

PESQUISA E DESENVOLVIMENTO: UM OLHAR SOBRE A HUMANIDADE

VOLUME XII



EDITORA CONHECIMENTO LIVRE

Adilson Tadeu Basquerote

Pesquisa e Desenvolvimento: um olhar sobre a humanidade

12^a ed.

Piracanjuba-GO
Editora Conhecimento Livre
Piracanjuba-GO

12ª ed.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Basquerote, Adilson Tadeu
B142P Pesquisa e Desenvolvimento: um olhar sobre a humanidade
/ Adilson Tadeu Basquerote. – Piracanjuba-GO

Editora Conhecimento Livre, 2024

149 f.: il

DOI: 10.37423/2024.edcl903

ISBN: 978-65-5367-482-0

Modo de acesso: World Wide Web

Incluir Bibliografia

1. ciências-humanas 2. sociedade 3. complexidades-da-sociedade I. Basquerote, Adilson Tadeu II.
Título

CDU: 30

<https://doi.org/10.37423/2024.edcl903>

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
MSc Carlos Eduardo De Oliveira Gontijo
MSc Rainei Rodrigues Jadejiski
Dr. Rodrigo Couto Santos
Dra. Milena Gaion Malosso
PHD Marcos Pereira Dos Santos

CAPÍTULO 1	6
O FOLCLORE BRASILEIRO COMO MEDIAÇÃO DA DIVERSIDADE CULTURAL DENTRO DA ESCOLA	
Renata da Penha Coelho Mata	
Luciely Karine Silva da Mata	
Welida Katiane dos Santos Sousa Lima	
Sandra Maisa Pina Borges	
Aridinar Alves Ferreira	
Elizabete Sena Nogueira Luna	
Aparecida Mitie Sassagima	
Nazare da Penha Coelho	
Urya Regina Novaes da Silva Sales	
Daiane Teresinha Braz de Freitas	
DOI 10.37423/240308795	
CAPÍTULO 2	12
A MÚSICA NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA FALA DE CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS	
Fernanda Carolina Barbosa de Oliveira	
Cristiane Abreu Migon	
DOI 10.37423/240308805	
CAPÍTULO 3	25
ESTUDOS FORMATIVOS COM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO MUNICÍPIO DE VÁRZEA GRANDE-MT - PARA ALEM DA SALA DE AULA	
Cléo Ferreira Gomes	
Peterson de Oliveira Rosa	
Cleiton Marino Santana	
DOI 10.37423/240308810	
CAPÍTULO 4	40
AS ALEGORIAS BRINCANTES E OS EFEITOS DA LUDICIDADE	
Cléo Ferreira Gomes	
Jaqueline Aparecida Falco Walderrama	
Ellen Cristine Campos de Souza Coelho	
DOI 10.37423/240308812	
CAPÍTULO 5	55
LA CESTERÍA EN EL ARTE Y LAS ACTIVIDADES ECONÓMICAS DE LAS COMUNIDADES ABORÍGENES EN YAGUAJAY, NORTE DE LA PROVINCIA DE SANCTI SPÍRITUS, CUBA	
José Eusebio Chirino Camacho	
Adilson Tadeu Basquerote	
Eduardo Pimentel Menezes	
DOI 10.37423/240308820	

CAPÍTULO 6	66
O OLHAR FEMININO SOBRE O SEU PAPEL NO MUNDO EM “ERA UMA VEZ OUTRA MARIA”	
Aldaberon Vieira do Nascimento	
Anderson Matias Cardozo	
DOI 10.37423/240308821	
CAPÍTULO 7	80
TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: CONTRIBUIÇÕES PARA EDUCAÇÃO ON-LINE	
SIMONE ARIOMAR DE SOUZA	
SIGREICE ARIOMAR DE SOUZA ALMEIDA	
DOI 10.37423/240308823	
CAPÍTULO 8	89
PRÁTICAS DECOLONIAIS NA MUSICALIZAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES A PARTIR DE RELATOS DE DUAS ESTAGIÁRIAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA	
Mara Menezes Kroger	
Gabriela Dalcom de Oliveira	
Maiara Rachel de Jesus Guedes	
DOI 10.37423/240308826	
CAPÍTULO 9	103
CARDIUS+ E NATURE+: A UNIÃO ENTRE BIOLOGIA E ROBÓTICA NA APRENDIZAGEM ATIVA	
Manoela Lopes Carvalho	
Thiago Corrêa Almeida	
DOI 10.37423/240308831	
CAPÍTULO 10	114
ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E O USO DAS TDICS: UM ESTUDO DE CASO SOB A ÓTICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA	
Heloisa Braga dos Santos	
Francismara Neves de Oliveira	
Julise Franciele de Carvalho Freire	
Sidney Lopes Sanchez Júnior	
Maria Elisa Magalhães Albuquerque Souto Ribeiro	
Bianca Emanuele Ilkiu França	
Ana Carolina Mexia Aleixo	
DOI 10.37423/240308852	
CAPÍTULO 11	127
O PODER HEURÍSTICO DA LITERATURA - ABORDAGEM A PARTIR DA FILOSOFIA DA LINGUAGEM DE RICOEUR	
Reginaldo José dos Santos Júnior	
DOI 10.37423/240308853	

Capítulo 1



10.37423/240308795

O FOLCLORE BRASILEIRO COMO MEDIAÇÃO DA DIVERSIDADE CULTURAL DENTRO DA ESCOLA

Renata da Penha Coelho Mata

Secretaria Municipal de Educação

Luciely Karine Silva da Mata

Secretaria Municipal de Educação

Welida Katiane dos Santos Sousa Lima

Secretaria Municipal de Educação

Sandra Maisa Pina Borges

Secretaria Municipal de Educação

Aridinar Alves Ferreira

Secretaria Municipal de Educação

Elizabete Sena Nogueira Luna

Secretaria Municipal de Educação

Aparecida Mitie Sassagima

Secretaria Municipal de Educação

Nazare da Penha Coelho

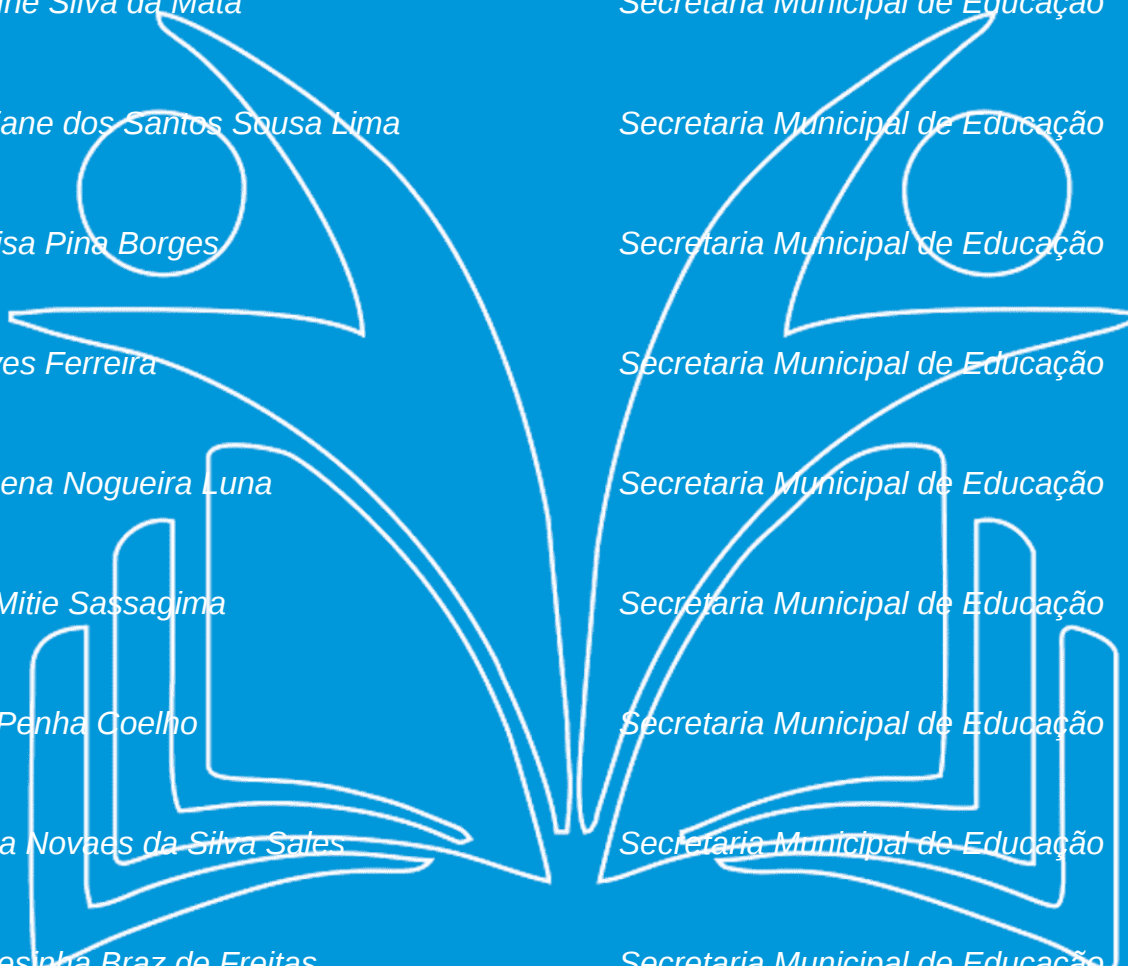
Secretaria Municipal de Educação

Urya Regina Novaes da Silva Sales

Secretaria Municipal de Educação

Daiane Teresinha Braz de Freitas

Secretaria Municipal de Educação



INTRODUÇÃO

O interesse pelo folclore em nosso país surgiu na metade do século XIX. Porém na década de 1950, houve muitos estudos sobre o tema. No Brasil, o dia do folclore foi oficializado em 22 de agosto através do decreto federal de 1965, que assegura a mais ampla proteção as manifestações da criação popular. Isso ocorreu em função da grande relevância de estudos sobre a diversidade da cultura do nosso país com intuito de valorizar as histórias, usos, costumes, lendas, cantigas, crenças, superstições e personagens do folclore brasileiro. O folclore brasileiro, é considerado um dos mais ricos do mundo, por ser muito diversificado contando com culturas portuguesas, africanas, indígenas e outras.

Nesse sentido, a cultura compreende o conjunto de costumes e tradições de um povo os quais são transmitidos de geração em geração. Elementos representativos de um determinado povo destacam-se, a língua, crenças, comportamentos valores, costumes, religião, folclore, culinárias e outros. Toda criança brasileira poderia encontrar na escola um espaço para levar, discutir e trocar a cultura apreendida em casa, na rua e no bairro. Trabalhar com as tradições que ainda se mantêm.

Sabendo das várias possibilidades para trabalhar qualquer conteúdo em sala de aula, planejar de maneiras diversificadas atividades que levem os alunos a entender processos culturais é papel do professor. O folclore, por si só, compreende um amplo campo de manifestações. Ora, como dito, as festas, músicas, danças, textos, e quaisquer outras características que possam mesclar história com o contemporâneo e surgir efeito implícito no povo, pode ser considerado folclore. Cachambu et.al. (2005, p. 56) coloca que:

Primeiramente há diversão nas atividades folclóricas: os jogos, brinquedos e brincadeiras são atividades básicas que, por um lado, contribuem para o desenvolvimento físico, motor, emocional e social do indivíduo e, por outro, podem servir como uma espécie de laboratório onde se praticam e se aprendem as regras da sociedade com a qual vivemos e para a qual devemos apresentar a nossa parcela de contribuição aprendendo a agir com um ser social que coopera e sabe competir.

Se então o papel da escola é ensinar, elaborar planejamentos, projetos, objetivos para determinada temática incluindo diversas características pedagógicas, além de ampliar o repertório de atividades, haverá aprendizagem em sua totalidade no educando.

Nesse contexto, nos exemplares do Pacto pela alfabetização unidade 03 percebemos que é direito da criança identificar e expressar as características individuais e coletivas comuns e particulares aos

membros dos grupos de convívio dos quais participa (familiares, étnico-culturais, profissionais, escolares, de vizinhança, religiosos e recreativos, entre outros), atualmente e no passado.

Dessa forma, pensamos em resgatar a valorização dos aspectos multiculturais (folclore) presentes no território brasileiro tendo em vista, que os nossos usos e costumes representam as diversidades de cultura que se instalaram aqui desde os índios, europeus, africanos etc. Daí importância de reconhecer o caráter cultural, a história os hábitos alimentares, usos e costumes desse povo ou região, pois eles trazem consigo sua herança cultural, suas tradições e diferenças. Mediante ao exposto, oportunizaremos às nossas crianças situações que as estimularão desenvolver atividades relacionadas ao nosso folclore. Através de leitura de diferentes gêneros textuais, músicas, contos, lendas, parlendas, trava línguas brincadeiras de roda, receitas de comidas típicas ou bebidas etc. Nesse propósito, entendemos que a leitura é a chave para alcançarmos as competências necessárias para lidarmos com o que é diferente, condição essencial na aquisição de novos conhecimentos.

Em suma, primamos por conhecer e valorizar a diversidade cultural existente no nosso país e possibilitar o acesso a diferentes gêneros textuais, comidas típicas e costumes das cinco regiões brasileiras. Proporcionando ao aluno o conhecimento de algumas características específicas de cada região, promovendo a sensibilidade no mesmo de apreciar, respeitar os trabalhos desenvolvidos e o envolvimento da família no processo de construção do conhecimento.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

A pesquisa aconteceu através da abordagem qualitativa da relação dinâmica entre os sujeitos como produtores de cultura. Durante a semana do folclore, trabalhamos diferentes literaturas relacionadas ao folclore do acervo da escola/ MEC, buscando resgatar nossos usos e costumes, utilizamos vídeos mostrando aos alunos, conceitos do que é o folclore, músicas e alguns personagens do folclore tanto geral, como do nosso estado. Resgatando brincadeiras, reconto de historinhas e cartazes que foram expostos nos varais ou murais da escola. Desenvolvemos um recital de parlendas, trava língua, recontos e adivinhas estimulando e provocando momentos de humor ensinamentos e aprendizagens de forma lúdica para oportunizar o enriquecimento do repertório de nossas crianças. Como manifestação de cultura, trabalhamos as plantas medicinais. Solicitamos aos pais que enviassem para a escola mudas disponíveis de plantas de chás da época da vovó e a partir das ervas coletadas, buscamos especificar por meio da Literatura Medicinal as propriedades dessas plantas, ressaltando os cuidados ao ingerir qualquer erva sem o conhecimento dos pais e dos médicos. Em seguida,

escolhemos uma planta para leitura do texto “O alecrim.” O momento de leitura aconteceu com a música Alecrim. Foram realizadas lista das plantas em ordem, alfabética. Utilizamos também, as comidas típicas das regiões brasileiras, por meio de pesquisas e de leitura de algumas receitas, aproveitando para trabalhar diferentes tipos de alimentos e suas origens. Cada grupo de aluno desenvolveu juntamente com sua família um prato de comida de uma determinada região e compartilhamos entre todos. Foram momentos de vivências e partilhas enriquecedoras na qual as crianças vivenciaram as manifestações culturais e a diversidade do nosso país agregando conhecimento.

REFERENCIAL TEÓRICO

O termo “folclore” é um tipo específico de fato social e cultural (os aspectos sociais, econômicos, religiosos e lúdicos se entrelaçam nas manifestações folclóricas) que diz respeito às comunidades ou grupos de pequena extensão demográfica. Segundo Brandão (1984), a palavra Folclore de origem inglesa FolkLo ressurgiu pela primeira vez em uma carta do inglês Willian John Thoms escrita na revista The Atheneum, em 1856. Thoms caracterizava a palavra Folclore a partir de duas palavras anglo-saxônicas Folk, que significa “povo” e Loreque significa “conhecimento”, juntas traduzem o sentido de um saber tradicional, a sabedoria de um povo. A pesquisa aconteceu através da abordagem qualitativa da relação dinâmica entre os sujeitos como produtores de cultura. Durante a semana do folclore, trabalhamos diferentes literaturas relacionadas ao folclore do acervo da escola/ MEC, buscando resgatar nossos usos e costumes, utilizamos vídeos mostrando aos alunos, conceitos do que é o folclore, músicas e alguns personagens do folclore tanto geral, como do nosso estado. Resgatando brincadeiras, reconto de historinhas e cartazes que foram expostos nos varais ou murais da escola.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O projeto diversidade cultural: e o direito do educando nos permitiu proporcionar a criança o acesso a vários sabores de culinárias, diferentes receitas de remédios caseiros e textos que muitos não conheciam.

Nesse aspecto, compreendemos que o ambiente escolar proporciona viver algo da beleza da criação cultural humana em sua diversidade. Partilhar vivências culturais permite construir relações de confiança na qual a criança se percebe como ser integrante das manifestações culturais do seu grupo de origem permitindo ser compartilhada e respeitada.

Entende-se, também, que o folclore é a ciência do povo e com ele podemos explicar características sociais pertinentes no âmbito social que conseqüentemente são encontradas na escola, visto que a instituição faz parte e reflete o encontrado na sociedade. Assim, a escola precisa trabalhar com o folclore, tanto para seus alunos quanto para a comunidade escolar em geral, pois é nela que os indivíduos aprendem formalmente vários conteúdos e tem a possibilidade de fazer uma reflexão sobre suas vivências subjetivas e/ou coletivas no seu meio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, entendemos que o caminho para o ensino das manifestações folclóricas já tem um longo percurso andado, pois há o reconhecimento do que precisa ser estudado e que são várias as possibilidades para que o trabalho em sala de aula seja válido, entretanto ainda se faz necessário que um aprofundamento do conteúdo da temática seja estudado, que é vasto e muitas vezes não explorado em sua totalidade.

Entende-se, também, que o folclore é a ciência do povo e com ele podemos explicar características sociais pertinentes no âmbito social que conseqüentemente são encontradas na escola, visto que a instituição faz parte e reflete o encontrado na sociedade. Os alunos envolvidos no processo, demonstraram interesse pelos temas abordados, pois, eles vivem num mundo imaginário onde são capazes de pensar e agir imitando situações variadas. Com isto, vemos a importância de se trabalhar o Folclore nos anos iniciais do ensino Fundamental, propiciando momentos de conhecimento e interação.

Dessa forma acreditamos que, a escola precisa trabalhar com o folclore, tanto para seus alunos quanto para a comunidade escolar em geral, pois é nela que os indivíduos aprendem formalmente vários conteúdos e tem a possibilidade de fazer uma reflexão sobre suas vivências subjetivas e/ou coletivas no seu meio.

Palavras-chave: Folclore, Educação, Aprendizagem, Cultura.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é folclore. 4.ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio a Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: planejamento e organização da rotina na alfabetização: ano 3: unidade2/Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB, 2012 CACHAMBU, Adriane et al. O folclore e a Educação. Cadernos FAPA. Porto Alegre, v.1, n.1, p.53-59, 2005. Disponível em: Acesso em: 23 mar. 2019.

Capítulo 2



10.37423/240308805

A MÚSICA NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA FALA DE CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS

Fernanda Carolina Barbosa de Oliveira

Instituto Cristão Arca da Aliança

Cristiane Abreu Migon

Universidade do Estado de Minas Gerais



Resumo: A proposta deste trabalho é investigar a importância da música no processo de aquisição da linguagem oral de crianças de 0 a 3 anos. Como problemática, este trabalho pressupõe a presença de elementos musicais no processo de aquisição da linguagem oral e, como metodologia, se desdobra em uma pesquisa bibliográfica. Como resultados, percebe-se a presença da linguagem musical no processo de desenvolvimento da fala, visto que a linguagem oral e a música percorrem o mesmo processo de percepção cognitiva no cérebro do ser humano, além da aquisição da linguagem oral ser carregada de elementos musicais, uma vez que o principal objeto da fala é o som.

Palavras-chave: Música. Aquisição da linguagem oral. Crianças de 0 a 3 anos.

INTRODUÇÃO

O cérebro humano possui um mecanismo para descobrir e aprender uma língua falada. A criança tem sua percepção sonora aguçada ainda no período pré-natal quando tem seus primeiros contatos com a língua materna. A escuta desta língua desencadeia outras potencialidades que o fazem capaz de tornar-se um locutor da língua. (ILARI, 2002, p. 84).

Sabemos que a audição anda lado a lado com a aquisição da linguagem. Segundo Ilari (2002, p. 84), o ouvido humano se desenvolve por volta da vigésima segunda semana de gestação, mas passa a ter função somente a partir da vigésima quinta semana de gravidez. Contudo, é a partir da trigésima segunda semana de gestação que o feto tem o sistema auditivo completo e escuta relativamente bem, ainda dentro do útero.

Hepper (1991¹ apud ILARI, 2002, p. 84) e Wilkin (1995² apud ILARI, 2002, p. 84) descobriram que o bebê não é passivo aos sons presentes no útero materno. Pelo contrário, os bebês estão atentos e absorvendo conteúdos sonoros. A temática deste trabalho consiste na importância da música no processo de aquisição da linguagem oral de crianças de 0 a 3 anos e tem como objetivo geral investigar a importância da música no processo de aquisição da linguagem oral de crianças de 0 a 3 anos.

A revisão de literatura foi selecionada por autores que desenvolvem pesquisas sobre a aquisição da fala e sobre a importância da música na educação infantil como Boysson-Bardies (2009), Silva (2007), Flavell e Miller (1999), Barbosa (2012), Tristão e Feitosa (2003), Ilari (2002; 2005), Souza e Barros (2016), dentre outros.

Como justificativa, este trabalho desenvolve uma análise sobre o processo de desenvolvimento da fala e sua relação com os elementos sonoro-musicais, pois interseções entre a música e a linguagem (fala), na compreensão e no desenvolvimento vocal, estão muito próximas e são igualmente relevantes na infância.

Como problemática, este trabalho pressupõe a presença de elementos musicais no processo de aquisição da linguagem oral de crianças de 0 a 3 anos. Como metodologia, esta comunicação se desdobra em uma pesquisa bibliográfica e oferece, aos profissionais que atuam na educação infantil e no ensino de música, um conhecimento que oriente sua prática pedagógica para o desenvolvimento da linguagem oral de crianças de 0 a 3 anos.

Em um primeiro momento, este trabalho se desdobra na análise do processo de desenvolvimento da linguagem oral em crianças de 0 a 3 anos. Na segunda seção, esta comunicação desenvolve a relação

da música no processo de aquisição da linguagem oral de crianças de 0 a 3 anos. Como considerações finais, elabora-se a análise dos resultados obtidos.

O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL EM CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS

Segundo a psicanalista Boysson-Bardies (2009, p. 97), o bebê é muito sensível aos indicadores que marcam a organização prosódica³ da linguagem. A prosódia está dentro da fonética, que basicamente é o sistema criado para registrar os sons da fala, procurando abranger os diferentes idiomas. Silva (2007, p. 59) afirma que a prosódia é a parte da linguagem que trata da “melodia da fala”.

Com trinta semanas de gestação, segundo Boysson-Bardies (2009, p. 97), o feto é sensível às organizações melódicas da linguagem, às variações temporais e de frequência que marcam o ritmo e a entonação das línguas. Com dezessete semanas de gestação, o bebê responde às variações de altura e duração que segmentam as proposições nas línguas. Esta capacidade vai permitir-lhe identificar as fronteiras entre as frases e depois, as palavras.

Silva (2007, p. 142) pontua dois aspectos da prosódia, sendo eles: entonação e ritmo. Entonação se relaciona à frequência de vibração das pregas vocais, ou seja, se refere aos contornos de altura das línguas. A entonação é a maneira como emitimos um som, contendo as variações de altura (grave, médio e agudo) dentro da fala.

O ritmo da fala por sua vez, ressalta o movimento que a voz faz marcando as acentuações das palavras, ou seja, fazendo referência às durações (curto, longo). Barbosa (2012, p. 20) ressalta que o estudo do ritmo da fala “analisa a estruturação de contornos de duração de unidades.” O autor também mostra como o ritmo e a entonação são diferentes tanto em sotaques quanto em idiomas distintos.

O cérebro do bebê possui uma incrível capacidade de captar aspectos presentes na fala mesmo sem ainda conhecer o idioma ao qual está sendo apresentado. “As habilidades fonológicas inatas e adquiridas ajudam-nas a discriminar e produzir sons.” (FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999, p. 226). Villiers (1973⁴ apud FLAVELL; MILLER; MILLER., 1999, p. 227) afirma: “Dentro de alguns dias após o nascimento, os bebês são altamente responsivos à fala ou outros sons de tom semelhante ao da voz humana. A fala parece ser gratificante para o bebê de uma maneira que os outros sons não são.”

Juszyk, Houston e Goodman (1998⁵ apud TRISTÃO; FEITOSA, 2003, p. 459-460) citam que “as principais conquistas linguísticas durante o primeiro ano de vida do bebê são o controle da musculatura da fala, a sensibilidade às distinções fonéticas usadas na fala de seus pais e a sensibilidade aos marcadores prosódicos que indicam a entonação presente”. E todas estas habilidades acontecem

antes mesmo de que eles compreendam o significado das palavras e antes mesmo que consigam reproduzi-las.

Antes que o bebê fale suas primeiras palavras, podemos dizer que ele usa outra forma de comunicação, que pode ser chamada de pré-linguística que incluem o choro, balbucios e imitação de sons. O desenvolvimento da linguagem pode ser dividido em dois estágios, sendo eles: o pré-linguístico e o linguístico. No pré-linguístico, o bebê usa sons para se comunicar e não utiliza palavras. Neste estágio, os bebês são capazes de identificar diferentes sons da fala que definem classes da fonética de diferentes idiomas. Com aproximadamente um ano de idade, o bebê conclui esse processo de reconhecimento do som e passa a reconhecer e discriminar apenas sons da língua nativa. (TRISTÃO; FEITOSA, 2003, p. 460).

Neste momento, o bebê quase sempre usa uma expressão emocional para comunicar-se, um exemplo é o choro regular. Além de expressões de emoção, o bebê emite alguns sons e ruídos, começam a tentar imitar o que ouvem e geralmente repetem sons de consoantes e vogais como “da-da-da” ou “ma-ma-ma.” (TRISTÃO; FEITOSA, 2003, p. 461).

O estágio linguístico é o momento da maturação, no qual o bebê irá usar os sons aprendidos anteriormente para produzir as palavras. Inicialmente, os bebês associam uma mesma palavra a diversas coisas, por ainda não compreender plenamente a diferença de significado entre as palavras.

A aquisição da linguagem não é um fenômeno cognitivo isolado das outras funções do corpo humano, pelo contrário, ela é diretamente ligada a outras funções. Antes que o ser humano alcance o domínio da linguagem, há um longo processo que começa ainda dentro do útero materno.

Estudos sobre o desenvolvimento da linguagem nos bebês (ARMOND; MONTEIRO, 2015, p. 15; BOYSSON-BARDIES, 2009, p. 99) mostram que antes de a criança ser capaz de emitir sons da linguagem, começa o processo de seleção dos elementos “acústico-fonéticos”. Estes elementos podem ser caracterizados como: vibração, intensidade, harmonia e ressonâncias⁶.

Cada uma dessas características estão presentes na forma de produção dos sons que geram a fala. O som é uma onda que é gerada pela vibração, logo o som consiste na propagação de ondas. Essas ondas são diferentes conforme a intensidade, causando uma maior ou menor frequência que é medida pela altura, o que torna possível saber se um som é grave, médio ou agudo, forte ou fraco. (SILVA, 2007, p. 57).

As vibrações das ondas sonoras geram os harmônicos. Todo som que ouvimos é o resultado de uma onda de vibração. Nessa onda são geradas notas sequenciadas e essas notas são chamadas de harmônicos, que em diferentes combinações geram diferentes notas. Quando falamos, são geradas ondas que produzem entonações diferentes devido às diferentes combinações destes harmônicos. As ondas sonoras podem ser caracterizadas como simples e complexas. Uma onda se torna complexa a partir de harmônicos presentes nela. (SILVA, 2007, p. 58).

Algumas variações, na onda sonora, podem ser provocadas pela intensidade. A intensidade é o volume do som, se ele é forte ou fraco. Podemos compreender a intensidade como a força que é emitida a onda sonora e dizer que essas características estão presentes na ressonância. (SILVA, 2007, p. 59).

Segundo as definições do dicionário Oxford Languages , o significado de ressonância na fonética é a “alteração da vibração do ar emitido, provocada pela cavidade pulmonar, cavidade bucal e fossas nasais, que causa a intensificação do tom fundamental ou de alguns harmônicos do som produzido pelas cordas vocais”. Logo, podemos perceber que todos os elementos estão interligados na produção sonora.

A criança tem sua percepção aguçada para essas propriedades particulares da língua materna. E passa a ser sensível aos indicadores estruturais de sua língua. O cérebro é equipado por um “kit genético para a linguagem e favorecem uma rápida seleção de formas e palavras da língua.” (BOYSSON-BARDIES, 2009, p. 99).

Para compreender o lugar que ocupam os sons da língua nos primeiros laços de comunicação, basta observar a intensidade do olhar de um recém-nascido de dois ou três dias, em direção a boca de um rosto que está “falando com ele” e os sinais de mal-estar assim que esse mesmo rosto se torna neutro. (BOYSSON-BARDIES, 2009, p. 99, grifos da autora).

Os bebês estão sempre muito atentos a tudo, estão em busca de se aperfeiçoar. E no quesito linguagem é notório a vontade de se comunicar com os outros ao seu redor. Mesmo que não seja por palavras, o bebê utiliza de formas para se comunicar e desenvolver relações ao seu entorno até que domine a língua falada. Durante os primeiros dois meses, os sons que o bebê produz são, em sua maioria, sons fisiológicos. Após os dois meses, o bebê começa a vocalizar. (BOYSSON-BARDIES, 2009, p. 99).

Segundo Sadock, Sadock e Ruiz (2017, p. 93), nos primeiros dois meses de vida, os bebês têm reação de susto e surpresas a sons altos e inesperados. Começam a mexer a cabeça tentando localizar de

onde veio o som. Reconhecem as emoções por meio da voz e parecem entender o que está sendo falado, pois podem responder com um sorriso ou choro.

Segundo Boysson-Bardies (2009, p. 98), desde os seis meses “inicia-se uma seleção (no sentido amplo do termo) dos dados fornecidos pelo entorno linguístico.” Ilari (2002, p. 85) demonstra que foi possível descobrir que o cérebro dos bebês vai registrando informações e fazendo uma seleção do que irá precisar para dominar a língua materna.

A partir do sétimo ao décimo primeiro mês, ocorre uma preparação para a etapa linguagem e a criança demonstra seletividade auditiva, responde ao próprio nome com vocalizações, ouve músicas com interesse, imita melodia de vozes próximas, presta atenção à fala sem ser distraído por sons alheios. (SADOCK; SADOCK; RUIZ, 2017, p. 1086).

A partir deste momento, as crianças passam a produzir sílabas que se parecem com as sílabas dos adultos. No começo, os balbucios apresentam uma similaridade com o esquema dos sons das consoantes e vogais. Por volta dos oito a nove meses, os balbucios se aproximam dos modelos de entonação de sua língua. Por volta de dez a onze meses, a criança começa a emitir sílabas tentando reproduzir a sua língua. (SADOCK; SADOCK; RUIZ, 2017, p. 1089).

Com onze e doze meses, a criança começa a falar algumas palavras como tchau, não, mamãe, etc. A partir deste momento, a escuta da criança se orienta em direção à procura de sentido.

A criança, entre dez e dezesseis meses, continua a balbuciar favorecendo a produção de formas da linguagem materna, mas, em torno de um ano, ela produzirá suas primeiras palavras. As primeiras palavras das crianças são foneticamente subespecificadas. As crianças constroem representações em sílabas ou em “palavras prosódicas” que elas integram ao seu léxico, aceitando assim formas aproximativas. (BOYSSON-BARDIES, 2009, p. 98).

Por volta dos quatorze a dezoito meses, o bebê começa formar frases com palavras do seu cotidiano geralmente com duas palavras e começa a apontar para os objetos. Dos dezoito meses até vinte e quatro meses, espera-se que a criança já possua um vocabulário de mais ou menos 150 a 300 palavras. Neste momento, a criança já consegue associar duas palavras em uma mesma frase e usá-las com sentido dentro do seu cotidiano. (SADOCK; SADOCK; RUIZ, 2017, p. 1089).

Ainda aos vinte e quatro meses, ao conseguir elaborar frases com 2 a 3 palavras (ou mais), a criança ainda possui dificuldades com a dicção das palavras podendo ser difícil a compreensão do que a criança quer dizer. A partir dos 24 meses, o bebê já consegue responder a perguntas com sim e não, mostrando que compreende o significado do que ouve. (SADOCK; SADOCK; RUIZ, 2017, p. 1089).

No período de 2 a 3 anos, a criança pode apresentar dificuldades com a dicção das palavras, é comum que a criança apresente gagueira o que é normal apenas durante um período, sendo importante que os pais observem e se necessário procurem ajuda médica. Aos 3 anos, espera-se que a criança seja capaz de se comunicar com fluência conforme citado anteriormente. É comum que as palavras sejam um pouco confusas e não haja muita concordância nas frases. (MORGADO, 2013, p. 26).

É de fundamental importância o diagnóstico de um possível percalço do desenvolvimento da linguagem para que assim possa ser aplicado algum tipo de auxílio e tratamento para alcançar uma solução. “Na maioria das vezes esses distúrbios são percebidos pelos pais, que referem que a criança tem dificuldade para falar ou que não fala, é dificilmente compreendida, incapaz de dizer alguns sons corretamente ou que gagueja.” (PRATES; MARTINS, 2011, p. 54).

Prates e Martins (2011, p. 58) citam alguns sinais que podem identificar um distúrbio, como: 1) nenhuma palavra emitida até os 18 meses; 2) não colocação de duas palavras juntas aos dois anos; 3) ausência de desempenho imitativo e simbólico aos dois anos; 4) não formação de sentenças aos três anos; 5) discurso incompreensível aos três anos. Para Oller, Eilers e Schwartz (1999⁸ apud PRATES; MARTINS, 2011, p. 58), “o balbuciar que normalmente é produzido por volta dos 10 meses de idade, quando atrasado, pode prognosticar desordens da fala.”

Em relação ao aperfeiçoamento do vocabulário da criança, torna-se importante observar: o número de palavras, complexidade das frases, entonação, articulação dos fonemas (sons da língua), o uso da linguagem como iniciativa de comunicação e fluência da fala, ou seja, velocidade, rupturas e alterações de ritmos (gaguez). (PRATES; MARTINS, 2011, p. 55).

A MÚSICA NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ORAL DE CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS

Nesta seção, pretende-se discorrer sobre a importância da produção sonoro-musical na aquisição da oralidade e os possíveis elementos musicais presentes no processo de desenvolvimento da fala. O desenvolvimento cognitivo, de modo amplo e geral, depende do bom desenvolvimento de todas as funções, sendo elas: sensorial, perceptiva, motora, linguística, intelectual e psicológica. (BUCHWEITZ, 2016, p. 510).

Dentre essas funções, a linguística é um campo finito composto por princípios e regras que permitem, ao falante, codificar significados em sons e, ao ouvinte, decodificar sons em significado. (FRANÇA *et al.*, 2004, p. 469). Segundo Beatriz Ilari (2005, p. 5), a música e a linguagem frequentemente se confundem no início da vida. Os bebês, por exemplo, carregam em suas primeiras emissões sonoras,

muitas características musicais. Logo, percebe-se sinais claros da música no processo de desenvolvimento da linguagem oral.

Traçando um paralelo com a linguagem oral, a linguagem musical também pode ser considerada uma linguagem universal. É comum, em diferentes culturas, os pais cantarolarem para o bebê mesmo ainda na barriga, cantarem para acalmar o bebê, para brincar e para interagir com a criança. (ILARI, 2005, p. 4).

A linguagem e a música passam pelos mesmos processos de compreensão cognitiva no cérebro do ser humano. Na infância o cérebro humano é maleável absorvendo mais os aprendizados e isso também ocorre com o desenvolvimento auditivo. Sabe-se hoje que, do nascimento ao décimo mês de vida o bebê, as habilidades de distinções de alturas, timbres e intensidade são aprimoradas. (ILARI, 2005, p. 5).

Assim como no processo de desenvolvimento da linguagem, o cérebro da criança percorre dois processos comuns no aprendizado musical. Segundo Ilari (2005, p. 1), esses dois processos são chamados de impregnação e imitação, os quais estão totalmente ligados às funções psicológicas como a comunicação e a emoção.

Segundo a autora, diversos pesquisadores afirmam que a música facilita a comunicação de emoções, sensações, percepções e pensamentos, estimula a criatividade e a imaginação do indivíduo. Para além dessas características, a música provoca no cérebro estímulos neurais.

A música não está presente em apenas um hemisfério do cérebro, mas sim nos dois hemisférios. Segundo Souza e Barros (2016, p. 4), estudos mostram que a música utiliza diferentes configurações neurais, ou seja, além de ser processada no cérebro, a música também afeta o seu funcionamento.

Exposto à música, o cérebro passa por alterações fisiológicas como: variabilidade dos ritmos endógenos da frequência cardíaca, dos ritmos respiratórios, dos ritmos cerebrais, dentre outras alterações. Através de tal exposição, conclui-se que a combinação da música, no processo de desenvolvimento infantil, alavanca o desenvolvimento do processo cognitivo de um modo geral.

Ilari (2002, p. 85) relata o que acontece no cérebro do bebê em relação à música nos primeiros anos de vida. Segundo a autora, a música na infância remete ao acalento da mãe. Estudiosos, médicos, filósofos e educadores discutem, ao longo da história, o poder sedativo e curativo da música em diversas populações e contextos, principalmente nos primeiros anos de vida do ser humano.

A autora também destaca como a música, nessa fase da vida, é presente como uma forma de entretenimento, seja para ninar, acalantar ou brincar. As músicas usadas para este intuito são simples, com melodias fáceis, intervalos simples e que são reconhecidas em várias culturas. (ILARI, 2002, p. 84).

Diante disso, constata-se uma troca entre os pais (ou cuidadores) com o bebê. Ao acalantar, há uma interação mesmo que sem palavras ou significados para o bebê. A criança consegue compreender a mensagem que está sendo passada de acalento e a música, neste momento, serve como uma ponte para a interação do bebê com este novo mundo ao qual ela está conhecendo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos aprimoramentos da comunicação é dominar a língua materna e conseguir comunicar-se por meio dela. Para que a criança tenha sucesso na compreensão e aquisição da língua materna, ela precisa estar imersa em um ambiente sonoro que ela seja capaz de ouvir claramente as palavras e que tenha também a oportunidade de falar.

