam em lógicas masculinas mas acabam conseguindo desenvolver múltiplos papéis sociais.

A figura da mulher, no meio social sempre foi associado a algo pífio, quando não, era colocada as margens da vida social cotidiana, endo suas funções muitas vezes ligadas estritamente ao trabalho doméstico e ao cuidado do lar. Assim:

O que talvez seja mais surpreendente é o fato de que noções culturais sobre as mulheres, frequentemente giram em torno de características biológicas ou naturais: fertilidade, maternidade, sexo e menstruação. E as mulheres, como

esposas, mães, bruxas, parteiras, freiras ou prostitutas, são definidas quase exclusivamente em termos de suas funções sexuais. Uma bruxa, na tradição européia, é uma mulher que dorme com o diabo e uma freira é uma mulher que casa com o seu Deus. (ROSALDO, 1979, p.48).

Segundo Perrot (2007, p.15) “nesse silêncio profundo, é claro que as mulheres não estão sozinhas. Ele envolve o continente perdido das vidas submersas no esquecimento no qual se anula a massa da humanidade. Mas é sobre elas que o silêncio pesa mais”, e sabendo que para as mulheres o silenciamento sempre foi algo marcante, se faz necessário pensar o quão problemática essa exclusão da mulher nas artes e cultura é prejudicial para as construções de memórias e representações do feminino e do ser mulher ao longo do tempo.

Concomitantemente a isso, a figura masculina sempre acabava sendo destinada aos espaços de representação, representatividade de poder. Os marcadores sociais de gênero e classe sempre permearam as relações hierárquicas sociais. Segundo Perrot (2007, p.16) “em muitas sociedades, a invisibilidade e o silêncio das mulheres fazem parte da ordem das coisas. É a garantia de uma cidade tranqüila. Sua aparição em grupo causa medo”, logo pensar em grupos de mulheres, é pensar em subversão de valores androcêntricos que subalternizam as mulheres e seu protagonismo em culturas populares.

Nas manifestações culturais populares as mulheres acabavam de alguma forma tendo espaço, e operacionalizando enquanto participantes e muitas vezes como mestras e representantes. As motivações que levam a esse acontecimento são das mais diversas naturezas e vão desde a sucessão familiar, a escolha de uma mulher por meio dos grupos aos quais elas estão inseridas, ou pela relevância que essas mulheres já possuem naturalmente nas comunidades em que vivem.

Por outro lado, podemos aprender a partir da percepção de Perrot (2005) que assim como a resistência utilizada para as culturas populares, as mulheres também se impõem e resistem no meio social. Assim:

As mulheres não são nem passivas nem submissas. A miséria, a opressão, a dominação, por mais reais que sejam, não bastam para contar a sua história. Elas estão presentes aqui e acolá. Elas são diferentes. Afirmam-se por outras palavras, por outros gestos. (...) elas têm outras práticas cotidianas, formas concretas de resistência – à hierarquia, à disciplina – que frustram a racionalidade do poder e estão diretamente enxertadas em seu uso próprio do espaço e do tempo. Elas traçam um caminho que seria preciso reencontrar. Uma história diferente. (PERROT, 2005, p.222).

A partir dessa fala, entende-se que as mulheres, em suas organizações sociais e culturais sempre buscam, e encontram maneiras de lidar e resistir se autoafirmando nos ambientes. É mister que elas

estão em todos os lugares, e em todos os momentos o cotidiano as levam a subverter as lógicas sociais fazendo com que mude a realidade e o rumo da história.

3. MULHERES, PROTAGONISMO E REPRESENTATIVIDADE

Considerar a importância da representatividade e do protagonismo feminino nas manifestações da cultura popular é validar e manter a igualdade de gênero, e garantir que direitos individuais e coletivos atravessem as mulheres e suas identidades culturais. O ato de se reconhecer e ser reconhecida é pensar esse recorte de identidade dentro das lógicas desiguais dos sistemas de mundo em que vivemos.

