A complex network diagram with numerous nodes (colored white, blue, yellow, and green) connected by thin lines, set against a dark purple background. The nodes are scattered across the top and bottom corners, with a dense cluster in the upper left.

Metodologias em diálogo

**Interfaces Teóricas e Empíricas de
Pesquisas em Educação - Volume 2**

ROBÉRIA NÁDIA ARAÚJO NASCIMENTO
PATRÍCIA CRISTINA DE ARAGÃO
AUGUSTO SÉRGIO BEZERRA DE OLIVEIRA
GIVALDO CAVALCANTI
ORGANIZADORES



Universidade Estadual da Paraíba

Prof^a. Célia Regina Diniz | *Reitora*

Prof^a. Ivonildes da Silva Fonseca | *Vice-Reitora*



Editora da Universidade Estadual da Paraíba

Cidoval Moraes de Sousa | *Diretor*

Conselho Editorial

Alessandra Ximenes da Silva (UEPB)

Alberto Soares de Melo (UEPB)

Antonio Roberto Faustino da Costa (UEPB)

José Etham de Lucena Barbosa (UEPB)

José Luciano Albino Barbosa (UEPB)

Melânia Nóbrega Pereira de Farias (UEPB)

Patrícia Cristina de Aragão (UEPB)



Editora indexada no SciELO desde 2012



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Editora filiada a ABEU

EDITORA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

Rua Baraúnas, 351 - Bairro Universitário - Campina Grande-PB - CEP 58429-500

Fone: (83) 3315-3381 - <http://eduepb.uepb.edu.br> - email: eduepb@uepb.edu.br



Metodologias em diálogo

Interfaces Teóricas e Empíricas de
Pesquisas em Educação - Volume 2

ROBÉRIA NÁDIA ARAÚJO NASCIMENTO
PATRÍCIA CRISTINA DE ARAGÃO
AUGUSTO SÉRGIO BEZERRA DE OLIVEIRA
GIVALDO CAVALCANTI
ORGANIZADORES



Campina Grande-PB
2024



Editora da Universidade Estadual da Paraíba

Cidoval Morais de Sousa (*Diretor*)

Expediente EDUEPB

Design Gráfico e Editoração

Erick Ferreira Cabral
Jefferson Ricardo Lima A. Nunes
Leonardo Ramos Araujo

Revisão Linguística e Normalização

Antonio de Brito Freire
Elizete Amaral de Medeiros

Assessoria Editorial

Eli Brandão da Silva

Assessoria Técnica

Thaise Cabral Arruda

Divulgação

Danielle Correia Gomes

Comunicação

Efigênio Moura

Depósito legal na Câmara Brasileira do Livro - CDL

M593 Metodologias em diálogo [recurso eletrônico] : interfaces teóricas e empíricas de Pesquisas em Educação : volume 2 / organização e apresentação de Robéria Nádia Araújo Nascimento ... [et al.] ; prefácio de Verônica Almeida de Oliveira Lima e Joaquim José Jacinto Escola ; posfácio de Augusto Sérgio Bezerra de Oliveira. - Campina Grande : EDUEPB, 2024. 534 p. : il. color. ; 15 x 21 cm.

ISBN: 978-65-87171-40-1 (Impresso)

ISBN: 978-65-87171-47-0 (18.000 KB - PDF)

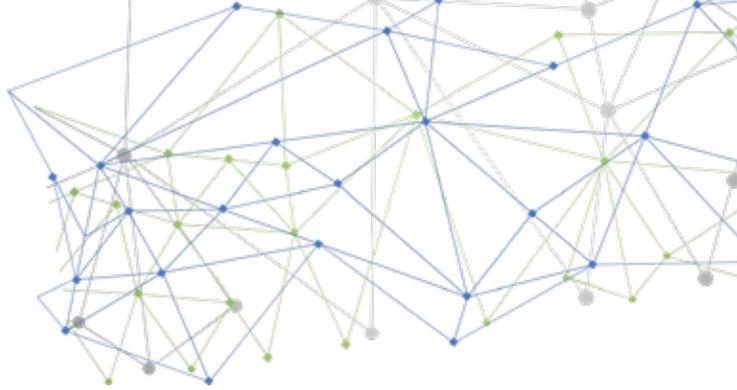
1. Educação e Metodologia. 2. Metodologia de Pesquisas. 3. Pesquisa em Educação. I. Nascimento, Robéria Nádia Araújo. II. Aragão, Patrícia Cristina de. III. Oliveira, Augusto Sérgio Bezerra de. IV. Cavalcanti, Givaldo. V. Título.

21. ed. CDD 378.007

Ficha catalográfica elaborada por Fernanda Mirelle de Almeida Silva – CRB-15/483

Copyright © EDUEPB

A reprodução não-autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.



Sumário

9 | **Apresentação**

13 | **Prefácio**

PARTE I - INTERLOCUÇÕES DE PESQUISA

21 | **O Diário de Campo como o melhor amigo do pesquisador etnográfico: Vivências de um presente de Axé!**

Augusto Sérgio Bezerra de Oliveira

Robéria Nádia Araújo Nascimento

49 | **Nos Terreiros dos Saberes: a produção do documentário “A Santa, o Terno e a Bandeira” à luz da história oral**

Maria Auberlane do Nascimento Lima

Patrícia Cristina de Aragão

77 | **A música vai à escola: contribuições metodológicas da linguagem musical na dinâmica de alfabetização infantil**

Andrea Cristina do Nascimento Monteiro

Robéria Nádia Araújo Nascimento

103 | **A oralidade na mística religiosa- ensejos cartográficos de uma pesquisa sobre a ancestralidade Afro-brasileira**

Robéria Nádia Araújo Nascimento

Augusto Sérgio Bezerra de Oliveira

133 | **Construindo pontes pedagógicas:** formação docente e escolas quilombolas

Geusa Duarte Ribeiro

Robéria Nádia Araújo Nascimento

PARTE II - INVENÇÕES DE PESQUISA

163 | **Entre a magia da sedução e o fio do destino:** questões de gênero na Cultura Cigana à luz da série *Infâmia*

Robéria Nádia Araújo Nascimento

Patrícia Cristina de Aragão

Maricelia Miguel de Araújo Marinho

193 | **Contar para encantar:** caminhos metodológicos para apropriação pedagógica de fábulas

Tatiana Lopes Rodrigues

Robéria Nádia Araújo Nascimento

217 | **Metodologia de análise fílmica:** proposituras e caminhos de uma (art)educadora

Janailson da Silva Costa

Robéria Nádia Araújo Nascimento

241 | **Dança, gênero e sexualidade:** a educação dos sentidos como propositura da liberdade dos corpos

Herton Renato de Albuquerque Silva

Patrícia Cristina de Aragão

- 265 | **Ecoss do passado:** história oral e memórias dos idosos para o reconhecimento dos saberes e das identidades do campo
Núbia Maria Barbosa Teixeira Maciel
Robéria Nádia Araújo Nascimento
- 287 | **A Netnografia na educação:** uma ferramenta de pesquisa para a formação docente continuada
Eveline da Silva Medeiros Batista
Patrícia Cristina de Aragão
Robéria Nádia Araújo Nascimento
- 315 | **O começo também é o fim:** autodestruição humana e a preservação da natureza em Nausicaã do Vale do Vento
Renne Rodrigues Serafim

PARTE III - DESCOBERTAS DE PESQUISA

- 341 | **Por uma metodologia brincante para o campo da educação:** a ludicidade como foco de uma pesquisa etnográfica
Wagnês Barbosa de Araújo
Robéria Nádia Araújo Nascimento
- 371 | **Nos caminhos da Pesquisa-Ação:** narrativas infante-juvenis de autoria negra e feminina num viés antirracista
Patrícia da Silva Souza
Patrícia Cristina de Aragão
- 397 | **As sombras do *bullying* homofóbico na escola:** metodologias respeitadas e inclusivas para pessoas LGBTQIAPN+
Uzenilda Florentino
Robéria Nádia Araújo Nascimento

421 | **Relações de gênero e violência contra a mulher em “Shirley Paixão”, de Conceição Evaristo: uma experiência no ensino médio**

Priscilla Barbosa de Miranda Barros

Marcelo Medeiros da Silva

451 | **Formação Permanente em Escolas: orientações teórico-metodológicas**

Robson Lima de Arruda

Robéria Nádia Araújo Nascimento

473 | **Estratégias de leitura para as aulas de educação física a partir do gênero história em quadrinhos – o *bullying* como temática motivadora**

Everton William de Lima Silva

495 | **Webquest e a busca por uma construção do conhecimento e (re)significação do ensino de história**

Givaldo Cavalcanti

João Batista G. Bueno

521 | **Pósfácio**

525 | **Sobre os autores**

Apresentação

Das (re) criações metodológicas

A metáfora da rede e da (des)ordem de suas tessituras são os fios condutores das palavras que enlaçam os textos de “Metodologias em diálogos”. Assim como ocorreu no primeiro livro, este segundo também é oriundo das interlocuções da disciplina de Metodologia da Pesquisa (linha 2) do Mestrado em Formação de Professores (PPGFP/UEPB). A ideia que norteia ambos os projetos é aglutinar e compartilhar pesquisas, em andamento ou concluídas, que trazem em comum reflexões e enfoques sobre o campo educacional, visando socializar trajetórias e convergências, que desmistifiquem a complexificação atribuída aos “modos de fazer” nos trabalhos científicos. Para subverter essa racionalidade, corrente no universo acadêmico, esta apresentação rompe com a impressão solitária dos traçados metodológicos sendo escrita em grupo, e seguindo a sequência nominal da Organização. Como um coletivo, todos/as se manifestam, revelando-se por crenças, afirmações e entrelinhas.

Possibilitando que discentes, docentes e egressos do Mestrado em Formação de Professores, partilhem os aparatos teóricos e críticos mobilizados em seus estudos cotidianos, mais uma vez sugerimos sedimentar o trabalho de pesquisa não apenas em termos e contextos pragmáticos, mas enquanto rico espaço simbólico de “modos de (re)fazer” percursos e aprendizagens, visando os campos da educação e da formação pedagógica sem, no entanto, restrição a essas esferas.

Neste segundo Volume, as vias de entendimento da acepção de metodologia percorrem outras direções, (re)criando bifurcações nas trajetórias de orientações e parcerias. Nos entrecruzamentos existe a intencionalidade de situar a educação e o exercício docente como lugares essencialmente dialógicos, para além das hierarquias dos papéis ou das credenciais acadêmicas, muitas vezes responsáveis pelas fronteiras epistemológicas que separam grupos e práticas, assim como padronizam currículos.

À luz dessa racionalidade, os entrecruzamentos apontam um rompimento com qualquer modelo de pensamento educacional que se avalie como autossuficiente, em moldes disjuntivos e fragmentados, ou que ignore a diversidade e as histórias que ressoam do seu interior. Dito isso, as metodologias são atravessadas ou expandidas por outras áreas e suportes, agregando as falas de si e do mundo social, as culturas, as linguagens comunicacionais, as literaturas, incorporando “dizeres e fazeres” que reverberam ecos de saberes do mundo social. Entre as descontinuidades e os desdobramentos, provocamos atalhos e fugas, assim como descortinamos belas paisagens, que fazem das construções metodológicas, pontes para trânsitos conceituais, mas sem atropelar postulados e referenciais teóricos.

Como um signo plural, a prática metodológica implica dar vez e voz aos aprendizados das trocas, das diferenças e das semelhanças. É pela intersecção de narrativas que poderemos esboçar, coletivamente, um conhecimento acadêmico menos discursivo e engessa-

do, no qual a alteridade não seja somente uma categoria teórica, mas uma empiria humana, efetiva e afetiva, que relaciona *quem* estuda *com os/as* estudados/as.

Na pesquisa, também aprendemos o quão relevante é a prática envolvida com o prazer pessoal do/a pesquisador/a. A dedicação e a representatividade são engrenagens que movem o “fazer pesquisa”, na intenção de oferecer um significado real à metodologia da qual cada um/a faz uso. Os capítulos do nosso livro mostram o potencial do diálogo exemplificando, no dia a dia, a reinvenção prática da sala de aula e dos interlocutores que a envolvem para além da escola. Os estudos analisados e discutidos simbolizam diversas rotas que compõem a nossa jornada pessoal, acadêmica e profissional. Juntos, falam de nós e revelam as inúmeras possibilidades de se fazer pesquisa em educação.

Para além do sentido instrumental da metodologia, partimos da premissa de que as experiências científicas precisam ter significado para “significar” conhecimentos. Tratamos desse movimento linguístico para além da coesão e coerência textual. Falamos dos sentidos compartilhados *nas* e *pelas* relações estabelecidas em nosso convívio. Estas, forjam as teias que vão sendo estruturadas, conforme aprendemos e despertamos para *locus* de observação com existências que nos ensinam e justificam as nossas. Crescemos à medida que entendemos esses fazeres como processos de reaprender, que se renovam, refletindo outras realidades que agregam valor à tarefa de ser um/a professor/a pesquisador/a.

Se você pretende romper com a visão cartesiana e mecanicista de mundo e da educação, para assumir uma posição integradora e pulsante, convidamos você a mergulhar junto conosco em textos que abraçam a mudança, a pedagogia engajada e que constroem uma comunidade de educadores/as que prezam pela liberdade. Aqui, oferecemos um enfoque teórico interdisciplinar que vai além de pensar o conhecimento como uma tendência positivista e estruturalista. Nosso semear emerge da dialogicidade e da integra-

ção das ciências da educação, rompendo com a fragmentação dos saberes, religando áreas e contextos a fim de ensaiar reescritas de currículos decoloniais abertos aos diferentes espaços das culturas.