Segundo Ilari (2005, p. 4), a música e a linguagem frequentemente se confundem no início da vida. Os bebês, por exemplo, carregam em suas primeiras emissões sonoras, muitas características musicais. Logo, percebe-se sinais claros da música no processo de desenvolvimento da linguagem oral.

Ao investigar a importância da música no processo de aquisição da linguagem oral de crianças de 0 a 3 anos, percebe-se que a música e a linguagem são duas formas de comunicação humana as quais apresentam o som como elemento fundamental. Ao passarem pelo mesmo processo de compreensão cognitiva, possibilitam a absorção e o aprimoramento de habilidades de distinções dos parâmetros do som.

Além disso, a aquisição da linguagem oral vem carregada de elementos sonoro-musicais, pois considera-se a melodia como a principal comunicação que os bebês captam, o que constata que a linguagem oral e a linguagem musical são formas de comunicação e expressão humana que compartilham possíveis propriedades acústicas em comum, o que demonstra a importância da música no processo de aquisição da linguagem oral.

REFERÊNCIAS

ARMOND, A. C.; MONTEIRO, P. M. O desenvolvimento da linguagem na criança a partir da noção de instinto em Steven Pinker. *Horizonte Científico* (Uberlândia), v. 9, p. 1-20, 2015.

BARBOSA, P. A. Conhecendo melhor a prosódia: aspectos teóricos e metodológicos daquilo que molda nossa enunciação. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, 2012, Volume 20, n. 1, p. 11-27, Jan/jun., 2012.

BOYSSON-BARDIES, B. Como a fala surge na criança. *Revista Brasileira de Psicanálise*, vol. 43, n. 1, 97-103, 2009.

BUCHWEITZ, A. Desenvolvimento da linguagem e da leitura no cérebro atualmente: neuro marcadores e o caso de predição. *Jornal de Pediatria*, Rio Grande do Sul, ano 2016, v. 92, n. 3, 30 jun. 2016.

DICIONÁRIO OXFORD LANGUAGES, 2023. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=fon%C3%A9tica&oq=FONETICA&aqs=chrome.1.69i57j0l6j69i60.2512j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8> . Acesso em: 07 jul. 2023.

DICIONÁRIO OXFORD LANGUAGES, 2023. Disponível em: <https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/>. Acesso em: 11 jul. 2023.

FLAVELL, J. H.; MILLER, P. H; MILLER, S. *Desenvolvimento cognitivo*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRANÇA, M. P.; WOLFF, C. L.; MOOJEN, S.; ROTTE, N. T. Aquisição da linguagem oral: relação e risco para a linguagem escrita. *Arquivos de Neuropsiquiatria*, v. 62, p. 469-472, 2004.

ILARI, B. S. Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 7, 83-90, set. 2002. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed7/revista7_artigo9.pdf. Acesso em: 08 out. 2023.

ILARI, B. S. A Música e o desenvolvimento da mente no início da vida: investigação fatos e mitos. *Revista Eletrônica de Musicologia*, vol. IX, out./2005. Disponível em: http://www.rem.ufpr.br/_REM/REMr9-1/ilari.pdf. Acesso em: 29 jun. 2021.

MANUAL DE FONÉTICA ACÚSTICA - UFSC. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/918950/mod_resource/content/1/Manual%20de%20Fon%C3%A9tica%20Ac%C3%BAstica.pdf. Acesso em: 07 jul. 2023.

SADOCK, B. J; SADOCK, V. A; RUIZ, P. *Compêndio de psiquiatria: ciência do comportamento e psiquiatria clínica*. 11 ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.

MORGADO, M. de L. dos S. *Educação Infantil: o desenvolvimento da linguagem oral em crianças de 1 a 3 anos e o trabalho do professor*. Unisalesiano, Lins/SP, 2013. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://unisalesiano.com.br/biblioteca/monografias/12/56005.pdf>. Acesso em 03 jun. 2020.

PRATES, L. P. C.; MARTINS, V. O. Distúrbios da Fala e da Linguagem na Infância. *Rev. Med Minas Gerais*, v. 21, n. 4 Supl1, p. S54-S60, 2011.

SILVA, A. H. P. *Língua Portuguesa I: fonética e fonologia*, Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2007.

SOUZA, H. C. R. de; BARROS, Rosemara Staub. A Mente musical: fundamentos neurológicos, interculturais e educação musical. *In: IX ENCONTRO REGIONAL NORTE DA ABEM*, 2016, Boa Vista. *Anais...*Boa Vista: ABEM, 2016.

TRISTÃO, R. M; FEITOSA M. A. G. Percepção da fala em bebês no primeiro ano de vida. *Estudos de Psicologia*, v.8, n.3, p. 459-467, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/yV56Gx7KLrpRHJxfHfp64Zq/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 01 jun.2020.

NOTAS

Notas 1

HEPPER, Peter. An examination of fetal learning before and after birth. *Irish Journal of Psychology*, v. 12, p. 95-107, 1991.

Nota 2

WILKIN, Phyllis. A comparison of fetal and newborn responses to music and sound stimuli with and without daily exposure to a specific piece of music. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, v. 27, p. 163-169, 1995.

Nota 3

Parte da gramática tradicional que se dedica as características da emissão dos sons da fala, como acento e entonação. DICIONÁRIO OXFORD LANGUAGES. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=fon%C3%A9tica&oq=FONÉTICA&aqs=chrome..69j0l6j69i60.2512j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>.

Nota 4

VILLIERS, J. G de; VILLERS, P. A de. A cross-sectional study of the acquisition of grammatical morphemes. *Journal of Psycholinguistic Research* 2, 267-278, 1973.

Nota 5

JUSCZYK, P. W.; HOUSTON, D.; GOODMAN, M. (1998). Speech perception during the first year. In: SLATER, A. (Org.). *Perceptual development: visual, auditory, and speech perception in infancy* (p. 357-387). Hove, Reino Unido: Psychology Press. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2003000300013. Acesso em: 07 jul. 2023.

Nota 6

MANUAL DE FONÉTICA ACÚSTICA - UFSC. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/918950/mod_resource/content/1/Manual%20de%20Fon%C3%A9tica%20Ac%C3%Bastica.pdf.

Nota 7

DICIONÁRIO OXFORD LANGUAGES. Disponível em: <https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/>.

Nota 8

OLLER, D.K.; EILERS, R.; SCHWARTZ, H. Precursors to speech in infancy: the prediction of speech and language disorders. *J COMMUN Disord*, 1999.

Capítulo 3



10.37423/240308810

ESTUDOS FORMATIVOS COM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO MUNICÍPIO DE VÁRZEA GRANDE-MT - PARA ALÉM DA SALA DE AULA

Cléo Ferreira Gomes

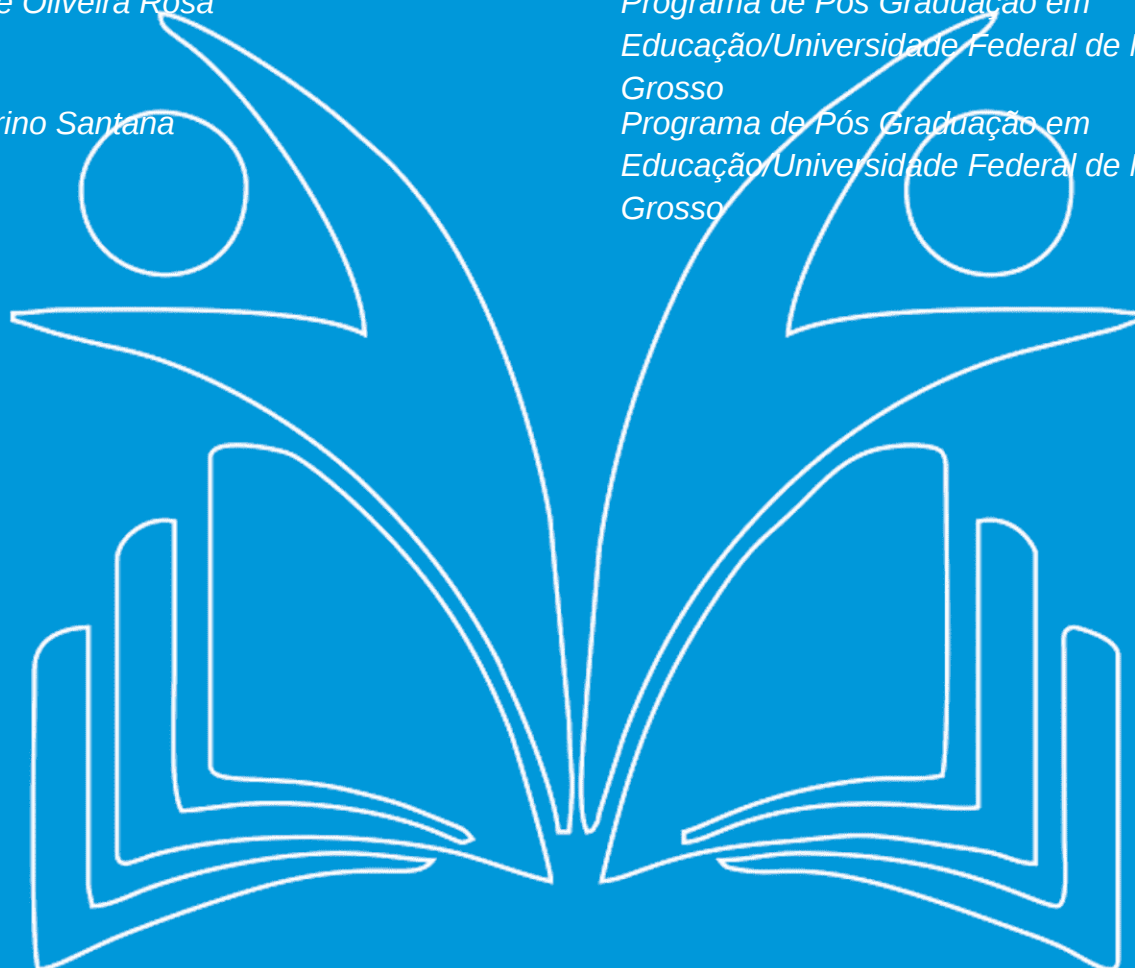
Peterson de Oliveira Rosa

Cleiton Marino Santana

*Programa de Pós Graduação em
Educação/Universidade Federal de Mato
Grosso*

*Programa de Pós Graduação em
Educação/Universidade Federal de Mato
Grosso*

*Programa de Pós Graduação em
Educação/Universidade Federal de Mato
Grosso*



Resumo: O texto em tela tem como objetivo identificar o que pensam, o que aprendem e o que significam as aulas para os professores de Educação Física do 6º ao 9º ano, no projeto ETA — Escola em Tempo Ampliado —, no decurso da Formação Continuada ofertada na rede municipal de Várzea Grande-MT. O projeto formativo foi idealizado com o objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade da educação e do rendimento escolar, oferecendo espaço de convivência para as ações afirmativas que reduzam a vulnerabilidade social de crianças e adolescentes e também da evasão escolar. A pesquisa teve como pressupostos metodológicos a pesquisa-ação de Barbier (2007). Para este autor, esse tipo de pesquisa permite aos pesquisadores explorá-las com fins acadêmicos. Pensando sempre em promover qualidade no ensino que favoreça a aprendizagem dos estudantes. Buscamos realizar duas espirais-cíclicas de ação-reflexão-ação, que neste artigo, provisoriamente, podemos perceber algumas mudanças que correspondam às expectativas pensadas. Contamos com a participação de três professores de Educação Física que participam da formação da rede de ensino no programa ETA. A formação é ofertada pela superintendência pedagógica, cujo tema principal em 2023 é a “Recomposição da Aprendizagem”. Os resultados prévios, de uma das espirais que estão sendo apresentadas, a princípio, demonstraram que a prática pedagógica do professor como elemento central para a efetivação e legitimação da Educação Física na escola, obteve êxito desde o início do ano letivo. Os alunos/cursistas/professores, em relação às aulas de Educação Física tiveram, não apenas aproveitamento do conteúdo da formação, mas fizeram um paralelo a sua vida, estabelecendo relação entre o vivido e o aprendido, para além da sala de aula.

Palavras-chave: Formação de Professores. Educação Física. Escola em Tempo Ampliado-ETA.

INTRODUÇÃO

A proposta de formação continuada de professores de Educação Física do 6º ao 9º ano que atuam no programa ETA, do município de Várzea Grande-MT tem como propósito contribuir com o trabalho docente, oportunizando um contato com diferentes visões sobre o ensino das unidades temáticas corporais (brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura), habilidades, objetos de conhecimento e conhecimentos prévios em promoção à qualidade, que favoreça a aprendizagem dos estudantes, que de acordo com a BNCC (2017):

A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo. (BRASIL, 2017, p. 213).

Pensando num processo organizado, a partir da necessidade do educador, um estudo contínuo, formativo, propiciará trocas de experiências entre professores e profissionais da área da educação, no sentido de viabilizar orientações, reflexões e transformações em suas práticas pedagógicas.

Escrever sobre um estudo regido pela lente da ludicidade, para a formação pedagógica direcionada a profissionais-professores de Educação Física, para contribuir com o trabalho docente, se faz necessário explorar conexões entre os componentes curriculares e as práticas pedagógicas com a Educação Física escolar, para ofertar um ensino de qualidade aos alunos. Específicos são os objetivos da formação que deu o pontapé para a escrita deste estudo.

- 1) Propor uma reflexão sobre a natureza da atividade lúdica através de noções apresentadas por autores específicos do tema jogo, recreação, brinquedo, brincadeira e ludicidade.
- 2) Oportunizar a realização de um rol de atividades lúdico-recreativas, aplicáveis na escola, incluindo todos os alunos, seguindo opções metodológicas e técnicas apropriadas à BNCC.
- 3) Melhorar o desenvolvimento da aprendizagem dos educandos através de intervenções pontuais e contínuas.
- 4) Compreender e exemplificar de maneira concreta como organizar o ensino da Educação Física de acordo com os Documentos Curriculares, adaptando-se às mudanças do contexto educacional, no programa “Escola em Tempo Ampliado – ETA”.

A necessidade de orientação e implementação de um processo de ensinoaprendizagem, em consonância com as habilidades da Base Nacional Comum

Curricular — BNCC —, e contemplar os vários aspectos de uma proposta integral, se faz necessário um auxílio de leituras com estudos formativos que contribuirão com as práticas docentes mais conscientes e consoantes à proposta do município de Várzea Grande-MT.

METODOLOGIA

Com o crescente dinamismo das informações da cultura contemporânea, as formações continuadas têm sido adotadas, como um processo permante e constante de aperfeiçoamento dos saberes necessários, atinentes que estão às atividades da rede municipal de ensino. A escrita deste texto se baseou nos pressupostos da pesquisa-ação que, como considera Barbier (2007, p. 59): “A pesquisa-ação torna-se a ciência da *práxis* exercida pelos técnicos no âmago de seu local de investigação. O objeto da pesquisa é a elaboração da dialética da ação num processo pessoal e único da reconstrução racional pelo ator social”.

Adotamos como principal característica desse método de pesquisa, a integração, reflexão e ação, em forma de espirais que conseqüentemente, a revisão e a revisitação de conteúdos são uma parte essencial curricular espiraladas. Quando um assunto não for trabalhado uma única vez, poderá ser abordado num outro momento, outro semestre, ou formação com visões distintas e interdisciplinares.

Apesar da formação estar em andamento, podemos apresentar dados prévios do processo realizado de uma das duas espirais cíclicas de ação-reflexão-ação com professores do programa Escola em Tempo Ampliado, que participam das formações de Educação Física, ofertadas pela Gerência de Formação continuada, da Superintendencia Pedagógica do município. Foram entrevistados três professores que atuam nas turmas de 6º ao 9º ano, que com os quais elegemos, para proteger a sua privacidade, chamá-los com nomes de brincadeiras tradicionais: (Pega-pega, Alerta-cor, Queimada, Esconde-esconde...).

Os professores do ETA foram escolhidos, por serem a maioria, que se efetivam no componente formativo na rede, neste área específica. Como etapa da pesquisa-ação, utilizaremos dois momentos que exemplificam o modelo deste método:

- 1) **Espiral-Cíclica** (1º e 2º bimestres): reflexão-ação e elaboração do plano de formação, ministrada pela professora-pesquisadora responsável pelo componente da Educação Física, com apresentação das etapas formativas; organização da ementa; cronograma e preparação para a ida às escolas que compõe as etapas formativas da Educação Física; execução das formações planejadas; participação de cursos adquiridos pela rede e

reflexão sobre as ações realizadas, a partir da formação. **Grupo Focal 1** com os colaboradores da formação, professores de área e Gerência de Formação. Este ciclo ainda está em andamento, até a data da escrita deste texto, e finalizar-se-á no segundo semestre letivo.

- 2) **Espiral-Cíclica** (2º e 3º bimestres): reflexão-ação dos planos formativos; organização da ementa; cronograma; acompanhamento nas escolas que compõe as etapas formativas da Educação Física e execução das formações planejadas. Esta segunda espiral se baseia num procedimento investigativo que utiliza uma entrevista coletiva, com a opção para coletar dados com ênfase não nas pessoas individualmente, mas no indivíduo enquanto componente de um grupo. Com o **Grupo Focal 2**, realizaremos visitas nos lócus do ETA, com entrevistas coletivas, para coletar dados que comporão diário de atividades de finalização de curso que encerrará a pesquisa-ação com os professores cursistas.

Os professores, de Escolas em Tempo Ampliado, foram escolhidos por

serem a maioria que se efetiva na formação de Educação Física na rede municipal. As práticas, estudadas na formação espiralada, fazem parte de uma metodologia ativa de aprendizagem que proporcionam a participação do professor/cursista em diferentes alternativas que podem ser adaptativas ao local, ao estágio de formação e à prática quase sempre posta a distância. No capítulo “Os saberes da prática profissional” na obra: Aprender pela vida cotidiana, ensaiado por Ulmann (2012, p. 175), os saberes que se esbatem sob à tripla influência das transformações do trabalho são:

Sempre suspeitas de ser apenas adaptativas e local, a prática é quase sempre posta a distância pelos profissionais de ensino, para quem é preferível a aquisição de saberes gerais que seriam mais facilmente transferíveis. [...] a tomada de consciência de que já não basta formar-se para trabalhar, mas de que um melhor conhecimento do trabalho se revela necessário para tomar lugar no mundo profissional, abre o caminho a um novo paradigma para a formação: aquele que toma em consideração as virtudes formativas do trabalho. (ULMANN, 2012, p. 175).

Não é fácil reconhecer que o trabalho, do professor de Educação Física, põe em tensão duas concepções de ideais típicos da formação desta primeira etapa da espiral. No Primeiro, consideramos ser a formação que assegura o formador educacional intervir na manutenção do saber fazer. Na Segunda, em oposição ao primeiro, considerado moderno, quando oriundo da sua formação de seu “espaço de pertença, de proteção”, que é a prática profissional, muito banhada pelas suas crenças de que seja um trabalho ideal.

O que nos cabe indagar, no discurso geral educativo, é que podemos aprender de três maneiras, segundo Daniel Chungurensky, in “Aprendendo e fazendo: democracia participativa e educação para a cidadania” (2012, p. 235), na obra “Aprender pela vida cotidiana”: 1) Aprendizagem **informal**, que acontece no cotidiano, que costuma ser percebida “como resto de uma categoria residual”, através de contatos com pessoas e informações, dentro das escolas, na rua, no espaço de trabalho e afins, por um mero interesse lúdico. 2) A educação **formal**, regidas por currículos e sancionadas por diplomas. 3) A educação **não formal** que remete às atividades educativas organizadas que se desenrolam fora do sistema da educação formal, ex: cursos, grupos de trabalho... A aprendizagem informal raramente é reconhecida e com muita frequência é subestimada.

Na formação ofertada aos professores que trabalham em escolas na rede de ensino municipal, são convidados a participar de diversas formações curriculares. Nas imagens abaixo, podemos mostrar um pouco do trabalho desenvolvido pelos professores em suas aulas.

Fotos 1, 2 e 3: aula de Educação Física com alunos do Ensino Fundamental no ETA



Fonte: Acervo de Cléo Ferreira Gomes, data: 22/03/2023.

Nas fotos acima, as crianças são incentivadas às atividades que podem incluir jogos como queimada, futebol, vôlei, basquete, circuitos interativos, dentre outros.

Durante a participação em tais atividades, as crianças podem desenvolver habilidades motoras, como coordenação, equilíbrio e agilidade, além de aprenderem sobre trabalho em equipe, liderança, respeito e *fair play*. Nas aulas de Educação Física, podemos observar que ocorre de maneira programada, intencional e estruturada, como parte de um plano de ensino formal. As crianças podem aprender de maneira informal, nos espaços da cultura, através de distintas atividades, jogos e interações sociais. Mas, na escola há sempre um planejamento de cunho pedagógico. A foto 5, abaixo, mostra essa atitude pedagógica:

Foto 5- brincadeiras



Foto 6-Alongamentos com brincadeiras



Fonte: Acervo de Cléo Ferreira Gomes, 23/4/2023

Além das aulas de Educação Física, inclui-se atividades como danças, yoga, pilates e outras formas de exercício físico que ajudam no desenvolvimento da consciência corporal e a importância de cuidar da saúde.

Quanto à identificação dos sujeitos-professores, elegemos com eles identificá-los a partir dos nomes das brincadeiras tradicionais, como Pega-pegas, Queimada, Jogo da Velha, Esconde-esconde... A fala da professora Pega-Pega parece corroborar a tese de Schungurensky (2012), quanto a educação informal:

“A aprendizagem informal nas aulas de educação física é importante, pois permite que as crianças aprendam de forma lúdica e prazerosa, sem pressão ou cobranças excessivas. Essa abordagem de ensino incentiva a participação ativa dos alunos, tornando as aulas mais dinâmicas e divertidas”. (Professora de Educação Física “Pega-pegas”, 26 anos).

No entanto, é importante ressaltar que a aprendizagem informal não deve substituir a aprendizagem formal, que é planejada, objetivada e estruturada. As aulas de Educação Física devem incluir tanto a aprendizagem informal quanto a formal, garantindo que os alunos possam desenvolver habilidades físicas e cognitivas de maneira completa e equilibrada. De acordo com o Caderno Pedagógico Orientativo do Ensino Fundamental de Mato Grosso¹ :

“A Educação Física insere o aluno no saber corporal de movimento através das práticas corporais proporcionando um pensamento crítico, flexível e fluido, bem como, auxilia na percepção e ampliação da visão de mundo que as manifestações corporais proporcionam”. (MATO GROSSO, 2018, p. 2).

No decorrer da formação de Educação Física, com os professores regentes nas escolas do município, algumas sugestões de como organizar o trabalho pedagógico (corporeidade, ludicidade e recreação) da/na Educação Física e seus componentes curriculares, surgiram como temática de eleição.

Essa formação permite ao participante um auxílio de natureza teórico-metodológico para sentir/pensar/fazer sua profissão de professor, bem como uma proposição de ordem prática, realizável em seu cotidiano de trabalho, que oferece uma série de possibilidades para enriquecer a experiência com crianças e jovens, permitindo o acesso à cultura, saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas.

As atividades práticas, propostas pela equipe de formação de Educação Física, trazem uma compreensão que cinge o conceito de criança e infância ao planejar as atividades relacionadas às práticas educativas, recreativas, que envolvam a expressão corporal da criança no movimento de brincar, para que os profissionais, que se ocupam da Educação Infantil, possam vislumbrar novos aprendizados à sua comunidade.

Com essas propostas, sugerimos a estes profissionais que compreendam o papel da ludicidade numa perspectiva de reprodução social e de produção cultural. Supomos que ao conhecer as formas de brincar da criança de ontem e de hoje, possam significar a cultura lúdica que se engendra nas

brincadeiras infantis. Justificamos que as experiências de afeto e interações, vivenciadas com as crianças de hoje possam nos estimular o encontro de diversas aprendizagens que envolvam a corporeidade e a ludicidade.

A criança, ao ingressar na instituição infantil, traz consigo distintas experiências, construídas, a partir das relações que estabelecem em seu cotidiano. No ambiente pedagógico infantil é comum observarmos a permanência de crianças sedentárias, se envolvendo com atividades de maneira passiva, mas que limitam certos movimentos, como aqueles de alguma atividade que se repete no rito do labor escolar.

Compreendemos que essa prática restringe as ações corporais, imaginativas e criativas dos pequenos. Contudo, promover, acompanhar e apoiar as formações ofertadas pelo município torna-se um momento de oportunidades que supomos enriquecer o repertório de atividades lúdico-recreativas nas escolas. Assim, esperamos construir meios para unir o aprendizado daqueles que zelam pelo bemestar e a expressividade das comunidades infantis escolares, referindo-se ao retorno do sensível, quando a criança possa viver em sua interioridade e sua exterioridade.

Entendemos aqui que aquelas atividades (brincadeiras) que extrapolam o espaço da vida escolar carimbam a escola como uma agência de educação com um selo que estimula ou propõe essa exterioridade, quando o brincar que é a excelência da vida infantil, não desprovido de alguma intencionalidade, chegando-se a um tempo e a um espaço de acontecimentos fases, etapas, progressões, erros uma constante empiria lúdica.

O QUE É O PROJETO ESCOLA EM TEMPO AMPLIADO – ETA?

O Programa Escola em Tempo Ampliado – ETA, implementado nas escolas da rede municipal de Várzea Grande-MT, em 2015, atendeu 32 escolas em 2022, com atividades no contra-turno escolar de Letramento (para alunos do 6º ao 9º ano), Raciocínio Lógico (para alunos do 6º ao 9º ano), Apoio a aprendizagem (anos iniciais de Ensino Fundamental), Manuseio da terra (horta escolar e conhecimentos básicos de agricultura), Informática básica, aulas de música, dança, canto, teatro, artesanato, práticas esportivas e oficinas de Inglês, Espanhol e Capoeira.

De acordo com a coordenadora do programa: “trabalhar com a gerência de formação e os professores, que ministram as formações nos auxiliam no desenvolvimento das atividades do projeto para que se concretizem, tanto nas oficinas do Programa de apoio à aprendizagem, de letramento, de raciocínio,

do teatro, da dança, da música, do laboratório de Informática e do manuseio da terra”. O professor de Educação Física que ministra a oficina de esportes em uma das escolas nos disse:

“O trabalho é amplo e abrange vários setores, oferecendo aos alunos uma variedade de atividades no contra turno escolar, e isso agrega conhecimentos as crianças, os alunos são bem participativos, as famílias também participam sempre que são convidados a participar das atividades para o publico externo”. (Professor de Educação Física “Jogo da velha”, 37 anos).

Pensando na inserção dos alunos em projetos futuros, no ano letivo de 2022 o Programa ETA ofertou oficinas de Capoeira, administradas para alunos em cinco escolas, contando com uma seleção de monitores que objetivaram e valorizaram os profissionais que conhecem a realidade daquela comunidade. Esse trabalho orgânico é confirmado pela fala de uma professora de Educação Física:

“Essas oficinas, certamente irão ser muito importantes para agregar o conhecimento e ampliar os horizontes de oportunidade para nossos alunos, o programa ETA é mais uma ferramenta para auxiliar um reforço na recomposição da aprendizagem do aluno, de maneira lúdica, alegre, fazendo com que ele participa de forma efetiva para recuperar o período fora da escola”. (Professora de Educação Física “Alerta cor”, 32 anos).

De acordo com um dos professores articuladores do programa, a meta da prefeitura é a sua ampliação para reduzir a vulnerabilidade social dos alunos:

“O projeto Escola em Tempo Ampliado foi idealizado com o objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade de educação e do rendimento escolar, oferecendo espaço de convivência para ações afirmativas que reduzam a vulnerabilidade social de crianças e adolescentes de Várzea Grande e também na redução da evasão escolar.” (Professor Articulador de uma das ETAs, 42 anos).

RESULTADOS

Para atender toda a comunidade escolar, no município, suspeitamos não haver uma prescrição a ser seguida à risca. O conhecimento dos professores no planejamento, no ensino e na avaliação de seus alunos, no processo educativo se expressa pelas falas dos sujeitos participantes. O ensino integral ampliado é uma das modalidades educacionais que busca proporcionar aos alunos um ambiente de aprendizado mais completo e diversificado, com aulas regulares de matérias básicas e atividades complementares que englobam cultura, esportes, artes e outras áreas.

Assim, se faz necessária a formação continuada com esses professores.

Essa abordagem tem sido cada vez mais valorizada, especialmente quando se trata de crianças em situação de risco. A educação integral ampliada tem como objetivo não apenas garantir que os alunos adquiram os conhecimentos necessários para seu desenvolvimento acadêmico, mas também oferecer

oportunidades para que eles desenvolvam habilidades sociais, emocionais e culturais. Essas habilidades são especialmente importantes para as crianças em situação de vulnerabilidade social, que muitas vezes enfrentam desafios em suas vidas pessoais e familiares que podem afetar seu desempenho escolar.

Cabe destacar que a relação professor-aluno constitui-se de maneira gradual, progressiva, tendo em vista que o fardo da pesquisa não se apresentava ao professores-cursistas. Da forma como muitas vezes se apresenta à pesquisa, percebemos uma naturalidade na maneira que os alunos-professores mantiveram a atenção ao processo de aprendizagem. As condições objetivas e subjetivas para que as formações ocorressem sempre presentes, sem pressão, sem carga, sem cobrança.

Ao oferecer um ambiente educacional mais completo e integrado, o ensino integral ampliado pode ajudar a compensar algumas agruras que essas crianças enfrentam. Por exemplo, as atividades esportivas podem ajudar a desenvolver a autoconfiança e a autoestima, enquanto as atividades culturais podem expandir sua compreensão do mundo e sua criatividade. Além disso, a educação integral ampliada também pode ajudar a reduzir a evasão escolar e o abandono, já que os alunos tendem a se sentir mais engajados e motivados em um ambiente que valoriza sua educação e seu desenvolvimento pessoal.

Perguntamos à professora “pega-pega”, como engajar o professor de Educação Física em atividades que incentive o alunos do Ensino Fundamental nas práticas corporais sugeridas na BNCC:

“É fundamental que os professores de educação física entendam a relevância da prática esportiva para o desenvolvimento físico, social e cognitivo dos alunos. Isso ajudará a motivá-los a criar atividades que sejam desafiadoras, divertidas e que estimulem a aprendizagem dos estudantes. (professora Pega-pega, 26 anos).

Durante as formações dos professores de Educação Física em atividades, incentivamos ao estudo, à participação em Grupos de Pesquisa e que continue sempre atualizados na histórica formação de cada um. Se equipar teórico e metodologicamente exige esforço agonístico, mas é fundamental para o desenvolvimento de qualquer trabalho. A gerente de Formação, nos esclarece sobre a oferta de capacitação aos professores:

“Oferecer capacitação para os professores de educação física, ajuda a aprender novas técnicas, atividades e estratégias para engajar os alunos. [...] desenvolver habilidades de liderança e comunicação, motiva os alunos a participar de atividades físicas. Precisamos criar um ambiente positivo e inclusivo: participar de atividades físicas é fundamental que a escola crie um ambiente positivo e inclusivo. Isso significa que todos os alunos devem se sentir bem-vindos e

respeitados, independentemente de suas habilidades físicas ou nível de aptidão”. (L.S./Gerente de Formação — 36 anos).

Os professores de Educação Física podem ajudar a criar esse ambiente, incentivando a colaboração e o trabalho em equipe durante as atividades, a formação continuada é essencial para aqueles que atuam com crianças e a comunidade.

Podemos observar nas fotos 7 e 8, momentos dessa formação:

Foto 7



Foto 8



Fonte: Acervo de Cléo Ferreira Gomes, data: 16/03/2023.

As imagens acima permitem observar que a Educação Física tem tudo a ver com a alegria, a ludicidade, e as alegorias que nos cercam no dia a dia. Oferecer uma variedade de atividades físicas, lúdicas, nos mostram nas formações que as vivências proporcionadas pelos diálogos, principalmente sobre as experiências que cada um pode trazer, nos leva a ver a necessidade em ser um professor ativo, participativo, que tem prazer pela profissão, que tornará o lúdico como forma de cuidado pessoal, consigo e com os outros.

Para engajar os alunos, é importante oferecer uma variedade de atividades físicas que atendam a diferentes interesses e necessidades, o lazer é tudo aquilo que nos sentimos bem em fazer,

desvinculando-se das atividades regidas pelo reino da obrigação, mas não deixando de lado o prazer que remete a algo que fazemos por remuneração. O estudioso do Lazer, Camargo (2020), em seu ensaio “O lúdico na Cultura Contemporânea”, afirma:

“Quando alguém diz que o trabalho é o seu principal prazer, ele está se referindo a uma qualidade de experiência vivida por ele no tempo de trabalho que nada tem a ver com o lazer, porque o tempo de liberdade da ação é bem menor”. (CAMARGO, 2020, p. 2).

O tempo de lazer foi socialmente construído em favorecimento ao descanso e à realização social. E conclui, “um dos maiores problemas do lazer contemporâneo, do ponto de vista da educação, é a dificuldade que os indivíduos encontram para viver plenamente o lúdico no tempo de lazer”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os professores de Educação Física desempenham um papel fundamental na vida das crianças em vulnerabilidade social. Essas crianças, muitas vezes, enfrentam desafios significativos, como a falta de acesso a recursos e oportunidades educacionais e sociais, além de uma maior exposição a situações de violência e outras formas de trauma.

A Educação Física pode desempenhar um papel importante na vida dessas crianças, fornecendo uma saída positiva para sua energia e agitação e ajudando-as a desenvolver habilidades físicas, cognitivas e sociais que lhes permitirão ter sucesso na escola e em outras áreas de suas vidas. Os professores de Educação Física que trabalham com crianças em vulnerabilidade social — nossa metáfora obsessiva — podem ajudá-las a construir sua autoestima e autoconfiança, além de fornecer um ambiente seguro e acolhedor para elas que se expressarem e se conectarem com os outros. Além disso, a Educação Física pode ajudar essas crianças a desenvolver habilidades importantes, como coordenação, equilíbrio, ritmo, noções de lateralidade, organização espacial, inteligência pictórica, força e resistência... que podem ter impacto positivo em sua saúde geral e bem-estar.

Os professores de Educação Física também podem ajudar essas crianças a entender a importância de um estilo de vida ativo e saudável, que pode ser um fator importante para o seu sucesso acadêmico e pessoal no futuro. Foi assim que Groos, em (1898) disse, estudando os jogos dos animais filhotes, que as brincadeiras infantis preparam as crianças para a sua vida futura.

Ao ensinar essas crianças sobre a importância de se manterem ativas e saudáveis, os professores de Educação Física podem ajudá-las a tomar decisões sobre suas escolhas de estilo de vida e a se tornarem membros ativos e produtivos da sociedade em que vivem.

A prática pedagógica do professor como elemento central para a efetivação

e legitimação da Educação Física na escola, obteve êxito desde o início deste ano letivo. Os alunos/cursistas/professores, em relação às aulas de Educação Física tiveram, não apenas aproveitamento do conteúdo da formação, mas fizeram um paralelo a sua vida, estabelecendo relação entre o vivido e o aprendido, para além da sala de aula.

REFERÊNCIAS

BARBIER, René. A pesquisa-ação. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Versão homologada. Brasília: MEC, 2017. Acesso em 14/2/2023.

BROUGÈRE, Gilles. Vida cotidiana e aprendizagens. In: BROUGÈRE, Gilles & HULMANN Ane-Lise. Aprender pela vida cotidiana. (org.) Campinas: Autores Associados, 2012.

BROUGÈRE, Gilles. Vida cotidiana e aprendizagens. In: ULMANN, Ane-Lise. Os saberes da prática profissional. (org.)Campinas-SP: autores associados, 2012.

CAMARGO, Luiz Octávio de Lima. O lúdico na Cultura Contemporânea. Revista de Educação Pública, v. 29, 2020.

GUDSDORF, Georges. Professores para quê? Para uma Pedagogia da Pedagogia. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

GROOS, Karl. The Play of Animals. New York: d. Appleton and Company, 1898.

SCHUGURENSKY, Daniel. Aprender fazendo: democracia participativa e educação para a cidadania. In: BROUGÈRE, Gilles & HULMANN Ane-Lise. Aprender pela vida cotidiana. (org.) Campinas: Autores Associados, 2012.