Grupos de mulheres que se organizam para realizar a manutenção de uma cultura e das tradições além de ser uma ação de resistência cultural é uma ação de sororidade. Os atravessamentos culturais passam a operacionalizar também enquanto atravessamentos sociais cotidianos gerando união, solidariedade, amizade, vínculos e empatia entre as mulheres. A figura da mulher passa então de objeto simbólico (PERROT, 2007), e passa então a ser uma figura que se constitui a partir da constituição de outras.

Essas discussões e atravessamentos acabam perpassando as questões levantadas pelo feminismo, pelo pensamento interseccional (AKOTIRENE, 2019), em que, dar ouvidos a essas falas, histórias de vida, valorizando-as é mais urgente, nos últimos tempos do que apenas discutir teorias que envolvem a ideia de “dar voz”. Ora, voz é que estas mulheres já possuem, serem ouvidas é o que é necessário que se faça.

Essa atitude acaba sendo a chancela da representatividade que possuem, e por direito estas passam a obter, por reparação histórica, como já mencionado, não apenas sua representatividade, mas contra as discriminações e opressões, principalmente contra a hegemonia masculina que segundo Temer e Lima consideram que “o machismo, pensamento da supremacia masculina, baseia-se em afirmar a superioridade masculina e reforçar a inferioridade da mulher em várias formas de discurso: filosófico, científico, religioso, jurídico e até mesmo popular” (TEMER, LIMA, 2014, p. 4). Assim, as mulheres precisam cada vez mais ocupar os espaços nos múltiplos ambientes sociais e diversos.

Quanto aos grupos de culturas populares, a ideia é que mais e mais mulheres acabem se unindo, intergrupos como forma de resistência dentro da cultura popular e do território sob as quais estão inseridas pensando a cultura popular como uma forma de resistência e revolução através do saber popular.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O conceito de cultura cunhado por Clifford Geertz (1989, p.04) que conota o homem sendo “um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu” nos evidencia o fenômeno da cultura como muito mais do que conjuntos de elementos que podem definir um grupo social, ele pontua: “assumo a cultura como sendo essas teias e sua análise”. Consideremos então a cultura como uma extensão da própria vida do homem, e mais, os sentidos que ela possa ter.

A cultura, sendo não só teia, mas análise, nos revela a complexidade existente para a compreensão de símbolos, significados, sentidos e sentimentos ali empregados. Pode-se considerar, tão logo, que o que existe para além da teia, são tentativas de conexão de compreensão, conflitos e relações que atores sociais fazem com outras teias então existentes ao seu redor.

Antropologicamente pensando, Santos (1987, p.37) ressalta que "o estudo da cultura exige que consideremos a transformação constante por que passam as sociedades, uma transformação de suas características e das relações entre categorias, grupos e classes sociais no seu interior". Muito mais, o fenômeno cultura é tramado pelas relações de poder, pela memória coletiva, hegemonia de classes, conflitos de gênero, e outras situações que muitas vezes passam despercebidas das análises socioculturais.

Não diferentemente disso está posta a figura da mulher. Ser representante, mestra de uma manifestação cultural, coloca a mulher em uma posição de tensões sociais das mais diversas naturezas pois para além dos preconceitos existentes com as manifestações culturais, a mulher acaba sendo afetada pelos preconceitos correlacionados a interseccionalidade, assim:

somos herdeiros de uma tradição sociológica que trata a mulher como essencialmente desinteressante e irrelevante, aceitando como necessário, natural e profundamente problemático o fato de que, em toda a cultura humana, a mulher de alguma forma é subordinada ao homem. (ROSALDO, 1979, p.33).

A invisibilização, silenciamento e subalternização do gênero feminino é, uma realidade demasiadamente infeliz em vários campos de ação da vida cotidiana. Frente a isso a mulher acaba tendo que muitas vezes subverter, lidar, resistir e enfrentar com veemência as adversidades que encontra nos locais que atuam.

Compreendendo a realidade da cultura popular, Cuché (1999, p.143) ressalta que “as culturas nascem de relações sociais que são sempre relações desiguais. Desde o início, existe então uma hierarquia de fato entre as culturas que resulta da hierarquia social”. Essa, por sua vez, é mais que enraizada nas

relações sociais de um povo, ela é estruturada e dependendo de como for desenvolvida, é imperceptível. A hierarquização é racial, de gênero, política, social, econômica e principalmente cultural.