Nossa perspectiva é aprofundar as discussões educacionais a partir do aprendizado plural como experiência de inclusão, buscando um constante aprofundamento teórico e, sobretudo, numa postura ética diante das questões e dos problemas que envolvem o conhecimento. O processo metodológico, nessas bases, oferece a construção de um sujeito próximo a sua cultura. Ser um(a) docente pesquisador(a) com visão integrada à realidade possibilita uma percepção mais profunda não apenas de sua área de formação, mas de tudo o que envolve o ensino em sua multiface de humanidade.

Desse modo, promovemos um fazer educacional que oferece acesso à cidadania, à criatividade, à autonomia, em exercícios de pesquisa que traduzem uma pluralidade de vozes, concepções, ritmos e experiências. Pesquisar dialogicamente para o respeito às diferenças pode reconfigurar o nosso presente, uma vez que o campo da educação só avança como condição de liberdade, quando todos, em interação, interrogam, fazem e refazem o conhecimento, como se todos nós estivéssemos em um mesmo barco, remando. Convidamos, assim, nossos/as leitores/as para esse movimento que nos forma para diferentes aprendizados do “fazer pesquisa”.

A Organização

Prefácio

Uma introdução à inovação e à diversidade no campo educacional

Quando nós aceitamos o desafio para prefaciar este livro, percebemos, ao final da leitura de seus artigos, o valor desta obra. Sob a organização cuidadosa e sensível das professoras doutoras da UEPB, Robéria Nádia Araújo Nascimento e Patrícia Cristina de Aragão, que contam, nessa empreitada, com o apoio inestimável de dois mestres na área de Formação de Professores, Augusto Sérgio Bezerra de Oliveira e Givaldo Cavalcanti, esta coletânea reflete não apenas a riqueza das metodologias contemporâneas, mas o compromisso com a inovação e a diversidade das pesquisas na educação sob o aval das ciências humanas.

Assim, falar da satisfação e da responsabilidade que é apresentar o segundo volume de “Metodologias em Diálogo”, não reflete completamente o nosso sentimento. Nossa percepção é de que estamos diante de uma obra que se coloca como uma ponte entre o rigor acadêmico e a prática educativa, mas sem perder de vista o

como fazer para o bem pensar. Cada texto presente aqui amplia o debate, inspira novas investigações e nos encaminha propostas enriquecedoras, tornando-se contribuição valiosa para a formação de professores e demais pesquisadores dessa seara.

Um ponto forte da obra não é apenas tratar de métodos e técnicas, mas a possibilidade de aprofundamento das diversas perspectivas de construção de conhecimento, que se revela como um convite à reflexão e ao questionamento contínuo das nossas práticas educacionais e do que poderemos fazer por elas. Desta forma, esta coletânea não se limita a reunir abordagens já consolidadas no entorno das ideias de cunho qualitativo; ela também provoca o leitor a considerar a criatividade, a repensar conceitos didático-pedagógicos e a explorar outras veredas para o fazer cotidiano de sala de aula ressignificando o ser professor-pesquisador.

Nesse movimento provocativo e sistemático, a obra está organizada em **três** partes distintas. A primeira, “Interloquções de Pesquisa”, nos convida a conhecer a complexidade das metodologias qualitativas e as suas aplicações práticas, agregando propostas que traduzem os estudos em curso no PPGFP, através das parcerias acadêmicas entre orientadores e orientandos. Ou seja, pensam as teorias da educação em meio à empiria pedagógica dos espaços escolares e seus processos. O intuito é avançar na direção da funcionalidade educativa buscando fazer dialogar a sociedade e a escola por diferentes cruzamentos pedagógico-conceituais. Augusto Sérgio Bezerra de Oliveira e Robéria Nádia Araújo Nascimento revelam a importância do Diário de Campo na pesquisa etnográfica, oferecendo uma reflexão sobre a subjetividade e a empatia na captura das informações para o avanço do conhecimento coletivo. Maria Auberlane do Nascimento Lima e Patrícia Cristina de Aragão, por sua vez, ressaltam as possibilidades metodológicas da técnica da história oral, destacando a importância das entrevistas no registro de narrativas e na preservação de saberes populares no ensino de História. Andrea Cristina do Nascimento Monteiro e Robéria Nádia

Araújo Nascimento contribuem com uma análise sobre o papel da música na alfabetização infantil, mostrando como canções e ritmos podem enriquecer a experiência dos aprendizados na fase inicial escolar. Em outro enfoque, Robéria Nádia Araújo Nascimento e Augusto Sérgio Bezerra de Oliveira enfatizam a oralidade na mística religiosa afro-brasileira, mediante uma metodologia que defende a escuta sensível dos conhecimentos ancestrais. Arrematando essa primeira parte, Geusa Duarte Ribeiro e Robéria Nádia Araújo Nascimento discutem a formação docente em escolas quilombolas mencionando os desafios e as alternativas de integração das tradições da história e da cultura local no currículo escolar.

A segunda parte, “Invenções de Pesquisa”, articula abordagens inovadoras e metodológicas para o campo da educação mobilizando aportes e técnicas que propõem encontros com culturas e saberes plurais aproximando perspectivas sociológicas e antropológicas que não são prerrogativas curriculares, ou que traduzem as vozes silenciadas nas escolas. Nesse viés, o capítulo de Robéria Nádia Araújo Nascimento, Patrícia Cristina de Aragão e Maricelia Miguel de Araújo Marinho analisa questões de gênero na cultura cigana, através da série “Infâmia”, notabilizando as desigualdades e os desafios enfrentados pelas mulheres dessa etnia. Tatiana Lopes Rodrigues e Robéria Nádia Araújo Nascimento salientam o potencial das fábulas no ensino, apontando sua eficácia como criativa estratégia didática para o letramento e a promoção de valores sociais a partir das infâncias. Janailson da Silva Costa e Robéria Nádia Araújo Nascimento evidenciam a análise fílmica como ferramenta pedagógica defendendo a importância do cinema para a compreensão das questões sociais visando a formação crítica dos alunos. Herton Renato de Albuquerque Silva e Patrícia Cristina de Aragão investigam a relação entre dança, gênero e sexualidade, alertando para a urgência de uma educação não sexista, cujas questões atravessam a educação dos sentidos. Núbia Maria Barbosa Teixeira Maciel e Robéria Nádia Araújo Nascimento utilizam a história oral para valorizar as memórias dos idosos no

campo, privilegiando as trocas geracionais, de modo a fomentar uma educação que considere os saberes históricos do lugar de pertencimento. No capítulo de Eveline da Silva Medeiros Batista, Patrícia Cristina de Aragão e Robéria Nádia Araújo Nascimento conhecemos a netnografia como mecanismo para a formação docente, investindo nas tecnologias de mediação online. Renne Rodrigues Serafim e Jossandra Araújo Barreto de Melo propõem a intersecção entre cultura pop, especificamente o mangá e o filme *Nausicaä do Vale do Vento* para a educação ambiental, demonstrando como essas mídias podem ser utilizadas como estratégias pedagógicas.

Por fim, na terceira parte da obra, “Descobertas de Pesquisa”, que é dedicada aos egressos e egressas do PPGFP, encontramos os relatos de práticas e metodologias que permearam as dissertações dos recentes Mestres em Formação de Professores. Wagnês Barbosa de Araújo e Robéria Nádia Araújo Nascimento apresentam os achados de uma pesquisa etnográfica, cujo foco foi direcionado para a apropriação da ludicidade na educação infantil, enquanto Patrícia da Silva Souza e Patrícia Cristina de Aragão mostram a pesquisa-ação como uma abordagem adequada à valorização de narrativas literárias de autoria negra e feminina. Uzenilda Florentino e Robéria Nádia Araújo Nascimento tratam de metodologias inclusivas para enfrentamento do *bullying* homofóbico nas escolas. No capítulo de Priscilla Barbosa de Miranda Barros e Marcelo Medeiros da Silva a obra de Conceição Evaristo é o valioso pretexto para a formação de leitores, promovendo discussões contemporâneas sobre a violência de gênero, particularmente no que concerne ao feminino. Robson Lima de Arruda e Robéria Nádia Araújo Nascimento discorrem sobre a Formação Permanente em Escolas, a partir do contexto do trabalho pedagógico e das experiências ímpares dos professores, afinal, a docência se faz e se refaz no cotidiano educativo, pela participação reflexiva dos seus agentes. Everton William de Lima Silva sugere a metodologia das histórias em quadrinhos para a superação do *bullying* nas aulas de Educação Física trazendo importante discussão sobre os ideais de um suposto corpo perfeito na vida

social. Encerrando a terceira parte, Givaldo Cavalcanti e João Batista G. Bueno debatem sobre o ensino de história a partir da utilização do recurso tecnológico conhecido como WebQuest. Esta ferramenta apresenta-se como proposta pedagógica capaz de reunir, partindo de uma metodologia de ensino, uma forma mais dinâmica e menos ligada à reprodução de informações presentes na Internet. Essa centelha educacional visa contribuir para o processo de ensino-aprendizagem com uma capacidade de diálogo entre os conteúdos disponíveis na Internet, com os materiais didáticos físicos que são na maioria das vezes a realidade de docentes e discentes.

Portanto, cada capítulo pensa o fazer pesquisa, investiga o contexto educacional e investe sobre ele, acreditando na formação dos professores como princípio basilar pedagógico de transformação e atuação no mundo, tornando este livro uma fonte de conhecimento e inspiração para pesquisadores da educação, professores de todos os níveis de ensino e estudantes/pesquisadores iniciais, que buscam aprender diversas formas de materializar a pesquisa acadêmica, reinventando dinâmicas, suportes e técnicas. Sobre tudo, é um livro que inspira as pesquisas educacionais, reflete sobre o papel sociocultural dos pesquisadores, aprofundando a compreensão científica para a formação de professores. Que as metodologias aqui apresentadas, em diálogo, possam colaborar com o projeto de práticas educacionais mais inclusivas, críticas e transformadoras.

Boa leitura!

Dra. Verônica Almeida de Oliveira Lima – Professora do Departamento de Comunicação Social da Universidade Estadual da Paraíba. Doutora em Educação pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (Portugal).

Dr. Joaquim José Jacinto Escola – Professor do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (Portugal).



PARTE I

INTERLOCUÇÕES DE PESQUISA

O Diário de Campo como o melhor amigo do pesquisador etnográfico: *Vivências de um presente de Axé!*

Augusto Sérgio Bezerra de Oliveira
Robéria Nádia Araújo Nascimento

Para começar...

Existem diversos “instrumentos” metodológicos que podem materializar uma pesquisa científica. Tudo depende do tema, do objetivo geral e do que pode ser apropriado para alcance das finalidades. Todavia, carecemos de atenção redobrada para que a ideia de instrumentalização não subtraia do percurso o encanto das novas pistas que surgem ao longo do caminho, e que nos conduzem à reconfiguração das trajetórias iniciais com acréscimos ou ajustes. Entretanto, para além da insurgência de fronteiras ou de atalhos que possam emergir durante a pesquisa, o que permanece é o direito à subjetividade e a necessidade de conhecer estratégias com a consciência de que o aporte teórico permite o respaldo de nossas escolhas na validação dos procedimentos e discursividades. Convém sublinhar, ainda, que processos de subjetivação, embora favo-

reçam a pessoalidade no fazer ciência, não equivalem à ausência de rigor inerente à fundamentação metodológica das pesquisas de cunho qualitativo.

Isso posto, o presente texto, que socializa um relato etnográfico, busca exercer a liberdade de linguagem nas transcrições para além da aridez das narrativas que se pretendem científicas, e é pensado para pesquisadores/as do campo da educação e da formação de professores, cujos estudos tenham por eixo as culturas africanas e seus códigos culturais-religiosos. Tais pesquisas se contrapõem à colonização dos currículos, acenando com a multiplicidade de saberes nos espaços escolares, ante os silenciamentos e omissões que invisibilizam crenças e sujeitos nas práticas pedagógicas e nas metodologias de ensino.

Portanto, nosso empenho aqui é traduzir as encruzilhadas de uma pesquisa de axé. O recorte estabelecido visa compartilhar com você, amigo/a leitor/a, um pouco das nossas experiências etnográficas, oriundas de um terreiro de matriz africana, que nos mostraram que, na saga do trabalho de campo, sobretudo num espaço de religiosidade afro, não existe metodologia como “receita pronta”, pois “cada caso é um caso”. Na condição de filhos de Oxum, gostamos de falar sobre o que fazemos, compartilhar o que pensamos, de modo que seja possível semear sensações de reconhecimento entre aqueles/as que enfrentam os mesmos desafios. Em virtude dessa expectativa, preferimos realçar nossas observações e conquistas não apenas com palavras, mas com cores também... com o brilho de Mamãe Oxum! Por isso, você verá que nosso texto ganha vida com registros fotográficos dos momentos observados, afinal a afetividade faz parte do processo de subjetivação de uma ciência fundamentada sob as bases de uma racionalidade aberta.

Se você já está se perguntando se deve continuar a leitura, ou se nós somos exagerados na condução da escrita, saiba que a resposta deve ser positiva para as duas perguntas. Somos assim, porque nossas pesquisas não são apenas “resultados de estudos”. Elas

contêm um pouco de nós e de como enxergamos o mundo. O Diário de Campo contextualiza experiências e percepções. Mas, se você chegou até aqui, pelo que foi dito, certamente já deve ter entendido que o diário é uma imersão no campo de estudo. Então, você deve ser como a gente!

Já vamos avisando que nossa visão educativa não economiza carinho nem tampouco afeto. Demonstramos paixão pela pesquisa, e somos encantados pelas inúmeras possibilidades de aprender, ensinar e aprender novamente, porque isso é se autoformar! O encontro de saberes incorpora um ciclo de encontros, reencontros e desencontros; nós, pesquisadores/as, precisamos considerar que um estudo etnográfico é construído por vivências e interações entrelaçadas que não se conectam a observações “neutras”. O que é visto e aprendido precisa ser anotado, refletido e debatido, sendo o Diário de Campo um fiel companheiro por guardar consigo os sonhos, as dúvidas, as questões e as aprendizagens que justificam o ato de pesquisar.