Capítulo 4



10.37423/240308812

AS ALEGORIAS BRINCANTES E OS EFEITOS DA LUDICIDADE

Cléo Ferreira Gomes

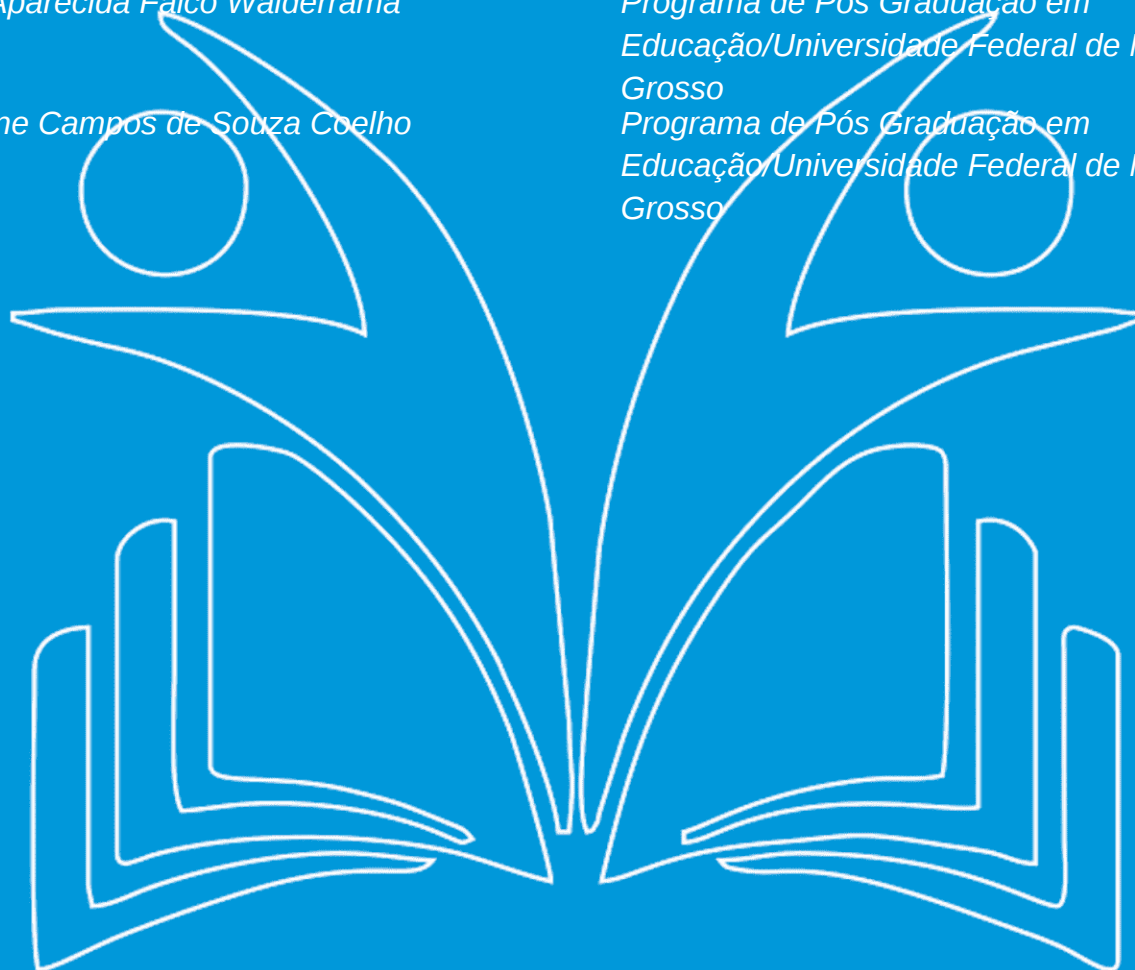
Jaqueline Aparecida Falco Walderrama

Ellen Cristine Campos de Souza Coelho

*Programa de Pós Graduação em
Educação/Universidade Federal de Mato
Grosso*

*Programa de Pós Graduação em
Educação/Universidade Federal de Mato
Grosso*

*Programa de Pós Graduação em
Educação/Universidade Federal de Mato
Grosso*



Resumo: O texto, em tela, descreve um estudo regido pela lente da ludicidade com teóricos de envergadura socioantropológica, para desmitificar o caráter lendário e nefasto de que se perde tempo quando nos envolvemos com brincadeiras e brinquedos no espaço escolar. A formação de professores(as) em escolas no estado de Mato Grosso foi o nosso lócus de eleição. A palestra-oficina intitulada: *Alegorias brincantes na educação básica: formação com atividades lúdicas*, serviu de propósito para uma vivência sobre a temática da atividade lúdica, oportunizando um contato com diferentes visões dos jogos, brinquedos e das brincadeiras, sobretudo aqueles vividos no interior da escola. Autores como Sutton-Smith (2017), Caillois (2017) e Maffesoli (2005) nos acompanham para tratar de assuntos ligados ao folclore infantil, à cultura lúdica, aos jogos, às brincadeiras e ao imaginário infantil. As práticas educativas, as brincadeiras e a ludicidade são temas recorrentes do GEPCOL — Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Corporeidade e a Ludicidade —, grupo que tem por metáfora obsedante as estruturas de aprendizagens que são expressas nas brincadeiras.

Palavras-chave: Alegorias brincantes. Ludicidade. Educação básica. GEPCOL.

INTRODUÇÃO

No contexto da formação do ser brincante, para contribuir com as reflexões sobre a temática da ludicidade, seja como fenômeno, princípio, critério, uma atividade ou como um método, nos deparamos com uma pergunta cardeal que sempre acompanha o professor-pesquisador quando se depara com essa inquirição: “brincar ou aprender; brincar e aprender?”.

Eis aqui uma relação complexa que une ou separa essa ambiguidade: o mito de que um jogo fornece naturalmente aprendizagens à criança que brinca/joga é questionado, criticado e superado. Não há qualquer experimento científico que afira tal aquisição. Isso dispensa ilações como por exemplo a do psicólogo alemão Karl Groos que no final do século 19 assegura que o jogo prepararia a criança para as ações futuras. Em seu livro “the play of animals”, ele ratifica essa tese.

Abandonando qualquer visão funcionalista do jogo, compreendendo a própria ação de jogar e a experiência resultante, situada no âmago do entretenimento e da ficção que devem, como diria Caillois (2017, p. 35) sobrepujar o mistério e o segredo, contidos nessas atividades.

Portanto, escrever um estudo regido pela lente da ludicidade, para analisar e desmitificar a importância das brincadeiras, da alegria de ensinar com leveza e seriedade, na formação de professores(as) em escolas no estado de Mato Grosso, implicou para nós observar três objetivos:

- 1) Propor uma reflexão sobre a natureza da atividade lúdica através de noções apresentadas por autores específicos do tema jogo ou brincadeira.
- 2) Oportunizar a realização de um rol de atividades lúdicas, exequíveis no cotidiano da escola: no labor pedagógico do ofício de aprender ou nos tempos dedicados à recreação dos alunos, em instituições para crianças e jovens.
- 3) Desmitificar o caráter lendário e nefasto de que se perde tempo quando nos envolvemos com brincadeiras e brinquedos nos espaços de formação.

METODOLOGIA

Para analisar e desmitificar a importância das brincadeiras, da alegria de ensinar com leveza e seriedade, na formação de professores(as), foi possível no contexto da observação participante, enquanto método de investigação qualitativa, que nos estudos de Bogdan e Biklen (1994) sugerem: “mediante observação participante, os investigadores qualitativos assumem que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre, deslocando-se, sempre que possível, ao e pelo estudo”, ao recolher dados percebemos também que [...] “a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo

tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”.

Para mirar esses objetivos propusemos uma palestra-oficina intitulada “Alegorias Brincantes na Educação Básica: Formação com Atividades Lúdicas”, que teve como propósito uma vivência teórico-prática sobre a temática da atividade lúdica, oportunizando um contato com diferentes visões dos jogos, dos brinquedos e das brincadeiras, mormente aqueles vividos no interior da escola.

Uma outra oportunidade se deu nos eventos adotados pelos CEMEI's¹ e EMEB's² da rede municipal cuiabana de ensino chamada “Roda de Conversa”. Esses encontros constituem parte da formação continuada de professores, quando pudemos reunir professores de toda a Rede, incluindo os professores de educação física, para o ato de brincar, construir brinquedos e estabelecer uma “conversa” sobre a importância que tem essas atividades no roteiro de formação dessas crianças.

Mas antes de isso acontecer lá na surrada e desgastada metáfora “chão da escola”, propusemos também participar dos encontros com secretários, diretores e coordenadores municipais do estado de Mato Grosso, numa oportunidade de convencer, como uma espécie de lobby, e obter o apadrinhamento do gestor para patrocinar os encontros que precisávamos com os professores. A empiria do encontro com esses secretários, coordenadores e diretores de escolas está dando frutos.

Foto 1: encontro com secretários e coordenadores do município de Guiratinga/MT



Fonte: Acervo Cléo Ferreira Gomes, data: 16/09/2022

Foto 2 e 3: Seminário UNDIME-MT³ — Palestra: Alegorias Brincantes na Educação Básica



Fonte: acervo de Cléo Ferreira Gomes 02/08/2022

Uma outra experiência foi textada numa escola de educação infantil, quando juntamos crianças para uma oficina de musicalização, brincadeiras e construção de brinquedos. Se funcionou com adultos gestores, pensamos que poderia dar certo com as crianças. Todos os teóricos de nossa algibeira são uníssonos em afirmar que as crianças são seres brincantes por natureza. O pioneiro holandês Huizinga, na matéria do jogo, assevera que o *Homo sapiens* brinca antes do contato com a cultura. Essa retórica de Huizinga nos deixa à vontade para afirmar que as crianças, antes de aprenderem a viver no mundo psicológico dos símbolos gráficos e numéricos, já desenha, através de outras linguagens corporais, traduzidas em expressões artísticas, gestos, condutas e mecanismos expressos por sua natureza lúdica.

Fotos 4, 5 e 6: Oficina de musicalização e brincadeiras na escola de educação infantil – Cuiabá/MT





Fonte: Acervo de Cléo Ferreira Gomes, data: 23/09/2022.

Para além dos espaços de formação no surrado “trabalho da escola”, faz parte da disciplina “Teoria e Prática do Jogo”, com que trabalhamos no curso de graduação em Educação Física da UFMT, estabelecer encontros com esses alunos, na oportunidade de construir com eles um roteiro lúdico que envolve, desde a construção de brinquedos, contatos com jogos e brincadeiras que poderão utilizar no decurso da formação de cada um. É bom lembrar que muitos desses alunos já estagiam em instituições de ensino da educação básica, uma tarefa de sua formação.

Fotos 7 e 8: Oficinas de brinquedos alunos do curso de Educação Física



Fonte: acervo de Cléo Ferreira Gomes, data: 30/06/2022.

Com as fotos acima, podemos mostrar que a alegria na escola e com os que transitam por ela não é estudada apenas com um anseio fantasioso, há uma ambição acadêmico-científica nesse método, que sugere que podemos usar as brincadeiras, os jogos, os brinquedos como âncora de um trabalho lúdico docente. É possível enxergar na transgressão, sempre presente em nosso cotidiano escolar, algo de aprendizagem e de crescimento intelectual dos atores da vida estudantil.

DA DISCUSSÃO E DO DESENVOLVIMENTO

Com a noção de educação informal — aprendizagem e interesse, a brincadeira é concebida, majoritariamente como um “atributo individual e uma forma de socialização” Sutton-Smith (2017, p.

13) quando em si, amplia-se a ligação de entretenimento em geral, e como **atividade social**, pública ou política variável, dependendo do contexto inserido. A área de estudos sobre jogos, brinquedos e brincadeiras, a cada ano que passa, torna-se objeto de desejo crescente por profissionais (estudantes-pesquisadores, professores, *coachings*...) que interessam pelo caráter movente e até mesmo indômito do fenômeno lúdico.

Se os jogos são polimórficos, e o que importa é acompanhar as suas transformações, não nos resta outra possibilidade que numa função satisfatória haver uma variabilidade adaptativa. Ao lado dos jogos de entretenimento, que suspeitam aprender incidentalmente, ou educação informal, outros jogos são construídos com base em objetivos explicitamente pedagógicos da educação formal.

Ainda há muito o que se estudar em relação às variações das brincadeiras, pois basta haver vontade de esclarecer sobre as perspectivas de compreensão sobre o que seria a sua função: recreativa, formativa, educativa...

A partir da noção de educação, que acabamos de ver, o estudioso do lazer, Luiz Octávio de Lima de Camargo, escreveu no prefácio do livro “Adolescência e Ludicidade: jogos e brincadeiras de adolescentes autores de atos infracionais”, de Oliveira e Gomes (2010) dizendo que no espaço escolar a educação dos indivíduos se apresenta em três instâncias:

[...] hoje conhecidas como **formal** (aquela que processa sob a égide da disciplina, planejada, regida por currículos e sancionadas por diplomas), **não formal** (planejada, mas livremente — poder-se-ia dizer ludicamente — escolhida pelos indivíduos) e a **informal** (que se processa na vida cotidiana, através de contatos com pessoas e informações, dentro das convêniências poder-se-ia dizer do interesse lúdico — de cada um à margem dos controles da escola e da família). (OLIVEIRA; GOMES, 2010, p. 12-13).

Desse modo, não podemos provar que existirá ou não aprendizagens quando se brinca espontaneamente de Amarelinha, de Queimada, de Pular corda, de Cirandas... Deixando de lado a “alegria na escola” ou melhor a “alegria do saber”, o sociólogo francês Georges Snyders (1988), autor referência de estudos sociológicos sobre a ludicidade na educação, insiste em dizer que a alegria do saber, da ambição, do desejável e do possível está cada vez mais ausente das práticas escolares atuais, que reduzem a escola somente no espaço-tempo de sala de aula.

Vimos que professoras e professores quando estão em postura de ouvinte, como alunos, que poderiam brincar, mas supõem que essas atividades são somente endereçadas às crianças, nos mostram uma certa dificuldade de aprender, porque supõe sabedores do que tinham de aprender, eis aí a “bolha de isolamento” tão bem desenhada na teoria de Edward Hall (2005).

É o antropólogo estadunidense Clifford Geertz (2008, p. 13) que nos anima a entender tal comportamento dos professores quando sugere que:

“Se a interpretação antropológica está construindo uma leitura do que acontece, então divorciá-la do que acontece — do que, nessa ocasião ou naquele lugar, pessoas específicas dizem, o que elas fazem, o que é feito a elas, a partir de todo o vasto negócio do mundo — é divorciá-la das suas aplicações e torná-la vazia. Uma boa interpretação de qualquer coisa — um poema, uma pessoa, uma estória, um ritual, uma instituição, uma sociedade — leva-nos ao cerne do que nos propomos interpretar”. (GEERTZ, 2008, p. 13).

Os jogos, as brincadeiras e as práticas lúdicas são vistas como atividades desinteressantes para os adultos/professores(as), aqueles que “olham de cima”, diferentes das crianças e jovens que “olham de baixo”. O neozelandês Brian Sutton-Smith (2017, p. 51) com base nos estudos da antropóloga novayorquina Ruth Benedict diz os adultos preferem os espaços fechados para se recrearem, enquanto as crianças elegem os espaços abertos para, em contato com atividades lúdicas, recriarem e inventarem alguma coisa. Essa tese de Benedict se baseava numa observação que opunha educadores conservadores versus educadores progressistas. Os primeiros desconfiavam que as brincadeiras para crianças seriam perda de tempo, e que atrapalhariam o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, ao passo que os progressistas sustentavam a crença nas brincadeiras como uma forma utilmente adaptativa.

No labor escolar, cada vez mais distante, os gestores que dirigem, coordenam... manifestam o desejo de rever a escola nos seus ritos de formação. Sugerem aos que “olham de fora”: palestras, oficinas, rodas de conversa... que podem ser o viés adaptativo como um instrumento pedagógico importante para estimular o aprender com o outro que vê de fora. É muito frequente, em nossas oficinas os adultos perguntarem sobre as influências das brincadeiras no desenvolvimento de seus filhos. Ainda paira uma desconfiança “conservadora”.

Com isso, o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Corporeidade e a Ludicidade — GEPCOL —, criado em 2004, liderado pelo professor-pesquisador Cléo Gomes, tem por intenção investigar o grau de importância dos conteúdos e das formas do saber corporal, que há uma “alfabetização motora” complexa que se interconecta com o bio-sócio-psíquico dos indivíduos.

Esse Grupo se esforça, a partir de estudos e pesquisas, em desvelar as linguagens do espaço escolar, atinentes a esse saber corporal e às práticas lúdicas, bem como de outras vocações que circunscrevem ou ladeiam o labor escolar, numa perspectiva socioantropológica.

Em vistas, as equipes pedagógicas de escolas municipais e intermunicipais, do estado de Mato Grosso, procuram meios para incentivar seus professores para um sentir-pensar-fazer sua profissão de professor, bem como uma proposição de ordem prática, realizável em seu cotidiano de trabalho. Contudo, na esteira em desvelar, a partir de “alegorias brincantes⁴” o fator pré-existente de que as brincadeiras e o divertimento podem ser bem aproveitadas na lide escolar.

Quando o trabalho está somente para o adulto, tomando emprestado a ilação do sociólogo francês Michel Maffesoli (2005), “a civilização deixou à sombra de Prometeu, o deus do trabalho, e escolheu a sombra de Dioniso, o deus dos prazeres. [...] Para ele a “sociedade humana reconcilia-se com o prazer, à sombra de Dioniso”. Para este pensador, ao invés da obrigação, do impessoal e da tensão, o lúdico, o pessoal, o relaxamento tomaram espaço na cultura, nas formas mais expressivas de lazer. Hoje há uma infestação de práticas lúdicas na cultura contemporânea. Mesmo assim, esse brado ainda parece não ser ouvido pelos professores/as, participantes desse ensaio.

A ludicidade pode aparecer como uma porta de entrada na alegria de crianças de maneira que possam expressar seus sentimentos e emoções, desenvolvendo suas habilidades de socialização, corroborando as estruturas de aprendizagens como preferimos nominar:

1. MOTORAS: (deslocamentos, manipulações, pinçamentos...). Ex: pegar, jogar, correr...
2. INTELECTIVAS: (resoluções de problemas, atalhos, quid pro quo, concentração. Ex: atividades em sala de aula, perspicácias na resolução de problemas (alcançar algo que está fora do alcance das mãos)...
3. AFETIVO-SOCIAIS: (fair play, cooperação, afabilidade, cortesia...) Ex: brincadeiras de rodas, ceder a vez...
4. SIMBÓLICAS: três realidades humanas: objetiva (necessidades naturais), subjetiva (desejos) e intersubjetiva (simulacros); rituais escolares (cantar hinos, repetições diárias obrigatórias...)
5. MORAIS: guardião da legislação. Vontade de jogar; respeita sua vez na fila.

Adaptados à maneira como as crianças interpretam o mundo, o comportamento da sociedade lúdica não são instrumentais, “a brincadeira é supostamente não produtiva e não tem intenção de provocar consequências sérias”. Sutton-Smith (2017) diz que as brincadeiras possuem comportamentos, ações e consequências bem parecidas com as reais do dia a dia, com efeitos visíveis nos que participam dela. É por isso que Caillois (2017) sentencia que no rito da brincadeira é necessário que o segredo e o mistério não sobrepujam a diversão e ficção.

O quadro abaixo mostra as características principais, citando os teóricos que lidam com a temática da ludicidade⁸ conforme organização de Gomes (2009, p. 3).

Quadro 1 – Características da ludicidade escolar:

ALGUMAS CARACTERÍSTICAS DA LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR
É uma atividade autotélica — tem a distância de si mesmo. É uma atividade livre e voluntária — se sujeito a ordens deixa de se brincar. Fixa-se como fenômeno cultural e pode ser repetido a qualquer momento. Quando a criança brinca, a realidade interna predomina sobre a externa — o ursinho de pelúcia faz a vez de filhinho. Propicia a combinações de ideias e de comportamentos. Sua atenção se concentra na atividade em si e não em seus resultados. O jogo utilizado em sala de aula dá prioridade à aprendizagem de noções e habilidades. É delimitada: é dada e acontecida dentro de certo espaço e certo tempo. É incerta: não se prevê nem seu desenrolar nem seu resultado jogador inventar. É improdutiva: não produz nem bens, nem riquezas. É regulamentada: está sujeita a convenções criadas pelo jogador/brincador. É fictícia: há uma realidade outra ou uma irrealidade em relação à vida normal. Fonte: GOMES, C. A atividade lúdica na relação ensino-aprendizagem: reflexões sobre o papel do lúdico na formação de professores. 2009. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUCPR. Out. 2009.

O lúdico desempenha um grande papel, mas não pode ser reduzido a isso. Pode-se dizer que jogo é a repetição numa ordem absoluta. Maffesoli (2005) diz que “é a expressão multiforme do trajeto que existe entre o **arquétipo** (modelo, que pode ser reproduzido) e o **estereótipo** (pensamento baseado a partir de ideias preconcebidas sobre algo ou alguém, que é reproduzido sem perceber)”. Opera-se nas “ações lógicas” que constituem a maior parte da vida cotidiana, ou seja, em todos os aspectos da existência. Ou seja, toda vez que *eu* existir, *eu* poderei abrir a porta para o lúdico.

DOS RESULTADOS

Juntamos aqui algumas falas dos cursistas das oficinas que dizem acreditar no trabalho da escola adaptado às atividades lúdicas, sejam elas em forma de jogos, de brincadeiras ou com aquisição e/ou construção de brinquedos. A maioria das escolas de educação infantil utilizam rodas de conversas para ratificar, para nunca esquecer que as brincadeiras e os jogos devem fazer parte da formação curricular de seus atores, incluindo, professores, diretores e coordenadores. A fala da coordenadora abaixo revela o quanto ela acredita na força do lúdico:

Quando me formei em Pedagogia, eu fiz uma disciplina que tratava desse assunto. Foi justamente com essa disciplina de jogos e brincadeiras, que enterrei de vez qualquer sentimento preconceituoso que eu tinha com o lúdico. Fui de fato convencida que não existe educação sem alegria, sem brincadeiras. (L.A.M./F – Coordenadora/36 anos).

Uma outra fala de um gesto revela que há uma insistência e uma dificuldade intelectual sobre o que venha a ser atividades lúdicas:

Quando eu era aluno na graduação de educação física, eu achava que bastava aprender qualquer brincadeira, que quando eu me formasse iria saber aplicar. Eu só me convenci, quando encontrei pelos professores um trato acadêmico e científico para essas atividades. Não basta aprender brincar, tem que saber porque é que se brinca e quando usar essa ou aquela atividade. Tudo tem uma finalidade, uma razão de ser, mesmo que seja de brincadeira, há um objetivo por trás. (F.E.R./M – diretor/40anos).

A fala seguinte nos revela que houve um crescimento na formação de ser professor, porque para ela não tem como viver o trabalho da escola sem a presença das atividades lúdicas. Ela assegura que teve que insistir com pais e com a equipe técnica mas que hoje essa resistência ficou no passado:

Olha só, quando eu era um professor no começo da carreira, a gente sempre tem o medo de achar que está fazendo a coisa por fazer. Mas quando eu adquiri mais leituras sobre o assunto, eu percebi, que sem o lúdico não teria como ter prosseguido na profissão. Hoje meus alunos aprendem com alegria, eu vejo isso, porque eu não consigo introduzir um assunto sem que as brincadeiras não façam parte das aulas. Hoje eu consigo convencer qualquer diretor, qualquer coordenador sobre porque usar de brincadeiras em minhas aulas. Aquela ignorância de alguns ficou no passado. (M.A.R./F – professora/38 anos)

PARA CONCLUIR...

Nessa esteira da comunicação vista como uma entidade, as palestras-oficinas, compostas de elementos interdependentes (teoria e prática) cumpriram com sua função. No início queríamos convencer os professores, coordenadores e gestores sobre a utilização renitente, nas escolas de atividades lúdicas. Não como um resgate de atividades tradicionais vistas como um saudosismo.

Dizer que as crianças não brincam mais de Amarelinha, de Queimada, de virar-se contra a parede, de pular Elástico, de jogar Sete-Marias, não vai resolver o déficit motor e manipulativo, nem a inação físico-afetiva das crianças e jovens. Sabemos que os tempos são outros. Sabemos que “era uma vez uma sociedade romântica que se esqueceu como se brinca, sem estar conectadas a onipresentes redes de *Wi-fi*”. Sabemos que as crianças e jovens passam mais tempo conectados em *tablet’s* e *smartphones*.

O que se pretendeu/pretende com a palestra-oficina, foi produzir uma “experiência” como entende o pedagogo espanhol Jorge Larossa () através de gestos, palavras, folguedos, brinquedos e jogos distintos da cultura lúdica infanto-juvenil que pudesse explorar a diversidade de sensações afetivas e invocasse as aprendizagens (afetivas, intelectivas, motoras, simbólicas e morais) que podem aglutinar a contemplação do próprio corpo numa linguagem divertida.

Uma questão derradeira nos estimulou a perseguir com esse trabalho: O que devemos fazer? Sugerir a proibição dos aparelhos eletrônicos, não resolve, mas promover uma interação manipulativa com outra pessoa; atividades locomotoras, brincadeiras ao ar livre, estimular a fantasmagoria das crianças, talvez podemos manter vivo a criança que existe dentro de nós, e qualquer objeto ou atividade que vise o divertimento mais a qualquer outro fim, que se faça por gostar. É uma entrada, mais que uma saída no problema.

REFERÊNCIAS

- BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. Investigação qualitativa em educação. Porto Editora, LTDA, 1994.
- CAILLOIS, R. Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem. Petrópolis: Vozes, 2017.
- CAMARGO, Luiz O. de Lima. Educação para o Lazer. São Paulo: Moderna, 1998.
- GEERTZ, C. The interpretations of cultures. Nova York, Basic Books, 2008.
- GOMES, C. A atividade lúdica na relação ensino-aprendizagem: reflexões sobre o papel do ludismo na formação de professores. 2009. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUCPR. Out. 2009.
- HALL, E. T. A dimensão oculta. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- MAFFESOLI, M. O lúdico e a socialidade. In: O Mistério da conjunção. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- OLIVEIRA, S.; GOMES, C. F. Adolescência e ludicidade: jogos e brincadeiras de adolescentes autores de atos infracionais. Cuiabá: EdUFMT, 2010.
- SNYDERS, G. Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1993.
- SUTTON-SMITH, Brian. A ambiguidade da brincadeira. Petrópolis: Vozes, 2017.

NOTAS

Nota 1

Cemeis — Centro Municipal de Educação Infantil

Nota 2

EMEB — Escola Municipal de Educação Básica

Nota 3

UNDIME – União dos Dirigentes Municipais de Educação de Mato Grosso. Nesse evento tivemos contato com mais de 900 gestores, incluindo secretários, diretores e coordenadores da maioria dos municípios de Mato Grosso.

Noite 4

A expressão que nomeia as oficinas.

Capítulo 5



10.37423/240308820

LA CESTERÍA EN EL ARTE Y LAS ACTIVIDADES ECONÓMICAS DE LAS COMUNIDADES ABORÍGENES EN YAGUAJAY, NORTE DE LA PROVINCIA DE SANCTI SPÍRITUS, CUBA

José Eusebio Chirino Camacho

Adilson Tadeu Basquerote

Eduardo Pimentel Menezes

Grupo de Arqueología del Parque Nacional Caguanes

Centro universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (Unidavi)

Universidade do Estado do Rio de Janeiro



Resumen: Tal y como fue de importante en la economía aborígen la creación de artefactos de piedra, concha, madera o hueso, cerámica, etc., también lo fue la industria o arte de la cestería, pues los objetos creados a partir del desarrollo de esta, sin duda alguna constituyeron elementos fundamentales de modo colateral en la producción, ya sea en la pesca, caza, recolección, actividades agrícolas, así como para usos domésticos, entre los que debe incluirse la industria ceramista con las esterillas en sus procesos de secado y la creación de diferentes tipos para otros usos, etc. Partiendo del estudio minucioso de la impronta o huella marcada en fragmentos de burenes, recolectados en los sitios arqueológicos Playa Carbó y Júcaro II y luego de indagaciones sobre los usos actuales y objetivos de esa industria, así como otras fuentes y la comprobación de la existencia en el territorio objeto de estudio de una materia prima variada y excelente, hemos llegado a un grupo de conclusiones que nos permiten hoy, valorar el desarrollo alcanzado en la vida cotidiana de estas comunidades ancestrales, del arte o industria de la cestería.

INTRODUCCIÓN

El hombre a lo largo de la historia ha ido creando la base material y los artefactos para la producción y utilitarios que le ha de asegurar, en la medida de su desarrollo, mayor capacidad de producción y más comodidad de vida. De ello se derivan los cambios producidos desde el surgimiento de la rueda hasta las actuales computadoras, por situar solo dos ejemplos.

No siempre contó, con medios tan sofisticados y complejos, por lo que en este trabajo nos detendremos en valorar la influencia e importancia de LA CESTERÍA en el desarrollo de la vida económico-social de los aborígenes que poblaron el territorio objeto de estudio. Tataremos de explicar sus usos, partiendo de las pocas evidencias reales que han llegado hasta nuestra época: la impronta en fragmentos de cerámica, testimonios de los cronistas de la época de la conquista, los apuntes del Almirante Cristóbal Colón, así como comparaciones que hemos podido establecer con otras comunidades de nuestra América. Imposible ha sido que lleguen hasta nuestros días estos artefactos de origen vegetal (aunque aún no podemos descartar la posibilidad de que aparezca alguna evidencia por razones de conservación etc.). No obstante, como afirmábamos en el resumen su huella ha quedado marcada en el barro cocido y ello es una prueba insoslayable de su existencia en esta etapa histórica de Cuba.

Buscando esas raíces ancestrales, de ese arte que sirvió de herramienta o medio de apoyo productivo al hombre pre ceramista y al incipiente agricultor-agroalfarero para el mayor desarrollo de sus fuerzas productivas y que hoy día continua y se convierte de igual modo en ornamentos de nuestros hogares, es que exponemos este trabajo con el propósito de rescatar para la posteridad un exponente primitivo de nuestra identidad cultural.

Así el texto presenta el desarrollo alcanzado por las comunidades aborígenes de Yaguajay, en La Industria de la Cestería y la posibilidad de su uso actual en el territorio partiendo de la existencia aun de la materia prima en la zona objeto de estudio. Cuanto se puede rescatar del arte y los elementos utilitarios ancestrales. Para esto, se realizó estudios minuciosos de los fragmentos de burén que se poseen con el fin de determinar las técnicas del tejido manual y el posible material utilizado, hice análisis de lo tratado por los cronistas sobre tan importante tema, como el Almirante Cristóbal Colón y otros arqueólogos hasta el momento y se desea llevar adelante una investigación de la existencia actual de la materia prima y su distribución en el territorio.

MATERIALES Y MÉTODOS

Para la realización de este trabajo hemos tomado de la bibliografía existente, las citas y aspectos que tratan del tema objeto de estudio y su valor para la vida de los aborígenes cubanos; aunque, sabemos que es algo sobre lo que no se ha trabajado ampliamente, debido a lo limitado o casi nula de la existencia material dentro de las evidencias arqueológicas. Se ha llevado a cabo un estudio de las representaciones, la trama y la técnica que aparecen en los fragmentos de burenes que a lo largo del tiempo hemos recolectado en los sitios agroalfareros, de Playa Carbó y Júcaro II.

Se desarrollaron investigaciones de terreno en el municipio en busca de las palmáceas, árboles, bejucos cuyas fibras, hojas, corteza etc., se servía el artesano primitivo para la confección de los diferentes objetos, así como su distribución en el medio geográfico y la situación actual de sus niveles de población. Se trabajó el material con la fotografía y se realizaron dibujos de las formas, que aparecen en los anexos del trabajo.

LAS CESTERIAS OBORÍGENE EN YAGUAJAY

Como explicamos en la introducción, el desarrollo de las fuerzas productivas en nuestras comunidades primitivas, trajo aparejado de modo dialéctico, el desarrollo de sus herramientas y medios utilitarios, de forma tal que aumentara sus comodidades, capacidades de carga, capacidades productivas (propias de esta etapa de la historia humana). Pensamos que de la utilización de la piedra bruta por los hombres más tempranos, hasta el arte ceramista y la industria de la piedra tallada y luego pulida en el hombre que se encontró con los conquistadores; hubo de recorrerse un gran trecho en el tiempo, en la conciencia y en propio desarrollo mental de esos hombres.

Somos del criterio que, en el aspecto económico sus pasos eran lentos pero el propio desarrollo hacía que sucedieran, e iban descubriendo nuevas formas que mejoraran sus condiciones de carga (por solo situar un ejemplo) y ayudara al propio desarrollo de las producciones y la vida doméstica en general. Ello trajo implícito la perfección de la mente humana para la innovación constante: Si necesaria fue la confección de canoas para navegar, muy parecido fue la necesidad de redes para la pesca o de canastas para transportar el pescado y los productos del campo, resultante de la agricultura, de la recolección o de la caza.

¿Cuánto podía multiplicar su capacidad de carga un hombre cuando, usando un artefacto como la canasta o la jaba trasladaba frutas, viandas, etc.? Sencillamente la aparición de la cestería como industria constituyó un aumento de las capacidades productivas. El hombre, siempre ha utilizado de

modo muy inteligente, la lógica. Adiestró sus manos para la confección de artefactos que les sirvieran, no ya para cortar, percutir, cazar, pescar o labrar la tierra, si no, además en la creación como elementos colaterales y útiles en el modo de producción pero, con obligatorios y diferentes usos.

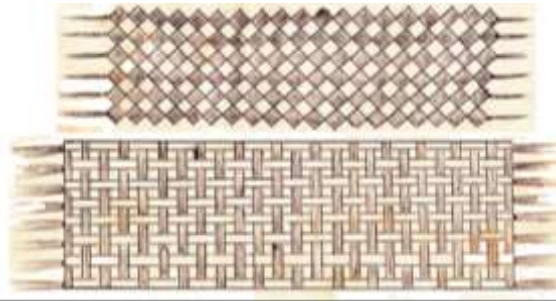
No debe, ni ha sido nunca objetivo de quien estudia con profundidad la arqueología sin ambiciones coleccionistas, estar tomando determinados artefactos tipo para el estudio del desarrollo alcanzado por una comunidad dada. Aquellos artefactos más terminados, desde el punto de vista artístico, demuestran que no fueron creados para el trabajo (aunque si pueden darnos una idea del desarrollo artístico alcanzado por la comunidad en cuestión); luego entonces para saber del nivel alcanzado por las fuerzas productivas de dicha comunidad o grupo humano, si estamos obligados a estudiar detenidamente aquel ajuar que jugó una función importante en sus actividades productivas. De ahí, que este trabajo, lo dediquemos a una industria de gran importancia en el ámbito económico y social de la población aborígen de Yaguajay, tomando como base para ellos el estudio de fragmentos de ceramios con la impronta de tejidos en los sitios antes mencionados de este territorio.

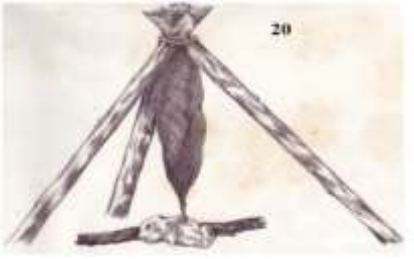
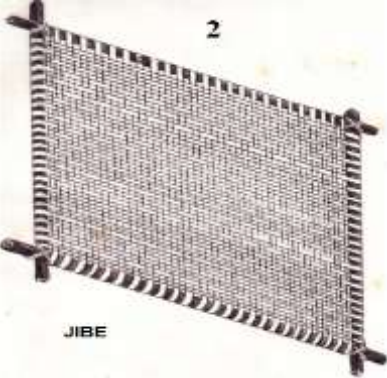
La zona objeto de estudio: Yaguajay, uno de los más poblados en el archipiélago cubano antes de la conquista cuenta con más de sesenta sitios descubiertos hasta el momento en un área no mayor de 570 Kms², territorio en el que aparece la huella de todas las etapas o estadios de desarrollo, o culturas que poblaron Cuba.

Ante al tema que se presenta, se piensa, que el arte de la cestería, una vez aprendido es fácil en su creación (tarea que debió ser de las féminas por su delicadeza) y a partir de una materia prima natural que se proporcionaba con solo moverse algunos metros hacia el bosque, en busca de hojas o fibras, etc. La búsqueda del aumento de las capacidades de carga es mucho más temprano que en la etapa de comunidades ceramistas; pues la colecta en épocas más temprana se multiplicaba con una canasta o una jaba...La necesidad de ampliar la producción, creó la necesidad del nacimiento de esta industria. Ya en la época de los agroalfareros esta industria se amplió y perfeccionó llegándose a introducir nuevos artefactos propios del desarrollo mismo de las fuerzas productivas en esta etapa.

A continuación se exponen de forma concreta varios de los diversos tipos y usos de los objetos confeccionados por medio del arte de la cestería, por los artesanos aborígenes y en su mayoría ilustrados por el Lic. Ángel Miguel Martínez Gómez.

Cuadro 1. Objetos y aborígenes y sus usos.

OBJETO	USOS MÁS FRECUENTES
Esteras y esterillas 	-Para dormir, sentarse. -Para cubrir la entrada de las viviendas. -En el proceso de secado de las piezas de cerámica (comprobado en esta investigación). -Como elemento decorativo. -Para situar alimentos. -Otros usos domésticos dentro de la vivienda.
Catauros de Yagua¹ 	-Transporta agua. -Transportar peces vivos. -Para otros usos en la recolección de frutas, moluscos, etc. (debió ser uno de los artefactos más antiguos en su uso en Cuba por la facilidad de su confección).
Canastas y Cestos 	-Cargar pescados, moluscos y otros productos del mar o ríos. -Transporte y conservación de frutos y otros productos agrícolas. -Conservar (para ciertos ritos), restos humanos. -Otros usos en correspondencia de sus necesidades.
Jabas 	-Carga de semillas y frutos. -Guardar alimentos majados o triturados. -Otros usos.
Jabucos 	-Para llevar semillas a los sembrados. -Cargar proyectiles de piedra para la caza. -Transportar herramientas de trabajo. -Otros usos.

El Cibucán 	-Una especie de funda tejida que se usaba para exprimir la “catibía” de la yuca amarga o venenosa y al sacarle el jugo por compresión, dejaba listo el producto del pan de yuca o casabe.
El Jibe 	-Cernir el producto de la yuca rayada luego de pasar por el cibucán y el secado para dejar solo el material bien fino. Así también debió servir para el almidón del Sagú. -Era un cernidor para otros productos y sin dudas debió ser usado para el polvo de arcillas y otros materiales usados en la cerámica.
Pala o paleta para voltear el casabe	-Parecidos a los actuales abanicos de hojas de palma tejida (por referencia de los cronistas) este artefacto se usaba para voltear las tortas de casabe mientras se cocían y así debió ser con otros alimentos también.

Fuente: datos da pesquisa (2020).

ARTEFACTOS HECHOS EN LA INDUSTRIA DE LA CESTERIA.

Es indudable que, un hombre que llegó a ser tan diestro en la producción de artefactos como los detallados y que los creó de diferentes tamaños y formas, según sus necesidades, logró realizar otros también de carácter ornamental, ceremonial o para uso personal; por lo imperecedero ante nuestro clima, de tales artefactos, hoy día no contamos con las pruebas suficientes para demostrarlo. Veamos algunos testimonios dejados sobre el asunto por los cronistas o notas de autores que trataron sobre el tema:

Cristóbal Colón, el 29 de Noviembre de 1492, en su diario escribe: “...Hallaron también los marinos en una cesta, una cabeza de hombre, cubierto con otro cestillo” (COLÓN, 1960, p.110).

Un estudio muy detallado sobre otros medios para extraer el jugo venenoso de la yuca amarga, lo ha realizado Gertrudis E. Dole em 1952, relatado por Tabío y Rey (1979, p. 47) [...] “en otros casos

colocaban la masa rallada sobre una especie de esterilla, hecha de tiras de hojas de palma y con las manos la retorcían, extrayendo el jugo [...].

El Cibucán, es un largo tubo hecho por procedimientos de cestería con delgadas tiras de diferentes vegetales, abierto por un extremo y cerrado por el otro. Parece que en Las Antillas Mayores llegó a usarse también el algodón... La masa de yuca rallada era colocada dentro de la larga manga del cibucán, “a la que hacían un asa de cada lado colgando de un árbol (...) a la otra metían un palo de dos brazas, apoyando uno de los extremos al pie del árbol. En esta disposición se sentaban dos o tres personas [...] (TABÍO 1979. p. 48).

Refiriéndose a Hatuey escribe Las Casas [...] “Tenía en su casa una cestilla llena de oro en joyas y dijo “Veis aquí el Dios de los Cristianos”. (LAS CASAS, 1977, p. 39).