Ao observar a história, pode ser identificado quando os grupos hegemônicos são correlacionados como detentores e até mesmo incentivadores de determinado segmento cultural, ou do tipo de cultura (erudita por exemplo), e por outro lado as classes populares são entendidas serem associadas a apenas como entendedoras de culturas popular, pelo fato de serem criadas pelo povo.

Os conflitos hierárquicos são antes de tudo o que Max Weber, ([1921] 1991 s/p apud QUINTANEIRO, BARBOSA E OLIVEIRA, 2003, p. 108) considera como “uma conduta plural (de vários), [...] dotada de conteúdos significativos que descansam na probabilidade de que se agirá socialmente de um certo modo”. De fato, existem expectativas quanto às relações que podem ser criadas a partir da partilha, do conhecimento e das relações entre as culturas. Em se tratando de manifestações culturais, são colocadas nas relações expectativas quanto à valorização, reconhecimento, pertencimento, incentivo, e até continuidade. Assim as relações de poder:

Constitui um senso da realidade para a maioria das pessoas na sociedade, um senso de realidade absoluta, porque experimentada, e além da qual é muito difícil para a maioria dos membros da sociedade movimentar-se, na maioria das áreas de sua vida. Em outras palavras, é no sentido mais forte uma “cultura”, mas uma cultura que tem também de ser considerada como o domínio e subordinação vividos de determinadas classes (WILLIAMS, 1999, p. 113).

O fato de existirem conflitos de diversas naturezas, e relações de dominação em diversas instâncias faz com que os considerados sob “domínio”, no caso desta pesquisa, as mestras busquem em seus grupos, formas de resistir ao que lhes é confrontado. Com isso, a cultura popular é uma forma de resistência e revolução através do saber popular. Saber este advindo de mulheres com histórias de vida e conhecimento ímpar sobre a cultura de Penedo.

Em conclusão, vale salientar que nem sempre esses grupos ditos dominados são dependentes dos grupos dominantes. As relações acontecem as vezes em situações pontuais como em apresentações ou até a falta de convite para tal, numa tentativa de marginalizar os grupos.

3. RESULTADOS ALCANÇADOS

Através das entrevistas, leituras e observações, foi possível entender um pouco como a percepção do ator social sobre si mesmo influencia convivência com as relações de poder que são imbricadas dentro do campo da cultura.

Foi possível obter um panorama geral sobre a situação histórica e social do que é, como funcionam as lógicas culturais e como estas podem ser pensadas em outros trabalhos e aspectos.

3.1. DA PERCEPÇÃO DE SI

Cada entrevistada possuía uma percepção de mundo diferente, o que proporcionou riqueza a este trabalho. Mulheres distintas que residem numa mesma cidade, com modos de vidas diferentes, relatando como percebem sua cultura, seus grupos de manifestações culturais, e sua vida.

Como resultados desse estudo, pôde-se perceber no discurso das mestras de manifestações culturais da cidade de Penedo, que existem relações de poder instituídas e que algumas pessoas não se identificam, nem reconhecem às manifestações culturais locais das quais elas são líderes, da forma que os grupos e elas desejam. Outro fator é o preconceito existente de algumas pessoas que já participaram de grupos culturais na comunidade em que estão inseridas tem pelo fato destas serem mulheres.

3.2. DA PERCEPÇÃO DO MEIO

Outros resultados têm a ver com o fato de que alguns moradores locais muitas vezes não valorizam a cultura popular da cidade por não conhecerem a fundo a história dos grupos de manifestações culturais, e quando conhecem, não têm uma experiência contínua com eles por julgar que os mesmos são demasiadamente ultrapassados ou sem importância para o contexto sociocultural da cidade.