O Diário de uma pesquisa etnográfica...

Na pesquisa em Educação, adicionamos a necessidade da participação ativa dos pesquisadores, no sentido de que possam se permitir vivenciar o que está sendo analisado. É nessa perspectiva que a etnografia representa uma abordagem capaz de assegurar a nossa participação e a de nossos/as interlocutores como fontes legítimas de informações e significados essenciais para que o estudo narre e reproduza as percepções do *locus* de pesquisa com ética e densidade epistemológica. Nesse sentido, o campo educacional é entendido aqui nas suas múltiplas oportunidades de produção de conhecimento, constituindo-se numa seara propícia à religiosidade afro-brasileira por sua dimensão formativa e compartilhamento

de saberes. Considerando tal aspecto, não poderíamos deixar de concordar com Vagner Silva (2006) ao evidenciar que:

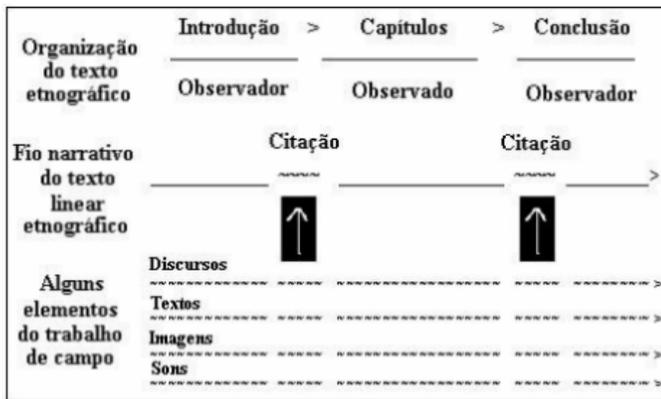
Entre as múltiplas dificuldades do trabalho etnográfico, está a enorme redução necessária à apresentação dos dados e experiências de campo quando de sua transferência para o texto escrito linearmente. Neste, é inevitável a simplificação das dinâmicas sócio-culturais, formadas a partir de múltiplas dimensões sensíveis e inseparáveis na realidade observada, como o som, a língua, as imagens, os gestos, os olhares etc. **Como representar, por exemplo, o conjunto de dimensões (performáticas, emotivas, analíticas etc.) presentes no momento ritual em que o orixá de um iniciado grita pela primeira vez seu nome sagrado provocando o transe coletivo nos membros de sua comunidade e uma aclamação efusiva dos presentes? Ou as intrincadas e sutis negociações entre entrevistador e entrevistado no momento do diálogo, quando o que se diz envolve palavras e silêncios, gestos e olhares, enfim, o contexto único que faz do encontro etnográfico um processo já significativo em si mesmo?** (Silva, 2006, p. 107-108) [*grifos nossos*]

Os dois questionamentos do autor e pesquisador da afroreligiosidade nos fizeram refletir em como articular vivências, saberes e sentimentos para a construção de textos científicos. A compreensão da subjetividade requer uma ampla contextualização do espaço onde a pesquisa está sendo realizada, pois a dinâmica da observação precisa ser traduzida aos olhos de quem não estava presente. Nosso desafio é permitir que o público leitor se sinta envolvido a ponto de conseguir visualizar os espaços e captar as oralidades.

Evidentemente, a tarefa de registrar os detalhes nem sempre é simples ou prática. Fatores como a própria organização e temporalidade do campo de pesquisa demandam recursos que favoreçam a sistematização e o armazenamento das observações, visto que a menção a “dados” descaracteriza o processo de construção do contexto em análise.

Por isso, para representar os fios do texto etnográfico, que são tecidos num trabalho de campo como o nosso, Vagner Silva (2006) articula um organograma no **Quadro 01**.

Quadro 01: Organograma do texto etnográfico



Fonte: Silva, 2006, p. 110

A análise é importante para que tenhamos uma noção do quão complexa pode ser uma observação subsidiada pelo método etnográfico. Assim, para viabilizar nosso estudo, buscamos, através da aplicabilidade, a experiência de planejar, vivenciar e analisar uma pesquisa etnográfica. Mas, neste texto, não pensamos, apenas, na apresentação da vivência. Desejamos envolver a percepção do processo de pesquisar, à luz dos pressupostos teórico-etnográficos,

para que seja possível uma compreensão de cada etapa, das dificuldades enfrentadas e dos saberes alcançados pelo nosso estudo.

Com fins didáticos, estabelecemos um recorte do trajeto metodológico, partindo da perspectiva de que uma pesquisa do tipo etnográfico precisa de um espaço representativo para ser operacionalizada, o que demanda uma justificativa histórico-social. Por esse critério, escolhemos o Ilê Asé Tassilonã, o segundo terreiro mais antigo da cidade de Guarabira - PB. A Casa de Asé desenvolve diversas atividades litúrgicas ao longo do ano. Entre elas, optamos por um ritual bastante significativo: **a entrega do “Presente para Oxum”**. Fizemos uso da observação participante. Discorrer sobre uma experiência tão rica em simbologias culturais e religiosas foi um desafio. Daí a pertinência do Diário de Campo como artefato metodológico para a compreensão e o registro dessa vivência.

Antes de iniciar, precisamos, com a ajuda de Spink (2003), esclarecer que:

Quando fazemos o que nós chamamos de pesquisa de campo, nós não estamos “indo ao campo”. Já estamos *no* campo, porque já estamos *no* tema. O que nós buscamos é nos localizar psicossocialmente e territorialmente mais perto das partes e lugares mais densos das múltiplas interseções e interfaces críticas do campo-tema onde as práticas discursivas se confrontam e, ao se confrontar, se tornam mais reconhecíveis (Spink, 2003, p. 36).

Dessa forma, como bem sintetizou Spink (2003), a experiência que será apresentada nos tópicos seguintes, fez parte de um conjunto maior de pesquisas que se agregam ao nosso trajeto como pesquisadores em Educação. Estamos sempre imbuídos pelo desejo de explorar as formas de educar, partindo dos locais mais singelos e simples, porém valiosos em suas lições formativas. Espaços que são silenciados e invisibilizados pela sociedade eurocêntrica, que

os consideram inferiores e insignificantes, argumentando sobre a pertinência de inseri-los nas propostas curriculares. Tais saberes, como os advindos das ancestralidades, acrescentam à nossa formação não apenas o saber acadêmico, mas, principalmente, o saber da tradição afetiva e da riqueza da nossa cultura afro-brasileira. Assim, o Diário de Campo foi nosso melhor amigo na tarefa de ressaltar mais do que os olhos podiam ver. Ele nos auxiliou no grande desafio que é traduzir sentimentos, emoções e representatividades numa aproximação sincera com o contexto e as vozes que ecoa.

Embalando o Presente para Oxum...

A primeira preocupação do grupo religioso em relação ao **Presente**, era a sua embalagem. O percurso metodológico de uma pesquisa não envolve apenas a definição das teorias e do método, mas a atenção com o relatório acadêmico no que tange à formalidade da redação científica e suas diretrizes de disseminação. Ou seja, que apresentação o estudo terá, de modo a corresponder ao seu conteúdo. A analogia, então, sinaliza a ideia de que a embalagem está, intencionalmente, relacionada à descrição das escolhas metodológicas e à referência ao campo para expressar sua beleza. Contudo, enquanto estávamos preocupados em articular os procedimentos, os adeptos do Ilê Asé Tassilonã estavam à procura da “cesta perfeita” que levaria o Presente para Oxum.

Notamos, assim, como as simbologias que envolvem as nossas práticas estão de acordo com seus respectivos significados sociais, sem perder de vista que tudo se enlaça, o que vemos e o que somos, pois “a história de vida é, portanto, técnica que capta o que se sucede na encruzilhada da vida individual com o social” (Queiroz, 1988, p.36). A história daquele espaço, daquelas pessoas, mostrava que a oralidade era o principal recurso didático-pedagógico utilizado para promover o ensino e aprendizagem naquele círcu-

lo sociorreligioso. A busca pela cesta foi iniciada na quarta-feira, 26/07/2023, pelo Babalorixá da Casa, Pai Francisco de Ogunjá, que levantou logo cedo em direção à Feira Livre de Guarabira - PB, especificamente para o espaço popularmente conhecido como “Feira dos Mangaios”.

Imagem 01: Cestas expostas na Feira dos Mangaios - Guarabira - PB



Fonte: Acervo dos pesquisadores - 2023

A tarefa de comprar uma cesta com finalidade ritual, embora pareça algo simples, demanda muita sensibilidade, pois é preciso calcular não só as dimensões, mas a estética do trabalho manual. No viés afrorreligioso, esse Presente significa o mais elevado grau de afetividade, pois seria oferecido para a Orixá feminina símbolo do afeto, do carinho, do amor. Em diversos momentos, recorreremos ao Diário de Campo para registrar o cuidado de Pai Francisco na tarefa de avaliar e descartar os itens na busca de qualidade.

26/07/2023 - 09h32

Chegamos há alguns minutos e o Pai Francisco parece estar apreensivo. Já olhou várias cestas e nenhuma delas o agradou. A Feira é bem diversificada, mas não existem muitos bancos e a oferta de cestas é bem resumida. Ainda temos mais uma opção mais à frente. Sigamos! (Diário de Campo, 2023).

Não imaginamos as dificuldades que possam emergir ao longo da pesquisa, ou até imaginamos, mas não consideramos que elas serão/trarão desafios para a continuidade do nosso estudo. Tais impressões que nos inquietam precisam ser compartilhadas com o Diário, afinal ele existe como “confidente” e suporte emocional numa espécie de:

[...] exercício espiritual, visando a obter, pelo esquecimento de si, uma verdadeira conversão do olhar que lançamos sobre os outros nas circunstâncias comuns da vida. A disposição acolhedora que inclina a fazer seus os problemas do pesquisado, a aptidão a aceitá-lo e a compreendê-lo tal como é, na sua necessidade singular é uma espécie de amor intelectual [...] (Bourdieu, 1997, p.704).

O diálogo entre pesquisadores/as e seus respectivos Diários não é um mero rabisco, extrapolando a concepção de um simples texto, pois “a narrativa não é simplesmente uma forma de texto, mas é um modo de pensamento” (Bruner, 1997, p.64). Assim, as anotações, muitas vezes dispersas, vão esboçando uma história que vai sendo contada aos poucos, cena por cena, para que, posteriormente, seja possível lembrar o que foi vivenciado e, até mesmo, consiga desvelar novos fatos outrora despercebidos.

26/07/2023 - 10h45

Pai Francisco escolheu duas cestas. Como ele não conseguiu encontrar o tamanho desejado, precisou comprar duas. Pelo tamanho das cestas, acredito que o presente será grande mesmo... (Diário de Campo, 2023).

Imagem 02: Presente para Oxum já “embalado”



Fonte: Acervo dos pesquisadores - 2023

A contemplação de cada linha da pesquisa, decorrente dessas anotações é, também, um grande presente no trabalho de campo. Os textos vão sendo tecidos, pouco a pouco, em busca de novos elos que possibilitem uma ampla contextualização dos fatos observados e representados. Evidentemente, não é fácil construir um texto coeso quando tratamos de subjetividades, pois cada participante terá a sua particularidade, os seus gostos, expectativas e tantas outras características que nos fazem únicos. Entretanto, o Diário de Campo nos servirá como estrutura de organização dos aspectos particulares, que poderão ser analisados com mais calma e atenção,

posteriormente. A diversidade das ideias, assim como das flores que embalam o Presente para Oxum, representa a beleza do texto acadêmico que será derivado dessas tessituras.

Presente embalado, é hora de entregá-lo!

Durante o planejamento da pesquisa, é importante que sejam estabelecidos os passos das atividades práticas. Eles também serão anotados no Diário para que sirvam não apenas de pontos de partida das observações, mas oportunidades de revisão e recordação na produção do texto final. Todos os detalhes devem ser considerados relevantes para a pesquisa, pois “pesquisadores inexperientes tendem a [...] usar o menor número de páginas possível. Tudo isto é desaconselhável e mesmo perigoso” (Babbie, 2005, p.199), já que esta “economia” pode ignorar ou menosprezar informações que, depois, serão essenciais na escrita final.

Nessa dinâmica, a ponderação, obviamente, se faz necessária, uma vez que não se pode socializar tudo na escrita. Porém, cada seleção (ou limitação de ideias) deve ser analisada com critério para que **ela filtre e não furte** dados relevantes para a pesquisa. A utilização de materiais robustos com fins de Diário de Campo é indicada. Cadernos de papel pautado são os instrumentos mais adequados para sua composição. Mas é interessante observar que, hoje, é difícil encontrarmos até mesmo cadernos nas salas de aula, pois estudantes confundem a modernidade das técnicas de registro de dados, com o desinteresse de sistematizá-los em suportes materiais para momentos posteriores de consulta e estudo. É útil destacar que os Diários de Campo têm dividido espaço com recursos digitais como computadores portáteis e até mesmo smartphones equipados com aplicativos diversos que podem auxiliar a escrita. Lembrando, evidentemente, que a tecnologia possui suas falhas,

sendo essencial que se disponha de alternativas que consigam salvaguardar informações com mais segurança.

Além dos dados escritos, também é relevante que existam os dados fotográficos. As imagens podem complementar o trabalho do Diário de Campo, pois favorecem o resgate cognitivo de informações registradas pelo cérebro, atuando como uma espécie de memória fotográfica² de contextos e personagens. Assim, os/as pesquisadores/as deverão dispor de ferramentas para obtenção de imagens.

Imagem 03: Estrada para a cidade de Pilões - PB



Fonte: Google Maps - adaptado pelos autores - 2023

Na hora marcada, seguimos o trajeto para entregar o tão caprichado **Presente** na Cachoeira de Ouricuri³. Uma queda d'água localizada na zona rural do município de Pilões - PB, distante cerca de 20km da cidade de Guarabira - PB.