Como podrá observarse en las figuras de este trabajo, tomamos como muestra fidedigna de la presencia de tal industria en el territorio la impronta en los siguientes fragmentos de cerámica:

1- Fragmentos del Sitio Arqueológico Playa Carbó:

- a) Parte de un burén (foto 1) que, al calcularlo el burén debió tener unos 38 cm., de diámetro, posee un grueso de 2.8 cm., de color pardo oscuro. En su cara interior aparece la huella de una estera que luego de análisis de gabinete y consultas con artesanos nos induce a pensar en el uso de la técnica del tejido “trenzado” con una trama muy fina y bien terminada cuyos puntos de tejido son de 5 mm de largo por 4 mm de ancho, manteniendo una gran uniformidad y por lo plano nos hace inferir que se usó para el tejido la hoja de palma Yarey. (Ver Anexo)

Figura 1. Fragmentos de Burén con impronta de tegido.



Fuente: Datos de la pesquisa (2021).

2- Fragmento del Sitio Arqueológico Júcaro II

b) Fragmento de burén (foto 2), colectado en el sitio de referencia, por el estado de fragmentación no podemos determinar el posible diámetro del artefacto original. Posee 11, 5 cm de largo por 6.5 cm de ancho. De color pardo claro. En la cara inferior se observa un tejido de punto mayor pero, con la misma trama y técnica del anterior. En este caso el tamaño del punto es de 8.0cm de largo y 6.0 cm de ancho. Al igual que el anterior se denota un buen uso del oficio por el artesano. También la materia prima utilizada es la palma yarey. (Ver Anexo)

3- Figura 2. Fragmento del Sitio Arqueológico Júcaro II



Fuente: Datos de la pesquisa (2021).

LA MATERIA PRIMA Y SU DISGRAGACIÓN POR EL TERRITORIO

Como expresamos anteriormente la obtención de la materia prima por el artesano le resultó muy fácilmente, debido a que, aun hoy día se encuentran estas plantas en la zona muy bien representadas, como se puede ver en el cuadro 1.

Cuadro 1. Materia prima utilizadas en las cestería

Materia prima procedente de árboles		
Nombre científico	Nombre vulgar	Otros nombres
Lonchocarpus domingensis (Pere) D.C	Guamá	Guamá de sogá, Guamá común
Hibiscos tiliaceus L.	Majagua	Majagua blanca, Majagua común
Materia prima procedente de las Palmáceas		

Royetónea regia	Palma Real	Palma criolla
Copernicia molineti, L.	Palma Yarey	Palma jata y yarey
Copernicia yarey borret	Yarey Hediondo	Guano hediondo
Saval parviflora	Palma Cana	Guano de cana
<u>Material procedente de bejucos*:</u>		
Trichostigma octandrus, L.	Bejuco de canasta	Bejuco de canasta , Guaniquiqui*
En la actualidad, se usan otros elementos naturales para la cestería		
Eichhonia crassipez	Jacinto de Agua	-
Parkineonia acualestea, L.	El Junquillo	Junco marino
Bambusa vulgaris Schrad	La Caña Brava	-

Fuente: datos de la pesquisa (2021).

***Vocablos aborígenes.**

CONCLUSIONES

Que por las evidencias estudiadas, podemos determinar que el artesano aborígen dominó perfectamente este arte (tan utilitario para su desarrollo económico y social), por lo que constituye la raíz más primitiva de este tipo de industria y un elemento comprobado de nuestra identidad cultural.

La producción de artefactos de cestería, debió ser variada partiendo del principio del valor de uso que este hombre daba a su producción, acorde al tipo de labor o uso doméstico a que fuera destinado pero, inferimos además cierta producción de carácter ornamental, ritual o ceremonial y hasta para el vestido.

En la zona de estudio, Municipio de Yaguajay, provincia de Sancti Spíritus, Cuba, existen aún todas las plantas proveedoras de la materia prima para la confección de artefactos de cestería, lo que obliga a revisar y reimplantar esa industria por actual necesidad y uso.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA Y REFERENCIADA

CAPOTE, Llano S: El Tesoro de Cuba. Joyas de la ciencia y de la naturaleza. Editorial Científico Técnico. 1984

COLÓN, Cristóbal. Diario de navegación. Publicación de la Comisión Nacional Cubana de La UNESCO, 1961

CHIRINO, Camacho José E. Arqueología Aborígen del Norte de la Provincia de Sancti Spíritus, Cuba. Editorial Luminaria 2009.

CHIRINO Et al. Estudio Geográfico Integral del Municipio de Yaguajay, Norte de la Provincia de Sancti Spíritus, Cuba. 1994.

DACAL, Moure Ramón; RIVERO DE LA CALLE, Manuel. Arqueología Aborígen de Cuba. Editorial Gente Nueva. 1986.

LAS CASAS, Bartolomé de. Brevisima Relación de la Destrucción de las Indias. Editorial Gente Nueva. 1977.

FORE, A.J. Maderas cubanas. Tercera edición. 1965.

GUARCH DELMONTE, José M. El Ajuar no cerámico de los taínos de Cuba. Serie Arqueológica No.3 Academia de Ciencias de Cuba. 1973.

HAGEN, V.W. Los Mayas. Editorial Gente Nueva, 1988.

HAGEN, V.W. Los Incas. Editorial Gente Nueva, 1988.

Rivero de La Calle, M. Las culturas Aborígenes de Cuba. Editorial Universitaria, 1967.

ROIG, J.T. Plantas Medicinales aromáticas o venenosas de Cuba. Segunda Edición, 1973.

TABÍO, Palma Ernesto; Rey E.: Prehistoria de Cuba. Editorial Ciencias Sociales. 1979.

TABÍO, Palma, Ernesto. Arqueología Agricultura Aborígen Antillana. Editorial Ciencias Sociales, La Habana. 1964.

Capítulo 6



10.37423/240308821

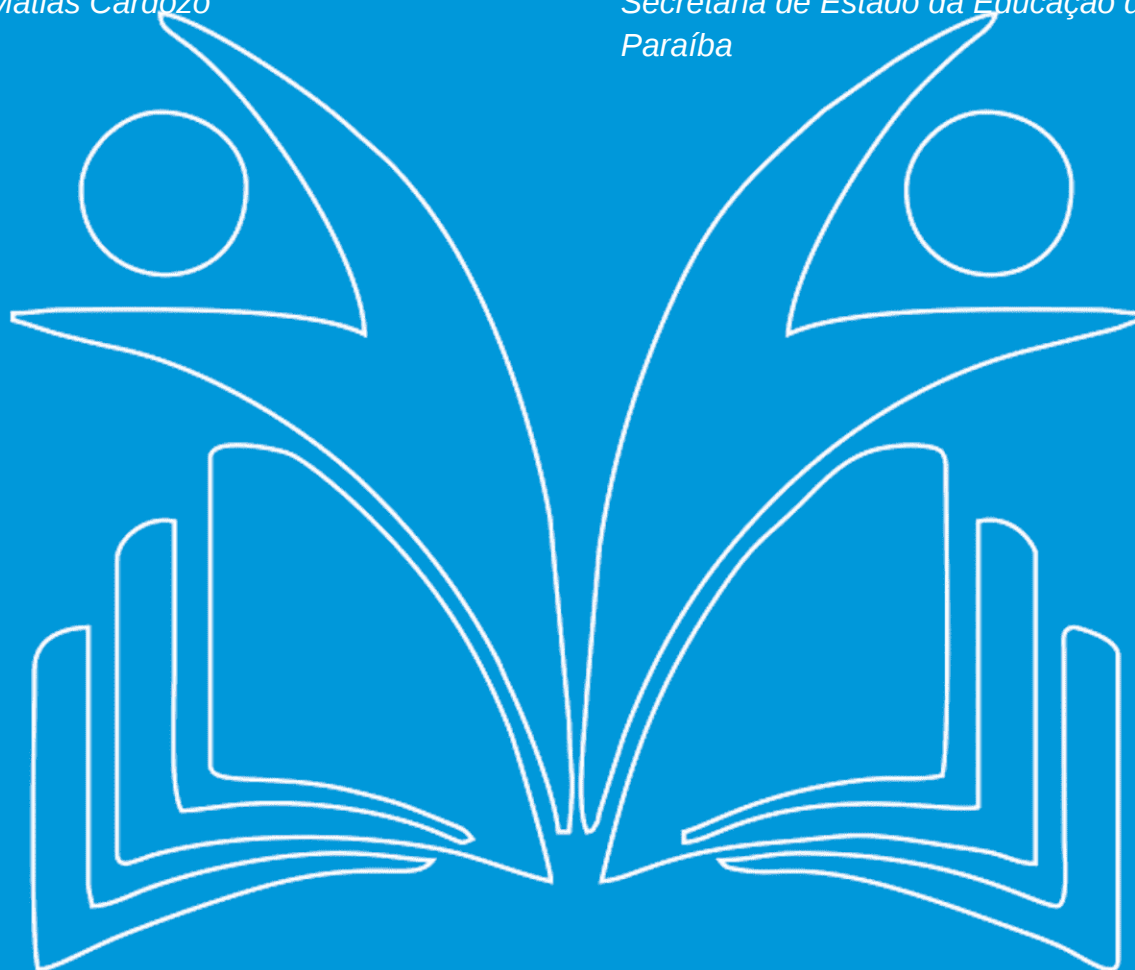
O OLHAR FEMININO SOBRE O SEU PAPEL NO MUNDO EM “ERA UMA VEZ OUTRA MARIA”

Aldaberon Vieira do Nascimento

Secretaria Municipal de Educação de Lagoa de Dentro-PB

Anderson Matias Cardozo

Secretaria de Estado da Educação da Paraíba



Resumo: *As discussões em torno dos papéis de gênero nos provoca neste Artigo a refletir através da animação “Era uma vez outra Maria”. A personagem percebe como seu irmão é tratado diferente de si. Com o objetivo discutir as relações de gênero a partir da socialização primária por meio da instituição família à figura feminina retratada nas artes visuais, temos uma pesquisa qualitativa motivada pelo curso Gênero e Diversidade na Escola, GDE da Universidade Federal da Paraíba. O aporte teórico parte do material indicado no curso, artigos publicados no Google Acadêmico e de autores que dialogam sobre o assunto. A história revela como as expressões de satisfação e identificação de Maria são anuladas em meio às obrigações domésticas no trabalho de reprodução social, invisíveis e desvalorizadas. Uma clara naturalização das opressões. Mas, as violências sofridas levam Maria a analisar o passado, se reposicionar no presente, e se lançar em novas experiências com projeção no futuro. Fortalecida por uma nova rede de apoio e conhecimento é capaz de ressignificar suas relações e agir de modo autônomo e crítico, o que para muitos/as se apresenta como emancipação.*

Palavras-chave: Papeis de gênero, Feminino e masculino, Sociedade, Representação, Relações sociais.

INTRODUÇÃO

As discussões em torno dos papéis de gênero é um assunto muito presente na sociedade contemporânea e ainda provocam muitas divergências. O estudo ora apresentado utiliza-se das artes para chamar atenção e inquietar o(a) leitor(a) a refletir sobre as diferenças no modo como educar/ensinar desde cedo no seio familiar e busca um olhar mais crítico para a forma como sociedade reproduz tais discursos e comportamentos.

A motivação para tal produção está em “Era uma vez outra Maria”, desenho animado, sem palavras, dirigido por Aliança H. Saludy Gênero e veiculado pela Ecos comunicação em sexualidade do Instituto Papai. Trata-se de um material indicado para ser utilizado em oficinas e/ou apresentações com mulheres, homens, jovens e/ou com profissionais das áreas de saúde e educação.

O enredo do desenho focaliza a socialização feminina, com base na história de Maria. A personagem percebe como seu irmão é tratado diferente de si pelos próprios pais e a partir de então, busca construir uma outra história em sua vida, rompendo com barreiras históricas e afirmando sua autonomia.

A menina desperta no(a) telespectador(a) uma inquietação fazendo outras MARIAS também questionarem seus papéis na sociedade que oprime e abusa da figura feminina fortalecendo os estigmas.

Homens e mulheres são apresentados como produtos da realidade social, logo tem-se que esses produtos provocam uma série de (re)ações sociais causando reflexos recíprocos de críticas e apontamentos.

Ao tentar agir como seu irmão, Maria é censurada pela metáfora do lápis que simboliza as opressões sofridas pelas mulheres nos diversos contextos sociais onde estão inseridas ladeadas por homens que reproduzem discursos, atos e atitudes masculinizadas, preconceituosas, fruto e repetições de uma sociedade machista e patriarcal.

Era uma vez outra Maria é uma indicação de estudo reflexivo da disciplina Metodologia de Projetos Didático-Pedagógico do Curso de Especializado Gênero e Diversidade na Escola-GDE que teve início em junho de 2020, e foi ofertado pelo Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação sobre Mulher e Relações de Sexo e Gênero – NIPAM, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba-UFPB.

A escolha da temática justifica-se pela forma como observamos os comportamentos de meninos e meninas a partir dos ensinamentos dados em família e como estes refletem na vida social e estão

presentes na escola e os seus estereótipos provocam (re)ações que refletem na sociedade estigmatizando as mulheres.

O Objetivo Geral da pesquisa é ‘discutir as relações de gênero a partir dos ensinamentos impostos socialmente pela família desde a infância à figura feminina retratada nas artes visuais’. Ao mesmo tempo em que buscamos de forma mais específica analisar os discursos sociais sob os papéis de gênero; identificar estereótipos de gênero relacionados à figura feminina; compreender os estigmas direcionados às mulheres a partir das imposições sociais abarcadas pelo patriarcado.

A pesquisa de cunho qualitativo parte da projeção da animação como referencial que instigou esta produção, debruçando-se em textos de livros e artigos científicos publicados em site de buscas acadêmicas.

Os resultados analisados nos fazem compreender que os papéis de gênero imbricados na sociedade determinam que as mulheres permaneçam sendo vítimas de preconceitos nos diversos lugares que trafegam, quando são censuradas de forma a intimidar suas vivências. Porém, com este estudo esperamos que (outras) pessoas possam olhar de forma mais crítica e que possam enxergar muito além do constructo social e passem a ver pessoas em sua igualdade como instituem as legislações.

O PROTAGONISMO FEMININO - METODOLOGIA

A pesquisa de viés qualitativo dialoga com os estudos de gênero, a fim de analisar e interpretar os discursos apresentados. De acordo Gil (2008, p. 50), esse tipo de pesquisa “é desenvolvido a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

O interesse para analisar a animação em discussão nesse texto surgiu posterior o estudo do componente curricular Metodologia de Projetos Didático-Pedagógico do curso de Especialização Gênero e Diversidade na Escola-GDE, Aprovado pela Resolução CONSEPE/UFPB nº 45/2019 de 28/08/2019 na modalidade semi-presencial, teve início em junho de 2020, sendo ofertado pelo Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação sobre Mulher e Relações de Sexo e Gênero – NIPAM, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba-UFPB. A grade curricular composta de sete módulos a compreender: Introdução a Educação a Distância, Gênero e Diversidade, Diversidade, Gênero, Sexualidade e Orientação Sexual, Metodologia de Projetos Didático-Pedagógicos, Relações Étnico-Raciais, e Metodologia de Projeto de Pesquisa, totalizando 390 horas em 18 meses.

A partir de então, procuramos levantar estudos anteriores pertinentes para nossa análise que dialoga(va)m com a animação, prezando pelos textos indicados no componente curricular estudado

na especialização, que foi a base para nossa escrita, e recorreremos ainda a textos trabalhados/utilizados pelas(os) professoras(es) durante o curso e pesquisas relacionadas e outros buscados na base de dados do Google Acadêmico.

Todas as abordagens realizadas refletem na objetivação da pesquisa como resultado do que nos inquieta para este Estudo. E a seleção de autores que discutem os papéis de gênero na sociedade foi pensada para tornar o trabalho mais cientificamente enriquecedor. Haja vista o objetivo de produzir pesquisas que oportunizem novas investigações como base científica para a academia e outros meios de produção e divulgação.

Partindo desse princípio, espera-se que o resultado apresentado a seguir incitem novas discussões, novos estudos e novas inquietações.

A COMPREENSÃO DOS ESPAÇOS FEMININOS ALÉM DAS LETRAS

Era uma vez outra Maria é uma animação sem palavras que conta a história de Maria, uma menina que não aceita a forma como é tratada e busca construir uma outra história em sua vida. Para tal a menina (re)age rompendo barreiras e afirmando sua autonomia, enquanto mulher que não aceita as condições impostas à figura feminina explicitada na submissão imposta pela sociedade sobre a mulher.

Na animação, a menina Maria percebe que meninas e meninos são criados(as) de forma diferente. A imagem feminina figura como coadjuvante de suas próprias ações quando busca protagonizar a luta pela causa feminista em garantia dos direitos instituídos pela Constituição Federal, dentre os quais cidadania, igualdade e justiça. Maria descobre que a sua criação influencia seus desejos, comportamentos e suas atitudes, mas se depara com as normas impostas socialmente que castram sua autonomia. De lembranças da infância a sonhos para o futuro, ela questiona o seu papel no mundo, além das atividades domésticas retratadas.

O que a personagem questiona é, na verdade um constructo social que ultrapassa gerações e por mais que se pense ou se discuta na contemporaneidade os avanços, as conquistas, as modernidades presentes nos relacionamentos sociais, o modo como as pessoas, homens e mulheres se apresentam ainda exprimem divergências e aceitações/rejeições dentre os sujeitos sociais, conforme explicitam as ciências sociais e humanas.

Destarte, “o conceito de gênero significa que homens e mulheres são produtos da realidade social e não decorrência da anatomia de seus corpos (BRASIL, 2009, p. 39). É isso que percebemos na forma como a personagem vai compreendendo como as coisas acontecem ao seu redor. A forma como ela

é instruída e a maneira como seu irmão é tratado, o comportamento do pai com o filho e da mãe com ela.

O papel social da mulher apresentado através da personagem Maria é explicitado em diversos meios como na música, na dança, na literatura, nas artes plásticas dentre tantos outros contextos interpelados socialmente. Nesse sentido, a criação dada à Maria pelo pai e pela mãe reproduzem o conceito de gênero apresentado acima. Logo, esse constructo social provoca na atual conjuntura mudanças de comportamento e acirra em crianças e adolescentes enfrentamento a forma como são tratadas(os) nos diferentes grupos onde estão inseridas(os).

Nesse sentido, “[...] é interessante perceber como as práticas educativas destinadas a meninas e meninos nos mesmos ambientes são diferenciadas (SANTOS, 2017, p. 348)”. O que pode ser comprovado por todas(os) nós, haja vista nossos ambientes familiares e sociais reproduzirem tais práticas. Para a autora:

Estudos já demonstraram como essas relações se dão de forma a educar as meninas para espaços privados e para a execução de uma série de práticas e experiências ditas femininas. Os estudos sobre masculinidades também demonstram como as práticas educativas produzem subjetividades que exercem funções esperadas para o gênero masculino em corpos compulsoriamente determinados como de meninos (SANTOS, 2017, p. 348).

Os processos ensinados desde cedo no seio familiar, reproduzido na escola e em outros grupos sociais refletem os comportamentos visualizados em atos extremos com índices alarmantes de violências nas diversas sociedades onde as diferenças de gênero são marcadores que categorizam meninos e meninas, homens e mulheres e discriminam as orientações de gênero, por exemplo. Na prática, este modelo de representação dos corpos pavimenta um ordenamento cultural para a naturalização das diferenças transformadas em hierarquias. Dito de outro modo, temos neste universo relacional a concretização do sexismo, elevado em potência à discriminação, violência simbólica, física, e ódio ao que é sinalizado como correspondente ao feminino.

Temos que “o modo como homens e mulheres se comportam em sociedade corresponde a um intenso aprendizado sociocultural que nos ensina a agir conforme as prescrições de cada gênero (BRASIL, 2009, p. 40)”. A sociedade desperta determinados comportamentos, e por que não dizer, ‘ensinamentos’, mas cobra de seus/suas agentes uma postura divergente.

Desde a gestação cria-se um ritual de preparação para a chegada do(a) bebê com expectativas de qual será o gênero/sexo, de como deve ser montado o enxoval, o quarto. Posterior, “há uma expectativa social em relação à maneira como homens e mulheres devem andar, falar, sentar, mostrar seu corpo,

brincar, dançar, namorar, cuidar do outro, amar etc. (BRASIL, 2009, p. 40)”. Estes gestos se propagam desde cedo, principalmente no ambiente doméstico, aos olhos dos(as) genitores(as) e/ou familiares, como observa Maria quando é proibida de sentar com as pernas abertas ou quando é censurada de ver futebol, pois tem que cuidar da louça do jantar junto a mãe e a irmã.

E nos outros grupos sociais, “conforme o gênero, também há modos específicos de trabalhar, gerenciar outras pessoas, ensinar, dirigir o carro, gastar o dinheiro, ingerir bebidas, dentre outras atividades (BRASIL, 2009, p. 40)”. Desse modo, temos que “o gênero é algo que vai sendo construído e moldado ao longo do tempo, às vezes por proibições daquilo que foge ao padrão pré-estabelecido pela sociedade. (SENA et al, 2020, p. 579)”.

As Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos, DNEDH homologadas em 2013 constituem:

O Art. 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, [...] coloca a dignidade da pessoa humana em primeiro plano. Esse artigo afirma: “Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade” (BRASIL, 2013, p. 36).

Fato é que as legislações em diversos casos não são cumpridas ou não são levadas a sério. Ver-se múltiplos acontecimentos que negam a dignidade humana colocada constitucionalmente ignorando a liberdade das pessoas, principalmente no que se refere às relações de gênero, assunto muito discutido atualmente.

Reproduzida além do ambiente doméstico as relações de gênero interpelam também o espaço escolar que por sua vez, não tem sido acolhedor. Nele os ensinamentos sociais, adquiridos desde o nascimento, que educa a criança para conviver em sociedade instruem de maneira distinta considerando o ser menino ou menina. Logo, a forma como as pessoas veem as diferenças de gênero e as relações estabelecidas entre os grupos de pares, como distinguem atitudes e gestos tidos como masculinos e/ou femininos e as escolhas feitas a partir dessas distinções é inculcado logo na infância e exprime/imprime o modo de pensar e de agir de cada pessoa.

Diante de tal fato,

No que se refere à prática docente, percebe-se a necessidade de formação continuada e reflexão sobre as temáticas gênero e sexualidades na escola, bem como raça/etnia, geração, identidade de gênero, pois só assim é possível rever nossas ações e abandonar práticas sexistas que são reforçadas no dia a dia. (SENA et al. 2020, p. 592).

A humanidade precisa compreender o ser humano como um todo a partir do que institui as legislações e o direito de respeitar o próximo e de ser respeitado(a) mutuamente. Haja vista, a presença feminina fora do seu ambiente doméstico crescer notadamente ocupando campos de trabalho antes tipicamente masculinos, em busca de independência financeira, percebemos que ainda há muito ‘preconceito’ contra as mulheres.

Para Nascimento e Cardozo (2020, p. 1), “a sociedade, por meio de suas instituições socializadoras, desponta como uma agente influenciadora na formação dos discursos. Ela mostra o que cada gênero faz e/ou como deve se portar e ensina a abafar seus sentimentos e o seu lado do sexo/gênero oposto”, oprimindo a razão e a consciência e reprimindo as relações de fraternidade instituídas pela Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Para os autores “a sociedade cri(ou)a as identidades pelas quais os gêneros se mostram e os papéis se (auto)definem (NASCIMENTO *et al*, 2020, p. 8)” instituindo relações de poder. “E essas relações de poder se configuram na sociedade contemporânea como aspectos de uma cultura que ainda cultiva as características masculinas como superiores às femininas (NASCIMENTO *et al*, 2020, p. 6)”, acrescentam. Desta forma criou-se e cultiva-se uma sociedade tipicamente patriarcal que subjuga o papel da mulher, a inferioriza e institui uma hierarquia de gênero (BRASIL, 2009). O que implica nos discursos abusivos e em atos e ações que produzem estereótipos e estigmas sociais que provocam feridas que não cicatrizam e tornam as pessoas reféns sociais e de si mesmas.

AS INQUIETAÇÕES OPERADAS POR MARIA - RESULTADOS E DISCUSSÃO

A narrativa aborda o elemento central na constituição do sujeito, ou seja, sua criação sócio-histórica, o que envolve todo processo de representação social a ele atribuído, e que compõe uma posição subjetiva culturalmente reproduzida e legitimada. Uma produção do real que por meio da linguagem estabelece status e papéis sociais, servindo como referência e produção estética e moral para as novas gerações. Uma educação e disciplinamento de corpos, valores e comportamentos. Em síntese, estamos falando da *socialização*. Debate que encontra em Bourdieu uma das grandes referências clássicas de análise. Ao tratar do poder socializador dos grupos sociais, hierarquicamente dispostos, este autor denuncia as distinções criadas socialmente e postas num mercado simbólico. Ambiente este que naturaliza as condições distintas de socialização, bem como as violências e opressões que resultam de competições implícitas desse jogo. Bourdieu (1996 in CARDOZO, 2018, p.14) desenvolveu a partir do conceito do *habitus* o princípio social de classificação. Em outras palavras,

Este como representando as disposições e estruturas cognitivas incorporadas no sujeito, guiando suas ações e configurando suas práticas, ao mesmo tempo em que é um elemento diferenciador de grupos e sujeitos, ou seja, princípio de distinção e divisão.

É neste contexto que se inserem os/as personagens da animação aqui problematizada. Uma materialização das condições sociais e culturais do que se nomeia de gêneros. Uma reafirmação permanente dos espaços e posturas demarcados como masculinos e femininos, espaços público e privado. Uma estrutura rígida, pouco flexível e autoritária. Dominada pelo poder de julgamento e operação na figura patriarcal.

Simbolicamente, mas agindo de modo objetivo, temos na representação do lápis a força disciplinadora da moral social. Instituição fiscalizadora, punitiva e violenta. Traços de uma sociedade tipificada por Michel Foucault (1987) como do controle, criação da modernidade. Já em Freud podemos identificar por aquilo que ele denomina de *superego*, sendo um dos componentes da estrutura da psique humana responsável pela regulação dos impulsos sexuais demandados pelo *id*, atuando como uma espécie de freio moral desenvolvido pela cultura.

A história inicialmente revela como as expressões de satisfação e identificação de Maria são anuladas em meio as obrigações domésticas no trabalho de reprodução social, invisíveis e desvalorizadas, servindo como uma forte metáfora para sua condição de sujeito. Assalto do seu tempo livre em benefício dos privilégios destinados ao universo masculino. Uma clara naturalização das opressões. Mas, é através das violências sofridas que levam Maria a analisar o passado, se reposicionar no presente, se lançar em novas experiências, e com isso uma nova projeção no futuro, em novos olhares e julgamentos. Fortalecida por uma nova rede de apoio e conhecimento é capaz de ressignificar suas relações e agir de modo autônomo e crítico, o que para muitos/as se apresenta como emancipação.

As transformações só foram possíveis a partir do momento em que a protagonista colocou em crise a principal instituição socializadora, o que se fez sentir nos demais espaços.

Uma trama que toca em profundas contradições da vida social, na responsabilização das escolhas e suas consequências, mas colocando o sujeito como principal agente de condução de sua existência e pelas transformações.

Ao chamar atenção para essas tensões que envolvem as representações do masculino e do feminino devemos ter em conta que há uma estrutura de relações que se forma a partir deste encontro assimetricamente composto, mas oriundo de um sistema de significados culturais.

Analisar o universo que envolve homens e mulheres sob a lente das relações sociais nos coloca no exercício da refutação das estruturas epistemológicas que tradicionalmente marcam o campo, e no qual a abordagem *relacional* ganha um importante status analítico. Daniele Kergoat (2010, p.71) observa que “a relação social é, em princípio, uma tensão que atravessa o campo social. Essa tensão produz certos fenômenos sociais e, em torno do que neles está em jogo, constituem-se grupos de interesses antagônicos”. As relações sociais de sexo e divisão sexual do trabalho compõem faces de um mesmo sistema, mutualmente implicado em suas relações.

Herança da sociologia francesa, a categoria *relações sociais de sexo* trata desta análise da construção social e histórica dos sexos em suas imbricações relacionais. Aponta para o fato de como as categorias são construídas, reproduzidas e transformadas a partir das relações que envolvem os sujeitos. Categorias que se “fixam e reificam-se” em diferentes papéis sociais, subjetividades, ocupações e comportamentos distribuídos socialmente entre universos masculinos e femininos (NOGUEIRA, 2011). Diferença que também é transferido para o âmbito do trabalho, o que coloca para as ciências humanas um novo paradigma de análise e problematização (NEVES, 2013).

A contextualização histórica das relações sociais de sexos produz profundas transformações não apenas na desconstrução da mulher enquanto “sujeito biologicamente dado”, mas no próprio cerne epistemológico da história que, ao incluir a mulher neste processo leva à modificação na própria narrativa histórica (MATOS, 2008).

Relações sociais que são, portanto, sintomáticas para pensar a construção de categorias sociais, mas que não esconde as relações de poder e dominação. E inferir análises tomando por referência relações isoladas na formulação conceitual mostrará simplesmente seu viés reducionista e limitado (KERGOAT, 2002).

Ao entender que as relações sociais de sexo trazem consigo tensões e disputas permanentes, Kergoat (2010) fundamenta suas conclusões por meio da ideia de que, *o social* é um fenômeno *sexuado*, onde os grupos - masculino e feminino - já se encontram localizados.

A partir dessa leitura relacional a apreensão da realidade opera em torno da intersubjetividade, o que reduz a coadjuvante a dimensão estrutural do gênero (enquanto categoria isolada alheia às relações). Pensamento que adquire maior sustentação quando se tem em mente que a *dominação só ocorre dentro de uma relação social* (SAFFIOTI, 2015). O gênero é uma das variáveis que, mesmo construído historicamente, na sociedade capitalista, serve como instrumento simbólico e ideológico imbricado no patriarcalismo. Em outras palavras, pensar a realidade a partir das relações sociais de sexo no contexto

de uma sociedade de classes nos coloca na condição de necessariamente incluir *gênero*, sabendo que este não está descolado historicamente do seu papel de reprodutor da ordem capitalista como explicitado na animação em discussão ao retratar os dilemas da personagem Maria.

Kergoat (2010, p.95) coloca que “*as relações sociais de sexo* continuam a operar e a se manifestar sob suas três formas canônicas: *exploração, dominação e opressão*”. E, pensar nas transformações no âmbito dos sexos dentro desta lógica nos leva a localizá-las num espaço de tensão no bojo das relações sociais dos sexos, e só a partir daí se vislumbram as possibilidades de rupturas e mutações.

Colocando as mulheres, não isoladamente, mas enquanto sujeitos coletivos, produtores de sentido e sujeitos de sua própria história. Sair da imagem imposta de feminilidade para se tornarem mulheres portadoras de poder de ação na construção e no desenvolvimento das relações sociais (KERGOAT, 2010, p. 95).

Foi precisamente nesta estrutura relacional que Maria operou suas inquietações, e fazendo delas a busca por conhecimento e abertura para novas experiências de sociabilidade. E

a partir de então pôde criar um novo lugar de reflexão e crítica. Desnaturalizou o cotidiano de opressão em torno dos gêneros e se reinseriu nas relações sociais, seja com os mesmos personagens que compõem a sua vida mais íntima, a saber, a família, ou os novos sujeitos que passaram a fazer parte do seu ciclo de relações. O fato é que, as relações sociais de sexo, circunscritas à sua realidade foram tensionadas e gerou mudanças.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As discussões provocadas envolvem todo um processo de representação social a ele atribuído, e compõe uma posição subjetiva culturalmente reproduzida e legitimada. As divisões do trabalho reproduzem a construção social que introduz na figura feminina papeis que as diferenciam dos meninos ainda no seio da família. As determinações impostas às meninas não são as mesmas que tornam seus pares mais livres criando uma sociedade patriarcal cada vez mais machista.

O enredo da animação estabelece status e papeis sociais que servem como referência e produção estética e moral para as novas gerações. Ele reflete uma educação e disciplinamento dos corpos, valores e comportamentos. Os disciplinamentos dados à Maria abrem um leque para a sociedade perceber como esta trata as mulheres, definindo papeis subjugados que desde outrora criaram estereótipos que impõem à figura feminina atividades que a tipificam. Vale salientar que as mulheres sempre tiveram um papel importante socialmente na (re)produção dos sujeitos sociais.

Destarte, percebe-se, hoje, que a luta feminina de séculos alcançou várias conquistas, mas na atual conjuntura tais conquistas ainda se distanciam dos privilégios destinados ao universo masculino que oprime seus pares. A forma como Maria é tratada na animação retrata as diversas ‘Marias’ que se desdobram nos papéis sociais que tornam a sociedade economicamente produtiva, mas não reconhece na prática as homologações de igualdades constitucionais estabelecidas pelos marcos legais.

As tensões que envolvem as representações de masculinidade e de feminilidade são/estão estruturadas em relações oriundas de um sistema de significados culturais com marcas profundas. As mulheres permanecem sendo tratadas com diferença mesmo quando dividem campos de trabalho, por exemplo, com os homens. Estão produzindo ciências e ocupando cargos de destaque e isso serve para alavancar a autoestima feminina para sentir-se socialmente capaz.

A história protagonizada pela menina Maria se torna um espaço de debate, lugar de mostrar que há um futuro para quem luta e busca seu espaço, assim como a personagem se projeta e provocou mudanças. Desta forma, espera-se que esta produção provoque inquietações, não só, mas, sobretudo, nas mulheres e que novos espaços de discussões e de debates se encontrem, que novas experiências de sociabilidade se projetem. E que os campos de pesquisas acadêmicas desnaturalizem-se e provoquem (mais) mudanças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Gênero e Diversidade na Escola: Formação de Professoras(es) em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de conteúdo. Versão 2009. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009;

BRASIL. Gênero e Diversidade na Escola: Formação de Professoras(es) em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de Atividades. Rio de Janeiro: CEPESC, 2009;

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais – Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos. 2013;

CARDOZO, Anderson Matias. Da cana-de-açúcar à máquina: as novas identidades profissionais desenvolvidas pelas mulheres a partir da construção naval no complexo industrial e portuário de Suape. III Encontro de Ciências Sociais: os desafios das ciências sociais diante das manifestações de intolerância. Campina Grande: UFCG, 2018; ERA UMA VEZ outra Maria. Direção: Aliança H. Saludy Gênero. Ecos comunicação em sexualidade. Instituto Papai. Word Education. Coordenação: Instituto Promundo. Produção: Jah comunicação. Rio de Janeiro. DVD vídeo (20 min), son., color;

FOUCAULT, M. Vigiar e Punir: história da violência nas prisões. Petrópolis: Editora Vozes, 1987;

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KERGOAT, D. A relação social de sexo: da reprodução das relações sociais à sua subversão. Proposições, v.13, n. 1 (37), 2002;

_____. Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais. Novos estudos, 86, 2010;

MATOS, Vanessa Cristina Santos. Gênero e Trabalho: um olhar sobre as greves operárias de junho e setembro de 1919. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008;

NASCIMENTO, Aldaberon Vieira do. et al. Características de menino e de menina: um discurso cultural. Anais VII CONEDU - Edição Online... Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/68143>>. Acesso em: 28 jul 2022;

NEVES, Magda de Almeida. Anotações sobre trabalho e gênero. Cadernos de Pesquisa, v. 43, n. 149, pp. 404-421, 2013;

NOGUEIRA. Claudia Mazzei. O trabalho duplicado. A divisão sexual no trabalho e na reprodução: um estudo das trabalhadoras do telemarketing. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SAFFIOTI, Heleieth. A mulher na sociedade de classes: mito e realidade. São Paulo: Expressão Popular, 2013;

SANTOS, Dayana Brunetto Carlin dos. Docências trans: entre a decência e a abjeção. 447 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: <<https://www.acervodigital.ufpr.br/handle/1884/47741v>>. Acesso em: 30 jul. 2022;

Sena, D. M. R., Fraga, J. T. da, & Mendonça, J. G. R. (2021). Menino veste azul, menina veste rosa: uma reflexão sobre as relações de gênero reforçadas na educação infantil. *Diversidade e Educação*, 8(2), 576–594. <https://doi.org/10.14295/de.v8i2.11569>. Acesso em 30 jul 2022, 17:39.

Capítulo 7



10.37423/240308823

TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: CONTRIBUIÇÕES PARA EDUCAÇÃO ON-LINE

SIMONE ARIOMAR DE SOUZA

Instituto Federal de Goiás

SIGREICE ARIOMAR DE SOUZA ALMEIDA

Instituto Federal de Goiás



INTRODUÇÃO

Vivenciamos um momento histórico de profundos avanços tecnológicos. E esses avanços, têm causado fortes impactos na sociedade, ora positivos, ora negativos.

O fato é que, a priori as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) ³ parecem resolver todos os problemas da sociedade, pois têm o poder de otimizar o tempo, atravessar fronteiras em segundos e multiplicar informações de forma eficiente.

Entretanto, as TICs são altamente dicotômicas, pois a mesma internet que nos transporta instantaneamente pelo tempo e espaço virtual, numa espécie de afronta, furta-nos as prioridades e nos faz reféns da nossa própria ação. Em outras palavras, não temos tempo para conversar, ler, estudar, realizar atividades sociais e culturais, embora, sempre há espaço para responder e-mails, visitar redes sociais, ou quaisquer atividades de caráter virtual.

Na educação, o episódio se repete: se por um lado, as TICs podem proporcionar meios eficazes para o conhecimento e reflexão das práticas educativas tradicionais, por outro, podem comprometer o tempo das discussões em sala de aula e se infiltrar como concorrente ao professor em relação à atenção dos alunos.

Nessa direção, é extremamente oportuno questionar tanto a formação e consciência de uso das TICs, por parte dos docentes, quanto à maturidade dos discentes e a qualidade do processo de ensino e aprendizagem realizado por ambos.

Além disso, já faz tempo que “inauguramos” a era da educação on-line e também não há como se esquivar ou não se posicionar a respeito das vantagens e desvantagens no processo de ensino e aprendizagem, apresentadas por essa modalidade pedagógica, completamente impregnada de TICs.

Polêmicos e intimamente ligados, esses assuntos merecem destaque especial dentro da área educacional. Entretanto nesse momento, se faz necessário para melhor discutir, um recorte. Elegemos abordar o tema “educação on-line” privilegiando suas vantagens na sociedade, por também enfocar a questão do uso das TICs. Conduziremos a discussão, articulando a educação on-line na perspectiva da (THC) ¹ por acreditarmos que a teoria vigotskiana muito tem a contribuir para essa modalidade de ensino e aprendizagem.

Portanto, esse estudo buscar-se-á indicativo de resposta à seguinte questão: Na educação on-line, por meio das TICs, será possível ao professor, embasado na THC, promover possibilidades de aprendizado

e desenvolvimento cognitivo de seus alunos? Em outros termos, seria a educação on-line através das TICs, um espaço propício à aplicação promissora da teoria vigotskiana?