Por fim, como resultados preliminares desse estudo, sabe-se que muitas vezes as relações de poder influenciam no comportamento e na estima do grupo, que perde o interesse em se apresentar algumas vezes, por falta de incentivo do poder público que diversas vezes convida os grupos e não cumpre com os acordos, com o cachê e também não tem uma política de valorização das produtoras de cultura locais. Além disso, as relações de poder estabelecida entre grupos hegemônicos, sobre a manifestação cultural leva a uma não valorização e uma falta de fortalecimento do sentimento de pertencimento e de identificação por parte das pessoas, que consideram os grupos algumas vezes, ultrapassados e obsoletos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diferentemente do que era esperado, a percepção das representantes das manifestações culturais sobre os questionamentos levantados se dá sob um quadro otimista. As líderes das manifestações culturais de Penedo são tomadas como referências culturais pela comunidade em que estão inseridas

apesar de algumas pessoas pontualmente discordarem. No contexto geral da cidade, as mestras enfrentam algumas hierarquizações, principalmente com a respeito do poder público, porém elas se colocam sempre como dispostas e disponíveis a participarem de mediações que subvertam ou ao menos lidem contra a hegemonia de poder estabelecida contra elas.

Por fim, quanto ao protagonismo, as mulheres da Baianada e do Guerreiro Treme-Terra se põe como baluarte da representação da arte e cultura popular da cidade de Penedo, merecendo cada vez mais serem valorizadas pelo que são: mulheres mestras de cultura popular, pois conseguem se pôr como resistência e força frente aos desafios para elas impostos.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. Interseccionalidade. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

CUCHÉ, Denys. A noção de cultura nas ciências sociais. São Paulo. Editora EDUSC. 1999.

GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: LTC, p. 04, 2008.

PERROT, Michelle. Minha história das mulheres; [tradução Angela M. S. Côrrea]. — São Paulo: Contexto, 2007.

_____. Os excluídos da história [recurso eletrônico]: operários, mulheres e prisioneiros / Michelle Perrotq; seleção de textos e introdução Maria Stella Martins Bresciani; tradução Denise Bottmann. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017. Disponível em:

<<https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5569693/mod_resource/content/1/PERROT%20Michelle.%20Os%20excluidos%20da%20hist%C3%B3ria.pdf>>. Acesso em: 15 set 2021.

. As mulheres, ou, os silêncios da história. Edusc, 2005.

QUINTANEIRO, Tânia et al. Um toque de clássicos-Marx| Durkheim| Weber. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2003.

ROSALDO, Michelle Zimbalist. A mulher, a cultura e a sociedade: uma revisão teórica. In: ROSALDO, Michelle Z. e LAMPHERE, Louise (coords.). Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1979.

SANTOS, Jose Luiz dos. O que é cultura. São Paulo. Brasiliense, 1987.

TEMER, Ana Carolina Rocha Pessoa. LIMA, Fernanda Ribeiro. A Mulher e Seus Diferentes Papéis na Sociedade Moderna e no Telejornalismo Goianiense. In: INTERCOM, 2014, Foz de Iguaçu, PR, 2014.