2 É a capacidade de nos lembrarmos de maneira exata de coisas que já vimos ou vivemos. Portanto, a memória fotográfica funciona como uma fotografia que guardamos no nosso cérebro e que podemos recuperar a qualquer momento.

3 A Cachoeira de Ouricuri, que recebe o nome da região onde se situa, fica dentro de uma floresta - resquício da exuberante Mata Atlântica - no município de Pilões - PB.

29/07/2023 - 15h02

Todos estão ansiosos. Percebo que é um evento muito esperado, principalmente pelos filhos da Orixá Oxum. Eles demonstram uma grande afetividade e tratam o presente como se fosse para alguém bem próximo. Perguntei para uma filha de Oxum o que aquele momento significava, ela demonstrou muita emoção e disse que era uma honra prestar tamanha homenagem. A fala do Pai Francisco também demonstra um conhecimento passado de geração em geração. Ele tenta plantar em seus filhos a mesma semente que o semeou para a ancestralidade. A oralidade se mostra um (talvez o único) recurso de ensino e aprendizagem aqui, mas tem um potencial incrível! Sem dúvida, o terreiro é uma grande escola que ensina não apenas a religiosidade e a cosmovisão afro-brasileira, mas que educa para a vida em sociedade (Diário de Campo, 2023).

As constatações que vão sendo compartilhadas com o Diário de Campo soam como uma espécie de desabafo (adotamos essa forma de expressão porque, de fato, é como se “conversássemos” com o caderno). Elas traduzem inquietações, cultivando um sentimento de representatividade. É como um exercício de reflexão constante, buscando agregar significado a tudo em todos os momentos que integram a pesquisa de campo. Por vezes, dialogando com o Diário de Campo, o pesquisador pode ter o sentimento de proximidade e pertencimento, trazendo sentido ao que está fazendo. Stillman e Baumeister (2009) aprofundam o conceito de “pertencimento”, afirmando que:

A primeira necessidade de sentido é a de um senso de propósito na vida. Ter um propósito significa que se percebe as atividades atuais como tendo um efeito sobre os resultados futuros. **A característica definidora de intencionalidade é que as atividades atuais de-**

pendem dos resultados esperados para ter sentido (por exemplo, ler um livro de estatísticas tem sentido, porque se pode esperar que isso contribua para a compreensão das estatísticas ou para um avanço na carreira). Em segundo lugar, as pessoas buscam sentimentos de eficácia, que se refere a uma sensação de ter controle sobre os próprios resultados. Em outras palavras, **as pessoas satisfazem a necessidade de se sentirem eficazes quando acreditam que têm efeito sobre o que acontece em suas vidas**. Terceiro, as pessoas querem ver suas ações como tendo valor, ou como sendo moralmente boas e corretas. Quarto, as pessoas buscam um senso de autoestima positiva. Ou seja, as pessoas procuram maneiras de estabelecer que são indivíduos bons, admiráveis, dignos, com características desejáveis (Stillman e Baumeister, 2009, p. 249) [*grifos nossos*].

Os trechos em destaque nos permitem considerar que a pesquisa acadêmica contribui, também, com a formação de identidade dos/das pesquisadores/as que, diuturnamente, se dedicam aos seus estudos estreitando laços, criando novas memórias afetivas, que serão registradas em seu Diário de Campo para que não sejam esquecidas após a conclusão do trabalho. Seguindo o percurso de entrega do **Presente para Oxum**, chegamos à entrada da Cachoeira de Ouricuri.

Imagem 04: Entrada para a Cachoeira de Ouricuri



Fonte: Google Maps - adaptado pelos autores - 2023

29/07/2023 - 15h45

Durante o trajeto de carro, os filhos conversam, interagem, brincam e fazem planos para o percurso até a Cachoeira. Como as cestas estão pesadas, eles estão montando um tipo de “revesamento”. Mas, pelo que percebo, mesmo se ela não estivesse pesada, todos fariam questão de carregar a cesta durante um tempo. É um sentimento de união muito forte (Diário de Campo, 2023).

A união referida nessa escrita é um elemento essencial da constituição de uma Família de Santo⁴. A percepção de como as relações se estabelecem no campo de pesquisa é outro ponto crucial na observação de campo. A construção das relações sinaliza os valores que integram a cosmovisão da religiosidade afro-brasileira, uma vez que pais, mães, filhos/as são derivados de laços afetivos que in-

4 É um termo usado nas religiões afro-brasileiras, que significa pessoas do mesmo axé. É como uma família, onde o filho-de-santo sempre tem um pai-de-santo, um avô-de-santo, até chegar no primeiro africano que trouxe o axé da África.

dependem das genealogias. Portanto, os laços afetivos criados não se atrelam aos mapas das ligações biológicas, mas são oriundos da afinidade espiritual.

Porém, convém salientar que a percepção relacional entre os participantes deve envolver todos os espaços onde a etnografia está sendo utilizada, ainda que diferenças perpassem os contextos. Inclusive, no que concerne à pesquisa em Educação e aos seus potenciais de ligação de saberes, é importante considerar a pergunta que Nascimento (2019) nos faz: “como as diferenças religiosas inerentes ao pluralismo de crenças são tratadas na escola?” (Nascimento, 2019, p. 202). Tal perspectiva sinaliza a relevância do espaço escolar como ambiente propício à pluralidade de vozes sob a ótica do respeito à diversidade de sujeitos e práticas.

Imagem 05: Trajeto a pé para entrega do Presente de Oxum



Fonte: Acervo dos pesquisadores - 2023

29/07/2023 - 15h58

*As cestas foram carregadas, inicialmente, pelas duas filhas de Oxum. Cida e Camila parecem não conter a felicidade de carregar o **Presente para Oxum**. Os outros*

filhos já disseram que também querem carregar a cesta um pouquinho... Alguém comentou que precisamos cantar para Oxum durante o percurso. Ela ficará ainda mais feliz com o presente! (Diário de Campo, 2023).

Mediante a descrição densa – favorecida pela metodologia etnográfica - o registro de percepções tem o potencial de contextualizar a vivência, resultando em um processo de imersão muito significativo que pode não apenas capturar o interesse dos/as leitores/as para a pesquisa, mas contar uma história capaz de resistir às armadilhas da memória.

Chegamos! E agora?

29/07/2023 - 16h20

*Depois de quase meia hora andando, chegamos ao ponto da Cachoeira onde será entregue o **Presente para Oxum**. A preocupação agora é sobre como será feita a entrega. O local está um pouco escorregadio, sendo preciso muito cuidado. Todos estão buscando uma forma de chegar ao outro lado do rio, a outra margem. Lá, parece estar mais raso e avistamos um pouco de areia. Precisamos nos apressar, pois já está anoitecendo e, logo, teremos que ir embora (Diário de Campo, 2023).*

Imagem 06: Pai e Mãe Menores⁵ pensando onde o Presente será colocado



Fonte: Acervo dos pesquisadores - 2023

29/07/2023 - 16h27

Como o Pai Francisco ficou no terreiro organizando a Gira para Oxum, o Pai e a Mãe Menores tiveram o dever de pensar onde colocariam as cestas. Ela precisa ser colocada em um local onde tenha muita água corrente para que os caminhos dos filhos sejam prósperos e para que Oxum aceite o Presente. Todos estão contribuindo com ideias. Mais uma vez, percebo que todos contribuem da forma como podem, mostrando sintonia e união (Diário de Campo, 2023).

As anotações do Diário de Campo podem ser compartilhadas após a finalização da pesquisa. Antes disso, porém, devido à necessidade do sigilo das informações, os dados sensíveis⁶ e, porventura,

5 Cargos sacerdotais, dentro da hierarquia, que auxiliam no comando das cerimônias do Ilê Asé Tassilonã.

6 Dados sensíveis são informações que, além de identificar o titular, também revelam detalhes sobre sua vida privada, como origem racial ou étnica, convicções religiosas, opiniões políticas, orientação sexual, saúde ou dados genéticos, entre outros.

inseridos nas observações precisam ser preservados. Estes cuidados são essenciais para que a pesquisa tenha aprovação ética e possa ser desenvolvida com critério e responsabilidade.

Imagem 07: Presente para Oxum pronto para ser entregue



Fonte: Acervo dos pesquisadores - 2023

29/07/2023 - 16h30

*Depois de decidir onde o **Presente** seria colocado, todos se reuniram para cantar um pouco em homenagem à Mamãe Oxum. Eu, particularmente, adoro o ponto que foi cantado... é uma verdadeira poesia afro-brasileira.*

Ponto escolhido:

Eu vi mamãe Oxum na cachoeira

Sentada na beira do rio

Eu vi mamãe Oxum na cachoeira

Sentada na beira do rio
Colhendo lírio lirulê
Colhendo lírio lirula
Colhendo lírio pra enfeitar o seu congá
Colhendo lírio lirulê
Colhendo lírio lirula
Colhendo lírio pra enfeitar o seu congá
(Diário de Campo, 2023).

Portanto, a versatilidade do Diário de Campo faz dele não apenas um “instrumento” metodológico com aplicabilidade diversificada, à medida que nos conduz ao antes, ao durante e ao depois da aventura de pesquisar, cujas inquietações e alegrias sempre escrevem uma jornada de aprendizados, partilhas e conquistas. Independentemente do campo de estudo, registros precisam ser realizados de maneira a aprimorar a redação científica. Quando consideramos a pesquisa em Educação, defendemos o Diário de Campo como uma forma, inclusive, de representatividade em relação ao processo de escrita que precisa ser desenvolvido na academia como uma das aprendizagens e competências para o Ensino Superior. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, as Instituições de Ensino Superior devem:

[...] estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive, suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente

concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração (BRASIL, 1996, p. 1).

Além disso, a necessidade da formação docente está condicionada a uma ampla perspectiva de produção intelectual como estratégia de disseminação do conhecimento. A estruturação de produções científicas voltadas para o espaço educacional viabiliza, muitas vezes, o uso de recursos como o Diário de Campo para a concepção de estudos e análises significativas para a formação acadêmica dos licenciandos. Magalhães e Garcia-Reis corroboram esta reflexão:

A formação docente envolve práticas de linguagem próprias do contexto acadêmico e profissional em que os licenciandos estão inseridos, possibilitando-lhes produzir conhecimento no/sobre o espaço educacional pela via da pesquisa, gerado na intensa relação com as escolas. A interação por gêneros específicos dos letramentos acadêmico-profissionais pode ser utilizada como uma estratégia de formação, em uma prática relevante para o desenvolvimento docente e para a constituição da identidade (Magalhães e Garcia-Reis, 2022, p.2).

Como qualquer outro texto acadêmico, o Diário de Campo precisa ser organizado seguindo uma ordem lógica de fatos e registros, pois parte de uma construção cognitiva. É recomendado que envolva uma perspectiva de análise de conteúdo. Sobre a estruturação do texto, visando uma futura apreciação conteudística, Bardin (1977) considera que essa análise representa:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo de mensagens, indicadores (quanti-

tativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (Bardin, 1977, p. 42).

Dessa forma, considerando o **Presente para Oxum**, a narrativa da entrega da cesta foi também realizada de forma contemplativa e imersiva, e não somente oriunda de uma descrição pragmática, de acordo com pesquisas participativas que se apropriam do Diário de Campo como aporte relevante do arcabouço metodológico etnográfico.

Imagem 08: Entrega do Presente para Oxum



Fonte: Acervo dos pesquisadores - 2023

29/07/2023 - 16h40

A entrega do Presente de Oxum é o momento mais emocionante da cerimônia. Dois filhos entram nas águas do rio, com muito cuidado, e seguem para a outra margem, onde há um pequeno espaço de areia. Eles levam as cestas para o ponto mais movimentado

das águas, logo depois de uma das quedas d'águas da Cachoeira de Ouricuri. Alguns dos filhos se emocionam com o ato, inédito para muitos. Cuidadosamente, os filhos colocam a cesta na água e aguardam para que ela não vire e se desfaça. Aos poucos, a cesta vai se equilibrando nas águas do rio de Oxum. É encantador observar que a cesta se movimenta de um lado para o outro, rodopiando conforme a corrente das águas que descem rio abaixo (Diário de Campo, 2023).

29/07/2023 - 16h48

Quando a cesta afunda nas águas, é o momento de maior vibração dos filhos. Significa que Oxum recebeu o Presente com muito agrado! A felicidade toma conta de todos que gritam “Oraieieô, Oxum!” É difícil não arrepiar com tamanha energia que circula entre todos! (Diário de Campo, 2023).

Imagem 09: Momento em que a cesta é recebida por Oxum



Fonte: Acervo dos pesquisadores - 2023

29/07/2023 - 16h50

A Ekedji Ketlin de Oxum observa atentamente a cesta sendo recebida por sua Mãe. Ela é uma das filhas da Orixá mais fervorosas, sempre fazendo questão que todos saibam do seu afeto (Diário de Campo, 2023).

A tentativa de tradução dos sentimentos é uma das etapas mais sensíveis da construção do Diário de Campo, pois gestos e expressões afetivas ocorrem a todo instante. Como se referir a elas? Com muita paciência e sensibilidade, o pesquisador conseguirá entrar em sintonia com o campo de estudo, interagindo com os/as participantes da dinâmica observada, a fim de aprender *com* eles/elas. A poética de Antonio Machado se mostra oportuna: “Eu ensino, ou pretendo ensinar, que amem o próximo e ao distante, ao semelhante e ao distinto, e que o façam com um pouco mais de amor do que precisam para si mesmos”. Eis a valorização da alteridade, pressuposto indispensável para a decolonização curricular.