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

O caminho percorrido para realização dessa pesquisa foi a pesquisa bibliográfica, ora em livros, ora em artigos na perspectiva do tema escolhido.

REFERENCIAL TEÓRICO

Julgamos necessário definir o que entendemos por educação on-line para melhor qualidade das reflexões que pretendemos provocar nos leitores.

De acordo com Santos, a educação on-line é entendida da seguinte forma:

A educação on-line é uma modalidade de educação que pode ser vivenciada e exercida para potencializar situações de aprendizagem mediadas por encontros presenciais, totalmente a distância ou híbridos, em que os encontros presenciais podem ser combinados com encontros mediados pelos ambientes virtuais de aprendizagem ou tecnologias de informação e comunicação digitais on-line. (SANTOS, 2005).

A nosso ver, educação on-line é uma modalidade de ensino e aprendizagem por meio das TICs que dispensa a presença física dos professores e alunos, no mesmo espaço e por vezes também, no mesmo tempo.

De certa forma, essa modalidade de ensino e aprendizagem ainda se constitui novidade e é palco simultâneo de elogios e críticas por parte da sociedade em geral. Portanto, se há preconceitos em relação a educação on-line é porque a mesma é vista e compreendida de maneiras diferentes.

Apregoa-se pelos meios de comunicação que a educação on-line pela versatilidade, flexibilidade e capacidade de inclusão, oportuniza e possibilita a formação de uma parcela da sociedade, que não dispõe de tempo e recursos para a educação presencial.

Entretanto, esse assunto é bastante delicado e envolve uma série de questões complexas a ser discutidas, pois a revolução tecnológica não atinge a todos de maneira equitativa e democrática, sobretudo os menos favorecidos. Cabe, portanto questionar se não estão tendenciosamente confundindo a inclusão com exclusão digital.

Acrescenta-se a isso, a falta de formação dos professores para uso das TICs, bem como, a qualidade duvidosa de cursos on-line que não exigem dedicação e oferecem uma série de facilidades aos alunos, deixando evidente que a educação virou comércio.

No entanto, nossa posição não é contrária ao ensino on-line, desde que seja um ensino sério e lícito, pois acreditamos que se o processo for planejado por um professor capacitado em consonância com os alunos, há possibilidades de êxito no processo de ensino e aprendizagem através das TICs.

Defendemos que a educação on-line através das TICs é um espaço propício à aplicação promissora da teoria vigotskiana, pois se nos reportarmos a THC podemos perceber frutuosas contribuições para educação on-line, a partir do uso consciente das TICs.

Na THC, o desenvolvimento psicológico humano é visto como resultado da aprendizagem adquirida por meio de interações entre os indivíduos com meio social e cultural. Sendo que os principais conceitos vigotskianos são: mediação, zona de desenvolvimento proximal (ZDP), linguagem, pensamento, instrumentos e signos.

Claramente isso nos permite afirmar que a educação on-line pode se beneficiar dos pressupostos vigotskianos. Por exemplo, a questão da mediação pode ser uma constante no ensino e aprendizagem on-line, a partir da condução do processo realizado pelo professor.

Observe que entre os maiores instrumentos de mediação na educação on-line, o computador se destaca por possibilitar eficazes condições para que haja aprendizado. De fato, por meio de imagens, linguagens oral e escrita, sons ou vídeos, o computador conectado a internet, é um espaço vasto para qual o aluno possa procurar e, aos poucos, dominar uma nova linguagem.

Apoiamo-nos em Freitas (2009) que argumenta em favor da importância do papel exercido pelo computador e pela internet, como instrumentos de linguagem, de leitura e da escrita:

Como instrumento informático, o computador é um operador simbólico, pois seu próprio funcionamento depende de símbolos. Seus programas são constituídos a partir de uma linguagem binária. Para acioná-lo, temos que seguir instruções na tela, movimentando o mouse em diferentes ícones ou usando o teclado (com letras e números) para redigir instruções e colocá-lo em ação. A navegação é toda feita a partir da leitura/escrita. É lendo/escrevendo que interagimos com pessoas a distância através de e-mail, ou de bate papos em canais de chats ou participamos de comunidades nos Orkut. É lendo/escrevendo que navegamos por sites da internet num trajeto hipertextual em busca de informações ou entretenimento. (FREITAS, 2009).

Isso significa que o aluno pode passar a ser agente do seu próprio conhecimento porque ele aprende a aprender, e o professor de simples transmissor de teorias pode passar a ser viabilizador indispensável desse processo de ensino e aprendizagem, indicando não apenas os caminhos para que os alunos possam apropriar-se dos conhecimentos para desenvolver-se, mas também se colocando a caminho, na busca interminável do saber.

No ambiente virtual as aulas podem ficar mais atrativas porque as pessoas são conduzidas a debates, discussões e trocas de experiências, uma vez que a presença virtual é aferida através da participação e interação dos alunos.

Isso pode resultar numa série de benefícios do ponto de vista histórico-cultural, uma vez que o conhecimento é concebido como resultado de interações interpessoais e intrapessoais.

Por outro lado, não podemos desavisadamente aceitar a idéia absurda de que o computador ou as redes conseguem lidar de forma independente com o processo de ensino e aprendizagem, mesmo porque essa hipótese contradiz os pressupostos vigotskianos, conforme nos alerta Durán:

Por destacar a relevância das implicações histórico-culturais no plano educacional, é lícito afirmar que os postulados de Vygotsky colocam em xeque e até mesmo geram uma certa desconfiança diante dos pregoeiros que apresentam os computadores ou as redes como instrumentos auto-suficientes, capazes de revolucionar a educação apenas em função do caráter provocativo da linguagem digital em relação a emergência das novas modalidades de pensamento (DURÁN, 2005).

Concordamos com Castro (2008), que Vigotski tenha anunciado, por meio da citação abaixo, a possibilidade de colaboração virtual sem a presença física do adulto/professor:

Quando em casa a criança resolve um problema com base num modelo que lhe mostraram na sala de aula, ela continua a agir em colaboração, embora no momento o professor não esteja ao seu lado. De uma perspectiva psicológica, a solução do segundo problema é similar a essa solução de um problema em casa. É uma solução alcançada com a ajuda do professor. Essa ajuda – esse aspecto de colaboração – está invisivelmente presente. Está contida no que parece, de fora, a solução independente dada ao problema pela criança (VIGOTSKI, 1996-1998. p. 216, apud DANIELS, 2003).

Defendemos que todo aluno, seja participante da educação on-line ou não, necessita de um tempo para que “sozinho”, sem a presença virtual ou física do professor ou mesmo dos colegas, possa reconstruir os supostos aprendizados e desenvolver a sua autonomia. Embora, ainda que o aluno esteja sozinho, o professor com seus comentários e ensinamentos, os colegas e o próprio meio, deixam marcas e, portanto, ainda que ausentes, sempre estarão presentes.

Portanto é possível traçar algumas comparações das tarefas de casa em um curso presencial e a educação on-line. Se bem que na educação on-line, o professor pode ser por vezes até mais presente do que nos cursos presenciais, onde as dúvidas surgem em casa e só serão solucionadas no próximo encontro físico, ao passo que as dúvidas nos meios virtuais, são tratadas e discutidas praticamente de forma imediata, à medida que surgem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Cabe-nos perguntar se na educação on-line é possível ao professor, identificar a ZDP de seus alunos a fim de intervir e criar oportunidades de aprendizagem?

A nosso ver, a resposta é positiva, uma vez que os espaços virtuais, se bem empregados, podem facilitar a comunicação entre alunos e professores, provocando debates e troca de informações relacionadas a problemas concretos e abstratos.

Portanto, para que a educação on-line de fato, seja satisfatória em termos de qualidade no processo de ensino e aprendizagem, em sintonia com os pressupostos da THC, é preciso formar eficientemente o docente e o discente, visando à utilização consciente das TICs, caso o contrário, disfarçados na roupagem on-line, poderemos retroceder na qualidade e descaracterizar os objetivos do processo educativo.

É importante destacar que não defendemos que a THC tenha potencial a resolver todas as complexas questões relacionadas ao ensino on-line ou constitua-se o único estudo que possa contribuir nessa direção. Por ora, afirmamos que educação on-line tem muito a se beneficiar da THC, uma vez que o espaço on-line a nosso ver, é uma oportunidade ao professor, por meio das TICs, de promoção do desenvolvimento cognitivo dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que: (1) embora Vigotski não tenha vislumbrado o avanço tecnológico atual, seus pressupostos se adotados no âmbito da educação on-line, muito contribuem com essa modalidade de ensino e aprendizagem, a partir do uso consciente das TICs. Em outros termos, na educação on-line, por meio das TICs, é possível ao professor, embasado na THC, promover possibilidades de aprendizado e desenvolvimento cognitivo de seus alunos; (2) embora as TICs sejam instrumentos imprescindíveis no contexto da educação on-line, não são autossuficientes e não substituem o professor, ao contrário, exigem a supervisão de um educador crítico, consciente, formado, capacitado, dedicado e comprometido não apenas em instigar a interação entre os alunos, mas em interagir com os mesmos, participando e fazendo-os participar ativamente do movimento dialético de ensino e aprendizagem; (3) para vislumbrar qualidade na educação on-line é imprescindível que os alunos saibam utilizar as TICs, estejam conscientes da proposta de ensino e aprendizagem e, sobretudo dispostos ao desafio de estudar.

Palavras-chave: Educação on-line; Teoria Histórico-Cultural, Tecnologias de Informação e Comunicação.

REFERÊNCIAS

CASTRO, R. F. Aprendizagem e trabalho colaborativo na Educação a Distância. Dissertação de Mestrado. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, 2008.

FREITAS, M. T. A. Janela sobre a utopia: computador e internet a partir do olhar da abordagem Histórico-Cultural In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, n.32. 2009; Disponível em: <[http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT16-](http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT16-5857--Int.pdf)

5857--Int.pdf> Acesso em: 17 nov 2012.

DANIELS, Harry. Vygotsky e a Pedagogia. São Paulo: Loyola, 2003.

DURÁN, D. Os impactos das tecnologias da comunicação e informação na educação: uma perspectiva vygotskyana. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, n.28. 2005; Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt20/gt201448int.rtf>> Acesso em: 29 nov 2012.

SANTOS, E. O. dos. Educação on-line: a dinâmica sociotécnica para além da educação a distância. In: PRETTO, N. De L(org.). TECNOLOGIA & NOVAS EDUCAÇÃOES, Salvador, EDUFBA, v.1. 2005;

NOTAS

Nota 1

Teoria Histórico-Cultural.

Capítulo 8



10.37423/240308826

PRÁTICAS DECOLONIAIS NA MUSICALIZAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES A PARTIR DE RELATOS DE DUAS ESTAGIÁRIAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA

Mara Menezes Kroger

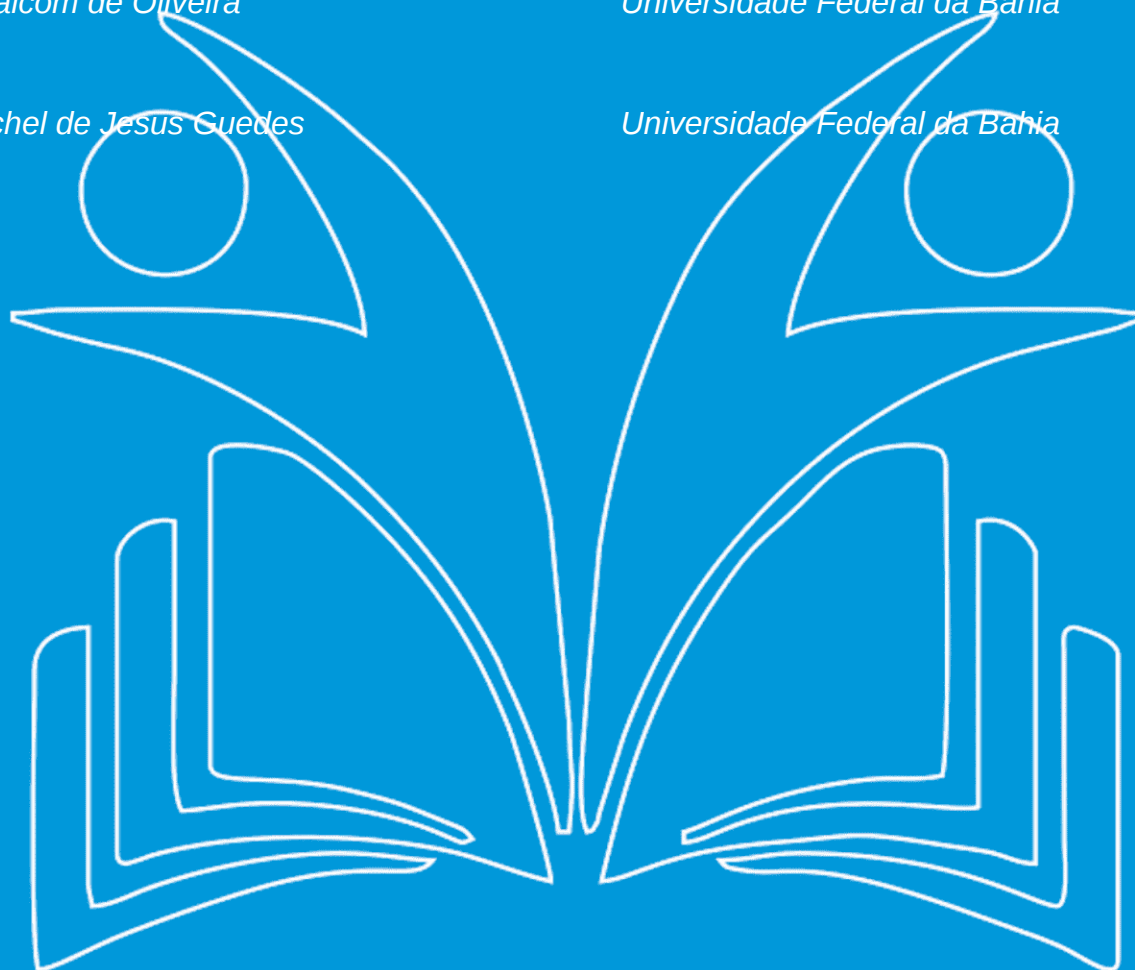
Universidade Federal da Bahia

Gabriela Dalcom de Oliveira

Universidade Federal da Bahia

Maiara Rachel de Jesus Guedes

Universidade Federal da Bahia



Resumo: Neste trabalho, as autoras compartilham suas experiências docentes vivenciadas no Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório durante o primeiro semestre de 2023. Os relatos têm como fio condutor uma abordagem decolonial no ensino de música com crianças de 4 a 8 anos de idade, no curso de extensão - Musicalização Infantil da Universidade Federal da Bahia. Este trabalho visa ressaltar a importância do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório enquanto *lócus* de experiência e de construção da identidade docente de licenciandos e licenciandas conscientes de seu papel, enquanto mediadores de saberes, na luta por uma educação musical antirracista, e não mais referenciada apenas pelos parâmetros culturais e musicais eurocêntricos. Ao mesmo tempo, os cursos de licenciatura, enquanto espaços de formação, precisam se comprometer com um currículo que valorize e oportunize experiências formativas dos licenciandos com as culturas de matriz africana e também dos povos originários.

Palavras-chave: Práticas decoloniais; Musicalização Infantil; Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo compartilhar e refletir sobre práticas decoloniais no projeto de extensão Musicalização Infantil da Universidade Federal da Bahia. Os relatos são feitos por duas alunas do curso de licenciatura (autoras), durante o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório III, no primeiro semestre de 2023.

Fundado em 1954, o referido projeto foi criado enquanto lócus de prática pedagógica para professores e professoras. Desde então, a presença de crianças na instituição tornou-se constante, gerando mudanças no currículo, como a criação do curso de Licenciatura em Música, que teve seu primeiro vestibular em 1969. Tanto o curso quanto o projeto permanecem até hoje. Além de abrir as portas da universidade para a comunidade, também é usado como laboratório docente, tendo passado muitos professores formadores conhecidos nacionalmente, quanto estudantes de Licenciatura em Música, bolsistas e estagiários.

A universidade e o projeto situam-se em um bairro nobre de Salvador e recebe crianças de classe média e média-alta. Isso significa que, apesar de 81,2% da população ser formada por pretos e pardos¹, essa proporção não é refletida na sala de aula, uma vez que a maioria dos alunos matriculados no projeto são brancos. As aulas acontecem às sextas-feiras, das 8 às 11h e das 14 às 17h, ou seja, em horário comercial. É comum que o acompanhante adulto seja um membro da família ou um(a) cuidador(a). A maior parte dos responsáveis são mulheres, mães, tias e avós, reforçando o fato de que as mulheres ainda são maioria quando falamos em cuidado primário das crianças. Por outro lado, também expõe o fato de que as mulheres brancas possuem uma ampla rede de apoio disponível, enquanto estão no mercado de trabalho.

Apesar de fazer parte da extensão de uma universidade federal, o curso é pago e o número de bolsas é bastante irrisório. O acesso ao curso por pessoas da periferia é dificultado pela localização, pela questão econômica, e pela logística. Afinal, a realidade não permite que pai ou mãe falem o dia de trabalho para acompanhar a criança na aula de música, ou que paguem alguém que o faça. Quanto aos membros da família, geralmente estão também em seus trabalhos, buscando melhores condições econômicas.

O contexto em questão, é de uma cidade conhecida nacionalmente por sua produção cultural, artística e musical. No entanto, temos visto muitas vezes em sala de aula uma certa desconexão dos alunos com as práticas musicais de matrizes ancestrais. Sendo a escola (e a universidade) um espaço

democrático e acessível a todos, se configura enquanto espaço ideal para se promover práticas musicais que valorizem e dialoguem com as culturas africana e indígena.

Compreendendo essa relação que a música tem com a cultura e com os valores estabelecidos por esta, a educação musical contemporânea tem se preocupado em valorizar, entender, compartilhar e dialogar com músicas de diferentes contextos, proporcionando uma interação entre os processos de ensino-aprendizagem da música dentro da escola com os demais processos vivenciados no mundo cotidiano do indivíduo. (QUEIROZ, 2004, p. 102)

Com a promulgação das leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, a escola passou a se comprometer com a inclusão do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileiras e Indígena em seus currículos. Apesar de estarmos longe de erradicar o racismo no sistema educacional, até porque o mesmo está estruturalmente enraizado nas instituições e na sociedade como um todo, as leis vieram para fortalecer e ampliar essa luta.

Apesar de nos constituirmos um projeto de extensão, e não uma escola regular, entendemos que é nosso papel enquanto instituição pública, pautar nossa prática pedagógica musical nas leis e diretrizes a ela destinadas, especialmente no que se refere ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Indígena.

POR UMA PRÁTICA MUSICAL AFROCENTRADA

Visando uma pedagogia decolonialista, onde opta-se por abranger conteúdos de diferentes culturas, sobretudo a ancestralidade, buscando centralizar as aulas de música na vivência dos alunos e em sua valorização, que são tradicionais e nacionalistas. A respeito disto, o autor Batista (2018), diz que:

[...] uma pedagogia musical com tessitura decolonial está condicionada a oportunizar o acesso a: a) uma multiplicidade de conhecimentos de músicas e suas formas de fazer, para além do conhecimento que é praticado, a partir do cânone europeu; b) processos criativos que confirmem outras formas de escuta de sonoridades que fujam do esquema pitagórico que regimenta a nossas práticas em modelos ocidentalizados; c) vivenciar práticas musicais que envolvam conhecimentos de transmissão oral, tradicional e cultural; d) produções musicais da contemporaneidade configuradas por fenômenos plurais da cultura brasileira e latino-americana, em especial; e) uma educação musical que tenha seu objetivo centrado no humano, entendendo-o e reconhecendo-o com existente e praticante de si no Mundo. (BATISTA, 2018, p. 126)

Ou seja, possibilitar o acesso à própria cultura reforça o protagonismo dos alunos e, conseqüentemente, sua autoestima. Abib (2019), diz que o pensamento decolonial em educação “tem se desenvolvido em vários países afetados pelos processos de colonização, sobretudo na América Latina.” E continua afirmando que:

Essa produção teórica – mas que tem se desdobrado também em ações políticas bem demarcadas no contexto social desses países – tem se tornado uma potente expressão dos povos colonizados que começam a tomar consciência de sua história, sua alteridade, suas identidades, seus modos de ser e estar no mundo enquanto pressupostos de sua existência. (ABIB, 2019, p. 7)

Segundo a filosofia africana Sankofa, representada por uma ave que olha para trás enquanto gesta um ovo, “é só sabendo de onde viemos (olhando para trás) que sabemos quem somos; é só sabendo de onde viemos e quem somos, a partir da nossa agência ancestral, que conseguimos construir novos passos rumo à emancipação do nosso povo” (PINHEIRO, 2023, p. 99). A autora defende a *cosmopercepção*, que é o pensar a dinâmica do coletivo fora da percepção ocidental, altamente individualista. Nessa mesma linha, também cita a filosofia *ubuntu* - eu sou porque nós somos. Segundo Pinheiro, “no ubuntu a marca da natureza é a unidade, e nessa perspectiva, o fundamental não é o EU, mas o NÓS” (2023, p. 93).

Sendo assim, o currículo do projeto de Musicalização Infantil, está fundamentado num ensino musical antirracista, que visa mostrar a potência da música e da cultura africana e dos povos originários. No ano de 2022, trabalhamos com um repertório de compositoras negras e baianas de Salvador (como Alda Oliveira e Marineide Maciel) e neste primeiro semestre de 2023, ampliamos o olhar para as regiões do Brasil, destacando a nossa região nordeste.

O curso possui um conteúdo programático, que está organizado em cinco dimensões: desenvolvimento auditivo; desenvolvimento rítmico; execução instrumental e vocal, criação e socialização. O mesmo foi elaborado a partir de uma revisão bibliográfica dos estudos de cognição musical e psicologia da música.

Curricularmente também nos orientamos pelos Referenciais Curriculares de Arte para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação (SMED, 2017), documento nascido de uma parceria entre as escolas de artes da universidade e a rede municipal de ensino. O documento está organizado em cinco eixos, e é destinado ao ensino fundamental I e II. Os eixos estruturantes são: 1. Leituras de si e do mundo: Arte como construção de identidades; 2. Arte como ponto de encontro da diversidade e das culturas identitárias; 3. Culturas populares e suas configurações na contemporaneidade em arte; 4. Pesquisa, tecnologia e inovação artística, e Processos de criação em arte são processos de aprendizagem.

O eixo 01, “Leituras de si e do mundo: arte como construção de identidades”, ao conhecer-se através da interação com o outro e com o mundo, estaremos proporcionando aos alunos e alunas a oportunidade de exercitar atitudes como respeito, solidariedade, empatia e diálogo.

No eixo 2, “Arte como ponto de encontro da diversidade e das culturas identitárias”, partimos da concepção da escola como “um espaço constituído por múltiplas culturas”. Reconhece-se a diversidade não como algo que devemos aprender a ‘tolerar’, mas como uma condição de existência” (SMED, 2017, p. 20). Precisamos reconhecer

No eixo 3, Culturas populares e suas configurações na contemporaneidade em arte, “tomamos a cultura popular como um processo plural, multifacetado, em constante criação e recriação, possibilitando que a escola seja habitada também por esses Mestres da Cultura que com os seus saberes podem possibilitar aprendizagens significativas aos estudantes”. (SMED, 2017, p. 20).

O estágio supervisionado “é o ponto de partida da experiência de campo e em campo permitirá ao licenciado experimentar a prática de ensinar e se comprometer com a profissão de ser professor” (MATEIRO, 2016, p. 17). É durante esta atividade que o mesmo irá vivenciar o contexto escolar em sua dimensão política, pedagógica, social, econômica e burocrática.

PESQUISA DE REPERTÓRIO MUSICOPEDAGÓGICO

Durante o semestre, foco deste relato, foi dada especial atenção ao repertório. Acreditamos que o mesmo é o ponto central da aula e deve ser escolhido com muito critério. Na primeira turma a ser relatada neste texto, de Musicalização Infantil com crianças de 4 e 5 anos, houve um foco maior nas regiões norte e nordeste com destaque para o estado da Bahia. Algumas canções trabalhadas com a turma foram essas: They Don’t Care About Us, de Michael Jackson e Olodum; algumas canções do álbum “Canções do Brasil”, que o grupo Palavra Cantada gravou; Dona Onete; Pinduca; Vatapá de Dorival Caymmi, canção que foi o estopim para este relato.

Para a segunda turma, de Conjunto instrumental com crianças de 06 a 08 anos, o repertório escolhido foi guiado pelas principais expressões artísticas do Brasil. Visando estar de acordo com a linguagem infantil, mas sempre levando questões referentes à sociedade e à desigualdade. Dentre as músicas e os compositores e intérpretes escolhidos para montar o repertório durante o semestre estão: Não deixe o Samba Morrer, de Alcione; História de Pescador, de Dorival Caymmi; Sementes, de Emicida; Alguém me Avisou, de Dona Ivone Lara; também foram trabalhadas canções tradicionais da capoeira, e de expressões como o hip-hop.

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

De acordo com Daltro & Faria (2019), o relato de experiência pressupõe “um trabalho de concatenação e memória, a elaboração de um acontecido que como vê seu relator, invocando suas competências reflexivas e associativas, bem como suas crenças e posições de sujeito no mundo” (p. 226).

O Relato de Experiência é o resultado de um acontecimento que passou pelo corpo de seu relator em um determinado momento. O tempo do relato marca sua dicção, está trançado às condições afetivas, ideologias, e a aspectos intersubjetivos com as suas significações histórico-sociais. Dessa forma, rompe e não coaduna com um ponto de vista de verdades imutáveis, únicas ou “descorporificadas” (DALTRO; FARIA; 2019, p. 227).

Os relatos abaixo são de duas licenciandas (autoras), pertencentes à mesma turma de estágio supervisionado, realizado no semestre de 2023.1, e que teve como lócus de prática o projeto de Musicalização Infantil da Universidade Federal da Bahia.

Aprender a ser professor é um aprendizado complexo, cujo início se formaliza nos cursos de licenciatura, mas que precisa se estender por toda a vida, em formação contínua, pois a cada situação um novo e desconhecido caminho se projeta, pelos estudantes e demais atores envolvidos com o processo de ensino, que ressignificam os conteúdos e as relações. (SOUZA; PEREIRA; DUARTE, 2020, p. 01-02)

Durante o semestre foram realizadas 16 aulas, uma por semana, e reuniões semanais de orientação docente com a professora formadora (também autora). Os encontros tiveram a duração de três horas/aula e incluíram as seguintes atividades: compartilhamento de relatos das aulas, planejamento de atividades e eventos do semestre, laboratório de atividades didáticas, correção de planos de aula, leituras e discussões de textos, dentre outros.

Dentre os textos estudados e discutidos, citamos o livro *Como se tornar um educador antirracista* da pesquisadora e professora Bárbara Carine Pinheiro, fundadora da (primeira) escola Afro-Brasileira Maria Felipa. No seu livro, ela parte de uma abordagem de potencialização da cultura africana e afro-brasileira como forma de reversão da colonialidade (Pinheiro, 2023, p. 107).

O tema escolhido para o semestre de 2023.1 foi ‘Cantando o Brasil’, onde trabalhamos aspectos culturais e musicais das regiões brasileiras. Para a turma de Musicalização Infantil com crianças de 4 e 5 anos, e a turma de Conjunto Instrumental com crianças de 06 a 08 anos, foram trabalhadas as cinco regiões, visando suas principais manifestações musicais e festas populares. Enquanto repertório, foram priorizadas as músicas de tradição oral. As regiões mais trabalhadas foram a norte e nordeste, dando maior ênfase ao estado da Bahia, e na cidade de Salvador.

O tema teve como objetivo criar, a partir da temática músicas do Brasil, oportunidades de apreciação, conhecimento e exploração livre da música para os alunos, a fim de que sejam sujeitos ativos do processo de aprendizagem musical de maneira lúdica, integrativa e socializadora.

O que inspirou para o planejamento semanal das aulas, seguindo a temática proposta, foi a música brasileira feita por pessoas negras, as manifestações e festas culturais de origem africana, afro-brasileira e indígena. Além de contribuir com a construção da identidade cultural dessas crianças.

RELATO 01: PROFESSORA GABRIELA

A “minha” turma é um universo singular, cada criança complementa e traz sua bagagem deixando as aulas ricas. Uma classe heterogênea que se encontra em música.

A turma gosta bastante de atividades que envolvam competição e desafios, uma das atividades preferidas é a música do ‘o macaco pisa o milho’ uma cantiga popular brasileira, um canto de trabalho utilizado para sincronizar os pilões no ato de pisar o milho, e na qual eles têm que tocar o ritmo em conjunto. Tenho aprendido muito com as trocas que temos durante as aulas, ouvir os alunos é sempre um ponto importante para criar vínculo com a turma.

O tema do semestre surgiu das discussões durante as reuniões de orientação da turma de estágio, onde havia o compartilhamento dos relatos de aulas e das vivências de cada uma. Esse foi o ponto de partida para começarmos uma série de discussões através do olhar reflexivo das licenciadas. Dentre as observações e questionamentos, um se destacou, que foi ‘como nossas crianças não conhecem a sua cultura!’ O subtema que nos debruçamos para chegar nesse ponto foi a região nordeste e o estado da Bahia.

Em uma das aulas, fizemos uma atividade centrada na culinária e na música dessa região. Durante a atividade do vatapá, feita com a turma de 4 e 5 anos, cantamos uma música sobre a iguaria, enquanto eles mexiam a panela (balde) com a colher de pau. Foi necessário contextualizar a comida e seus ingredientes, pois os alunos não tinham noção do que ia num vatapá. Eles foram bem participativos. Como professora, deixei as crianças responderem de forma livre sobre os ingredientes do vatapá, uma comida típica da região. Alguns responderam: azeite de oliva, molho pesto, alho poró, ingredientes que fogem completamente do prato e da cultura local.

Outra situação, acontecida na mesma turma, foi quando um dos alunos trouxe um pandeiro que tinha o símbolo da banda Olodum, referência musical na cultura baiana, e o mesmo não conhecia nada a

respeito da banda. Mas quando citei que houve uma parceria do cantor Michael Jackson com esta banda, o aluno reconheceu o cantor norte-americano.

Nesse momento, acendeu um alerta em minha cabeça enquanto uma educadora que acredita numa formação ampla e contínua através do sentimento de pertencimento cultural, ‘o que fazer para apresentar e de alguma forma contribuir para a formação da identidade cultural dessas crianças?’

Esse foi o ponto de partida para desenvolvermos um cronograma de aulas onde fossem realizadas intervenções culturais para promover a vivência da cultura local e suas raízes: canções, referência de bandas e cantores locais, comidas típicas, pontos turísticos. Tudo era pensado para trazer às crianças um sentimento de pertencimento e valorização da cultura local que faz parte da vida deles.

RELATO 02: PROFESSORA MAIARA

A turma deste relato é a de Conjunto Instrumental, composta por nove (09) alunos(as), com idade entre 06 a 08 anos, moradores da cidade de Salvador. Dentre eles, 4 meninas e 5 meninos. Eram 4 alunos pretos, 1 aluno pardo, e 4 alunos brancos. Os alunos são muito engajados e comunicativos, são crianças muito diferentes umas das outras, e isso é o que deixa tudo mais humano. A turma é unida e, se tivéssemos mais encontros durante as semanas acredito que todos seriam muito amigos.

A importância de se ter uma turma com a maioria dos alunos negros fortaleceu a minha intenção inicial e pessoal para o semestre em questão, que foi a valorização da cultura negra e a autoestima dos alunos negros. Isso de forma alguma exclui a valorização das crianças brancas, mas sim fortalece o pensamento antirracista desde a infância. Nesta turma, o instrumento trabalhado foi a flauta doce soprano, porém, as crianças também experienciaram instrumentos percussivos, como o agogô, o caxixi, as clavas, o pandeiro, etc.

O subtema do relato de aula a seguir foi ‘Influências Africanas no Brasil’, onde trabalhei o samba, o ijexá, canções de origem africana e o protagonismo negro na sala de aula, seguindo a estrutura de aula que consistiu em: Acolhimento; canção com movimento; experimentação e improvisação; apreciação musical e despedida.

A aula começou com a maioria dos alunos na sala. Cantei a canção de chegada tocando o pandeiro e sambando, e alguns me imitaram ao seu modo. Em seguida, realizei o momento da conversa, que não foi em roda. Eles se sentaram nas cadeiras que estavam encostadas na parede, uma ao lado da outra. Orientei sobre como iria funcionar esse momento, eles iriam contar alguma coisa, o que quisessem, e depois desse momento, não teria mais tempo para conversar.

Comecei com quem levantava a mão e ouvia atentamente cada relato, eram coisas do tipo: provas da semana na escola; viagens no feriado; amigos, etc. Também interagia dando minhas opiniões. O oitavo aluno desta aula chegou no finalzinho do momento e pôde também participar.

Em seguida, eles ainda queriam conversar bastante, mas já estava na hora das atividades, pois o tempo de aula é de apenas 50 minutos. Os chamei para fazer uma roda em pé, esperei um pouco até que todos prestassem atenção e comecei a cantar, sem qualquer aviso prévio, a canção africana 'Funga Alafia'. Todos cantaram juntos de primeira, alguns porque já conheciam e outros relataram que foi fácil acompanhar.

Uma aluna falou o significado da palavra 'axé' (significa: que assim seja) e eu falei que a música e os gestos que fizeram durante a música, expressavam coisas boas e positivas para os colegas. Reforcei falando para eles pensarem em coisas positivas durante a música, e passar isso para os colegas. Emendei com a canção indígena 'Yapo', que tinha feito na aula anterior e até os que não estavam na aula passada acompanharam muito bem. Fiz lento e depois rápido e no final eles pediram mais rápido ainda, e assim fizemos.

Para continuar as atividades, comecei a andar na pulsação da música 'Minuê' que rege a brincadeira da amarelinha africana, sem que eles soubessem. Acharam diferente e não entenderam o motivo, pois estava andando de um jeito muito expressivo na marcação do pulso. Em pouco tempo eles começaram a seguir e andar igual e para ajustar o pulso, foi acrescentada a palma no tempo forte da música.

Depois, coloquei a música da brincadeira e eles continuaram seguindo a pulsação. Expliquei o que era os quadrados no chão da sala, pois desde o início da aula eles queriam saber, e mostrei como era a brincadeira. Essa atividade é um tanto demorada pois os alunos precisam internalizar o pulso da música para fazerem no tempo certo. Não estava tão sincronizado porque foi preciso interromper a atividade para dar tempo para as outras.

Ainda sem nenhum aviso prévio, a música da amarelinha africana foi interrompida, e coloquei uma base percussiva do ritmo do Ijexá. Como não tinha avisado que a atividade anterior tinha terminado, eles tentaram fazer a brincadeira com a música do Ijexá, mas logo os entreguei os instrumentos percussivos, para a improvisação na base percussiva. Não dei nenhuma orientação adicional, e eles foram improvisando livremente, mas sem fugir do andamento da música e do ritmo sugerido. Dos alunos, apenas um estava tocando o agogô, os outros não quiseram. Após essa atividade, que foi muito interessante no quesito interação, pois eles estavam andando todos juntos na sala, ao ponto que também fui tocar e dançar com eles, coloquei a canção popular africana 'Oléléé Moliba Makasi', para

apreciação musical, e disse que era uma canção de ninar. Eles ouviram e não acharam que era de ninar, pois não sentiram sono. Uns disseram que era música indígena e outro disse que era japonesa. Então falei que era uma canção africana, e um aluno fez uma enquete para saber quem achava que era música indígena, levantasse a mão, e alguns se levantaram, mas eu já havia dito que a música era africana.

No momento da criança, um aluno que estava faltando algumas aulas, e nesse tipo de interação de performance ele nunca tinha participado, pediu que colocasse uma música do Michael Jackson, escolheu 'Billie Jean' e dançou tão solto, tão bem e divertido que, mesmo tendo pouco tempo de aula, não consegui pedir para que finalizasse a sua apresentação. Isso foi bom e ruim, pois os outros alunos quiseram dançar ao som de alguma música também, mas não havia mais tempo de aula. Apenas uma aluna não quis participar do momento, mas os demais se apresentaram dançando e tocando os instrumentos disponíveis na sala durante a aula.

No fim da aula, cantei a música de despedida. Eles esperaram muito atentamente seus nomes serem pronunciados e foram ao encontro de seus responsáveis. Uma turma muito comunicativa e participativa, as atividades são sempre aceitas com muita curiosidade de experimentação. A aula terminou mais tarde que o habitual, mas foi uma aula revigorante e inspiradora. Nesta aula, observei que a maior contribuição para a formação da identidade desses alunos, em diálogo com o contexto sociocultural em que estão inseridos, foi a sensação de pertencimento e familiaridade com o repertório, o ritmo e a brincadeira apresentada na aula, pois são alunos que já compreendem, conhecem e apreciam sua cultura.

REFLEXÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como descrito no texto, a primeira turma (de 4 a 5 anos), em sua maioria, foi formada por crianças brancas, enquanto a segunda turma (de 6 a 8 anos), foi formada, em sua maioria, por alunos negros. Em relação ao gênero também se constata que na primeira turma houve um desequilíbrio entre meninos e meninas, pois foi quase totalmente composta por meninos, enquanto na segunda turma, houve um equilíbrio, quase metade, de gênero.

As questões que surgiram no primeiro relato de aula apontam uma desconexão com a identidade cultural dessas crianças, pois, mesmo sendo novas, relacionar e conhecer sua cultura não deveria ser um problema. O que acontece é um distanciamento desses alunos com a tradição regional em que

estão inseridos, e por isso, foi proposto e vivenciado com maior intensidade o (re)conhecimento cultural em sala de aula, buscando um diálogo com a música, a culinária e as demais tradições.

Pensando sobre o tema e seu desenrolar, foi possível perceber o encantamento das crianças ao se sentirem parte dessa cultura tão rica, e que estava ao lado delas o tempo inteiro, esperando para ser “descoberta”. Em contrapartida, o segundo relato apresenta uma turma que se relaciona com mais familiaridade com a própria cultura, e a cultura ancestral africana. Crianças que conhecem as principais expressões culturais da sua cidade, e que têm internalizado os ritmos baianos e afro-brasileiros.

Por isso, o tema abordado foi de extrema importância para a construção da identidade cultural das crianças, e para entender o contexto a qual fazem parte. Também foi muito importante para as licenciandas a oportunidade de exercitar durante o estágio supervisionado uma abordagem de educação musical comprometida com a valorização da cultura africana e afro-brasileira, que dialoga diretamente com o contexto sociocultural dos educandos.