WILLIAMS, Raymond. Marxismo e Literatura. Rio de Janeiro: Zahar, 1999

Capítulo 5



10.37423/230107104

O ATO DE APRENDER A VER O QUE JÁ SE VIU

Eliete Marcelino Dias Andrade

*Fundação Municipal de Educação de Niterói -
UMEI Regina Leite Garcia*

Fernanda Rodrigues da Silva

*Fundação Municipal de Educação de Niterói -
UMEI Regina Leite Garcia*



O presente texto tem como objetivo partilhar a experiência, ainda em construção, vivida e sentida no GREI 2C da UMEI Regina Leite Garcia. Uma escola recém inaugurada situada no bairro Fonseca que busca a elaboração de sua memória e história. Um recorte para sala de aula nos leva a criar estratégias de apontamentos que possibilitem a formalização desses indícios a fim de que as vivências sejam registradas e guardadas tanto para uso diário, (onde imagens servem como recursos didáticos de organização, memorização, relato, etc.) quanto para futuras gerações, (como fonte de pesquisas). Ruben Alves nos faz refletir que o ato de ver não é natural. Precisa ser aprendido. Com isso, aprender a ver o que já se viu é um exercício diário que todo professor precisa experimentar. Temos utilizado imagens capturadas no dia a dia das crianças do GREI 2C para reflexão da nossa prática docente e para elaboração de relatórios avaliativos. Isso tem se tornado um constante exercício de aprendizagem e aprimoramento. Entendemos a criança como um sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva (...) produzindo cultura. As DCNEIs apontam que as práticas pedagógicas na Educação Infantil devem ter como eixo norteador as interações e a brincadeira, além de garantir experiências que, dentre outras, promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações artísticas como por ex. fotografia. Além de possibilitar a utilização de máquinas fotográficas e outros recursos tecnológicos e midiáticos pelas crianças. Mas, e os professores? O que fazem com isso? Para que servem as fotos tiradas ao longo do ano nas inúmeras atividades realizadas na escola?

Para onde vão? Por que tirar fotos ou filmar nossos alunos quase que diariamente? Apenas para postar nas redes sociais ou entregar numa mídia aos pais no final do ano? Por que não dar um outro destino a esses documentos? Vamos refletir sobre o assunto. Palavras chave: Educação Infantil; Experiências; Memórias

“Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina” Cora Coralina

Em uma rodinha de conversa, realizada diariamente em nosso grupo sempre após o desjejum, cantamos várias músicas e conversamos sobre os assuntos que surgem no dia. Nem todos participam igualmente. Há quem prefere cantar, há quem toque um instrumento, quem permanece em silêncio mesmo quando chega sua vez de se manifestar. Há também quem não aceita se sentar e partilhar esse momento coletivo tão importante em nossa rotina.

Num desses dias, Fernanda trouxe uma imagem de peixes que continha metades e inteiros, dentre outras imagens de alimentos que muito nos interessou. Trabalhávamos a importância de uma

alimentação saudável, com o consumo de frutas, legumes, carnes, cereais etc. aqueles peixes chamaram muito a atenção das crianças. Surgiram histórias de peixes... músicas de peixes... perguntas sobre a vida do peixe e até um mini texto sobre o que sabíamos do peixe. Percebendo a magia do momento, imediatamente eu peguei umas folhas recortei em formato de diferentes tipos de peixes e aos poucos as crianças foram pintando e se divertindo com aquela atividade. Percebi que um grupinho deitava-se num colchonete colocando anteriormente no chão. Prestei mais atenção e vi que estavam brincando de nadar... no rio... com os peixes... sem demora peguei a câmera do celular e registrei cada movimento dos pequenos e pensei comigo: *“Que coisa linda é a mente da criança, capaz de se modificar e viver um mundo diferente a cada minuto!!!”*

A decisão de registrar os passos daquelas crianças se deu no instante em que vi a necessidade de pensar mais sobre e avaliar o trabalho desenvolvido em minha sala de aula. São tantos momentos que vivemos e que deixamos de viver, de experimentar, seja por decisão própria, seja por falta de atenção, seja pelo estrangulamento de horários impostos pela rotina às vezes rígida a qual precisamos respeitar. Muitas são as vezes em que perdemos a oportunidade de eternizar momentos mágicos na sala de aula onde as crianças ilustram seus universos tão reais quanto a nossa imaginação.

O mundo atual está cheio de pequenos mundos virtuais. É muito comum nas brincadeiras as crianças se relacionarem usando o celular (mesmo que imaginário), fazendo poses ou usando a câmera de brinquedo para fotografar os amigos ou fazerem selfies. Essa geração já tem nascido em contato constante com as novas tecnologias. Já nascem dentro das redes sociais! E as escolas tem trabalhado de tal maneira com as imagens das crianças nas redes sociais tanto como forma de divulgação de um trabalho bem desenvolvido, para fins de crescimento e partilha de conhecimentos ou como forma de prestação de contas do serviço feito aos pais e responsáveis, ou mesmo, para alguns, como forma de exibir o que tem de melhor... sem nenhum outro objetivo mais plausível. Cada um tem sua explicação para usar as fotos e vídeos capturados ao longo do dia-a-dia de seu trabalho.