Apesar da nossa condição participativa, há que se desenvolver, ainda, uma consciência do papel de sujeitos temporários no espaço observado. Assim, evidenciamos que as relações do grupo foram e são construídas por longos períodos de convivência, não sendo possível mensurar ou captar com integralidade os saberes de cada um/a. Dessa forma, a metodologia etnográfica permite uma aproximação com o cotidiano pesquisado e suas práticas, o que revela a condição “inconclusiva” de qualquer conhecimento, tornando-o parte de um processo inacabado, um caminho que se (re)faz ao caminhar, parafraseando o sentido das palavras do poeta espanhol Antonio Machado⁷.

7 “Caminante, son tus huellas el camino, y nada más; caminante, no hay camino, se hace camino al andar. Al andar se hace camino, y al volver la vista atrás se ve la senda que nunca se ha de volver a pisar. Caminante, no hay camino, sino estelas en la mar”.

Imagem 10: Encerramento da entrega do Presente para Oxum



Fonte: Acervo dos pesquisadores - 2023

29/07/2023 - 17h00

Após a cesta ser recebida, todos dão as mãos e cantam o Hino da Umbanda como uma forma de reforçar a ancestralidade ali presente. Todos ecoam os versos que tocam a alma...

***Refletiu a luz divina
Com todo seu esplendor
É no reino de Oxalá
Aonde há paz e amor
Luz que refletiu na terra
Luz que refletiu no mar
Luz que veio de Aruanda
Para nos iluminar***

***A Umbanda é paz e amor
Um mundo cheio de Luz
É força que nos dá vida***

E a grandeza nos conduz

*Avante, filhos de fé
Como a nossa lei não há
Levando ao mundo inteiro
A bandeira de Oxalá*

*Levando ao mundo inteiro
A bandeira de Oxalá*

*Após um abraço coletivo, todos se organizam
e partimos de volta para o terreiro para finalizar a Gira para Oxum.*

(Diário de Campo, 2023).

Conforme apresentado e discutido, a adoção do Diário de Campo aponta um papel *afetivo* não apenas para os estudos de natureza educacional ou de formação dos professores, mas também um dispositivo metodológico *efetivo* frente à necessidade de tornarmos o “fazer pesquisa” um exercício de empatia e representatividade.

REFERÊNCIAS

BABBIE, E. **Métodos de pesquisas de survey**. Belo Horizonte: UFMG, 2005. 519 p.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOURDIEU, P. **Compreender**. In: A Miséria do Mundo. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997.

BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Realidade mental, mundos possíveis**. Porto Alegre: Art-Med, 1997.

MACHADO, A. **Caminante, no hay camino se hace camino al andar**. Disponível em: <https://www.dhnet.org.br/desejos/textos/caminante/index.html>

MAGALHÃES, T. G.; GARCIA-REIS, A. **Letramento acadêmico-profissional: compreensões dos licenciandos em Letras sobre a educação linguística**. Horizontes, [S. l.], v. 40, n. 1, p. e022002, 2022. DOI: 10.24933/horizontes.v40i1.1218. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1218>. Acesso em: 30 maio. 2024

NASCIMENTO, R. N. A. **Orixás são super-heróis: mediações dos quadrinhos no contexto da educação intercultural**. Revista Teias v. 20, n. 57, Abr./Jun. 2019.

QUEIROZ, M. I. P. **Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”**. In: SIMSON, O. M. V. (Org.). *Experimentos com histórias de vida*: Itália-Brasil. São Paulo: Vértice, 1988. p. 14-43.

SILVA, V. G. **Neopentecostalismo e religiões afro-brasileiras: significados do ataque aos símbolos da herança religiosa africana no Brasil contemporâneo**. Mana: Estudos de Antropologia Social, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, 2007.

SPINK, P. K. (2003). **Pesquisa de campo em psicologia social: Uma perspectiva pósconstrucionista**. Psicologia & Sociedade, 15(2), 18-42. doi:10.1590/S0102-71822003000200003

STILLMAN, T. F.; BAUMEISTER, R. F. **Uncertainty, Belongingness, and Four Needs for Meaning**. *Psychological Inquiry*, v. 20, p. 249-251, 2009.

Nos Terreiros¹ dos Saberes: a produção do documentário “A Santa, o Terno e a Bandeira” à luz da história oral

**Maria Auberlane do Nascimento Lima
Patrícia Cristina de Aragão**

Introdução

Esta abordagem, derivada de uma pesquisa de mestrado em andamento, visa apresentar as possibilidades metodológicas da história oral, enfatizando a pertinência da técnica de entrevista no registro de narrativas e documentação de fontes históricas. Cientes de que a oralidade agrupa saberes, oriundos da observação e do registro do cotidiano popular, defendemos que essa metodologia se mostra oportuna para esclarecer os comportamentos coletivos, especialmente no âmbito do ensino de História.

O documentário “A Santa, o Terno e a Bandeira” representa um passo nessa direção, questionando e desmontando as estruturas de

1 Espaço ao redor das casas nas comunidades rurais geralmente destinados ao plantio de ervas, flores e plantas ornamentais.

dominação que atuam na produção científica, nos livros didáticos, na formação de professores, estudantes e pesquisadores, para ressoar vozes até então silenciadas. À luz da história oral, foi produzido para notabilizar as Novenas de Terno², no sentido de construir as bases de uma pedagogia decolonial que enalteça atores sociais que, muitas vezes, são ignorados pelo conhecimento científico e as práticas formais de educação.

O método da história oral pode ser dividido em três gêneros distintos, segundo Meihy (2007): história oral de vida, história oral temática e tradição oral, de acordo com suas especificidades. O primeiro deles, que embasa a presente discussão, é a história de vida, caracterizada por articular narrativas, decorrentes das memórias numa perspectiva subjetiva, considerando os silêncios, distorções, lapsos dependentes das condições de fala e memória.

A história oral temática, o segundo gênero, define que o ato de entrevistar busca conferir mais objetividade com os sujeitos da pesquisa, mesmo pontuando a incapacidade de sintetizar uma objetividade absoluta como artimanha para reduzir os possíveis devaneios nas interações. Nesse intuito, é produzido um questionário, onde são enunciadas questões para abordagem de determinados temas, a fim de se evitar o desvio dos objetivos.

A tradição oral, o terceiro gênero, prioriza a observação e trabalha com a dimensão do coletivo para “explicações sobre a origem dos povos; crenças referentes às razões vitais do grupo e ao sentido da existência humana, enquanto experiência que imita a vida e os comportamentos, bem como o destino dos deuses, semideuses, heróis, personagens fantásticos e “históricos” (Meihy, 2007, p. 41).

Ao privilegiarmos a história de vida, utilizamos as narrativas e memórias das rezadeiras das Novenas de Terno como protagonis-

2 Manifestações religiosas do catolicismo popular presentes na cultura rural dos municípios paraibanos de Aroeiras, Queimadas e Gado Bravo.

tas do documentário. O produto audiovisual pretende traduzir uma abordagem de pesquisa sensível às experiências dessas mulheres em suas comunidades, com a intenção de fortalecer e preservar as tradições culturais do espaço rural, mas, sobretudo, expandir as vozes marginalizadas por interpretações históricas tendenciosas sob um viés eugenista.

Portanto, são apresentadas palavras, relatos de vidas e histórias, que não retratam apenas momentos de fé e espiritualidade, mas que mapeiam lugares e territórios de memórias que não foram registrados em livros, cadernos, diários ou documentos formais. Os registros são pronunciados oralmente, elaborando significados e oferecendo múltiplas possibilidades de narração sobre o que os olhos testemunharam, o corpo experimentou, os pés dançaram e a alma sentiu. Isso porque

A cultura e suas representações, tal como a sensibilidade, não podem estar distantes do conceito de memória. Do mesmo modo como a história é a narrativa que presentifica uma ausência no tempo, a memória também recupera, pela evocação, imagens do vivido, É a propriedade evocativa da memória que permite a recriação mental de um objeto, pessoa ou acontecimento ausente (Pesavento, 2006, p.51).

Os relatos das rezas e os sentidos das danças narrados pelas mulheres rezadeiras das Novenas de Terno que, em seus terreiros, entoam preces de proteção através de rituais, desafiam a passagem do tempo. Não deixadas ao frio do esquecimento, essas tradições populares são vibrantes e vivas, aquecidas pela memória dos ritos e pelo ensinamento daquelas que as preparam e executam.

A história oral privilegia, enfim, a voz dos indivíduos, não apenas dos grandes homens, como tem ocorrido, mas dando a palavra aos esque-

cidos ou “vencidos” da história. À história que, tradicionalmente, esteve voltada para os heróis, os episódios, as estruturas, Walter Benjamin responde que qualquer um de nós é um personagem histórico (Freitas, 2006, p.50).

A história oral permite captar as experiências, usando-as como possibilidade metodológica de ampliação das vozes silenciadas por uma narrativa histórica dominante, inscrita em um passado colonial que não termina com a independência do Brasil, quando pensamos numa educação pautada por pensamentos e práticas elitistas. O colonialismo se metamorfoseia em outras formas de dominação, impondo e naturalizando o poder de grupos “superiores” a grupos “inferiores”, numa distinção quase sempre ligada a questões raciais: “a ferida colonial, longe de estar sarada, sangra e dói no cotidiano de muitos corpos e almas” (Santos, 2022, p.12). Essa dor está viva, porque seus conhecimentos, cores, danças e rezas não são vistos e nem apresentados socialmente como conhecimentos científicos, acadêmicos e didáticos.

Saberes ancestrais para uma pedagogia decolonial

Numa educação centrada em reproduzir figuras e culturas coloniais que são defendidas como valores de poder, o conhecimento, a identidade, a natureza e até mesmo a própria vida também passam a ser entendidas dessa maneira. Como aponta Fleuri (2014), a colonialidade do poder se estabelece através de uma hierarquia social fundamentada na noção de “raça” como critério de dominação e exploração.

Na colonialidade do conhecimento, a Europa é posicionada como o “epicentro da produção de saberes”, enquanto os conhecimentos não eurocêntricos são invisibilizados e desconsiderados. Quanto à colonialidade do ser, ela se manifesta na subalternização

e desumanização dos sujeitos colonizados, cujas capacidades cognitivas são desacreditadas com base em sua cor e ancestralidade.

Como argumenta Fully (2022) “o país nasce, cresce, constitui-se enquanto povo, do que o invasor queria para ele e se esquece do outro e de si próprio enquanto sujeito” (Fully, 2022, p.19). Devemos, então, buscar transcender a subalternização e a invisibilidade, promovendo um projeto educacional que se engaje em diálogos decoloniais, incentivando o pensamento e a ação crítica, segundo a sugestão de Santos (2022):

Os criadores são também criaturas, o colonialismo moldou tanto os colonizadores como os colonizados. Isto significa que não é possível descolonizar sem descolonizar simultaneamente o colonizador e o colonizado, duas descolonizações recíprocas que, no entanto, envolvem tarefas muito distintas, tanto no plano simbólico-cultural como no plano das sociabilidades das formas de ser e de saber e no plano da economia política (Santos, 2022, p.12).

Se desejamos decolonizar os modos de aprender, é imperativo fortalecer as lutas e movimentos que historicamente foram subjugados e subalternizados pela ação colonizadora. Sob essa perspectiva, precisamos construir uma educação que busca romper com as correntes do racismo e do sexismo a fim de promover a diversidade cultural e a interculturalidade nas nossas escolas. Conforme Santos (2022) propõe, devemos transitar da condição de vítimas para a de resistentes, e da condição de resistentes para a de protagonistas, empoderando, assim, as comunidades marginalizadas para reconhecer a sua importância na construção de um mundo mais justo e equitativo.

Ao ampliar as vozes, que em outrora não foram ouvidas, como aponta Freitas (2017, p.47) “além de possibilitar o conhecimento

das diferentes ‘versões’ os depoimentos podem revelar as continuidades de descontinuidades”. Para tanto, a história oral pode ser materializada por meio das entrevistas, tornando-se um dos procedimentos fundamentais, pois, com o uso da memória, determinadas experiências resistem ao tempo. Essa constatação foi afirmada também por Meihy (2007), que mostra a história oral como um fator significativo de narração do tempo, meio apropriado para se manter a experiência passada em estado de “presentificação”.

Segundo essa lógica, o passado é escrito com olhos do presente. Nas narrativas de memórias, os fios que elaboram as histórias individuais e coletivas se entrelaçam. Para Halbwachs (2006, p.30) “nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isto acontece porque jamais estamos sós”. Ou seja, as lembranças do vivido constroem experiências coletivas, e cada indivíduo, sob a luz das suas impressões, editam e reeditam lembranças.

Na reconstrução do passado, a linguagem auditiva, que se baseia essencialmente no uso da voz, exercerá um papel fundamental. Pois é como discurso que a memória evidencia todo um sistema de símbolos e convenções produzidos e utilizados socialmente. Além disso, a voz é um elemento em si mesmo. Suas variações dão sentido ao texto transmitido, transformam-no, dando-lhe, muitas vezes, um significado além do que foi meramente dito (Freitas, 2017, p.47).

A oralidade passa a ser o início do caminho na elaboração das trilhas de pesquisa sobre as narrativas orais das mulheres rezadeiras de terno, consideradas guardiãs de sabores, saberes, rezas, crenças e curas na comunidade. Essas mulheres representam as chamadas

das lamparinas³ que mantêm a manifestação cultural acesa, resistindo ao esquecimento do tempo. Nessa luta contra o apagamento de suas histórias, a preservação de suas memórias ocorre em contextos desfavoráveis, que são anunciados pela redução de comunidades que promovem as novenas, justificada pela necessidade de formação de novas rezadeiras.

Dessa maneira, a educação decolonial precisa investir na formação social de um mundo que acenda a lamparina da consciência sobre a sua própria história. Nesse processo, Chartier (2021, p. 29) nos lembra “que o presente é constituído de passados sedimentados ou entrecruzados”. Portanto, o olhar que as narrativas orais lançam ao passado, partem de um presente fomentado por outros registros que ampliam o campo das lembranças. Assim, as fotografias, os cadernos de rezas e cantos, escritos a mão, constituem os livros de novena, passados de geração e geração entre os familiares das rezadeiras. Eles revelam elementos de memórias para compor as pinturas do passado.