Para finalizar, acreditamos que “aprender a ser professor é um aprendizado complexo, cujo início se formaliza nos cursos de licenciatura, mas que precisa se estender por toda a vida, em formação contínua, pois a cada situação um novo e desconhecido caminho se projeta” (SOUZA; PEREIRA; DUARTE, 2020, p. 01-02).

REFERÊNCIAS

ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. Culturas Populares, Educação e Descolonização. *Revista Educação em Questão*, Natal, vol. 57, n. 54, out/dez. 2019, p. 7.

BATISTA, Leonardo Moraes. Educação Antirracista e Educação Musical: interações e perspectivas para a Educação Básica. *Revista Interlúdio*, vol. 6, n. 10, 2018, p. 54-74.

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. República Federativa do Brasil, Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480>>. Acesso em: 12 out., 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 12 out., 2018.

_____. Lei no 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. República Federativa do Brasil, Brasília, 2003. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/ficha/?legisla/legislacao.nsf/Viwr_Identificacao/lei%2010.639-2003&OpenDocument>. Acesso em: 17, jul., 2023.

_____. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial a obrigatoriedade oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. República Federativa do Brasil, Brasília, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 17, jul., 2023.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. República Federativa do Brasil, Brasília, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1.pdf>>. Acesso em: 17, jul., 2023.

DALTRO, Mônica Ramos; FARIA, Anna Amélia de. Relato de experiência: Uma narrativa científica na pós-modernidade. IN. *Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia*. v. 19 n. 1. Rio de Janeiro, 2019. p. 223-237.

MATEIRO, Teresa, NATERA, Gislene, GATTINO, Gustavo. Estágio Curricular no Curso de Licenciatura em Música: Espaços, Dilemas, Relações e Desafios. In: LAWALL, Ivani Teresinha, CLEMENT, Luiz (Orgs.). *Relatos e reflexões sobre estágio curricular supervisionado: cursos de licenciatura da UDESC*. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2016.

PINHEIRO. Bárbara Carine Soares. Como ser um educador antirracista. 1ª edição. Salvador: Planeta, 2023.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. In. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 10, 99-107, mar. 2004.

SMED/SALVADOR(BA). Referenciais curriculares de arte para o ensino fundamental da rede municipal de educação / Prefeitura Municipal de Salvador; Universidade Federal da Bahia; Beth Rangel, Rita Aquino, Suzane Lima Costa (orgs.) - Itajaí: Casa Aberta Editora, 2017.

SOUZA, Cássia Virgínia Coelho de; PEREIRA, Débora Santos Porta Calefi; DUARTE, Karine Rayala Peres. A formação inicial e continuada da profissão docente de música: três experiências no Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório. In. *Anais do XIX Encontro Regional Sul da Associação Brasileira de Educação Musical. ABEM, 2020.*

Capítulo 9



10.37423/240308831

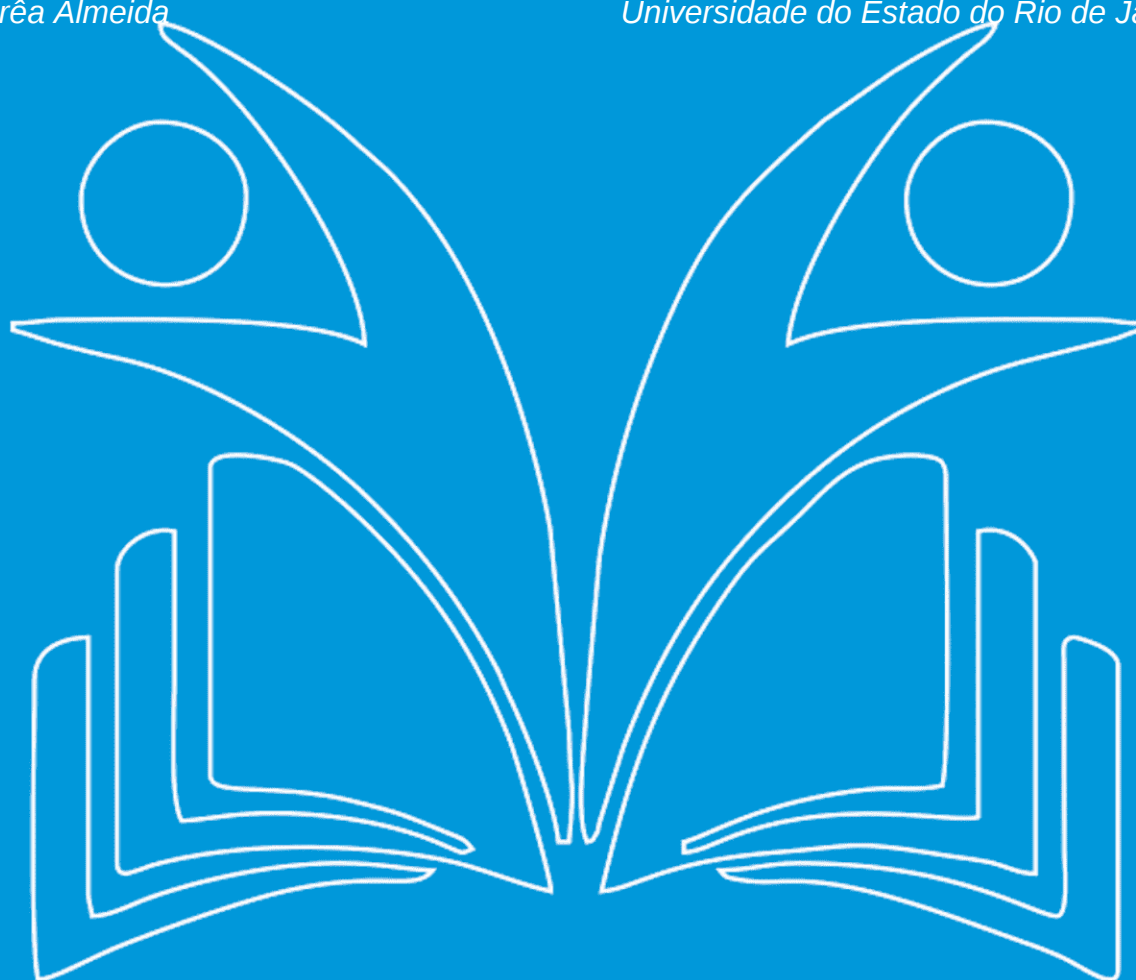
CARDIUS+ E NATURE+: A UNIÃO ENTRE BIOLOGIA E ROBÓTICA NA APRENDIZAGEM ATIVA

Manoela Lopes Carvalho

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro

Thiago Corrêa Almeida

Universidade do Estado do Rio de Janeiro



Resumo: Reflexões acerca do sistema educacional brasileiro motivaram a realização de uma experiência utilizando a metodologia de aprendizagem ativa aliando a robótica, como elemento motivador, ao ensino de biologia. Nesta experiência um grupo de alunos passou por um processo de aprendizagem ativa baseada em projetos, participando de reuniões onde conheceram a plataforma de desenvolvimento Arduino, sendo incentivados a elaborar um projeto no qual a mesma fosse utilizada no campo da biologia. Propuseram e desenvolveram então dois produtos: o *Cardius+*, voltado ao consumidor comum, capaz de aferir parâmetros fisiológicos, como frequência cardíaca, saturação de gás oxigênio no sangue e temperatura, além de mostrar o eletrocardiograma em uma tela; e o *Nature+*, voltado a pesquisadores interessados em monitorar determinados ambientes, capaz de aferir parâmetros ambientais, como temperatura, pressão atmosférica, umidade e presença de gases inflamáveis. Os produtos são de baixo custo quando comparados com opções comerciais e culminaram em um projeto discente apresentado de forma lúdica na XXXVII Semana da Química do IFRJ. O projeto obteve grande sucesso, sendo visitado por mais de 500 pessoas e premiado em três categorias. O empenho dos alunos envolvidos em desenvolver o projeto, aprender para ensinar e o trabalho em equipe são indicadores de que a experiência propiciou um aprendizado significativo e contextualizado com a atividade profissional que os alunos deverão desenvolver após sua formação.

Palavras chave: Ensino de biologia. Robótica. Aprendizagem ativa.

INTRODUÇÃO

O fracasso do sistema educacional brasileiro é consenso em grupos de pesquisa e rodas de debates sobre o tema educação. Este fracasso se revela em várias frentes, como no estudo realizado pelo INEP, que aponta a evasão escolar de alunos da 1ª e 2ª série do Ensino Médio entre os anos de 2014 e 2015: evadiram respectivamente 12,9% e 12,7% dos alunos matriculados (INEP, 2017). Num estudo revelado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) em 2013, o Brasil aparece com 24,3% de abandono escolar no Ensino Fundamental, a terceira maior taxa dentre os 100 países com maior IDH (PNUD, 2017). Se observarmos os resultados do ENEM nos últimos anos em Ciências da Natureza, veremos uma queda nas médias nacionais: 482,2 em 2014, 478,8 em 2015 e 477,1 em 2016 (BRASIL, 2015, 2016, 2017). Estes dados nos permitem chegar a duas conclusões: o ensino não está sendo interessante e tão pouco significativo. Desta forma buscamos realizar com um grupo de alunos uma prática diferente de ensino, aliando a aprendizagem ativa, que possui diversos relatos de sucesso na literatura (COSTA, 2010; ARAUJO, 2009; GODOY, 2009), com a utilização de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) através da robótica.

Os seguintes princípios básicos regem a aprendizagem ativa:

O que eu ouço, eu esqueço; o que eu ouço e vejo, eu me lembro; o que eu ouço, vejo e pergunto ou discuto, eu começo a compreender; o que eu ouço, vejo, discuto e faço, eu aprendo, desenvolvendo conhecimento e habilidade; o que eu ensino para alguém, eu domino com maestria (SILBERMAN, 1996).

Deste modo, a utilização das metodologias de aprendizagem ativa no ensino de biologia tem se mostrado bastante vantajosa, uma vez que as mesmas se desenvolvem através da realização de atividades que levam o aluno a pensar a respeito do que está produzindo.

Os estudantes, em especial os de Educação Profissional e Tecnológica, necessitam desenvolver diferentes competências para caminhar com desenvoltura em um mundo que se torna cada vez mais vinculado às novas tecnologias. Neste contexto, ao se afastar do modelo tradicional de ensino-aprendizagem alicerçado na teoria e memorização excessivas, a aprendizagem ativa emerge como um recurso didático muito relevante e produtivo, pois favorece o uso intensivo dos recursos da inteligência, o desenvolvimento de habilidades em resolver problemas e conduzir projetos nos diversos segmentos do setor produtivo, contribuindo para a formação de profissionais proativos, criativos, interativos, além de bem preparados tecnicamente (BARBOSA e MOURA, 2013).

Existem diferentes maneiras para desenvolver a metodologia de aprendizagem ativa. Neste trabalho adotamos a técnica de Aprendizagem baseada em Projetos (ABProj), que através da realização de um

projeto como elemento motivador no processo de ensino-aprendizagem, propicia o desenvolvimento da criatividade, da autonomia e da capacidade de trabalhar em equipe. Todo o processo culmina em um produto final, resultado do esforço dos alunos.

Em nossa experiência os alunos foram apresentados ao microcontrolador Arduino (CORREA, 2017), um dispositivo capaz de “sentir” e “controlar” o ambiente à sua volta através de sensores, motores e dispositivos diversos conectados a ele, permitindo criar diferentes aparelhos eletrônicos das mais diversas utilidades que podem ser úteis em diversas áreas. Conscientes das diversas possibilidades de criação com o dispositivo, os alunos propuseram a construção de dois produtos, que viriam a ser batizados por eles mesmos de *Cardius+* e *Nature+*. Unindo biologia e robótica, desenvolveram produtos de baixo custo destinados a aferições de parâmetros relacionados ao corpo humano e ao meio ambiente. O *Cardius+* consiste num dispositivo capaz de aferir a frequência cardíaca e a saturação de gás oxigênio no sangue, além de apresentar numa tela o eletrocardiograma do indivíduo. O *Nature+* consiste num dispositivo voltado a pesquisadores, uma ferramenta de baixíssimo custo (quando comparada a opções comerciais) para o monitoramento ambiental, aferindo temperatura, pressão atmosférica, umidade e presença de gases inflamáveis.

OBJETIVO

Realizar uma experiência de aprendizagem significativa através da ABProj, a fim de oferecer uma prática de ensino-aprendizagem interessante e produtiva, fugindo dos moldes tradicionais. Através da aliança entre a biologia e a robótica, proporcionar aos alunos uma oportunidade de vivenciar um modelo de aprendizagem ativa de modo a desenvolver autonomia, melhorar a capacidade de trabalhar em equipes, aprender novos assuntos e posteriormente ensiná-los, delinear planejamentos e resolver problemas. Fazer com que os estudantes exercitem seu lado criativo, ao estimular que propusessem, avaliassem a viabilidade e desenvolvessem produtos de baixo custo e grande relevância que aliassem a plataforma Arduino à biologia. Levar a comunidade escolar e os visitantes externos a conhecerem, aprenderem e interagirem com novas tecnologias de modo a compreender a sua relação com temas clássicos da biologia.

MATERIAIS E MÉTODOS

O projeto foi desenvolvido no IFRJ – Maracanã sob orientação de uma professora de Biologia do corpo docente da instituição e coorientação de um professor de Física do Instituto de Aplicação Fernando

Rodrigues da Silveira (CAp/UERJ), responsável pelo grupo de robótica ROBOCAp. Contou com dez alunos do IFRJ de diferentes cursos técnicos – Biotecnologia, Farmácia e Química.

Apresentaremos a metodologia descrevendo as etapas desenvolvidas de acordo com as diretrizes apresentadas por Moura e Barbosa (2011).

Formação dos grupos e Tempo: o grupo foi formado em maio de 2017, inicialmente com três alunos, de maneira espontânea, com a finalidade de desenvolver um projeto discente para a XXXVII Semana da Química do IFRJ. Após cerca de duas semanas já contava com dez alunos, que seguiram o projeto até seu término. As reuniões propriamente ditas iniciaram em junho, e como o evento ocorreria na segunda quinzena de outubro, teríamos cerca de 135 dias para o desenvolvimento do projeto.

Escolha do Tema e Finalidade: o objetivo didático-pedagógico era apresentar aos alunos uma ferramenta tecnológica relativamente nova, com grande potencial de utilização na futura vida profissional, e ao mesmo tempo propiciar aprendizagem ativa de tópicos da biologia, sem uma demarcação clara de que tópicos deveriam ser alcançados. Inicialmente foi apresentada a plataforma Arduino e proposto pelos orientadores o desenvolvimento de um aparelho para analisar a qualidade da água, onde seriam coletadas amostras de água de rios das redondezas para análise, como o Rio Maracanã e o Rio Comprido, visando o aprendizado de tópicos de ecologia. Entretanto os alunos, motivados com a tecnologia Arduino, fizeram uma contraproposta: desenvolver um dispositivo voltado à aferição de parâmetros fisiológicos (*Cardius+*), destinado ao usuário comum, e outro voltado ao monitoramento ambiental (*Nature+*), destinado a pesquisadores. Através da execução destes dispositivos seriam visitados tópicos de fisiologia humana e ecologia. Ao longo do projeto foram definidos, de acordo com a pesquisa realizada, quais parâmetros poderiam ser aferidos. Foram definidos os seguintes parâmetros: temperatura, frequência cardíaca e saturação de gás oxigênio no sangue (fisiológicos); temperatura, umidade, pressão atmosférica e presença de gases inflamáveis (ambientais).

Definido o tema, foram realizadas reuniões inicialmente com periodicidade quinzenal e posteriormente semanal, conforme se aproximava a data do evento. Nestas reuniões os alunos apresentaram os resultados de suas pesquisas referentes à parte biológica do trabalho e também dos sensores que deveriam ser utilizados para aferir os parâmetros requeridos. Realizaram pesquisas para encontrar de que forma aqueles parâmetros se relacionariam com enfermidades, no caso do *Cardius+*, e diferentes impactos ambientais, no caso do *Nature+*.

Recursos: o projeto foi desenvolvido em parceria com o grupo de robótica do CAP/UERJ, o ROBOCAP. Foram realizadas reuniões específicas para apresentar a plataforma Arduino, a forma de utilizá-la e suas possibilidades. Os alunos tiveram noções da história da placa, seu hardware e software. À sua disposição estariam os materiais do laboratório ROBOCAP e o auxílio do responsável pelo mesmo, coorientador deste trabalho. Os alunos também disponibilizaram sucata eletrônica e outros materiais que viriam a ser utilizados na confecção dos produtos e na ornamentação do ambiente onde o projeto viria a ser apresentado.

Socialização dos resultados: a socialização dos resultados ocorreu na culminância do projeto, a XXXVII Semana da Química, onde os resultados do trabalho foram compartilhados com a escola e a comunidade, recebendo a visita de mais de 500 pessoas, que puderam conhecer o projeto desenvolvido e interagir com os produtos produzidos.

Na Figura 1 podemos ver o produto *Cardius+* e sua parte interna. Em sua montagem foram utilizados os seguintes componentes: Arduino UNO, LCD 16x2, módulo serial i2C, sensor óptico reflexivo TCRT 5000, led vermelho, LDR, módulo pulse sensor, sensor de temperatura ds18b20, resistores variados, protoboard e jumpers. Para o compartimento do produto foi utilizada uma embalagem de relógio.

Na Figura 2 temos o produto *Nature+* e sua parte interna. Em sua montagem foram utilizados os seguintes componentes: Arduino UNO, LCD 16x2, módulo serial i2C, módulo dht 11, módulo BMP280, led azul, resistores variados, sensor de gás MQ2, protoboard e jumpers. Para o compartimento do produto foi utilizada uma caixa de madeira.

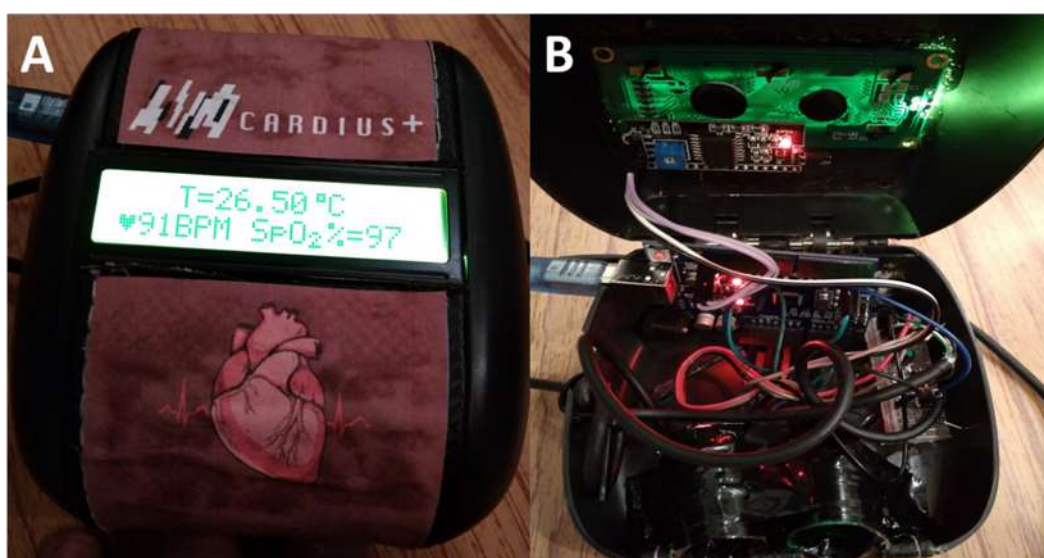


Figura 1: Aparelho *Cardius+* (A) e sua estrutura interna (B).

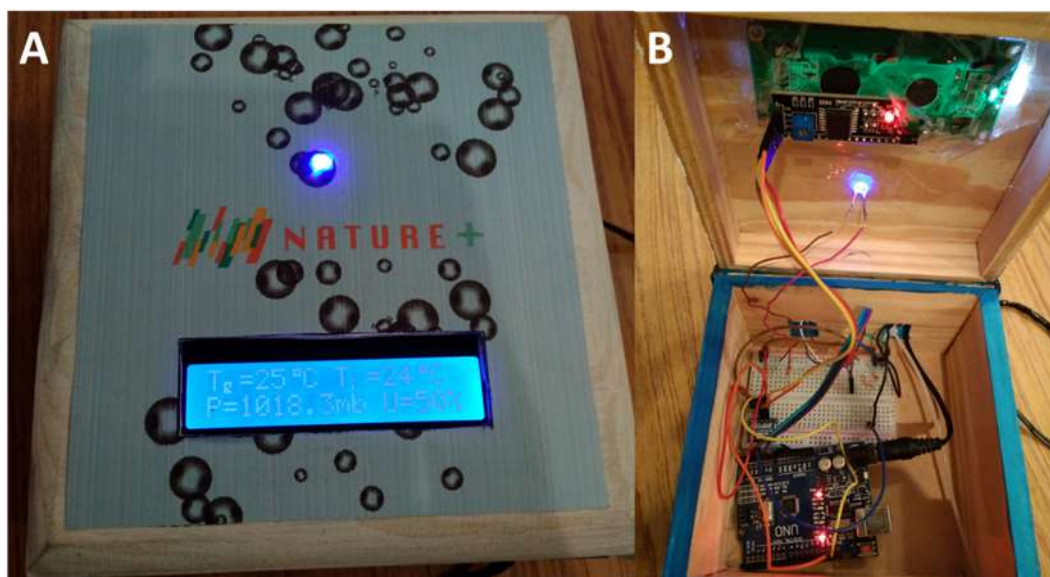


Figura 2: Aparelho *Nature+* (A) e sua estrutura interna (B).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As reuniões para realização da experiência de aprendizagem baseada em projetos se mostraram bastante produtivas. Na semana que antecedeu o evento de culminância, constatamos que os alunos estavam engajados e muito bem preparados para realizar suas apresentações: dominavam o conteúdo e conseguiam expressar-se com clareza e propriedade dos assuntos estudados. Este fato reflete o sucesso da experiência, uma vez que percebemos nestes resultados o afloramento de importantes pilares da aprendizagem significativa descritos por Silberman (1996): “o que eu ouço, vejo, discuto e faço, eu aprendo, desenvolvendo conhecimento e habilidade; o que eu ensino para alguém, eu domino com maestria”.

Os alunos decidiram realizar a exposição do projeto de forma lúdica e idealizaram uma apresentação nos moldes de uma loja de artigos tecnológicos a qual denominaram *Arduino+*. Durante o evento, os visitantes foram guiados pela loja onde eram convidados a conhecer os dois produtos em lançamento: o *Cardius+* e o *Nature+*. A equipe de alunos desempenhou diferentes papéis, previamente definidos, para realizar a apresentação dos equipamentos: os “vendedores”, que recebiam o público e explicavam as funcionalidades gerais dos dispositivos, e os “especialistas” em fisiologia humana e em ecologia, que realizavam uma explanação sobre os fundamentos biológicos dos parâmetros medidos por cada aparelho. Dentro da dinâmica de apresentação os visitantes puderam interagir com os produtos, observando o funcionamento do *Nature+*, e foram convidados a medir a própria frequência cardíaca e a saturação de gás oxigênio utilizando o *Cardius+*, enquanto observavam seu

eletrocardiograma na tela de um computador. Percebemos que a ludicidade da apresentação propiciou momentos de intensa interação entre público, alunos e dispositivos, fazendo com que os visitantes tivessem a oportunidade de realizar a conexão da robótica com seu universo cotidiano. Na Figura 3 podemos observar a interação descrita.



Figura 3: Alunos apresentando o projeto discente ao público.

A seguir temos as reflexões dos alunos sobre o desenvolvimento do projeto:

“No momento que recebi a proposta de participar do projeto, pude perceber que proporcionaria muitas oportunidades, tanto para aprender novos assuntos que fogem do modo tradicional de ensino dado em sala de aula, quanto poder participar de feiras de ciências, e, assim, ganhar experiências para aumentar meus conhecimentos no âmbito científico. Ao longo das reuniões do projeto pude ver que estávamos cada vez mais evoluindo, não só em quais produtos de nossas pesquisas iríamos apresentar, mas também na elaboração de como iríamos transmitir as informações, sempre buscando uma forma mais didática a fim de envolver mais de uma área do conhecimento, tendo como focos a robótica e a biologia” (Sarah Fariña)

“Quando fui incentivada a pesquisar e aprender conteúdos e questões que estão relacionadas ao projeto, além dos mesmos se tornarem menos difíceis de ser compreendidos, foram despertados o interesse e a curiosidade, de modo que me senti muito mais participativa do que em sala de aula, desenvolvendo pesquisas e buscando entender de fato o conteúdo, que mais tarde teria que ser

explicado para outras pessoas. Ao interagir com métodos inovadores que podem abordar diversos assuntos e ainda permitir a junção de matérias, como a biologia e a robótica, a aprendizagem passou a ser muito além do que um professor dando conteúdo em sala de aula, porque pude participar efetivamente no processo de aprendizagem. Por isso, métodos como a pesquisa devem ser mais incentivados em nosso país, pois, além de estimular o aluno a estudar e a buscar explicações, ela permite maior interação dos estudantes com os objetos de pesquisa e estudo. Realmente, espero que muitos estudantes ainda possam ter a oportunidade de aprender através de métodos interativos e estimulantes como este!" (Thais Meirelles)

"Aprender e ter a oportunidade de, através de métodos inovadores, praticar seu aprendizado é sempre empolgante. A mescla da biologia, área com enfoque no IFRJ, com a robótica, sem ênfase no instituto, nos transmite o quanto a fusão de disciplinas, até então distintas, podem ser benéficas para não só a classe estudantil, como também para a sociedade. A experiência de aprender ativamente, além de mais atrativa, estimula um processo fundamental no qual, no Brasil, há precariedade: a pesquisa. Trazendo consigo a mistura de inovação, aprendizado, interdisciplinaridade, pesquisas e muita criatividade, o Nature+ e o Cardius+ vão levar, como marca, o surgimento de uma nova era: a era tecnológica e, claro, recheada de novos mecanismos de estudos!" (Vinicius Gonçalves)

Os relatos corroboram as reflexões apresentadas por Cecy e Oliveira (2013), que afirmam que a metodologia de ABProj permite que os alunos aprendam a trabalhar em grupo, tornem-se capazes de encarar e solucionar problemas, pesquisem e compartilhem o que aprenderam, além de poderem conduzir experimentos práticos ao longo do processo.

Outro elemento que evidencia o sucesso do projeto é a sua premiação em três categorias da XXXVII Semana da Química do IFRJ, sendo uma delas a categoria Inovação. Além disso, a empolgação e o engajamento dos alunos com o trabalho foram tão grandes que desejaram que o mesmo fosse transformado em um projeto de Iniciação Científica para dar prosseguimento ao processo de aprendizagem e, conseqüentemente, desenvolver novos dispositivos.

CONCLUSÕES

Uma miríade de novas experiências se tornaram possíveis para os alunos ao realizar este projeto. Sair da sala de aula e se tornar agente ativo, protagonista do processo de ensino- aprendizagem, possibilita uma compreensão mais significativa dos tópicos visitados. Tendo a oportunidade não só de ouvir e escrever, mas também de discutir, fazer, desenvolver e ensinar levam a um novo patamar de

aprendizado. O engajamento dos alunos, a vontade de continuar e o reconhecimento da sociedade são indicadores incontestáveis do sucesso da metodologia empregada.

Desta forma podemos concluir que é possível transformar o sistema de ensino, alcançando resultados positivos, dando maior autonomia aos alunos. Os resultados obtidos não serão apenas benéficos aos estudantes em si e à escola, mas à toda comunidade. Em nossa experiência foram desenvolvidos dois produtos de baixo custo que podem ser úteis ao usuário comum e a pesquisadores que não dispõem de meios para adquirir soluções comerciais. A quantidade de produtos que podem vir a ser desenvolvidos para as mais diversas aplicações, respondendo às necessidades da sociedade, são limitados apenas pela criatividade dos alunos, ou seja, não há limites.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Ulisses F. *Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior*. São Paulo: Summus, 2009.
- BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. *Boletim Técnico do Senac*. v. 39, n.2, p.48-67, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *ENEM 2016*. Brasília: MEC, 2017.
- _____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *ENEM 2015*. Brasília: MEC, 2016.
- _____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *ENEM 2014*. Brasília: MEC, 2015.
- CECY, C.; OLIVEIRA, G. A. *Metodologias Ativas: Aplicações e Vivências em Educação Farmacêutica*. 2a ed. Brasília/DF: Conselho Federal de Farmácia, 2013.
- CORREA, T. *Arduino & Pi Lab*, 2017. Disponível em: <<https://arduinopilab.wordpress.com/2017/03/28/arduino-ou-raspberry/>>. Acesso em: 18 de Junho de 2017.
- COSTA, A. R. P. *Metodologia de projetos: a percepção do aluno sobre os resultados da sua aplicação*. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) - CEFET-MG, Belo Horizonte, 2010.
- GODOY, E. G. U. *Contribuições da metodologia de projetos na implantação das tecnologias de informação e comunicação – TIC nos processos educativos da educação básica*. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Cefet-MG, Belo Horizonte, 2009.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Indicadores de Fluxo Escolar da Educação Básica*. Brasília: DF, 2017.
- MOURA, D. G.; BARBOSA, E. F. *Trabalhando com projetos: planejamento e gestão de projetos educacionais*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. *Relatório Anual 2012*. Disponível em: <https://issuu.com/pnudbrasil/docs/pnud_relato_anual_web>. Acesso em: 03 nov. 2017.
- SILBERMAN, M. *Active learning: 101 strategies do teach any subject*. Massachusetts: Ed. Allyn and Bacon, 1996.

Capítulo 10



10.37423/240308852

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E O USO DAS TDICS: UM ESTUDO DE CASO SOB A ÓTICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Heloisa Braga dos Santos

Universidade Estadual de Londrina - UEL

Francismara Neves de Oliveira

*Universidade Estadual de Londrina- PPEDU-
UEL*

Julise Franciele de Carvalho Freire

Universidade Estadual de Londrina-UEL

Sidney Lopes Sanchez Júnior

*Universidade Estadual do Norte do Paraná-
UENP*

Maria Elisa Magalhães Albuquerque Souto Ribeiro

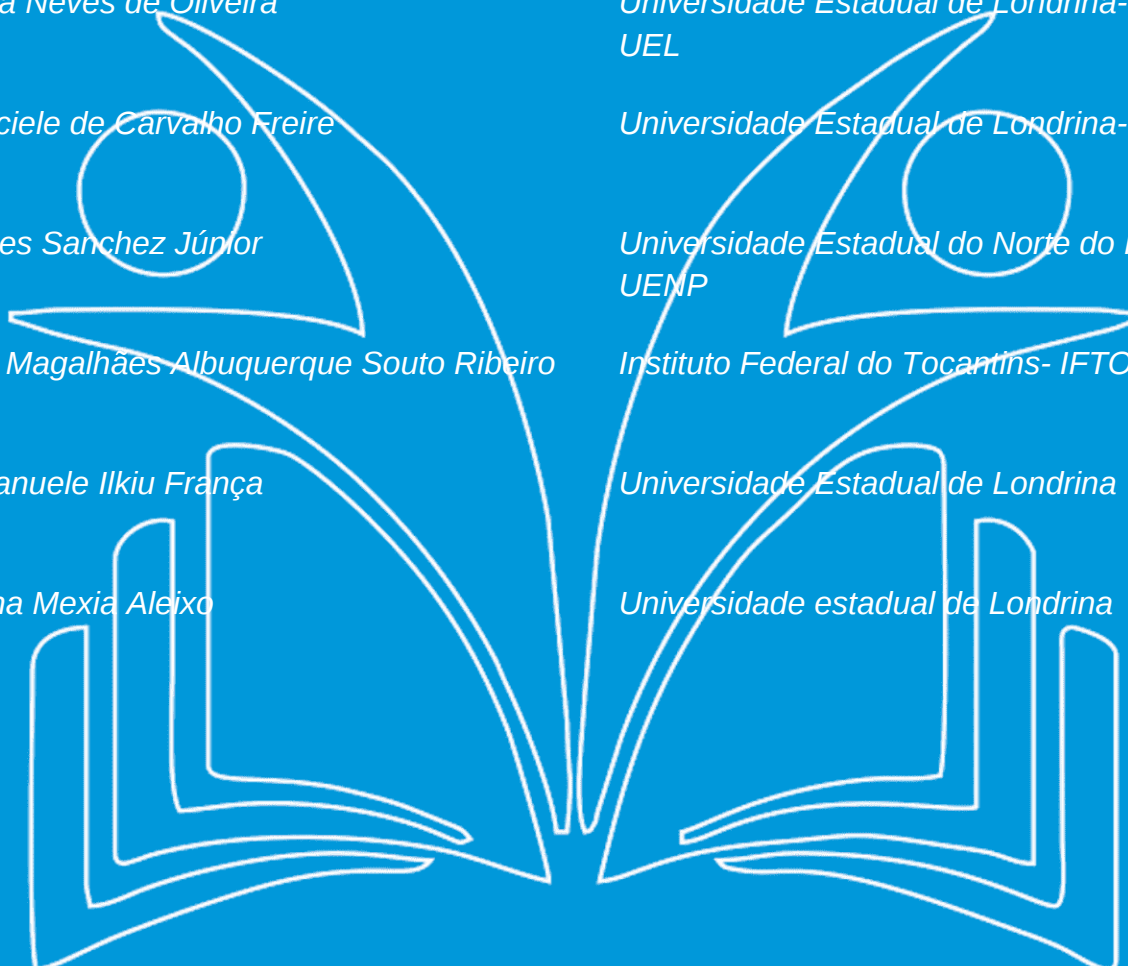
Instituto Federal do Tocantins- IFTO

Bianca Emanuele Ilkiu França

Universidade Estadual de Londrina

Ana Carolina Mexia Aleixo

Universidade estadual de Londrina



Resumo: Durante a pandemia da COVID-19, instituições educacionais de todo o país aderiram ao ensino remoto como estratégia emergencial para garantir a continuidade do semestre letivo. Os professores, em caráter de urgência ministraram conteúdos até então desenvolvidos presencialmente, em uma realidade totalmente nova, tornando as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) a principal ferramenta durante este período pandêmico. Assim, por entender a incorporação das TDICs nas escolas como tema inesgotado, surge à possibilidade de refletir um pouco mais. Objetivou-se conhecer possíveis dificuldades nas aulas de Educação Física durante o ensino remoto emergencial. Para tal, realizou-se uma pesquisa de cunho qualitativo, na modalidade de estudo de caso, tendo como instrumento de coleta um roteiro online composto por questões abertas relacionadas às dificuldades encontradas pelo professor durante o ensino remoto emergencial, tempo de atuação, reorganização dos conteúdos, estratégias adotadas, formação continuada e uso das tecnologias. Deste modo, conclui-se que o uso das TDICs durante o ensino remoto emergencial evidenciou dificuldades que permeiam a realidade escolar há muito tempo. Assim, entender como elas farão parte do nosso cotidiano escolar e como podemos nos preparar para isso, é de extrema importância nos dias atuais. Apresentou-se também uma possibilidade para a inserção das TDICs nas aulas de Educação Física a partir do desenvolvimento de jogos eletrônicos e de práticas corporais nos tempos da cibercultura, respaldados nas unidades temáticas propostas na BNCC. Logo, reafirma-se a importância de uma sistematização de conteúdos que considerem as diferentes realidades sociais, cognitivas e culturais dos estudantes para que ampliem sua consciência corporal por meio de práticas intencionais e orientadas mesmo em tempos de restrições. Isso só evidencia a necessidade de que professores tenham acesso à formação continuada, pois a partir dela é possível pensar em práticas significativas de ensino, bem como enfrentar as incertezas, precariedades e adversidades que assolam a Educação Brasileira.

Palavras-chave: Educação Física; Ensino Remoto Emergencial; Formação Continuada; TDICs.

INTRODUÇÃO

Em dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada sobre diversos casos de Pneumonia em Wuhan (Província de Hubei, na China). Tratava-se de uma nova cepa de coronavírus que ainda não havia sido identificada em seres humanos. Em 11 de março de 2020 o surto da COVID-19 foi caracterizado pela OMS como uma pandemia, pois foram identificados focos da doença em diversos países e regiões ao redor do mundo (OPAS, 2020).

No Brasil, os primeiros casos da doença foram identificados em fevereiro de 2020. “[...] O país declarou Emergência de Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN), antes mesmo da confirmação do primeiro caso.” (CAVALCANTE, et. al. 2020, p. 2). Assim, devido ao alto índice de propagação do vírus e a necessidade de se definir estratégias que garantissem o distanciamento social, medidas sanitárias foram adotadas e diversos setores da sociedade foram obrigados a se readequar.

Um dos setores mais afetados com essas readequações foi o educacional, “[...] de modo que as atividades pedagógicas presenciais foram suspensas e os órgãos reguladores nacionais indicaram a continuidade do semestre letivo, por meio de atividades remotas.” (RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020, p. 43). Tornando-se a principal alternativa das instituições educacionais, o ensino remoto emergencial passou a fazer parte do cotidiano dos professores que, repentinamente, se perceberam diante da necessidade de adaptar seus conteúdos e estratégias pedagógicas utilizadas em aulas presenciais, para uma realidade totalmente online.

Sendo compreendida como a disciplina responsável por tematizar “[...] as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos [...]” (BRASIL, 2017, p. 211), a Educação Física é responsável por possibilitar aos alunos a compreensão de sua motricidade por meio dos jogos, esportes, brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e práticas de aventura e, assim como em outras disciplinas, o ensino da Educação Física também sofreu readequações para ser garantido nessa nova perspectiva por meio remoto.

A fim de identificar produções acadêmicas que relacionem o ensino da Educação Física durante o ensino remoto emergencial, foi realizado um levantamento de publicações no período de 2020 e 2021 nos seguintes bancos de dados: CAPES (<https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/>), SCIELO (<https://www.scielo.org/>) e Google Acadêmico (<https://scholar.google.com.br/?hl=pt>), empregando os descritores: Educação Física/Educação Física

Escolar, Ensino remoto/Ensino Remoto Emergencial COVID-19/Pandemia aplicados de maneira conjunta. A busca online foi realizada no dia 28/07/2021 resultando em um total de 21 artigos que continham os descritores utilizados, permeando os níveis de ensino (da Educação Básica ao Ensino Superior), e envolvendo diversos públicos alvo (alunos, professores, pais, universitários, entre outros). Como critério de seleção, os artigos duplicados foram descartados.