Ao longo do tempo fui aprendendo a registrar as atividades desenvolvidas em sala de aula através de fotos e pequenos vídeos e anotações a respeito daquilo que as crianças comentavam entre si e/ou com os adultos da escola. Situações inusitadas, brincadeiras livres, conversas de rodinhas... tudo era um motivo para uma boa reflexão escrita. E muitos viraram projetos incríveis que ao concorrerem com alguns outros, receberam financiamento e uma dimensão maior que o esperado.

O desafio é pensar no que temos feito com as imagens capturadas de nossas crianças? Como temos trabalhado o uso de imagens e fotografias e vídeos de nossa produção em nosso cotidiano? Será que

não seria hora de refletir sobre isso e buscar uma maneira de usar esses ricos recursos para outro fim, que não somente a divulgação em redes sociais? Antigamente seriam as exposições em murais de culminâncias!

O objetivo aqui é dar a conhecer a importância de usar essas fotografias/vídeos como instrumentos avaliativos tanto da nossa própria prática pedagógica quanto para reflexionar ao realizar os registros avaliativos individuais das crianças. A ideia que trago pode ser comparada a um instrumento rico como o portfólio. Porém mais simples. Trabalhamos com crianças de 2-3 anos onde quase todos nunca estudaram antes e, portanto, estão em seu primeiro contato com o mundo externo, convivência com diferentes crianças da mesma idade. Um ritual de passagem importante na vida desses indivíduos. Algo a ser lembrado durante toda a vida. Trata-se da construção de uma memória escolar, afetiva. Quem é que não se lembra da sua primeira professora, sua primeira escola? Se hoje temos a possibilidade de registrar esse momento recheado de afeto utilizando meios concretos que possibilitem rever/reviver/memorar e pensar, por que não fazê-lo de forma organizada?

Trago uma característica que muito amo e vejo com muita importância em minha profissão: atenção no olhar. Como é importante ter olhar atento para registrar com maestria aquilo que representa um processo educativo de crescimento do indivíduo, do grupo e sobretudo realizar uma auto avaliação. A avaliação deve estar ligada ao processo educativo onde o professor possa pensar e repensar as suas práticas a fim de chegar a um resultado melhor em seus alunos. Trata-se de acompanhar, observar e registrar. É necessário considerar as crianças como sujeitos do processo, como atores componentes para reorientar a prática de sua avaliação e a sua própria prática cotidiana. As falas das crianças, principalmente nos momentos livres e nas brincadeiras, ilustram e confirmam as suas aprendizagens e desejos de conhecimentos. O corpo fala. As brincadeiras escolhidas podem revelar muito do que já se apreendeu e principalmente daquilo que se deseja aprender mais. É de suma importância observar as ações das crianças para compreender suas narrativas, suas descobertas inusitadas, suas construções de conhecimentos espontâneas.

Fazer um portfólio usando imagens e atividades das crianças é muito comum. Melhor seria construir um material personalizado incluindo nele a fala e o registro da própria criança, contendo a evolução do conhecimento construído ao longo do período em que ela esteve naquele espaço educativo de interação com outrem. Recheado de atividades relevantes, imagens reveladoras de momentos especiais e inesperadamente capturados ao natural, sem poses nem risos engessados. (Um sonho a se realizar, quem sabe? Caminhemos para isso!) Material importante para usar como avaliação de um

processo e memória de um tempo cronológico vivido intensamente. Já que na Educação Infantil em se tratando de avaliação, é preciso dar ênfase ao processo de aprendizagem e não ao produto final. Daí a importância de avaliar diariamente, registrando por escrito ou através de imagens essa constante construção de conhecimento. Poder ver e rever aquilo que se registrou e pensar/repensar sua prática e a evolução da criança.