Como defende Ayala (2015),

estas pessoas a quem dedicamos nossa atenção se destacam pela **sabedoria** adquirida por transmissão oral, que lhes dá distinção e prestígio nos contextos em que vivem, seja bairros rurais, periferias de cidades, quilombos ou comunidades ribeirinhas. Estas pessoas são **referência de saberes tradicionais**, pois são reconhecidas em suas comunidades e são as indicadas como quem “sabe fazer” peças utilitárias, comidas, doces, poemas, sabe como fazer orações, rezas, sabe contar histórias, sabe organizar uma brincadeira, isto é, comandar

3 Lamparinas são luminárias rústicas comuns no nordeste brasileiro, alimentadas por querosene onde se queima um fio grosso de algodão denominado de pavio.

um grupo de dança, por exemplo (Ayala, 2015, p.45).

O reconhecimento da sabedoria ancestral e do saber-fazer de costumes, que dão vida às memórias, práticas culturais e identitárias dos moradores das comunidades rurais, permitem que as rezas e danças das novenas de terno sejam ativadores da memória ancestral. Portanto, as mulheres rezadeiras são as memórias vivas de suas comunidades, as detentoras dos conhecimentos de rezas, do passo a passo do rito e da preparação da novena e dos terreiros.

Partindo do reconhecimento dos terreiros como espaços de saberes, indagamos aos estudantes dos nonos anos finais do ensino fundamental da Escola Municipal Jardirene Oliveira de Souza, situada no município de Aroeiras- PB, se eles conheciam as Novenas de Terno, se já haviam participado desses rituais, e onde esses aconteciam na região. Entre as múltiplas respostas que surgiram, destacamos, inicialmente as surpresas dos que não conheciam as novenas: “De terno? E reza com terno, professora?” “O que é isso?” “Nunca ouvi falar!” Os que sabiam algo, responderam: “lá no meu sítio, tem!” “Minha tia reza!” “Fui esses dias em uma, vou lhe mostrar o vídeo”.

Diante das reações da turma, explicamos, brevemente, o que era a Novena de Terno e o porquê desse nome, recomendando que aquela aula poderia ir além, desdobrando-se em curiosidades e descobertas posteriores. De acordo com Freire (2022, p. 95) “o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido”, “interpretado”, “escrito” e “reescrito”. Sob esse olhar, a escola deve estar aberta a possibilidades de aprendizagens democráticas e significativas, que promovam uma intervenção dos atores envolvidos, além do prescrito ou previsto no planejamento didático, de modo que sejam estimulados a agir no mundo, conhecendo outras formas de saber.

Nessa perspectiva, o trabalho docente não pode estar alheio às experiências, produções culturais e identitárias nas quais os estudantes são formados. Freire (2022, p.100) nos ensina: “não posso ser professor, se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutro, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de decisão. Decisão. Ruptura.”

No que diz respeito ao ensino de História, nossas aulas precisam contribuir para a formação de cidadãos críticos cientes da importância de seus lugares de pertencimento. Assim, a proposta pedagógica deve dialogar com o conhecimento histórico dos estudantes, através de saberes intrinsecamente ligados a suas comunidades, famílias e lugares de origem. Permitindo que isso ocorra na escola,

a História Oral possibilita novas versões da História ao dar voz a múltiplos e diferentes narradores. Esse tipo de projeto propicia sobretudo fazer da História uma atividade mais democrática, a cargo das próprias comunidades, já que permite produzir história a partir das próprias palavras daqueles que vivenciaram e participaram de um determinado período, por intermédio de suas referências e também do seu imaginário. O método da História Oral possibilita o registro das reminiscências das memórias individuais, a reinterpretação do passado, enfim, uma história alternativa à história oficial (Freitas, 2017, p. 81).

Como a história do outro pode fazer sentido na formação dos indivíduos sem que, antes, eles conheçam e se debruçam sobre suas próprias experiências? Até que ponto vivenciam as produções culturais do espaço local? Para promover um conhecimento nessa direção, foi proposta à turma a elaboração de um material audiovisual (documentário) que apresentasse as narrativas de memórias daqueles/as que cantam, dançam e rezam as Novenas de Terno na região. Assim, um grupo de pesquisa escolar, formado pelos estudantes do nono ano, foi criado para essa finalidade.

A aula é no terreiro: pesquisa e produção sobre os saberes das Novenas de Terno

A proposta didática buscou conhecer a riqueza cultural das comunidades rurais motivando os estudantes a refletirem sobre as seguintes questões: quais são as possibilidades narrativas para difundir a história de nossa comunidade e do nosso lugar? Como as Novenas de Terno se inserem na história local? Como são realizadas? Quem as realiza? Como estas manifestações culturais-religiosas resistem ao tempo?

Para encontrar respostas a turma não pesquisou em manuais ou livros didáticos da base comum curricular, e nem participou de uma aula expositiva. Nossas respostas estavam no campo, nas comunidades, nos entrelaces dos saberes dos mais velhos com os saberes ancestrais. Por essa razão, a aula precisava ultrapassar as paredes da escola.

No campo e na pesquisa, ao conversarmos com os autores sociais que protagonizam as Novenas de Terno, para registro de suas narrativas, aprendemos o real sentido do pertencimento a uma história, que se faz florescer nas memórias e experiências nas comunidades. Para saberes orais, precisamos desenvolver as habilidades de escuta abertas às sensibilidades das vozes.

Vinha observando quão importante e necessário é saber escutar. Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele. O que jamais faz quem aprende

a escutar para poder falar com é falar impositivamente (Freire, 2022, p.11).

A experiência de *estar com* as rezadeiras, praticantes das Novenas de Terno e os Grupos de Terno⁴, vivenciando suas narrativas de memórias, chamou atenção, tanto para nós e demais educadores, como para os estudantes, para o valor de ouvir o outro e aprender com ele, sobretudo considerando os rompantes da adolescência, fase em que não se ouve estes relatos com paciência, ou simplesmente os ignora. Assim, a escuta da ancestralidade foi preciosa para nos permitir “sentir” a história das comunidades, através da memória das idosas que participam das novenas.

Essas narrativas de memória originaram a construção coletiva do documentário, intitulado “A santa, o terno e a bandeira”, com a participação ativa dos estudantes. Desse modo, aliar o ensino de História, mediante uma proposta metodológica que valoriza as histórias de vida locais, à contribuição da linguagem cinematográfica para a sala de aula, foi o instrumental escolhido para ampliar as vozes dos sujeitos que protagonizam essas manifestações culturais em suas comunidades. Também nos pareceu uma alternativa capaz de demonstrar a nossa empatia pelo saber partilhado.

De acordo com Ramos (2008), o documentário significa

uma narrativa basicamente composta por imagens-câmera, acompanhadas muitas vezes de imagens de animação, carregadas de ruídos, música e fala (mas, no início de sua história, mudas), para as quais olhamos (nós, espectadores) em busca de *asserções* sobre o mundo que nos é exterior, seja esse mundo coisa ou pessoa. Em poucas palavras, documentário é uma narrativa com imagens-câmera que estabelece *asserções* sobre o mundo, na medida em

4 Bandas de pífanos que musicalizam a ritualística das Novenas de Terno.

que haja um espectador que receba essa narrativa como asserção sobre o mundo (Ramos, 2008, p.22).

Trazer essa possibilidade para a sala de aula visibilizando as Novenas de Terno nos possibilitou apresentar ao espectador⁵ a interlocução entre memória e saberes históricos locais. Para isso, buscamos contato com os moradores de algumas comunidades rurais (Água Fria, Batista, Guaribas dos Quatro Cantos e Juá), que ainda preservam a tradição das Novenas de Terno. A História Oral de Vida foi realizada por entrevistas semiestruturadas com as lideranças das comunidades que são responsáveis pelas novenas.

Sobre os diálogos com as comunidades, Nichols (2005), ao pensar como os cineastas em diálogo com as ciências sociais cultivam estudos relacionados aos grupos sociais, afirma que os trabalhos de campo retratam lugares, nos quais o pesquisador vive um longo período e participa da vida em comunidade. Dessa forma, é possível estar presente efetivamente nestes ambientes, participando, interagindo e observando as situações, antes de promover as entrevistas e gravações definitivas. Nesta perspectiva nós, “os documentaristas” do produto em questão, seguimos tais procedimentos como estratégias, desenvolvendo a observação como “testemunho” do momento histórico em registro.

O cineasta despe o manto do comentário com voz-over, afasta-se da meditação poética, desce do lugar onde pousou a mosquinha da parede e torna-se um ator social (quase) como qualquer outro (quase como qualquer outro, porque o cineasta guarda para si a câmera e, com ela, um certo nível de poder e controle

5 O documentário foi apresentado na feira cultural do Município de Aroeiras nos dias 21 e 22 de novembro de 2023, evento que aconteceu no mercado público municipal, aberto à comunidade em geral.

potenciais sobre os acontecimentos) (Nichols, 2005, p.154).

Um documentário participativo, feito por várias mãos, é também a ação de unir forças com aqueles que representam, diretamente, os seus temas de vida. Nesse sentido, a documentação é também um ato político que traz à luz o debate sobre a necessidade de divulgar as culturas, numa tentativa de preservação de memórias que estão sob o risco de ruir. O ato político reside na capacidade de compreender que o colonialismo sustentado por ideias globalizantes despreza as narrativas que emergem do campo, do povo, dos saberes ditos “populares”. Nesse contexto, o documentário “A santa, o terno e a bandeira” dissemina uma contra narrativa, produzindo “uma sociologia das imagens”, na medida em que comunica uma pluralidade de vozes e saberes negligenciada pela pedagogia de bases eurocêntricas.

Aqui, busca-se compreender o audiovisual como estratégia de produção de conhecimentos e de visibilidade das lutas emancipatórias. Nessa perspectiva, a sociologia das imagens de Silvia Rivera Cusicanqui avança na proposta de uma antropologia visual atrelada às lutas sociais, pois possibilita uma variedade de vozes e expressões que se multiplicam aos olhares que nela se produzem. Não se tem apenas a escrita do autor, mas a emergência do olhar sobre outros olhares em construção coletiva. Para a autora e sua proposta, o audiovisual se apresenta como um princípio democrático pela imagem, no qual os outros não emergem como elementos de captura, mas como sujeitos coletivos de ação que expressam suas diversas formas de ser e conhecer por meio de seus gestos, falas, e de seus olhares (Fasanello; Porto, 2022, p.76).

A comunidade, a dança, a musicalidade e os ritos que perpassam a execução das Novenas de Terno são apresentados pelas narrativas de memórias, reunindo falas que reivindicam a sua continuidade. Assumindo uma proposta pedagógica decolonial buscamos articular as entrevistas e a participação a novenas de três estudantes que representam o grupo de pesquisa escolar.

Tais representantes auxiliaram no mapeamento das localidades e na seleção das pessoas entrevistadas (dentre elas, alguns parentes como tios, tias e avô), o que auxiliou a realização de uma abordagem pedagógica e afetiva na execução do projeto com as comunidades. A relação afetiva diz respeito às ideias de Freire (2023, p.116), pois “a educação autêntica, repetimos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo”. A educação humanista constrói pontes com a realidade dos educandos, incentivando-os nas tomadas de consciência, à medida que suas histórias não são relegadas a “subscritas”. A comunidade assume sua voz reconhecendo a ação/transformação de seus predecessores e de seus conhecimentos. Foram, portanto, essas diretrizes que orientaram a produção do audiovisual.

Percursos e histórias: as vozes do documentário

Para conceber uma pesquisa de cunho didático, que dialogue com a história dos sujeitos, seu pertencimento e compreensão, é necessário pensar uma trajetória em que o ensino de História estivesse costurado à metodologia da História Oral. Desse modo, um dos primeiros passos da construção colaborativa foi a possibilidade de sugestão do grupo para as questões que seriam encaminhadas nas entrevistas.

O roteiro foi construído com a intenção de não haver desvios na abordagem do tema, o que permitiu a seleção das perguntas mais relevantes, considerando que muitas traziam repetições.

Segundo Freitas (2015, p.90): “O roteiro em geral segue uma ordem cronológica de trajetória dos entrevistados: origem, formação, influências, marcos significativos. Não há rigidez nesta ordem cronológica”.

Antes do início do trabalho de campo, foi explicado aos estudantes o gênero textual entrevista, com a preocupação de garantir que a História Oral de Vida pudesse ser captada por meio das narrativas de memórias dos entrevistados, através de relatos que propiciassem a apresentação da visão de mundo, experiências, crenças e sonhos.

Uma entrevista é uma troca entre duas pessoas. É uma relação que se estabelece entre pessoas com experiências, formação e interesses diferentes. São pessoas que apesar de pertencerem a faixas etárias diferentes condições socioeconômicas e culturais, irão dialogar e interagir sobre uma mesma questão (Freitas, 2015, p.92)”.

Realizar uma entrevista é muito mais que fazer perguntas. Do ponto de vista metodológico, significa estabelecer uma certa cumplicidade e empatia entre entrevistadores e entrevistados. Para atingir um resultado satisfatório, é necessário a práxis do processo, no qual se aprende fazendo, exercendo a escuta sensível para o registro de narrativas que revelam memórias históricas. Por isso, foram apresentados alguns conceitos primordiais aos estudantes para que compreendessem as regras básicas no momento das entrevistas. Entre elas, a noção de que a fala do entrevistado não deve ser interrompida, e que é preciso estabelecer posturas que demonstrem atenção ao que está sendo dito.

Outro ponto que foi considerado nas orientações aos estudantes é que cada entrevista possui um ritmo e lógica próprios, pois, quando se trata de pesquisas sobre a memória, alguns momentos podem revelar emoções traumáticas ou alegres. Os não ditos tam-

bém podem representar diversas possibilidades de análise, de acordo com Freitas (2014, p.94), pois “às vezes, o silêncio é eloquente e pode tornar-se um forte elemento na interpretação da entrevista”.