Notou-se que durante esse recorte temporal, a produção acadêmica envolvendo o campo da Educação Física Escolar na modalidade de ensino remoto vem ganhando forças, confirmando ainda mais a necessidade de pesquisas pautadas nessa temática. Por este fato, objetivou-se neste artigo conhecer possíveis dificuldades nas aulas de Educação Física durante o ensino remoto emergencial, a partir de um estudo de caso.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo por compreender que ela “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças dos valores e das atitudes [...]” (Minayo, 2007, p. 21). Rica em pormenores descritivos, a abordagem qualitativa nos possibilita compreender mais a fundo os processos que envolvem o fenômeno estudado, desvelando suas subjetividades.

A pesquisa foi realizada em um município do interior do Paraná, distante 70 km de Londrina e contou com a participação de uma professora de Educação Física atuante na rede estadual de ensino. Foi realizada uma entrevista aberta, pois “parte do princípio de que o informante é capaz de se exprimir com clareza.” (BRASILEIRO, 2021, p 84). O instrumento de coleta foi disponibilizado no modo online, composto por perguntas abertas que serão apresentadas logo mais.

O roteiro de perguntas foi estruturado em uma plataforma online (Google forms: <https://www.google.com/intl/pt-BR/docs/about/>) e encaminhado ao participante da pesquisa, juntamente com um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) contendo informações necessárias à pesquisa. No quadro a seguir, constam as perguntas do questionário.

As aulas de Educação Física e o Ensino Remoto Emergencial
Quantas turmas você atende por semana na disciplina de Educação Física?
Qual o seu tempo de atuação como professora de Educação Física?
Quais foram às dificuldades encontradas no decorrer do ensino remoto emergencial?
Como foi sua adaptação em relação ao uso das tecnologias e plataformas digitais para o ensino remoto emergencial?
Como foi feita a seleção e sistematização dos conteúdos da Educação Física, considerando a realidade do ensino remoto emergencial?
Quais foram às estratégias adotadas para as aulas da Educação Física durante o ensino remoto emergencial?
Para você, considerando a realidade do ensino remoto emergencial, qual a importância da formação continuada?
Durante a pandemia, quais foram às formações continuadas que você teve acesso?
Como foi a readaptação de suas aulas de Educação Física com a chegada do ensino híbrido?

Fonte: dados da pesquisa (2022)

Considerando a modalidade de estudo de caso para o desenvolvimento desta pesquisa, buscou-se conhecer possíveis dificuldades nas aulas de Educação Física durante o ensino remoto emergencial. Os estudos de casos únicos “são as ocorrências mais comuns entre as pesquisas e focalizam uma unidade de observação, como um indivíduo. [...] O importante é que o caso a ser observado seja considerado objeto único a ser analisado.” (Brasil, 2021, p 147).

[...] durante muito tempo, o estudo de caso foi encarado como procedimento pouco rigoroso, que serviria apenas para estudos de natureza exploratória. Hoje, porém, é encarado como o delineamento mais adequado para a investigação de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real, onde os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente percebidos. (GIL, 2002, p. 54).

Yin (2001) apresenta diversas situações em que essa modalidade se aplica. Quando algo se mostra revelador, raro ou extremo, o estudo de caso possibilita ao pesquisador uma observação mais apurada acerca do fenômeno estudado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Formada há vinte e quatro anos na área da Educação Física, a participante dessa pesquisa atualmente trabalha como professora na rede estadual de ensino, atendendo semanalmente seis turmas do ensino fundamental II. Questionada sobre as dificuldades encontradas durante o ensino remoto emergencial, pontuou sobre as TDICs:

O domínio das ferramentas tecnológicas, aos poucos foram acontecendo e deixaram de ser empecilho ao aprendizado, no entanto são considerados pontos de atenção para que ocorresse o efetivo aprendizado. Outros obstáculos foram encontrados, como o acesso limitado dos alunos, nem todos tinham acesso à internet, e muitos nem mesmo possuíam aparelhos compatíveis. (Participante).

Diferente da Educação à distância (EAD) que é uma modalidade de ensino já sistematizada, o ensino remoto emergencial surgiu para garantir o acesso temporário dos estudantes a conteúdos que, inicialmente, seriam desenvolvidos presencialmente. Assim, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) passaram a fazer parte do cotidiano dos professores que adaptaram suas aulas presenciais, utilizando como recursos pedagógicos plataformas e ferramentas online (Rondini; Pedro; Duarte, 2020).

Sabemos que o acesso à internet e a compatibilidade de aparelhos às ferramentas e plataformas online, são algumas das inúmeras dificuldades encontradas no decorrer do ensino remoto emergencial, não só na realidade dos alunos como apontado pela participante, mas também na realidade dos professores. Estes, por sua vez, precisaram “adaptar suas aulas presenciais para plataformas online com o emprego das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), sem preparação para isso, ou com preparação superficial, também em caráter emergencial.” (Rondini; Pedro; Duarte, 2020, p. 43). Computadores, internet e celulares de uso particular acabaram tornando-se ferramentas cotidianas de trabalho, pois sabemos que “[...] a incorporação das TDICs nas instituições escolares ainda é um entrave na realidade nacional.” (ibidem, p. 43). Perguntamos ao participante sobre as estratégias adotadas para condução das aulas de Educação Física durante o ensino remoto:

Em razão deste novo cenário, houve uma necessidade de diversificar as aulas para torná-las mais atrativas e expressivas. Busquei fazer uso de Mapas mentais para avaliar a ideia de conceitos e definições, utilizando ferramentas como Jamboard e Mentimeter, utilizei a atividade orientada Webquest constituída como desafio colaborativo para professores e alunos, formulários on-line e infográficos utilizando a ferramenta Canva. (Participante).

Considerando que a realidade do ensino remoto emergencial requereu novas estratégias e readequações, nota-se a preocupação da participante em tornar suas aulas mais atrativas a partir da busca por outros recursos disponíveis como as TDICs. Essa preocupação possibilitou a ela um novo aprendizado, e essas ferramentas adotadas podem, futuramente, fazer parte de suas estratégias pedagógicas para o ensino presencial da Educação Física. “No aspecto didático, os docentes deverão

utilizar as tecnologias como ferramentas que potencializem as situações de aprendizagem e a interação.” (Júnior, 2019, p. 9699).

Durante muito tempo a sistematização de conteúdos foi a grande dificuldade de professores de Educação Física. O que, por que, para que e como ensinar determinados conteúdos acabava por gerar muitas dúvidas, prejudicando suas ações pedagógicas e, conseqüentemente, colocando em risco a aprendizagem dos estudantes (Palma, et. al. 2010). Perguntamos a participante sobre como foi realizada essa sistematização dos conteúdos da Educação Física durante o ensino remoto emergencial: “Os conteúdos propostos foram estabelecidos pela SEED, em consonância com a BNCC e CREP de Educação Física.” (Participante).

Mesmo com inúmeras controvérsias que envolvem sua adoção, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) articulou a disciplina de Educação Física à área de Linguagens, direcionando nossos caminhos para uma melhor sistematização desses conteúdos a partir das unidades temáticas. Entretanto, é importante destacar este documento como norteador de nossas práticas e não como uma receita a ser seguida da mesma forma em todos os lugares. É necessário que, ao sistematizarmos os conteúdos, consideremos as diferentes realidades sociais, culturais e cognitivas dos estudantes, para que eles possam ampliar “sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas [...]” (Brasil, 2017, p. 213).

Consideramos a Educação Física como “componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social [...]” (Brasil, 2017, p. 213). Deste modo, a depender das particularidades encontradas na realidade escolar, principalmente durante a pandemia, essas significações sociais podem se alterar. Os esportes, as danças, as lutas e todas as demais práticas corporais estão inseridos no cotidiano dos estudantes de maneiras distintas. Sendo assim, é o professor da turma que, a partir desse contexto, detêm o conhecimento para sistematizar e selecionar os conteúdos a serem desenvolvidos da melhor forma. Porém, quando esses conteúdos são estabelecidos pelo órgão regulador do estado, sem considerar as diferentes realidades escolares, acabam por limitar a ação docente, colocando o professor como mero reprodutor frente aos estudantes, e, conseqüentemente, comprometendo suas práticas, bem como o processo de ensino e aprendizagem “houve um cuidado para que as aulas de Educação Física não se tornassem simples aulas de história, mas que mesmo remotamente pudessem tornar-se experiências significativas de movimento.” (Participante). Argumenta Pimenta (1996, p.83) que: “Nas práticas docentes estão

contidos elementos extremamente importantes, tais como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas [...]” Isso só é possível quando o professor está em constante formação, pois ela possibilita uma prática reflexiva que o auxilia no enfrentamento de incertezas, das situações atípicas e complexidades que diariamente surgem no contexto escolar.

Perguntamos à participante sobre o acesso à formação continuada:

No ano anterior (2020), a adaptação foi sendo construída de forma instintiva e pessoal, buscando meios de conhecer e apropriar-me das tecnologias necessárias. Neste ano a Secretaria de Educação ofertou um Curso de Formação para os professores, que contribuiu de maneira efetiva no trabalho remoto, principalmente no que diz respeito ao uso de ferramentas tecnológicas e uso das metodologias ativas. Fiz uso de vídeos tutoriais da internet, guias práticos e específicos de instrução e iniciei esse curso de Formação para Professores. (Participante).

Nota-se que a procura por novos aprendizados em relação às tecnologias parte, inicialmente, de uma necessidade pessoal da participante. Somente um ano após o início do ensino remoto emergencial é que a secretaria de Educação ofertou um curso de formação para os professores do estado. Isso reafirma a importância e a necessidade de que os órgãos públicos e reguladores disponibilizem meios e condições para que os professores tenham acesso a mais formações. Para além das práticas reflexivas, a formação continuada na área da Educação Física possibilita também ao professor o aprendizado de novas ferramentas e estratégias de ensino, sejam elas tecnológicas ou não, para que possam compreender o movimento humano como algo inserido em uma cultura, dotado de sentido e significado.

Quando a cultura se modifica, as práticas corporais também se modificam. E com a chegada da cibercultura não será diferente. Deste modo “não basta apenas conhecer e saber utilizar as TDICs. É necessário desenvolver alternativas de utilização que favoreçam o ensino e a aprendizagem de forma significativa.” (Júnior, 2019, p.9701). Quando questionada sobre a importância da formação continuada, ela afirma:

A formação continuada tem extrema relevância no ensino de modo geral, principalmente na circunstância do ensino remoto, que em nossa modalidade de ensino, é uma realidade atual e diferenciada. Por meio da formação é possível que ferramentas tecnológicas, plataformas, aplicativos e demais recursos e metodologias de ensino, sejam conhecidos, compreendidos e devidamente utilizados. (Participante).

Tratando-se da Educação Física, podemos propor o uso das TDICs a partir do ensino de jogos eletrônicos para 6º e 7º anos. Direcionado pela BNCC (2017, p.233) tem como objetivo “identificar as

transformações nas características dos jogos eletrônicos em função dos avanços das tecnologias e nas respectivas exigências corporais colocadas por esses diferentes tipos de jogos”, podendo ser um forte aliado para possibilitar aos estudantes a reflexão e compreensão de práticas e expressões corporais ao longo do tempo sob a ótica da cibercultura.

O melhor caminho para enfrentar os desafios lançados à escola continua envolto numa incerteza, mas este caminho certamente passa pelo entendimento das diferenças, pela aceitação da mudança cada vez mais rápida e pela capacidade de compreender como as novas tecnologias condicionam a maneira de pensar das novas gerações, bem como de aprender e de comunicar. O ensino da educação física não escapa a esta realidade, pelo que deve trazer para o interior da prática dos docentes de educação física, todas as possibilidades que hodiernamente se oferecem pela mão do progresso tecnológico, de forma particular pelas TIC. (Escola, 2018, p. 375).

Deste modo, pensar em estratégias de ensino que garantam essas práticas é um grande desafio para os professores de Educação Física, mas torna-se extremamente necessário no contexto escolar atual. Vale destacar que citamos os jogos eletrônicos como um exemplo para pensarmos a inserção das TDICs em aulas de Educação Física. Todavia, sabe-se da importância de estratégias adequadas para o ensino das demais práticas corporais que também estarão inseridas nesse contexto da cibercultura.

As tecnologias estão cada vez mais presentes no cotidiano escolar. Mesmo com as inúmeras dificuldades encontradas para o seu uso, como compatibilidade de aparelhos, falta de recursos para investimento em tecnologia como laboratórios multimídia, internet de qualidade e infraestrutura adequada, sabemos que as TDICs são uma nova realidade no cotidiano escolar.

No período em que a pesquisa estava sendo realizada, o ensino presencial na escola em que a participante atuava, foi retomado. Em formato híbrido, as turmas se alternavam semanalmente entre o ensino presencial e o ensino remoto. Deste modo, inserimos uma pergunta no instrumento de coleta a fim de identificar como foi a adaptação da participante ao novo formato de ensino, visto que se diferenciava de tudo aquilo que os professores estavam adaptados, no que diz respeito às estratégias utilizadas, formas de intervenção e metodologias, tanto antes, quanto durante a pandemia.

Com o ensino híbrido, embora essa seja uma análise um pouco precoce, percebo um declínio na qualidade do ensino, considerando todas as circunstâncias e dificuldades enfrentadas tais como: suportes tecnológicos insuficientes, a internet por vezes não suporta a demanda, alunos em modo presencial e online simultaneamente requisitando atenção e atendimento, nem sempre possível de atender. (Participante).

É importante ressaltarmos que as metodologias para o ensino presencial e remoto são distintas. As estratégias utilizadas, a relação professor-aluno, os processos de ensino e aprendizagem, e tantas

outras questões ficam comprometidas quando o professor tem como demanda, ensinar simultaneamente dois grupos que estão em ambientes de aula diferentes. Isso vai para além dos obstáculos físicos, psicológicos e tecnológicos que permeiam o contexto escolar e a realidade docente, pois está diretamente relacionado com a qualidade do ensino que a gestão pública quer presente nas escolas. A retomada repentina das aulas presenciais em meio a crise sanitária, os conteúdos estabelecidos por órgãos reguladores sem considerar as diferentes realidades escolares, a falta de recursos físicos e humanos para a adoção de medidas sanitárias efetivas, são algumas consequências diretas de uma política neoliberalista que assola nosso estado e também nosso país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a pandemia da COVID-19, o ensino presencial foi suspenso, adotando-se nas escolas em caráter de urgência o ensino remoto. Sendo essa a principal alternativa frente a uma crise sanitária, os professores repentinamente adaptaram seus conteúdos para uma realidade totalmente online. Assim, objetivou-se conhecer possíveis dificuldades nas aulas de Educação Física durante o ensino remoto emergencial, na modalidade de estudo de caso, tendo como instrumento de coleta um roteiro online composto por questões abertas como já apresentado anteriormente.

Ao analisarmos as respostas, relacionando-as ao referencial teórico adotado, ficam evidentes as dificuldades encontradas no decorrer do ensino remoto emergencial. O acesso à internet, compatibilidade de aparelhos, falta de recursos, entre tantos outros obstáculos estiveram presentes em todo esse período. Mesmo assim, nota-se também uma preocupação por parte da participante em buscar novos conhecimentos e novas estratégias para tornar suas aulas mais atrativas, reforçando também a importância da formação continuada, principalmente no contexto pandêmico, possibilitando novos conhecimentos e uma prática mais reflexiva.

Considerando o contexto atual em que vivemos, buscar refletir sobre como as tecnologias farão parte do nosso cotidiano escolar e como podemos nos preparar para isso, é de extrema importância. Assim inserir em nossos planejamentos questões sobre a cibercultura e o avanço da tecnologia em todos os âmbitos sociais, bem como utilizar as TDICs como estratégias de ensino que possibilitem um aprendizado significativo em nossas aulas, são algumas possibilidades apresentadas. No campo da Educação Física, podemos recorrer ao ensino dos jogos eletrônicos a partir do direcionamento trazido na BNCC, o que pode propiciar aos estudantes uma reflexão acerca das práticas corporais e de como as tecnologias tende a influenciá-las e modificá-las nos dias atuais.

O professor, ao sistematizar seus conteúdos deve considerar os aspectos sociais, cognitivos, culturais, bem como as diferentes realidades encontradas no âmbito escolar. Assim, reafirmamos a necessidade da formação continuada para uma prática docente reflexiva e intencional, superando por meio do conhecimento, as incertezas e os incansáveis desmontes que diariamente assolam a Educação, possibilitando aos estudantes uma formação integral, protagonista, crítica e autônoma.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em:

< http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf>. Acesso em: 28 de jul. 2021.

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. Como produzir textos acadêmicos e científicos. São Paulo: Contexto, 2021.

CAVALCANTE, João Roberto et al . COVID-19 no Brasil: evolução da epidemia até a semana epidemiológica 20 de 2020. Epidemiol. Serv. Saúde, Brasília , v. 29, n. 4, e2020376, set. 2020 . Disponível em

,http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-49742020000400016&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 02 ago. 2021.

ESCOLA, J. J. J. Aplicações das TIC no Ensino da Educação Física. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (Portugal): Retos, número 34, 2 º 127 semestre 2018. Disponível em:

<<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6736326.pdf>>. Acesso em: 16 de agol. 2021

Gil, Antônio Carlos, 1946- Como elaborar projetos de pesquisa/Antônio Carlos Gil. -4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002

GODOI, Marcos et al. As práticas do ensino remoto emergencial de educação física em escolas públicas durante a pandemia de COVID-19: reinvenção e desigualdade. Revista Prática Docente, v. 6, n. 1, e 012, 2021.

JÚNIOR, Artur Pires de Camargos. Formação docente e uso de TDICS na educação básica Brazilian. Journal of Development., Curitiba, v. 5, n. 7, p. 9697- 9704 jul. 2019. Disponível em <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/2428>. Acesso em 10 de ago. 2021.

MINAYO, M. C. S. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

OPAS - Organização Pan-Americana da Saúde. Folha Informativa sobre a COVID- 19, 2021. Disponível em: < <https://www.paho.org/pt/covid19>>. Acesso em 27 de Jul. 2021.

PALMA, A. P. T. V. et al. (orgs.). Educação física e a organização curricular – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio. 2ªed. Londrina: EDUEL, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. FORMAÇÃO DE PROFESSORES – SABERES DA

DOCÊNCIA E IDENTIDADE DO PROFESSOR. Revista da Faculdade de Educação. São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul/dez 1996.

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. dos S. PANDEMIA DO COVID-19 E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: MUDANÇAS NA PRÁXIS

DOCENTE. EDUCAÇÃO, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 41–57, 2020. DOI: 10.17564/2316-

3828.2020v10n1p41-57. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9085>. Acesso em: 2 ago. 2021.

SABINO NETO, Benedito. BNCC, Cultura Digital e a Educação Física: contribuições para a formação docente. 2020. 144 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Campus de Presidente Prudente, 2020.

YIN, Robert K. Estudo de Caso, planejamento e métodos. 2.ed. São Paulo: Bookman, 2001.

Capítulo 11

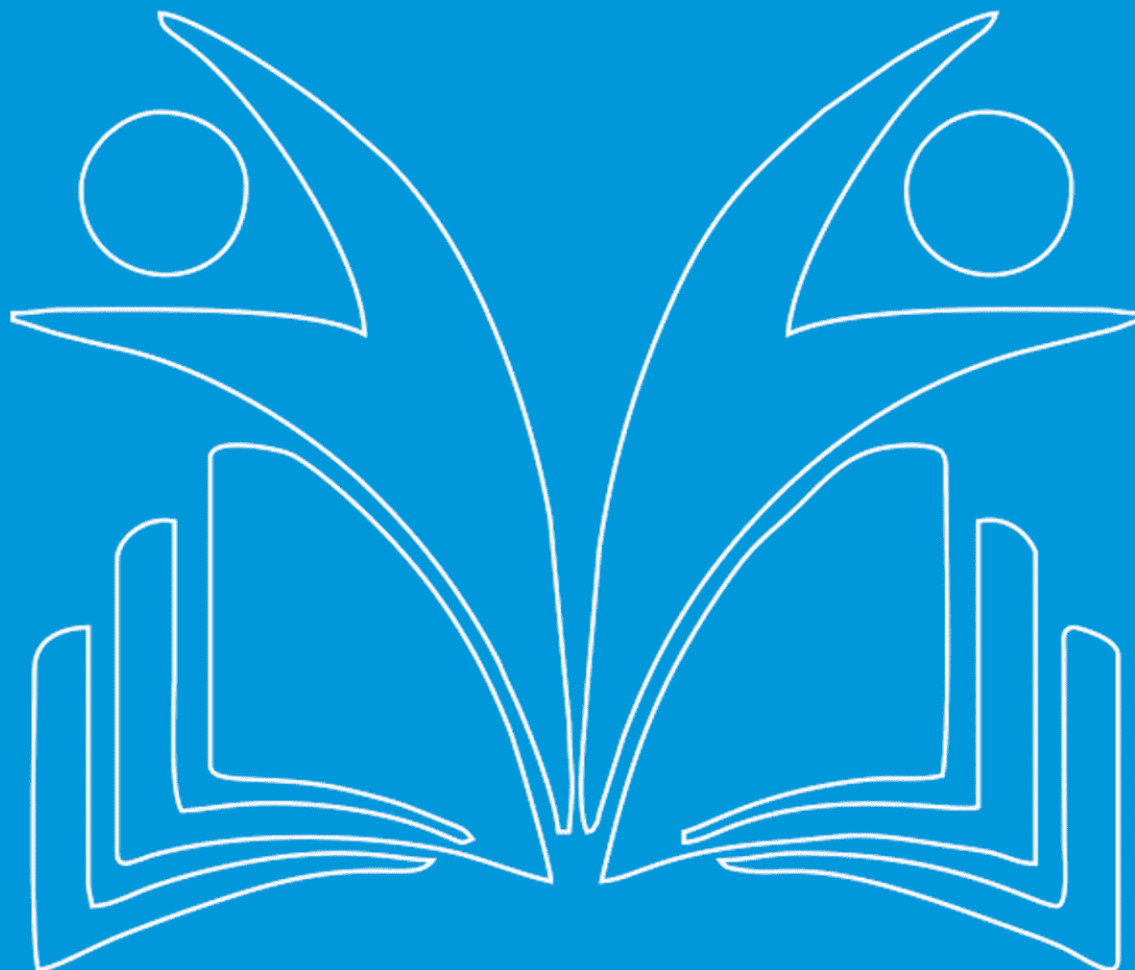


10.37423/240308853

O PODER HEURÍSTICO DA LITERATURA - ABORDAGEM A PARTIR DA FILOSOFIA DA LINGUAGEM DE RICOEUR

Reginaldo José dos Santos Júnior

Universidade Federal Rural do Semi-árido



INTRODUÇÃO

Este texto é uma ligeira adaptação da segunda parte do primeiro capítulo da minha tese de doutoramento aprovada no PPCR da UMESP em 2008. A primeira parte foi publicada ano passado no volume V do livro *Linguagens humanas: uma ação de expressão* (Santos Jr, 2023), Pretende-se publicar mais uma parte, dando continuidade ao tema mais amplo dentro do qual está este artigo: a interpretação heurística e plausível que a literatura faz sobre a realidade como alternativa racional válida à interpretação filosófica e científica.

O pressuposto para a tese de que a literatura tem poder heurístico, é a aceitação de que a metáfora tem função heurística, como foi demonstrado no referido artigo (Santos Jr, 2023). Cabe agora fazer a sua ligação à literatura, pois é a partir dessa vinculação que o poder heurístico da literatura é evocado. Por isso uma questão a ser respondida nesta parte é: de que modo a literatura pode ser definida pela metáfora? A resposta seguirá as teses ricoeurianas de que o texto literário é “uma obra do discurso distinta de qualquer outra obra de discurso, especialmente científico, pelo fato de pôr em relação um sentido explícito e um sentido implícito” (Ricoeur, 1976, p.46); de que a “linguagem poética é aquela que por excelência opera a *mimesis* da realidade” (*ibidem*, p.57), e a que por meio da suas “novas configurações trazem também à linguagem novos modos de estar-no-mundo, de aí viver e de nele projetar as nossas possibilidades mais íntimas” (*ibidem*, p.60).

Ao ser definida a literatura como *mimesis* da realidade, a noção de metáfora se apresenta, uma vez que mimese está relacionada à capacidade de re-descrição, o que se afirma também da metáfora. Isso não é mera coincidência, pelo contrário. A literatura é *mimesis* da realidade porque ela é fundamentalmente metafórica. Como a metáfora tem essa capacidade, e como a literatura se define pela metáfora, então a literatura pode re-descrever a realidade. Noutras palavras, “a metáfora apresenta-se, então, como uma estratégia de discurso que, ao preservar e desenvolver a potência criadora da linguagem, preserva e desenvolve o poder heurístico desdobrado pela ficção” (Ricoeur, 2000, p.13).

Para resolver a aporia de o discurso poético celebrar a si mesmo, Ricoeur apresenta a tese da referência de segundo grau. Uma referência indireta sobre a realidade, mas referência! A esse respeito Ricoeur escreve:

A possibilidade de o discurso metafórico dizer alguma coisa sobre a realidade esbarra na constituição aparente do discurso poético que parece essencialmente não-referencial e centrado em si mesmo. A essa concepção não-referencial de discurso poético, opomos a idéia de que a suspensão da referência lateral é condição para que seja liberado um poder de referência de segundo grau, a referência poética (Ricoeur, 2000, p.13).

Essa perspectiva ricoeuriana da referencialidade da obra poética precisa ser justificada, desenvolvida e integrada à ideia de texto e narrativa. O que se fará agora.

1 TEORIA DO TEXTO: A LITERATURA COMO OBRA DO DISCURSO

A teoria do texto em Ricoeur se dá a partir da sua concepção de discurso. Discurso conceituado como dialética entre evento e significação (Ricoeur, 1976, p.09,12). Este conceito é contrário à tese de Ferdinand Saussure que prioriza os sistemas sob a tese de que eles permanecem em detrimento da fala, que evanesce. Ricoeur reverte esse postulado lembrando que de fato o sistema não existe, ele é virtual, que só a fala tem atualidade. Seguindo Emile Beneniste, o filósofo francês afirma a frase a partir do predicado e por isso instaura a ideia de que a frase não se define pela oposição a outras unidades, a exemplo dos fonemas e lexemas no interior de um sistema. Para ele, a proposição constitui uma classe de unidades distintivas composta de sujeito e predicado, cujos trabalhos na proposição são distintos. O sujeito, mediante dispositivos gramaticais, é definido de forma singular. O predicado, ao contrário, designa uma espécie de qualidade. Desse modo, percebe-se que o discurso não é simplesmente evanescente, ele é uma combinação entre identificação e predicação.

A polaridade fundamental entre identificação singular e a predicação universal proporciona um conteúdo específico à noção de proposição concebida como o objeto do evento da fala. Mostra que o discurso não é simplesmente um evento evanescente e, como tal, uma entidade irracional, como a simples oposição entre *parole* e *langue* poderia sugerir (Ricoeur, 1976, p.11).

Além do mais, a ideia de discurso como dialética do evento e do significado é complementada pela ideia de que o discurso é o meio através do qual o sentido das experiências é tornado público, demonstrando a intencionalidade da linguagem e instaurando o discurso como veículo de comunicação e num sentido mais profundo, como possibilidade de superação da solidão ontológica. Conforme lembra Mario Valdés:

O evento é experiência enquanto expressão, mas é também troca intersubjetiva e comunicação com o receptor. O que se comunica no evento do ato da fala não é a experiência de quem fala, mas o seu sentido. A experiência vivida permanece privada, mas seu sentido torna-se público por meio do discurso (Valdez, 1995, p.262).

Se por um lado é o sistema que é virtual, por outro lado, o discurso só existe nos atos de fala. Paul Ricoeur entende o texto como plena manifestação do discurso. É com esse conceito de discurso estabelecido, que ele descreve **texto** como “todo discurso fixado pela escrita” (Ricoeur, 1976, p.33). Essa tese é importante na medida em que distingue duas instâncias do discurso: oral e escrito. Nessa perspectiva, enquanto o discurso não estiver objetivado graficamente, ele não é texto. Dessa definição se extrai um importante e fundamental postulado para a sua teoria do texto: ao se fixar em escrita, ao tornar-se texto, o discurso instaura um espaço próprio, o do mundo-do-texto, que não coincide nem com o mundo do autor, nem com o do leitor, e assim, “ao libertar-se não só do seu autor e da sua audiência originária,... [o texto] revela este destino do discurso como projetando um mundo (Ricoeur, 1976, p.37).

Ademais, a posterioridade da escrita em relação à fala faz surgir uma relação diferente com os enunciados do discurso. O texto se torna muito mais que mera fixação material do discurso. Exemplo disso, segundo Ricoeur, é o nascimento do domínio político do Estado advindo da possibilidade pela escrita, de transmitir ordens de longa distância sem sérias distorções. Coisa semelhante a essa pode ser dita do nascimento da economia com a fixação das regras de cálculo. O mesmo se aplica ao Direito e assim sucessivamente (*Ibidem*, p.28).

Ao se observar efeitos tão acentuados, pode-se afirmar que “o discurso humano, ao fixar-se em escrita, não é simplesmente preservado de destruição, mas é profundamente afetado na sua função comunicativa” (*loc cit.*). Afetado porque não há a intermediação da fala, no sentido de oralidade. O pensamento é diretamente passado para o texto, o que implica no embricamento entre o conteúdo e a forma. Isso porque a materialidade do texto faz diferença em relação ao discurso oral. Entretanto, isso não é tudo. Com o discurso tornado texto, o papel do leitor torna-se determinante. Principalmente porque o leitor não é um interlocutor, nem o texto uma fala (oral). O autor nem mesmo está presente para ser consultado. E, mesmo que tivesse, após o texto ser publicado, o autor não tem mais domínio sobre ele. O texto liberta-se do seu autor. Paradoxalmente, uma vez fixado, o discurso só pode ser interpretado, embora o limite e abrangência da interpretação esteja, em grande parte, condicionado pelo próprio texto.

Nesse sentido, o estruturalismo tem razão, a interpretação do texto é independente do seu autor. Todavia, não tem razão ao tratar o texto como se esse fosse independente do autor e do leitor. O texto é meio de comunicação, é o discurso de alguém para alguém, através de uma dada estrutura, como

bem expressa Ricoeur na sua auto-biografia: “alguém diz alguma coisa para outra pessoa sobre algo segundo regras” (Ricoeur, 1995, p22).

A tese ricoeuriana sobre a linguagem como meio é aplicada ao discurso literário em consciente contraposição às teses estruturalistas e semióticas. Não que o pensador francês não considerem válidas essas teses, mas porque as consideram insuficientes. No plano da palavra, há sentido no que afirmam essas ciências, mas quando se leva em conta o discurso como um todo, então se percebe que é necessário juntar o que Saussure separou, isto é, a língua da fala. Conforme o esquema apresentado pelo próprio Paul Ricoeur, o modelo linguístico de Saussure pode ser apresentado a partir de três regras de generalizações (Ricoeur, 1978, p.30,31):

Primeira regra: “separada do sujeito falante, a língua se apresenta como um sistema de signos”. O que conta aqui não são os termos considerados individualmente, mas suas distâncias diferenciais e suas relações recíprocas. Assim é que, isolado, todo signo é arbitrário.

Segunda regra: “O sistema das diferenças só surge sobre um eixo das coexistências inteiramente distinto do eixo das sucessões”. Disso vem a distinção entre a linguística sincrônica que trata dos estados em seus aspectos sistemáticos e linguística diacrônica que trata das evoluções aplicadas ao sistema. Como a diacronia é comparativa, depende da sincronia e à sincronia fica subordinada.

Terceira regra: “As leis linguísticas designam um nível inconsciente, e neste sentido, não-reflexivo, não histórico do espírito”. O inconsciente é tomado aqui no sentido de um sistema categorial sem referência ao sujeito pensante. Com isso, percebe-se que entre o observador e o sistema, há uma relação em si mesma não histórica. Daí porque estruturalmente, compreender não significa retomar o sentido. A relação é objetiva e independe do observador.

Entendida assim, a linguística estruturalista se torna mesmo uma ciência e fornece preciosas informações sobre o texto, uma vez que ela se torna praticamente uma álgebra das palavras, de signos, que neste caso só podem ser definidos em oposição a outros signos mesmos dentro do próprio texto. Mas aqui entra a questão: qual o preço a pagar por esse procedimento? A resposta é: a perda do texto como peça comunicacional. O texto passa a ser mudo, nada mais dizendo fora de si mesmo, podendo assim, ser concebido somente como auto-referente, como não se referindo a nada fora de si mesmo. Com efeito, escreve Ricoeur:

A linguagem já não aparece como uma mediação entre as mentes e as coisas. Constitui um mundo próprio, dentro do qual cada elemento se refere apenas a outros elementos do mesmo sistema, graças à ação recíproca das oposições e diferenças constitutivas do sistema. Numa palavra, a linguagem já não é tratada

como uma “forma de vida,” como Wittgenstein a chamaria, mas como o sistema auto-suficiente de relações internas. Neste ponto extremo, a linguagem desapareceu como discurso (Ricoeur, 1976, p.06).

O limite do estruturalismo está na aceitação da redução da linguagem à língua, como faz Ferdinand Saussure. Redução porque linguagem também é discurso. Essa redução que transforma a linguagem em língua, tornando-a objeto científico, paga o preço de deixar muita coisa de fora. Inclusive a própria linguagem em seu caráter designativo fica excluída. A língua, com isso, deixa de ser vista como testemunho vivo da experiência humana da construção da cultura.

A linguagem, e em decorrência o texto, na perspectiva estruturalista, resume-se a significante e significado. Mas a linguagem possui também um referente. Ela tem o “intuito de dizer algo sobre alguma coisa a alguém” (Ricoeur, 1978, p.74). Isso leva ao questionamento da linguagem como objeto empírico-científico. Ela é, para o que fala e escreve, uma mediação. Com isso Ricoeur reabilita a linguagem como comunicação. Para ele é mesmo esta a tarefa: recuperar a linguagem como ato de fala, como dizer. Juntar o que Saussure separou – a língua da fala. E o que se diz sobre a fala, diz-se também sobre o texto, uma vez que o texto, *mutatis mutandis*, é o relativo escrito da fala oral.

Ricoeur, a partir do seu conceito de discurso, quer ver estabelecido o texto como veículo, como meio, como peça comunicacional. Para isso, ele precisa estabelecer os níveis de competências da semiótica, da semântica e da hermenêutica. Segundo sua proposição, à semiótica corresponde a palavra, à semântica corresponde a frase e à hermenêutica corresponde o discurso. Em suas palavras:

A esta abordagem unidimensional da linguagem, para a qual os signos são as únicas entidades básicas, quero opor uma abordagem bidimensional, para a qual a linguagem se funda em duas entidades irreduzíveis, os signos e as frases (Ricoeur, 1976, p.06).

Essa filosofia da linguagem está relacionada à literatura na medida em que o discurso é diretamente inscrito na escritura. Isto é, não passa pela intermediação oral. Conforme Ricoeur, “a escrita toma lugar da fala. Tem lugar uma espécie de atalho entre a significação do discurso e o meio material. Tem, pois, a ver com a literatura no sentido original da palavra. O destino do discurso confiado à *littera*, não à *vox*” (Ricoeur, 1976, p.28-39). Em outra obra, Ricoeur assim se pronuncia:

De fato, a relação escrever-ler não é um caso particular da relação falar-responder. Não é uma relação de interlocutor; não é um caso de diálogo. Não basta dizer que a leitura é um diálogo com o autor através da sua obra; é preciso dizer que a relação do leitor com o livro é de uma natureza completamente diferente... o escritor não responde ao leitor; ...o leitor está ausente da escrita; o escritor está ausente da leitura. O texto produz, assim, uma dupla ocultação do leitor e do escritor;...(Ricoeur, 1986, p.139).

Comentando esse texto de Ricoeur, Domingos Francisco lembra que a escrita ao surgir como libertação da fugacidade da fala, da oralidade, faz nascer o texto, porém, com a significativa diferença de não saber a priori, como na fala, quem lerá o texto (Francisco, 2001, p18). Assim, com essa universalização, o discurso é liberto da estreiteza da situação face à face (Ricoeur, 1976, p.31). Apesar disso, Ricoeur não se esquece de que é só potencialmente que isso pode ser afirmado, já que o texto está submetido a leis sociais de exclusão e de admissão. Aspecto esse destacado por Domingos Francisco, citando o exemplo de o livro ser um objeto de mercado (Francisco, loc cit).

Apesar dessa observação, o que fica estabelecido com essa perspectiva sobre o texto em Ricoeur, é que o discurso escrito está sujeito à releitura, que pode lhe conferir significado distinto do proposto pelo autor. O texto está aberto às interpretações. Interpretações que são dadas pelos leitores. Por isso, como visto na primeira parte deste capítulo, a decisão sobre o que é metafórico não está nas mãos do escritor, mas nas mãos do leitor. Embora internamente o próprio texto, a partir de sua estrutura, criada pelo escritor, favoreça essa decisão. Mesmo assim, como observa Hélio Gentil, Ricoeur desenvolve uma filosofia da linguagem que respeita, mas que ultrapassa o estruturalismo. O filósofo francês combate “o isolamento das estruturas do seu externo” (Gentil, 2004, p27). Para Ricoeur, “... a linguagem não é um objeto, mas uma mediação. É aquilo através de que, por meio de que nos exprimimos e exprimimos as coisas” (Ricoeur, 1976, p.73).

No que se aplica dessa discussão ao texto literário, é salutar a afirmação que faz Paul Ricoeur em sua autobiografia: “Eu afirmava que o sujeito não se conhece a si mesmo diretamente, mas apenas por meio de sinais depositados na memória e na imaginação pelas grandes tradições literárias” (Ricoeur, 1995, p.16). Ênfase essa dada por ele desde cedo, em suas primeiras obras, como a editada em 1969: “Os testemunhos culturais fornecem, assim, a densidade da ‘coisa’ a essas ‘imagens’ do homem: fazem- nas existirem entre os homens e entre os homens encarnando-as em ‘obras’” (Ricoeur, 1978, p.89).

A importância vista por Ricoeur no texto literário também é tributária de sua concepção ampla de poesia entendida não simplesmente como gênero literário, mas como sítio de inovação semântica, como proposição de mundo que suscita uma nova compreensão de si. Poesia que por meio da suas “novas configurações trazem também à linguagem novos modos de estar-no-mundo, de aí viver e de nele projetar as nossas possibilidades mais íntimas” (Ricoeur, 1976, p.23). Ou, nas palavras de Eli Brandão, a projeção do humano (Silva, 2005, p.145).

Segundo Magaly Gonçalves e Zina Bellodi essa perspectiva de atribuir capacidade do conhecimento de si à obra literária é tributária de uma tradição bem antiga, que remonta a Aristóteles. Elas afirmam que em Aristóteles a “arte aparece, assim, como uma forma específica de exploração da realidade, e portanto, em última análise, como uma forma de conhecimento de eficácia, já que proporciona uma visão da condição humana que não poderia ser expressa por outras manifestações do saber” (Gonçalves; Bellodi, 2005, p.45-46).