“O ato de ver não é coisa natural. Precisa ser aprendido.” Rubem Alves

Por esse motivo eu pergunto: como anda o seu ato de ver? O que você educador tem priorizado ver em seu dia-a-dia? Há quem olhe as crianças com que se trabalha como se fossem apenas pequenas notinhas de dinheiro que somadas no final do mês se transformam em seu salário; Há quem olhe as crianças com que se trabalha como “tábula rasa” prontas para serem escritas ou um monte de argila pronto para ser modelado; ou ainda um nada, um ser na escuridão, pronto para ser inventado ou levado à luz do conhecimento. Há ainda um tipo de pessoa que busca olhar a criança como pequenos seres em desenvolvimento, repletos de curiosidades e conhecimentos a serem aprimorados. Pequenos seres humanos, pequenos em tamanho, prontos para aprender e ensinar muito sobre o que é o amor, o cuidado, o carinho, enfim seres sinceros, verdadeiros artistas, escritores, gênios em potencial. Pequenas sementes. Tudo podem ser, em tudo podem se tornar. Só depende da água do conhecimento com que se molha, do cuidado com que se educa.

Quando me proponho a escrever sobre aquilo que está posto no meu dia-a-dia, visto por muito despercebidamente, enfrento um enorme desafio. Não é fácil ver além do que se vê com os olhos, ver com a alma... Almir Sater conta uma música chamada Tocando em frente que revela um pouco de meu ser. Trabalhar na Educação Infantil exige de mim um certo ‘amor pra poder pulsar’, uma ‘paz pra poder seguir’ e uma ‘chuva para florir’. Ver com a alma é também ver com o coração. É sentir. É viver. É querer. Mesmo quando tudo disser não! Você persiste em seguir e vencer, ao dizer sim. Eu creio numa educação diferente. Numa nova maneira de ver, viver e educar. Ver com a alma é parar tudo o que se está fazendo para ouvir o balbúcio de uma criança que tenta se expressar, que tenta se comunicar, que se esforça para ser entendida, que gesticula, que aponta desesperadamente para algo que quer com urgência, sem conseguir falar com palavras. Ver com a alma é deixar de lado a burocracia do dia-a-dia, sentar no chão e olhar com o coração, de olhos fechados, sentindo aquelas pequenas mãos que num instante se transformam em mãos de cabeleireiros, massagistas, médicos, enfermeiros, que cuidam do adulto ou do amigo ou até dos brinquedos com um paciente ou cliente especial que necessita de uma atenção imediata. É saber que você será defendido quando algo te machuca. É sentir

o carinho e a atenção que não se acaba quando o dia se vai. É parar e sentir o vento no rosto, o mesmo vento que balança as folhas das árvores que contemplamos todos os dias da janela de nossa sala de aula. É ficar em silêncio quando o avião passa para ouvir o ronco do motor ou ao ar livre, olhar para cima dando tchauzinho para quem estiver voando, “será que é o Papai Noel saindo de férias?”. É olhar as nuvens e ver imagens de bichinhos, reis, piratas, rainhas, monstros, docinhos, assoprar e ver no que dá. Ver com a alma é também olhar para dentro de si próprio, para suas limitações, medos, inseguranças, erros e acertos e aprender com tudo. Aprender com todos. Olhar para si exige coragem, determinação, consciência de que pode se encontrar desde uma criança perdida amedrontada, a um ser humano enclausurado ou um monstro assustador. Requer coragem de enfrentar os fantasmas do passado e buscar um caminho firme para seguir. É preciso pensar sobre tudo o que se vive. Sobre tudo o que se vê. Sobre si próprio. Sobre as possibilidades que a vida nos traz. É preciso pensar sobre as coisas... caso contrário as coisas pensam sobre nós.

É preciso aprender a ver. Aprender a ver mais de um vez e encontrar diferentes maneiras de entender o mesmo objeto visto anteriormente. É preciso ver com olhos de criança e cultivar o amor e a inocência no olhar. Pois o olhar antecede a fala, assim como a imagem antecede as palavras. E as crianças tem muito a nos ensinar sobre onde, o quê e como olhar. Basta se abrir a capacidade de aprender. Pois afinal, as crianças sabem o essencial da vida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010.



conhecimentolivre.org/home



contato@conhecimentolivre.org



[editoraconhecimentolivre](https://www.instagram.com/editoraconhecimentolivre)



DIVERSIDADE:

A RIQUEZA DA PLURALIDADE