Depois da etapa de estruturação das entrevistas, reunindo questões que apresentassem a importância histórica, cultural e identitária das Novenas de Terno para o contexto local, partimos ao encontro de mulheres e homens que são os guardiões das memórias de suas comunidades, experienciadas nos terreiros, procissões, rezas, promessas, ritos e musicalidades que compõem a celebração da Novena.

O documentário foi ambientado nas comunidades rurais do Juá, Água Fria e no centro do município de Aroeiras, Paraíba. No Juá, registramos a Novena de Terno promovida por Dona Margarida em devoção a Nossa Senhora Aparecida. Na comunidade de Água Fria, entrevistamos a rezadeira de Terno Dona Alzira e os tocadores de Terno do grupo ‘Raio de sol’. No centro da cidade, encontramos o rezador Naldinho, natural da comunidade rural Batista, e a rezadeira Dona Eulália, proveniente da comunidade Guaribas dos Quatro Cantos.

Imagem 1: Abertura do documentário



Fonte: Arquivo Pessoal.

O documentário “A Santa, o Terno e a Bandeira” inicia-se com a imagem aérea do terreiro de dona Margarida, localizado na comunidade Juá do município de Aroeiras. As três palavras do título carregam as seguintes representações: a *Santa* faz referência aos santos e santas homenageados ao longo do ano nas Novenas de Terno, incluindo Nossa Senhora Aparecida, a quem Dona Margarida é devota e em pagamento de uma promessa por uma graça alcançada, realizou a novena pela primeira vez na sua residência.

O *Terno*, por sua vez, simboliza a musicalidade executada em diferentes momentos da ritualística da Novena, desde o cortejo em busca do santo em um terreiro vizinho à casa que promoverá a novena, até a festa do povo, quando os presentes dançam em torno do pau da bandeira. E, por último, a *Bandeira* carrega a estampa do santo ou santa homenageados.

O audiovisual apresenta as vivências e relatos dos participantes das Novenas de Terno. São as memórias compartilhadas que dão forma às narrativas de vida, destacando o rezador Sr. Ednaldo, também popularmente conhecido como Naldinho, e as rezadeiras Dona Alzira e Dona Eulália, que praticam o ritual desde a infância. Além disso, os músicos da Banda de Pífanos “Raio de Sol”, liderada pelo mestre Raimundo Emiliano, contribuem com o documentário dividindo conosco suas *expertises* e histórias.

Esses homens e mulheres não apenas representam, mas também vivenciam a riqueza das tradições religiosas e culturais. Suas experiências e saberes se entrelaçam em narrativas que destacam a importância ritualística dessas manifestações populares. Mais do que isso, preservam práticas que são transmitidas ao longo das gerações, fortalecendo os laços familiares e comunitários, perpetuando, assim, uma relação de aprendizado e conexão entre diferentes idades e épocas para a valorização da história local.

Imagem II: Buscar a bandeira.



Fonte: Arquivo Pessoal.

Seu Naldinho narra o percurso realizado entre os terreiros das comunidades, ressaltando o protagonismo de alguns objetos que adquirem sentido sacro no ritual, a exemplo da mesa, que se torna altar, e a bandeira, que sinaliza o terreiro onde será realizada a Novena de Terno.

Na fotografia, o rezador está rodeado de mulheres de faixas etárias diferentes que o acompanham rezando, cantando, iluminando os caminhos entre os terreiros e carregando os objetos ritualizados por meio de cânticos e rezas. A bandeira é carregada pelas meninas, geralmente quando se trata de bandeiras de santas. As crianças ou adolescentes recebem a responsabilidade de levar a bandeira até o terreiro onde será rezada a novena.

A imagem revela que a quantidade de mulheres participantes nessa etapa do rito é maior em relação à presença de homens, pois vemos apenas dois: o rezador, à cabeceira da mesa, e o segundo homem, próximo à porta, que é filho de Dona Margarida, e aparece ao seu lado. A promessa para Nossa Senhora Aparecida, santa de devoção de Dona Margarida, foi em nome da saúde do filho. Em

comemoração à recuperação dele, a tradição é mantida anualmente na família.

Aí, pega a bandeira ou se chama buscar a bandeira. Em uma casa vizinha de um amigo, aí chega nós, cantamos o hino da chegada. Dizendo ao dono da casa que nós já chegamos lá e fomos buscar a bandeira que ali a gente deixou (Entrevista Naldinho. Aroeiras, 2023)

O rezador assume a função de guiar as etapas da ritualística, sinalizando os momentos de performance para os tocadores, ao mesmo tempo em que convida a população a participar, anunciando palavras, cânticos, gestos e orações. Ele conduz a novena do início ao fim. Conforme a tradição, aqueles que amarram e erguem o mastro da bandeira, ou ‘pau da bandeira’, são os mesmos que fazem sua retirada ao nascer do dia.

Imagem III: Hasteamento da bandeira



Fonte: Arquivo Pessoal, 12/10/2023

O rezador está rodeado da comunidade, que observa e canta o hasteamento da Bandeira. Seu Naldinho é um dos rezadores mais atuantes nas comunidades rurais de Aroeiras/PB, tendo aprendido

o seu ofício com as rezadeiras mais antigas da comunidade. Ainda na infância, na sua comunidade rural Batista, em Água Fria, participava das novenas regidas por mulheres, que o ensinaram as práticas da Novena de Terno.

Dona Alzira é uma das mulheres que formam outras rezadeiras. Aos 93 anos, em processo de recuperação após uma cirurgia, ela compartilha como recebeu seus ensinamentos, desde o berço familiar. Sua história é entrelaçada com a de sua cunhada, que assumiu o papel de uma segunda mãe na sua vida, quando, aos 6 anos de idade, perde sua mãe biológica durante um parto de risco. De maneira irônica, Dona Alzira cresceu e tornou-se uma parteira requisitada na comunidade de Água Fria e arredores, atendendo aos chamados de socorro de inúmeras mulheres grávidas no momento do parto. Sua cunhada a educou não apenas ensinando-a a ler e a escrever, mas também transmitindo-lhe as rezas que seriam uma parte inseparável de sua vida como “tiradeira de novenas”, parteira e rezadeira.

Imagem IV: Dona Alzira, rezadeira das Novenas de Terno



Fonte: Arquivo Pessoal, 14/09/2023

O protagonismo de rezadeira experiente atravessa o tempo, pois tem como missão formar outras rezadeiras e rezadores. Nos terreiros, gerações diferentes se encontram e os saberes e conhecimentos convergem, proporcionando terreno fértil para o florescer e a resistência centenária de culturas que existem no coletivo. No trecho a seguir, vemos a importância dessa formação de fé para a continuidade da Novena de Terno.

Aí quem tomou e fez frente a minha frente, que ficou no meu lugar, foi Naldinho, professor, Naldinho. É conhecido de Aroeiras de muita gente, viu? É que está, até hoje, né? Está hoje, ele reza. *Ele diz pra todo mundo. Eu aprendi a rezar com o Dona Auzira, lá no altar dela. Eu não sabia de nada. Mas é a moça disse. Você vai fazer uma oração agora. Ele sabia, meu filho. Mas você sabe ataca aquela vergonha, né, de conseguir* (Auzira, 14 de abril de 2023).

No momento atual, ela está afastada de suas atividades nas Novenas de Terno, devido às condições de saúde precária. Mas a sua sabedoria faz dessa senhora amável uma grande incentivadora da continuidade das Novenas, prática que tem se tornado menos frequente. No caso do grupo de rezadeiras liderado por Dona Auzira, a participação tem diminuído por diversos motivos.

Foi porque... Eu rezar com a minha menina, com as minhas sobrinhas. Era um grupo, eu tinha aqui. Mas uma casou-se, outras saiu daqui outra foi simhora para o Rio. E eu fiquei só... e uma pessoa não reza uma novena só (Auzira, 14 de abril de 2023).

A fala da experiência nos alerta de que “não se reza uma novena só” nas comunidades rurais. Para que uma novena aconteça, a comunidade é mobilizada, demandando preparação que envolve custos e organização dos grupos. Isso inclui desde o enfeite do andor até a limpeza dos terreiros, varrendo-os e jogando água no chão para

conter a poeira durante as danças. Além disso, há a preparação de alimentos tanto para os tocadores do terno quanto para o público. Assim, a Novena de Terno nos terreiros culturais comunitários representa uma ação coletiva, manifestada na dança de roda, onde todos se unem na alegria e na colaboração para a existência da festa.

Nesses termos, a coletividade é responsável por manter viva a tradição da Novena de Terno, alimentando e sustentando os rituais ao longo do tempo. Contudo, a ausência dos grupos, que já lideraram as rezas em suas comunidades, sinaliza uma preocupação para a continuidade das práticas, gerando inquietações sobre o futuro de uma tradição do passado. Dona Eulália, aos 89 anos, mantinha-se como uma fiel praticante das Novenas de Terno. Desde os 15 anos, iniciou sua jornada de devoção, superando dificuldades e distâncias para participar das celebrações.

Imagem V: Dona Eulália, rezadeira e praticante das Novenas de Terno



Fonte: Arquivo Pessoal, 10/10/2023

Apesar dos obstáculos, ela e seu grupo de jovens da época caminhavam a pé até o local da novena, retornando somente pela manhã, após a retirada da bandeira dos terreiros. Esse ato simbólico marcava o cumprimento de promessas e encerrava a festividade. Nesse trecho, Dona Eulália descreve como a performance do pífano e o canto e reza das rezadeiras revezavam-se durante a novena de terno.

O pífano parava, quando o pífano continuava, a reza dele parava.

Botava o andor lá dentro de casa, rezava, a novena. Quando terminava de rezar tudinho o pífano continuava.

depois que terminava a fecha ali, não tinha mais reza, só o pífano. E a turma, no paito.

A sonoridade do pífano e as danças de roda tão vivas em sua memória constroem elementos de sociabilidade, confraternização e amizade na comunidade, envolvendo crianças, homens e mulheres de diferentes gerações nas manifestações da fé. A dança circular denota a poética de passos ancestrais no chão de terra batida, integrando elementos culturais, valores e costumes influenciados pela afro-brasilidade, que se traduzidos nos corpos, gestos e sons. As danças de roda, que ganham vida nos pátios, como narra Dona Eulália, marcam momentos de festividade que são ressignificados ao longo do tempo com a incorporação de novos brincantes ao grupo. Maluf e Rocha (2019, p.146) declaram que há um saudosismo entre os mais velhos, ao se referirem ao surgimento do coco nas comunidades, embora reconheçam que “os tempos são outros”.

Imagem VI: O terno reverência o altar



Fonte: Arquivo Pessoal, 12/10/2023

Considerações Finais

A narrativa de Dona Eulália e as imagens do documentário “A Santa, o Terno e a Bandeira” demonstram como os elementos da cultura popular se encontram nos terreiros dos saberes. Nesses encontros, as rezas, os cantos e a musicalidade performam uma herança ancestral disruptiva em contramão à endógena matriz colonial moderna, cujas estruturas de dominação asfixiam “os outros” e suas culturas. O toque, a reza e a dança emergem como contrapontos à colonialidade, oferecendo uma alternativa às normas culturais e políticas hegemônicas. Tais elementos não apenas preservam as manifestações de fé e espiritualidade, mas também ensinam, promovendo a autonomia e a resistência contra a opressão em oportunidades de uma pedagogia decolonial.

A musicalidade do terno faz a comunidade conectar-se à festa do santo e à festa do povo. O terno acompanha a reza e os ritos da novena, nos momentos do hasteamento da bandeira, do beijo no altar, performando coreografias e toques em reverência ao santo ou santa. Acompanhando todos os momentos sacros, e tendo seu fim na reza ao santo, a festa do povo começa imbricando-se à fé. As comunidades se reúnem no terreiro em torno do pau da bandeira dando vida às danças de roda.

Imagem VII: Tocadores de Terno



Arquivo pessoal 05/10/2023

Os mestres no terno são aqueles moradores que possuem o conhecimento da arte do toque e representam as lideranças do grupo, geralmente constituídos pelos anciões. Na imagem acima, destacam-se os tocadores mais experientes do Terno ‘Raio de Sol’. O nome é uma referência ao fim da novena ao nascer do dia.

Seu Raimundo Emiliano, aos 82 anos, lidera o grupo, acompanhado por seus companheiros de longa data: o filho João Emiliano, e seu José Alves, amigo e vizinho. O grupo existe há mais de 70 anos, desde a infância de seu Raimundo Emiliano. No entanto, a tradição está na família há mais de 150 anos, numa geração de tocadores entre avô, bisavô, e assim por diante, na história local.

Aí eu faço um bocado de ano que eu toco e quando eu alcancei meu pai, tocando meu avô, meus bisavôs, vem de muito longe. Aí povo pergunta a eu donde vem? Começou cuma? Sei que vem de muito longe, desde meus avôs, meus bisavôs e... Hoje já está no meu neto, já tem neto tocando. Eu nem filho João já é tocador mais a gente.

Seu Raimundo ressalta o caráter intergeracional da tradição evidenciando como ela permanece viva. Seu filho e neto recebem o legado da continuidade. A transmissão oral é uma das formas de manter esses conhecimentos vivos; nenhum acorde da flauta, bumbo ou tarol está registrado em livros ou lugar algum. É por meio dos ouvidos e das memórias que um futuro mestre de pífano ou de terno é formado.

Em razão do exposto, o documentário “A Santa, o Terno e a Bandeira” foi concebido com o objetivo de enriquecer o debate cultural sobre a tradição das Novenas de Terno, buscando materializar a história oral dessas práticas pelas vozes da comunidade. No viés de formação pedagógica, a intenção foi promover uma educação antirracista, estabelecendo diálogos imbricados com os saberes históricos dessa população, cujos relatos podem fomentar um debate inclusivo entre escola, comunidades e educandos, a partir de sabe-

res não oficiais que valorizam o saber local em nome das memórias e vozes que o constroem.