O que fica claro nesse arrazoado até aqui é que, segundo Paul Ricoeur, o texto é uma obra do discurso. Por causa disso, o texto é sempre uma peça comunicacional e referencial. Há sempre alguém que escreve para alguém e ao fazer isso, aponta para algo fora do próprio texto. Todavia, como essa peça é elaborada a partir de uma estrutura linguística, e como uma vez escrito o discurso sujeita-se a essa estrutura, surge um mundo próprio do texto. Nesse caso, somente um trabalho semiótico pode dar conta das relações e oposições internas dos signos que compõem o texto. Porém, como esses signos isoladamente nada dizem, é preciso avançar a análise para as unidades maiores, as frases. Assim, passa-se da competência da semiótica para a competência da semântica, pois somente nas frases é que as palavras adquirem sentido. Essas frases, por sua vez, compõem um todo maior, o discurso, por isso torna-se necessário um trabalho hermenêutico. Isso porque o texto aponta para algo fora dele mesmo. A partir do seu próprio mundo, o texto faz referência a um mundo fora de si mesmo. Sendo assim, só um trabalho hermenêutico é capaz de uma interpretação que liga o texto à vida.

Levando em conta essa dinâmica textual, percebe-se que devido a sua estrutura e referência, os textos não são sempre iguais e isso se torna a porta de entrada da teoria do texto de Ricoeur para a sua teoria literária. Os textos podem referir-se ao mundo fora de si mesmo de modo direto ou indireto. Isto é, pode haver uma referência de primeiro ou de segundo grau. O que quer dizer que há diferenças entre textos científicos, que tentam referir-se à realidade de forma descritiva (referência de primeiro grau) e textos literários, que buscam se referir à realidade de forma redescritiva (referência de segundo grau).

É importante essa diferenciação entre palavra e frase, entre semiótica e semântica, no interior da teoria do texto, porque somente a frase, e unidades maiores que ela, são capazes de manifestarem a inovação semântica. Mais do que isso: dessa perspectiva é possível ligar a metáfora à narrativa, principalmente a partir do apontamento da sua relação análoga baseada na síntese de elementos

heterogêneos. Na metáfora a síntese consiste na “produção de uma nova pertinência semântica”, na narrativa, “na invenção de uma intriga” (Ricoeur, 1994, p.09).

Para Ricoeur, a linguagem toca uma condição ontológica mais profunda – a da solidão, no sentido de que é através da linguagem que a pessoa busca a comunicação com o outro. A linguagem é o único meio de exteriorização, de se compartilhar as experiências internas, embora seja o sentido da experiência e não ela própria que seja compartilhada. Mesmo assim, somente através da linguagem há a possibilidade do rompimento dessa solidão ontológica.

A linguagem é o processo pelo qual a experiência privada se faz pública. A linguagem é a exteriorização graças à qual uma impressão é transcendida e se torna uma expressão ou, por outras palavras, a transformação do psíquico em noético. A exteriorização e a comunicabilidade são uma só e mesma coisa, porque nada mais são do que a elevação de uma parte da nossa vida ao *logos* do discurso (Ricoeur, 1976, p.19).

É por isso que o discurso ao ser transformar em texto é tido como meio de comunicação portando sempre uma referência. Isso vale também para o texto poético. A diferença é que a referência do texto poético não é direta, não é descritiva. Mas o fato de não descrever diretamente a realidade não faz com que o texto poético não se refira a ela, tampouco que não tenha alguma referência. Todavia, como bem apontou Ricoeur, essa referência é construída lateralmente, nas ruínas do sentido direto e só aparece indiretamente.

Assim é que a ida da semiótica à semântica se justifica porque somente no nível da frase a referência aparece. Se permanecer no nível das palavras, nada pode ser visto. O problema da referência só se coloca a partir da frase porque somente nela se distingue o que é dito e o sobre o que é dito. A frase traz a referência, que possibilita o discurso transcender-se, ligando o texto ao mundo. Desse modo, o texto de forma direta ou indireta, é a instância de apresentação da experiência trazida para a linguagem. Noutras palavras, é peça comunicacional, ainda que seja de forma indireta. Ou como comenta Ricoeur, “um texto escrito é uma forma de discurso, discurso sob forma de inscrição, por isso as condições de possibilidade do discurso são de igual modo as do texto” (Ricoeur, 1976, p.23). A essa teoria do texto deve-se integrar agora a teoria da narrativa.

2 TEORIA DA NARRATIVA – A LITERATURA COMO *MIMESIS* DA REALIDADE

No primeiro tomo da obra *Tempo e Narrativa*, concebida conjuntamente com *A Metáfora Viva*, a tese sobre a narrativa é desenvolvida a partir das proposições de Aristóteles na Poética e em relação dialética com os escritos de Agostinho nas Confissões. O Bispo de Hipona, ao discutir o tempo no Livro

XI das Confissões (Agostinho, 1973, Livro XI), constata a aporia de que assim que se acaba de falar sobre o presente, o presente já é passado. Mas aí também há um problema, pois o passado é o que já foi, então, também não existe, e raciocínio semelhante aplica-se ao futuro: o passado não existe mais e o futuro não existe ainda. A exemplificação de seu raciocínio é bastante simples: anos se dividem em meses, meses se dividem em dias, dias em horas e assim, sucessivamente (*Ibidem*, §19,20). Ou seja, impossível pensar o tempo apenas exteriormente. E aqui está a razão pela qual se diz que Agostinho dá um tratamento apenas psicológico ao tempo.

Onde quer que o tempo apareça, ele é sempre presente na mente. É a mente a articuladora do tempo. É na mente onde o tempo existe. Por isso o tempo é configurado como presente do passado, presente do presente e presente do futuro (*Ibidem*, §26). Isso equivale a dizer que o tempo é concebido através da memória, intenção e expectativa. “É pois, na alma, a título de impressão, que a espera e a memória têm extensão. Mas a impressão só está na alma enquanto o espírito age, isto é, espera, está atento e recorda-se” (Ricoeur, 1994, p.39). Nas palavras do próprio Agostinho: “lembrança presente das coisas passadas, visão presente das coisas presentes e esperança presente das coisas futuras” (Agostinho, *op.cit.* § 26). Por isso, ao se referir a esse paradoxo, Ricoeur fala que “o espírito espera e está atendo e ele se recorda.”¹³⁴ Pois, como falta extensão ao tempo, torna-se necessário haver uma distensão da mente. Para Ricoeur, esse é o achado inestimável de Santo Agostinho: reduzir a extensão do tempo à distensão da alma (Ricoeur, 1994, p.41).

Frente a essa discussão sobre o tempo em Agostinho, Ricoeur relaciona a discussão sobre a intriga (*mythos*) em Aristóteles. A explicação para isso, do próprio filósofo francês, está relacionada à inversão que um faz em relação ao outro entre discordância e concordância, relativos, respectivamente, ao tempo e à intriga:

A análise agostiniana oferece, com efeito, uma representação do tempo na qual a *discordância* não cessa de desmentir o anseio de *concordância* constitutiva do *animus*. A análise aristotélica, em compensação, estabelece a preponderância da concordância sobre a discordância na configuração da intriga. É essa relação inversa entre concordância e discordância que me pareceu constituir o interesse principal do confronto entre as *Confissões* e a *Poética* (Ricoeur, 1994, p.16).

A tese de Aristóteles que inspira a intuição ricoeuriana é a seguinte:

Na imitação[*mimesis*] em verso pelo gênero narrativo é mister que as fábulas [*mythos*] sejam compostas num espírito dramático, como as tragédias, ou seja, que encerrem *uma só ação, inteira e completa, com princípio, meio e fim*, para que assemelhando-se a um organismo vivente, causem o prazer que lhes é próprio (Aristóteles, 2004, cap.XXIII).

Ricoeur lembra que foi através da percepção do paralelismo invertido entre a *distentio animi* de Agostinho e o *mythos* de Aristóteles que ele desenvolveu a ideia de o tempo ser estruturado como uma narrativa. Com isso em mente, ele escreve *Temps et Récit* para investigar o alcance da pressuposição, daí decorrente, de que o tempo só se torna humano quando é narrado (Ricoeur, 1997, p.115). Como a intriga (*mythos*) ganha em Aristóteles uma necessidade de completude, ao ser acentuada a unidade como fundamento da obra literária (*uma só ação... princípio, meio e fim*), ao destacar “um princípio integrador que confere a ela um caráter orgânico” (Gonçalves; Bellodi, 2005, p.45) a obra passa a ser um todo integrado.

Uma narrativa poética deve ser um todo completo, e nela todos os incidentes devem estar de tal forma conectados que qualquer modificação ou retirada de um deles destrua o todo. A insistência com que o Filósofo coloca o problema de integridade da obra, através de uma unidade interna rigidamente observada, implica sua visão como estrutura, isto é, como um todo estritamente relacional (Gonçalves; Bellodi, *op.cit.*).

Por isso Ricoeur fala que em Aristóteles há a predominância da concordância sobre a discordância. Em Agostinho o tempo é fugidio, daí o esforço da mente para articulá-lo. Em Aristóteles, há o controle, na narrativa, desse tempo. Assim integra-se as duas perspectivas – tempo e narrativa. Nas palavras de Ricoeur, o “tempo torna-se tempo humano na medida em que é articulado de um modo narrativo, e a narrativa atinge seu pleno significado quando se torna uma condição da existência temporal” (Ricoeur, 1994, p.85).

Ricoeur, refletindo, alguns anos depois sobre o tema trabalhado por ele em *Temps et récit*, assim se pronuncia:

Minha hipótese básica... é: o caráter comum da experiência humana, assinalado, articulado e clareado pelo ato de narrar em todas suas formas, é seu *caráter temporal*... Tudo o que se conta sucede no tempo, enraíza-se no mesmo, se desenvolve temporalmente; e o que se desenvolve no tempo pode narrar-se. Inclusive cabe a possibilidade de que todo o processo temporal só se reconheça como tal na medida em que se pode narrar, de um modo ou de outro. Esta suposta reciprocidade entre narrativa e temporalidade constitui o tema de *Temps et Récit* (Ricoeur, 2000, p.190).

Acontece que o tempo narrado assemelha-se ao tempo real, por isso um espelha o outro num círculo saudável, como escreve Karl Simms (2003, p.p.87). Todavia, para isso aparecer, é preciso relacionar *mythos* a *mimesis*, mas fazer a relação, conforme Ricoeur, tendo em conta que *mythos* e *mimesis* são operações, não estruturas (Ricoeur, 1994, p.57,58). Com isso o filósofo francês quer demonstrar o processo ativo da composição da intriga, palavra esta que ele usa para traduzir *mythos*. *Mimesis* envolve imitação da ação. Isso porque, segundo ele, essa mesma marca que caracteriza a intriga “deve

ser conservada na tradução de mimese: quer se diga imitação, quer representação” (Ricoeur, 1994, p.59). Pois, independentemente de se traduzir *mimesis* por imitação ou representação, o que precisa ficar entendido com o termo é o seu processo ativo na atividade. “É preciso, pois, entender a imitação ou representação no seu sentido dinâmico de produzir a representação, transposição em obras representativas” Ricoeur, *loc. cit*). Também a partir dessa relação, pode-se perceber que a operação mimética faz o paralelo com o tempo real e nesse sentido, *mimesis* está conectado ao *mythos*, uma vez que *mythos* tem que ver não com o evento, mas com as ações.

Essa aproximação é conseguida por Ricoeur a partir da sua expansão do conceito de *mimesis* em Aristóteles, conceito que é, conforme vários autores, uma resposta à visão negativa da literatura de Platão. Este é o caso de Segre ao afirmar que “Aristóteles efetua uma defesa da literatura (contra a condenação de Platão), concretizada pela demonstração do seu valor cognitivo” (Segre *apud* Gentil, 2004, p.82). Nessa linha seguem as autoras Gonçalves e Bellodi, ao afirmarem que Aristóteles acaba por provar, contra Platão, que a literatura é verdadeira, séria e útil (Gonçalves; Mellodi, 2005, p.41). Nas palavras do próprio Aristóteles:

...não compete ao poeta narrar exatamente o que aconteceu; mas sim o que poderia ter acontecido, o possível, segundo a verossimilhança ou a necessidade.¹⁵¹ O historiador e o poeta não se distinguem um do outro, pelo fato de o primeiro escrever em prosa e o segundo em verso. Diferem entre si, porque um escreveu o que aconteceu e o outro o que poderia ter acontecido. Por tal motivo a poesia é mais filosófica e de caráter mais elevado que a história, porque a poesia permanece no universal e a história estuda apenas o particular. O universal é o que tal categoria de homens diz ou faz em determinadas circunstâncias, segundo o verossímil ou o necessário. Outra não é a finalidade da poesia... (Aristóteles, 2004, cap. IX).

É por isso que para Aristóteles a concepção de *mimesis* não pode ser a de mera imitação. Para ele, opostamente a Platão, a obra de arte não é mera repetição da realidade, no sentido de imitação, mas uma representação ou reconstrução. A diferença é que *mimesis* no primeiro caso é simples descrição da realidade. *Mimesis* no segundo, é uma possibilidade de construção da realidade. Grosso modo, *mimesis* como mera imitação traz a ideia do que é, mas como representação, tem-se a ideia do que pode ser. Ricoeur se apropria dessa perspectiva para afirmar o discurso literário como propositor de novos mundos possíveis, e com isso, firmar a obra literária como desveladora de novos modos de ser ou estar no mundo. E isso distancia e especifica, significativamente, o discurso literário de outros discursos, uma vez que, como afirma Ricoeur, os “textos literários implicam horizontes potenciais de sentido que podem atualizar-se de diversos modos” (Ricoeur, 1976, p.78).

Ricoeur tenta tirar todo proveito da argumentação aristotélica. E, como foi afirmado há pouco, para fazer isso ele expande o conceito de Aristóteles. Se o *mythos* é *mimesis* de uma ação, então Ricoeur vê nisso a possibilidade de relacionar esse par e articular a idéia de *mimesis* em três sentidos relacionados com o tempo. Os quais ele denomina *Mimese 1* (M1), definido como retorno à pré-compreensão familiar da ordem da ação, *Mimese 2* (M2) sendo a entrada no reino da ficção e *Mimese 3* (M3) como nova configuração por meio da ficção da ordem pré-compreendida da ação (Ricoeur, 1994, p.11).

Cada uma desses três aspectos da *mimeses* são relacionadas à ideia de tempo em Agostinho, com o qual Ricoeur faz corresponder, termo a termo, o passado, o presente e o futuro com M1, M2 e M3. Como o tempo agostiniano é articulado pela mente, numa perspectiva interna, psicológica, cada operação mimética corresponde à parte psíquica relativa ao tempo, isto é, a memória, a intenção e a expectativa, respectivamente. Ricoeur segue “o destino de um tempo prefigurado em um tempo refigurado, pela mediação de um tempo configurado” (Ricoeur, 1994, *ibidem*, p.87). Essa aproximação entre tempo e narrativa através da ação mimética, pode ser representada pelo seguinte gráfico:

TEMPO	
Passado	– memória
Presente	– Intenção
Futuro	– expectativa

NARRATIVA	
<i>Mimesis 1</i>	– prefiguração
<i>Mimesis 2</i>	– configuração
<i>Mimesis 3</i>	– refiguração

Mimese 1

Para entender essa perspectiva ricoeuriana, é necessário destacar, como faz Karl Simms, que a composição narrativa, para Ricoeur, está ancorada no entendimento prático (Simms, 2003, p. p.84). Por isso M1 tem a ver com o pré-entendimento da narrativa e isso acontece tanto da parte do escritor, quanto do leitor. “A composição da intriga está enraizada numa pré-compreensão do mundo e da ação: de suas estruturas inteligíveis, de suas fontes simbólicas e de seu caráter temporal” (Ricoeur, 1994, p.88). Daí o porquê de relacionar M1 com prefiguração. Essa dinâmica acontece anteriormente e se mantém viva através da mente retendo-a na memória. Esse conhecimento é o conhecimento do dia-a-dia que possibilita uma competência preliminar para entender a narrativa. Ou seja, previamente há uma capacidade para identificar a personagem em sua performance na ação. Isso é possível porque o leitor sabe como as pessoas se comportam no mundo real devido a sua experiência do cotidiano. Por isso, M1 tem que ver com prefiguração e está relacionada, no que se refere ao tempo agostiniano, ao passado.

Circularmente, embora de forma saudável, *Mimesis* e *Mythos* estão implicados um no outro aqui. A imitação-representação precisará ser configurada, mas para fazer isso será necessário primeiramente contar com a vivência temporal real que antecipa e indica as possibilidades das ações narradas. Isto é, terá que contar com a pré-figuração. Essa compreensão prática, compartilhada pelo autor e pelo leitor possibilita a avaliação ética das personagens. É por isso que Aristóteles pode distinguir a representação como melhor ou pior, conforme se dê na tragédia ou na comédia. “A mesma diferença distingue a tragédia da comédia: uma propõe-se imitar os homens, representando-os piores, a outra melhores do que são na realidade.”¹⁵⁸ É a dimensão ética da narrativa, para além da estética.

Mimesis aparece aqui como pré-compreensão sobre o agir humano. E, é “sobre essa pré-compreensão, comum ao poeta e a seu leitor, que se ergue a tessitura da intriga e, com ela, a mimética textual e literária.”¹⁵⁹ Nesse sentido, *mimesis* está diretamente vinculada à vida. Isso implica obrigatoriamente a referencialidade do discurso literário. Não fosse assim, a obra literária seria sempre incompreensível. Ela é compreensível porque a tessitura da intriga configura o que na ação humana já figura.

Mimese 2

Se é em M1, por causa do pré-entendimento, que se estabelece a expectativa com base no entendimento prático da vida sobre a ação que poderia ser esperada, é em M2 que se pode constatar se a ação foi realizada na direção esperada ou não. É em M2 que a representação acontece, porque é aqui que acontece “o reino do como se,” (Ricoeur, 1994, p.101) ou o reino da ficção. É M2, segundo Ricoeur, que “abre o mundo da composição poética e institui... a literariedade da obra literária” (Ricoeur, *ibidem*, p.86). E, embora M3 entre nessa dinâmica de representação na intriga, M2 é o suporte e o acontecimento da ação mimética. Esse é na verdade o acento da tese de Ricoeur (*loc.cit.*):

O próprio sentido da operação da configuração constitutiva da tessitura da intriga resulta de sua posição intermediária entre as duas operações que chamo de mimese I e mimese III e que constituem o montante e a jusante de mimese II.

Com essa tese, Ricoeur se propõe a mostrar que a inteligibilidade de M2 é extraída dessa sua capacidade de mediação que conduz o montante à jusante do texto, de transfigurar o montante em jusante por seu poder de configuração (Ricoeur, *ibidem*, p.103). É que M2 está em posição intermediária porque tem uma função de mediação. O motivo para esse poder de M2 vem da sua mediação entre os acontecimentos individuais e uma história considerada como um todo. Ou seja, ela cria uma história plausível a partir de uma pluralidade incidental de acontecimentos possíveis. Esse

aspecto de M2 contribui para a construção da intriga na medida em que “extraí de uma simples sucessão uma configuração” (Ricoeur, loc. cit.). Também porque M2 conjuga fatores heterogêneos, como é o caso dos agentes, dos fins, dos meios e outros que podem aparecer na tessitura da intriga. “A narrativa faz aparecer numa ordem sintagmática todos os componentes suscetíveis de figurar no quadro paradigmático estabelecido pela semântica da ação” (Ricoeur, 1994, p.103). Segundo Ricoeur, a passagem do paradigmático ao sintagmático constitui a própria transição de M1 para M2 – é a obra da atividade da configuração. Deve-se mesmo falar não apenas em conjugação de fatores heterogêneos, mas dizer que a intriga é uma “síntese do heterogêneo.”¹⁶⁶ Assim, a tessitura da intriga reflete e resolve o paradoxo do tempo agostiniano não de modo especulativo, mas poético.

Mimese 3

Ricoeur discute o terceiro traço da *mimesis* a partir da tese de que “a poética não fala de estrutura, mas de estruturação” (Ricoeur, 1994, p.80). Neste caso, o tecer da intriga está orientada para o término no leitor. Justifica-se essa tese, segundo o filósofo francês, pelo fato de Aristóteles usar conceitos de forma operatória em praticamente toda a poética. Assim é que *mimesis* “precisa ser vista como uma atividade representativa e *sustasis* (ou *sunthèsis*) é a operação de arranjar os fatos em sistema e não o próprio sistema” (Ricoeur, loc. cit.). É por isso que Ricoeur fala que M3 se coloca na intersecção entre o mundo do texto e o mundo do leitor. “A intersecção, pois, do mundo configurado pelo poema e do mundo no qual a ação efetiva exhibe-se e exhibe sua temporalidade específica” (Ricoeur, *Ibidem*, p.10). Mas aqui intervém de forma decisiva o leitor, pois ele “é o operador por excelência que assume, por seu fazer – a ação de ler – a unidade do percurso de *mimese I* a *mimese III* através de *mimese II*” (Ricoeur, *Ibidem*, p.87). Daí porque falar em M3 como refiguração. Ela é “a aplicação do mundo do texto ao mundo real” (Simms, 2003, p.83).

O que orienta M3 é a *catharsis*, traduzido por purificação ou depuração, cuja sede está no leitor. Esse conceito é determinante na tese da referencialidade do discurso poético, pois se há uma passagem de M1 para M2 possibilitada pela vida, é M3 que possibilita a narrativa apresentar a condição humana possível. Por isso Ricoeur fala sobre M2 mediar o processo de transformação do montante – M1, o acúmulo da vida conhecida, em jusante – M3, o refluxo para uma vida sugerida. Resumidamente, tem-se em M1 a condição humana conhecida, em M2 a condição humana articulada e em M3 a condição humana projetada. Mesmo assim, é preciso insistir no papel de M2, que é onde acontece,

materialmente, essa dinâmica da representação, mesmo a da *catharsis*. Ricoeur mesmo faz questão de ressaltar essa interdependência.

Ora, essa representação poética das emoções resulta, por sua vez, da própria composição. Nesse sentido, não é excessivo dizer... que depuração consiste primeiro na construção poética. Eu mesmo sugeri alhures tratar a *catharsis* como parte integrante do processo de metaforização que une cognição, imaginação e sentimento. Nesse sentido, a dialética entre o dentro e o fora atinge seu ponto culminante na *catharsis*: experimentada pelo espectador, é construída na obra... (Ricoeur, 1994, p.83).

Nessa dinâmica nota-se a tese básica de Ricoeur sobre o discurso literário, poético: “o poema... por meio das novas configurações trazem também à linguagem novos modos de estar-no-mundo, de aí viver e de nele projetar as nossas possibilidades mais íntimas” (Ricoeur, 1976, p.60). Salienta-se novamente que essa dinâmica está relacionada ao tempo. A densidade da prefiguração narrativa do tempo é uma refiguração do tempo através da mediação do tempo configurado. E aqui M3 é muito importante, senão se perderia a função da ficção. Simms esclarece essa círculo lembrando que o tempo prefigurado é o tempo do entendimento prévio, o qual é refigurado através do entendimento do entendimento subsequente pelo tempo configurado da narrativa. “Na narrativa, prefiguração é configurada pela refiguração, enquanto na vida real o presente é uma antecipação do futuro mediado pela memória do passado”. (Simms, 2003, p.84). Essa dinâmica instaura um círculo vivo: “nós podemos entender a narrativa, porque nós entendemos a vida, e nosso entendimento da vida é aumentado pelo nosso entendimento da narrativa” (Simms, *ibidem*, p.86).¹⁷⁵

Abordando *mimesis* através dessas fases, Ricoeur consegue estender a idéia aristotélica de *mimesis* ao mesmo tempo em que a integra à tessitura da intriga. Mario Valdés, falando sobre o trabalho dos críticos literários, quando se aceita as perspectivas da teoria literária ricoeuriana, pronuncia-se assim sobre *mimesis* conforme Ricoeur:

O crítico se envolve em três áreas: (que correspondem à exposição tríplice da mímese): prefiguração (mímese 1), configuração (mímese 2) e refiguração (mímese 3). A primeira é a pre-condição da textualidade: é a área da participação cultural por meio da linguagem. Não haverá texto se não houver base comum de linguagem e cultura. Configuração é a área da análise da composição e como tal corresponde às dimensões formais e históricas do texto. A refiguração é a área da atualização do texto pelo leitor crítico e, portanto, corresponde às dimensões hermenêuticas e fenomenológicas do texto (Valdez, 1995, p.278).

Assim é que a narrativa se torna a possibilidade humana de dizer o tempo trazendo à linguagem a experiência prévia, que é comunicada através da configuração da intriga levando em conta um sentido posterior. Para isso a *mimesis* é eficaz, principalmente porque a ela está relacionada a metáfora, que

cria novas realidades a partir de antigas. Isso concorre para o desenvolvimento do sujeito, pensado como projeto, no sentido existencialista. Por isso que Paul Ricoeur, filósofo do sujeito engajado, insiste na mediação do texto, especialmente literário, como possibilidade para que esse sujeito se construa e se amplie. Essa é a razão da sua insistência em “sustentar que o que é interpretado num texto é a proposta de um mundo que eu poderia habitar e no qual poderia projetar meus poderes mais próprios” (Ricoeur, 1994, p. 123). Nesse sentido, Antônio Magalhães lembra que “o texto literário não é uma mera reprodução da experiência, mas também não pretende ser um sistema explicativo rígido, intocável e sobrepujador de novas experiências” (Magalhães, 2001, p. 129). Para ele, a literatura quer interpretar o mundo e reconstruí-lo constantemente.

NOTAS CONCLUSIVAS

A tese perseguida tanto no artigo anterior, quanto neste, é que há plausibilidade na interpretação da realidade pela literatura. Para demonstrar essa perspectiva, primeiramente foi preciso passar pela metáfora, pois desde o início, buscou-se saber como o discurso literário poderia ser plausível e a aposta foi na metáfora. Ao estudar a metáfora, notou-se que ela tem poder heurístico conseguido pela sua capacidade de inovação semântica. (Santos Jr, 2023). Tomando como demonstrado essa perspectiva, precisou-se articular a relação da metáfora com a literatura para saber de que modo este poder da metáfora se transferia para o discurso literário. Nesse instante, a questão da metáfora foi suspensão, pois foi necessário primeiramente estabelecer uma teoria do texto na qual a metáfora pudesse ser enxertada mais tarde. Foi aí que se viu que o discurso ao ser fixado em texto, ganha uma dinâmica própria instaurando uma projeção de mundo. Essa teoria do texto precisou ser complementada com a da narrativa, pois houve a necessidade de descobrir como essa projeção poderia ser articulada, principalmente por causa do paradoxo do tempo no qual se inscreve o viver humano. A partir disso observou-se que a uma, o paradoxo do tempo e projeção de mundos possíveis, resolvem-se mutuamente através da mimesis que articula o tempo e a narrativa. É nesse momento que se procede a volta da metáfora, pois o processo mimético operado pela obra literária é devedor da metáfora. Sendo assim, o discurso literário, ancorado na mimesis, que se ancora na metáfora, que tem a capacidade heurística, implica na capacidade heurística da literatura. Todavia, a forma distinta dessa operação que apresenta possibilidades sem obrigar a uma decisão em favor de uma delas, faz com que sua interpretação da realidade seja plausível, e em alguns casos, mais plausível, inclusive, que outros tipos de discursos, cuja lógica de construção não permite a multiplicidade de significados.

O que se tem, à vista de tudo isso, é que a função referencial da intriga está na sua capacidade de refigurar a experiência temporal (Ricoeur, 1994, p.13). Não que se reduplique a realidade, como em Platão, mas projetando uma possibilidade com base na realidade. Como o diz Ricoeur, “o artesão de palavras não produz coisas, mas somente quase-coisas, inventa o como-se... instaura a literariedade da obra literária” (Ibidem, p.76). Assim é que a obra literária pode ser considerada uma grande metáfora, não porque simplesmente contenha frases metafóricas, mas porque opera a mimesis, a representação da realidade a partir da fórmula básica da metáfora: não é... é como. Noutras palavras, a “configuração nova por meio da ficção da ordem pré-compreendida da ação” (mimesis III) a função mimética da intriga junta-se à referência metafórica” (Ibidem, p.11). Aqui também aparece a ideia de síntese, pois o que a metáfora faz em relação às palavras, a narrativa faz em relação ao pensamento – uma síntese, no sentido kantiano, na qual faz convergir realidades distintas. Mimesis narrativa é o equivalente da redescrição metafórica. Elas são tão estreitamente intrincadas, que é possível “falar do valor mimético do discurso poético e do poder de redescrição da ficção narrativa” (Ibidem, p.12).

A linguagem sequer chega a ser um mundo. Todavia, há um mundo de pessoas que têm experiências e deseja comunicá-las, daí a linguagem entra como meio de expressão e de comunicação. Na lacônica frase de Ricoeur: a “linguagem, desde sempre, [é] lançada fora de si mesma por sua veemência ontológica!” (Ibidem, p.81). Assim, o leitor tem aberto diante de si, pela linguagem, o mundo e sua temporalidade.

A questão é que muitos críticos contemporâneos recusam aceitar o discurso literário, especialmente, em termos de gênero, o poético, como tendo essa mesma dinâmica. Querem despojar o texto do seu caráter extralinguístico, sob a alegação de que a linguagem literária é imanente a si própria. Todavia, como afirma Ricoeur, “as obras literárias trazem também à linguagem uma experiência e assim vêm ao mundo como qualquer discurso” (Ricoeur, 1994, p.120). Ou, lembrando a tese ricoeuriana em *La Métaphore Vive*, irmã gêmea de *Temps et Récit*, a poesia redescrive o mundo. Com a introdução do paradoxo da temporalidade nessa última obra, afirma-se que “o fazer narrativo re-significa o mundo na sua dimensão temporal, na medida em que contar, recitar, é refazer a ação segundo o convite do poema” (Ibidem, p. 124). Como salienta Simms, “embora a linguagem literária pareça glorificar a si mesma, às expensas da função referencial do discurso ordinário, nunca há discurso tão ficcional que não se conecte com a realidade” (Simms, 2003, p. 132). Daí a aposta ricoeuriana:

Arrisquei-me, em conseqüência, a falar não somente de sentido metafórico, mas de referência metafórica, para dizer desse poder do enunciado metafórico de redescrever uma realidade inacessível à descrição direta. Sugeri mesmo fazer do ‘ver como’, em que se resume o poder da metáfora, o revelador de um ‘ser como’, no nível ontológico mais radical (Ricoeur, 1994, p.11).

O texto literário, isto é, na sua função poética, portanto diferenciando-se de textos não literários, especialmente científicos, tem função reveladora. A base para isso, segundo Ricoeur, é que o discurso poético tem autonomia através da escrita, é exteriorizado por meio da obra e faz referência ao mundo.¹⁸⁸ Desse modo, a narrativa é a forma de discurso que, através de sua dependência da intriga, é enriquecida na experiência humana (Simms, 2003, p.83).

A narrativa se refere de volta ao mundo da ação predeterminado, fora do texto em que foi produzido, mas nele referido indiretamente. A narrativa refigura a imagem do mundo da ação como um mundo de possibilidades que o leitor pode apropriar. Assim, os sentimentos particulares (privados) do poeta continuam sendo parte de seu mundo psicológico, mas o poema enquanto expressão relata certo sentido da experiência vivida.¹⁹⁰ Isso relaciona o conceito de catarse em Aristóteles ao de modelo emocional de Ricoeur. Por isso ele escreve que uma teoria semântica da metáfora não está completa se não incluir a questão da imaginação e do sentimento.

Para desenvolver essa sua proposição, ele afirma que a metáfora propõe um insight sobre a realidade. Insight que é um pensar e um ver. “É um pensar no sentido que afeta a reestruturação de campos semânticos.” E porque capta instantaneamente as “possibilidades combinatórias oferecidas pela proporcionalidade” (Ricoeur, 1992, p.145). Aqui entra a imaginação, articulada e integrada em três momentos: primeiro, uma assimilação predicativa dos diferentes preservando-se suas diferenças; segundo, uma dimensão pictória em que as relações são expostas de maneiras figurativas, em que algo aparece e a partir dele se vê a nova conexão; e terceiro, uma interrupção da referência direta, uma divisão da referência (Ricoeur, 1994, p.149 et seq). A imaginação, assim, não é concebida como um resíduo de percepção, mas como um processo cognitivo, semelhante à esquematização da operação sintética kantiana.

Essa mesma lógica explicativa em três passos sobre a imaginação pode ser aplicada ao sentimento, que acompanha e completa a imaginação. Essa complementação é possível quando se observa que primeiramente o sentimento é aquilo que torna o ser humano sujeito consciente e que possibilita a interiorização dos pensamentos, tornado como próprios a partir do outro – relativo à assimilação predicativa da imaginação; segundo, quando se percebe que há um impacto no leitor gerado pelas relações pictórias recebidas – relativo ao como é sentido o icônico; e terceiro quando se nota que os

sentimentos suspendem as emoções para transformá-las – relativo à referência dividida (Ricoeur, 1992, p.157, 158).

A imaginação, auxiliada pelo sentimento suspende a referência direta do pensamento, mas em seguida fornece modelos que possibilitam um novo modo de ler a realidade. Através disso, a metáfora elimina a referência descritiva direta da linguagem comum como condição para o aparecimento de uma maneira mais radical de ver as coisas. Como diz Hélio Gentil:

“A imaginação revela-se mais que um obstáculo ao conhecimento: pelo contrário, ela é produtora de conhecimento, um conhecimento que se realiza ao modo de um “ver como”. É o processo metafórico que, segundo Paul Ricoeur, mais do que estar assentado numa percepção das semelhanças, faz ver semelhanças antes despercebidas, reestruturando campos semânticos, aproximando significados pertencentes a campos distintos, fazendo ver a realidade de uma maneira diferente justamente pela reorganização desses campos semânticos, tornando possível a nomeação de dimensões da realidade até então não nomeadas (Gentil, 2004, p.228,229).

Por isso a metáfora pode mudar a maneira de olhar e perceber o mundo. Por isso se diz que a metáfora tem poder heurístico. E o que se diz sobre a metáfora, diz-se sobre a poesia no sentido lato, que pode ser tida como uma metáfora longa: “A linguagem poética não diz menos a respeito da realidade do que qualquer outro uso da linguagem, mas se refere a ela por meio de uma estratégia complexa que implica, como componente essencial, uma suspensão e, analogicamente, uma anulação da referência comum ligada à linguagem descritiva (Ricoeur, 1992, p.154).

A tríade aristotélica *mythos*, *mimesis* e *catharsis*, encontra em Ricoeur um complemento: a recriação gera uma nova forma de ver o mundo. Por isso, a Ricoeur é possível falar que a construção textual é semelhante à explicação de uma obra de arte abstrata: “não descreve qualquer objeto do mundo real, mas gera um modelo emocional que transforma toda nossa visão do mundo” (Ricoeur, 2003, p, 176).

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, Aurélio. Confissões. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Col. Os Pensadores, v.VI).
- ARISTÓTELES. A arte Poética. Trad. Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2004. (Col. Obra Prima de Cada Autor).
- FRANCISCO, Domingos. A metáfora da plenitude. A heteronímia pessoana à luz da teoria da metáfora de Paul Ricoeur. Lisboa, 2001. Dissertação (Mestrado) – Pós Graduação em Estética e Filosofia da Arte, Faculdade de Letras de Lisboa
- GAGNEBIN, Jeanne. Uma filosofia do cogito ferido: Paul Ricoeur. In: Revista Estudos Avançados do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. São Paulo, v.11, nº 30, p. 261-272, 1997.
- GENTIL, Paulo. Para uma poética da modernidade - Aproximação à Arte do romance Temps Et Récit de Paul Ricoeur. São Paulo: Loyola, 2004.
- GONÇALVES, Magaly; BELLODI, Zina. Teoria da literatura “revisitada”. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.
- MAGALHÃES, Antonio. Deus no Espelho das Palavras. Teologia e Literatura em Diálogo. São Paulo: Paulinas. 2001.
- RICOEUR, Paul. Du text à l’action. Essais d’herméneutique II. Paris, Seuil, 1986.
- _____. Interpretation theory: discourse and the surplus of meaning. Fort Worth: Texas Christian University Press, 1976.
- _____. Narratividad, fenomenología y hermenéutica. Análisi: quaderns de comunicació i cultura. Bellaterra - Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona, n. 25, p. 189-207, 2000. Disponível em: <<http://ddd.uab.es/pub/analisi/02112175n25p189.pdf>>
- _____. O processo metafórico como cognição, imaginação e sentimento. In: SACKS, Sheldon (org.). Da metáfora. São Paulo: Educ/Pontes, 1992.
- _____. A crítica e a convicção. Trad. António Hall. Lisboa: Edições 70, 1997.
- _____. A metáfora viva. Trad. Dion Davi Marcedo. São Paulo: Loyola, 2000.
- _____. Ensaios sobre a interpretação bíblica. Trad. José Bento. São Paulo: Novo Século, 2004.
- RICOEUR, Paul. Ensaios sobre a interpretação bíblica. Trad. José Bento. São Paulo: Novo Século, 2004.
- _____. Intellectual Autobiography. In, HAHN, Lewis (ed.) The Philosophy of Paul Ricoeur. Chicago: Open Court, 1995. (The Library of Living Philosophers; v.22).
- _____. Interpretação e Ideologias. Org. e trad. Hilton Japiassu. Rio de Janeiro: F. Alves, 1988.
- _____. O Conflito das Interpretações: Ensaios de Hermenêutica. Trad. Hilton Japiassu. Rio de Janeiro: Imago, 1978. (série logoteca).
- _____. Tempo e Narrativa I. Campinas: Papirus, 1994.

SILVA, Eli Brandão ...E o divino se faz verbo: conjunções entre símbolo e metáfora. In: Revista de Estudo de Religião, Pós-graduação em Ciências da Religião, São Bernardo do Campo, ano IXI, no. 29, p.160-177, Jul./Dez.,

SIMMS, Karl. Paul Ricoeur. New York: Routledge, 2003. (col. Routledge critical thinkers).

VALDÉS, Mario. Paul Ricoeur and Literary Theory. In, HAHN, Lewis (ed). The Philosophy of Paul Ricoeur. Chicago: Open Court, 1995. (The Library of Living Philosophers; v.22).

PESQUISA E DESENVOLVIMENTO: UM OLHAR SOBRE A HUMANIDADE

VOLUME XII



 conhecimentolivre.org/home

 contato@conhecimentolivre.org

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