Referências

AYALA, M. I. N. AYALA, M. **Metodologia para a pesquisa das culturas populares**: uma experiência vivenciada. Crato: Edson Soares Martins Ed. 2015.

CHARTIER, R. O passado no presente. **História Revista**, Goiânia, v. 26, n. 2, p. 29–53, 2021.

FASANELO, M. T; PORTO, M. F. Luz, câmara, cocriação: o cinema documentário como inspiração para descolonizar a produção de conhecimentos. **Saúde em debate**, Rio de Janeiro, v.46, n.6, p.70-82, dez 2022.

FLEURI, R. M. Interculturalidade, identidade e decolonialidade: desafios políticos e educacionais. **Série-Estudos**- Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB. N.37, p.89-106, Jan./jun., 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 74^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FULY, T. **Que História você quer contar?** Caminho para uma educação decolonial. 1. ed. Curitiba: Appris, 2022.

FREITAS, S. M. **História Oral**: a busca de uma definição. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

HALBWACHS, M. **A Memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

MEIHY, J. C. S. B. **História Oral**: como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2007.

NICHOLS, B. ***Introdução ao documentário***/**Bill Nichols**, tradução Monica Saddy Martins-Campinas, SP: Papirus, 2005.

PESAVENTO, S. J. **Cultura e Representações, uma trajetória**. Porto Alegre, Anos 90. V.13, n. 23/24, jan./dez., 2006.

RAMOS, F. P. **Mas afinal... O que é mesmo documentário?** São Paulo: SENAC, 2008.

SANTOS, B. de S. **Decolonizar:** abrindo a história do presente. São Paulo: Boitempo, 2022.

A música vai à escola: contribuições metodológicas da linguagem musical na dinâmica de alfabetização infantil

Andrea Cristina do Nascimento Monteiro
Robéria Nádia Araújo Nascimento

*Convidei a comadre Sebastiana
Pra cantar e xaxar na Paraíba
Ela veio com uma dança diferente
E pulava que só uma guariba
E gritava: A-E-I-O-U-Ypsilon
E gritava: A-E-I-O-U-Ypsilon*

Primeiros acordes

A alfabetização é um período da educação escolar que compreende aprendizagens e descobertas solicitando que os professores desenvolvam estratégias de ensino capazes de auxiliar nesse processo visando a motivação das crianças para o letramento. Acreditamos que a música deve ser inserida na escola desde as séries iniciais, seja em forma de canção, dança ou até mesmo no manuseio e/ou confecção de instrumentos musicais. A inserção dessas possibilidades artísticas no âmbito educacional, especialmente na educação

infantil, contribui para o desenvolvimento de diversas habilidades, ao mesmo tempo em que proporciona momentos de interação e lazer. Os parâmetros curriculares nacionais apontam que a aprendizagem da música é fundamental na formação de cidadãos sendo necessário que todos tenham a oportunidade de participar do processo ativamente como ouvintes, interpretes, compositores e improvisadores, dentro e fora da sala de aula.

Considerando o exposto, a premissa deste texto perpassa uma pesquisa¹ em curso no PPGFP/UEPB, bem como defende a utilização da música na educação infantil como caminho para uma aprendizagem produtiva e prazerosa, sugerindo que o trabalho docente com o letramento possa incorporar conceitos de linguagem de forma lúdica com apropriação de ritmos e canções. A musicalidade contribui no desenvolvimento integral do ser, incluindo aspectos culturais, sociais e motores (Lima, 2012). Dessa maneira, a criança passa a conhecer e valorizar a sua cultura, construindo novas interações e sociabilidades, melhorando sua capacidade motora e seu senso de cooperação. Além dos aspectos destacados, a música abre espaço para a cognição, através da liberdade de expressão de sentimentos e emoções, à medida que amplia repertórios, tornando as aulas de alfabetização mais ricas e divertidas além de, conseqüentemente, despertar a audição, as habilidades interpretativas e o senso crítico para a apreensão de novos saberes.

De acordo com Blacking (2007), a música é um sistema modular primário do pensamento humano e uma parte da infraestrutura da vida. Em face disso, concordando com as ideias do autor, também compreendemos que “o fazer ‘musical’ é um tipo especial de ação social que pode ter importantes conseqüências para outras relações, inclusive aquelas pertencentes ao setor educacional, visto

1 Intitulada “*Cantando meu forró vem na lembrança o meu tempo de criança*”: as músicas de Jackson do Pandéiro no ensino-aprendizagem de leitura e escrita, orientada pela Profa. Dra. Robéria Nádia Araújo Nascimento.

que diferentes culturas compõem a nossa formação, já que somos criadores e propagadores culturais, de forma que manifestamos saberes e tradições de diversas maneiras.

Consoante a isso, compreendemos que a linguagem musical é uma das formas importantes da expressão humana, capaz de favorecer a educação infantil e fundamental, ambientes nos quais as crianças se encantam com os ritmos, obtendo aprendizados significativos através das sensações poéticas do lúdico. Como relata Queiroz (2011) “a música é uma importante forma de expressão humana, repleta de alegrias, tristezas, sonhos, desilusões e utopias, que permitem às crianças mergulharem no mundo dos sonhos, da fantasia e da realidade” (Queiroz, 2011, p. 23).

Para Duarte (2011) a música vai muito além da combinação das notas musicais, pois está presente até nos ruídos dos passos, nos diferentes sons que nos rodeiam, ou seja, tudo que ecoa é música. O legado histórico contribui para a percepção da riqueza de letras e melodias, ainda que o poder comercial da indústria fonográfica dite regras ou tendências musicais que pouco parecem contribuir com o crescimento e a formação intelectual do indivíduo. A verdade é que novas experiências musicais vão existir a partir de ritmos do passado, ou novos ritmos trarão as belezas das melodias do presente, quer sejam concretas ou abstratas.

Desse modo, podemos perceber que a música constitui um importante recurso de simbologias que podem adquirir aplicabilidade didática permitindo que os alunos tenham acesso a uma formação escolar qualitativa. Para além dos livros didáticos e suas inserções ou recomendações superficiais, através da música, podemos trabalhar a leitura, a escrita, a composição, o valor poético das letras e da época em que foram escritas, assim como explorar as ideias transmitidas em lições valiosas das vivências sociais, uma vez que as músicas narram sentidos de uma dada época escrevendo histórias do nosso tempo.

A fim de contribuir com a adoção de metodologias musicais, o objetivo deste texto é apontar as possibilidades da música em sala de aula na educação infantil. A apropriação de sons, ritmos e letras, à luz de uma concepção de ensino-aprendizagem construtivista, pode favorecer a prática pedagógica com as crianças em fase de alfabetização, partindo-se da consciência desse período como uma dinâmica prazerosa e significativa que transcende os aportes dos livros e dos materiais didáticos de uso convencional.

Como o ensino da escrita e da leitura por meio da música explora a criatividade, a poesia, a inspiração e a sensibilidade das crianças, é necessário que os professores tenham um bom planejamento didático de modo a utilizar ritmos, sons, melodias e as diferentes linguagens que podem ganhar corpo no movimento rítmico do pulsar e das expressões criativas das crianças (Faria, 2001).

Para favorecer o aporte dessa metodologia, articulamos uma revisão de literatura de viés qualitativo, uma vez que nossos apontamentos partem de uma visão interpretativa e compreensiva sobre conceitos a respeito da temática privilegiada. Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 42), os enfoques metodológicos qualitativos no âmbito da educação têm como tarefa “construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula, que é o contexto por excelência para a aprendizagem dos educandos”. É a partir da investigação e do aperfeiçoamento de teorias e processos que poderemos ressignificar as práticas educativas e fazer avançar o processo de ensino-aprendizagem na etapa de alfabetização infantil.

Godoy (1995) salienta que a pesquisa qualitativa tem configuração exploratória, porque envolve dados relativos a pessoas, lugares e processos interativos resultantes do contato direto dos pesquisadores com a situação estudada. Dessa maneira, existe a tentativa de se compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos atores sociais, ou seja, dos participantes da situação em estudo. Na condição de docentes da educação infantil, somos instigadas a buscar

soluções para as dificuldades pedagógicas no cotidiano de nossa prática, uma vez que a pesquisa no campo da formação de professores exige nosso comprometimento com o trabalho de sala de aula nas suas possibilidades de construção do conhecimento.

Música e educação infantil: as sonoridades a serviço do ato de ler e escrever

A música se apresenta como uma via de aprendizagem dinâmica, divertida e interativa, através da qual os docentes podem trazer para a sala de aula o canto, a dança, as letras das canções, o que pode despertar o interesse das crianças pela leitura e escrita, ampliando a compreensão de contextos e/ou situações representadas nas letras. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), “a música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimento expressivo entre o som e o silêncio” (BRASIL, 1998, p. 45). Desta forma, falamos de um rico sistema sensorial de comunicação e expressão que ativa imaginários, memórias e saberes de uma determinada etapa da vida coletiva.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – (Brasil, 1998, p. 80), é destacado que: “Aprender a sentir, expressar e pensar a realidade sonora ao redor do ser humano, que constantemente se modifica nessa rede em que se encontra, auxilia o jovem e o adulto em fase de escolarização básica a desenvolver capacidades, habilidades e competências em música.” Dessa forma, pode-se perceber que as propriedades da música são mais do que elementos recreativos e meros estimulantes de entretenimento, mas sim, uma fonte global de desenvolvimento, ferramenta auxiliadora na construção de identidade, socialização e autorrealização dos atores sociais.

Além de enfatizar o que está sendo proposto, o trabalho de alfabetização – ação de decifrar os códigos sociais linguísticos e favore-

cer o letramento – permite a construção da leitura de mundo com o aprendizado de sua real função social. Por isso, é importante deixar ao alcance das crianças, os livros em que estão poemas ou textos musicados, para que eles sejam manuseados, após a roda de leitura e música, e também em outros momentos do dia, fora da ambiência escolar. O cantar, o ouvir, o dançar criam situações que estimulam e reconstróem a ação desenvolvida pela cognição ao associá-la a um momento de “busca livre” pela aprendizagem.

Segundo Mársico (1982, p.148) “[...] uma das tarefas primordiais da escola é assegurar a igualdade de chances, para que toda criança possa ter acesso à música e possa educar-se musicalmente, qualquer que seja o ambiente sócio-cultural de que provenha”. Nesse sentido, é fundamental que o/a professor/a promova a estimulação do ambiente, através de materiais e atividades propostas. Trabalhar a música na alfabetização não quer dizer que ela seja complemente voltada para essa finalidade, mas ter o bom senso de utilizá-la de como ferramenta de atração dos saberes, de um recurso pertinente auxiliador da prática, e não como única fonte pedagógica, fazendo dela, posteriormente, uma ação desgastada, ou apenas de uso complementar, que perdeu o encanto e o prazer, dadas as repetições descontextualizadas. Assim, pensar o ambiente e incorporar a música a essas possibilidades implica o planejamento pedagógico para apropriação do lúdico em sua vertente sonora/textual/imagética/estética.

Segundo Brécia (2003), a música é uma linguagem universal, tendo participado da história da humanidade desde as primeiras civilizações. Conforme dados antropológicos, as primeiras músicas seriam importantes porque associadas a rituais, como: nascimento, casamento, morte, recuperação de doenças e práticas de fertilidade. Com o desenvolvimento das sociedades, ao longo da história, a música também passou a ser utilizada em louvor a líderes devido a representatividade frente às multidões. Dessa forma, a música sempre permeou os momentos importantes da sociedade, sejam os

afetivos, ou os sociais, gerando elos de sensibilidade social imprescindível à criação de memórias na psicogênese humana.

Saber utilizar a música na sala de aula, trabalhando com cada um dos seus elementos implica considerar que correspondem a um aspecto do ser humano: o ritmo, induz ao movimento corporal; a melodia, estimula a afetividade, e a harmonia contribui para a afirmação ou para a restauração da ordem mental humana. Por isso, Brécia (2003, p. 25), explica que a música é uma “[...] combinação harmoniosa e expressiva de sons e, tal como a arte de se exprimir por meio de sons, segue regras variáveis conforme a época, a civilização, etc.”. Analisando esses princípios para o processo de alfabetização, temos a noção de que o recurso musical oferece a possibilidade de uma aula com novos estímulos, nesse caso, em primeiro lugar, mencionamos o auditivo, uma vez que sua ativação proporciona a construção da alfabetização, por “ligar” o som aos códigos linguísticos sociais estabelecidos.

Além do exposto, a musicalização na educação infantil, conforme explica Lima (2012, p. 3), “[...] faz bem para a autoestima do estudante, já que alimenta a criação”. No entanto, o autor salienta o pouco uso desta estratégia nas escolas, que é adotada apenas como ferramenta de recreação, sem que o seu aspecto educacional seja avaliado ou ressaltado. Nesse sentido, percebemos a importância de pesquisas em torno desta temática, que possam discutir e apresentar as alternativas para o uso didático-pedagógico da música na escola, especialmente nos anos iniciais, para favorecer o processo de alfabetização entre as crianças.

Gaynza (1988, p. 119) afirma que “[...] a linguagem musical é aquilo que conseguimos conscientizar ou aprender a partir da experiência”. Vivemos em meio a diversos sons ao nosso redor. Temos o assobio do vento, o som das gotas de chuva caindo sobre o telhado, o trovão que nos amedronta. O ser humano organiza os sons, dando-lhes um ritmo, regulando sua duração e sua intensidade, combinando-os em infinitas variações e, assim, faz arte, cria músi-

ca, permite a expressão de linguagens e sentimentos numa poética universal, uma vez que a linguagem musical emociona e cativa para além das expressões idiomáticas.

Para que essa matéria-prima valiosa se converta em possibilidade de aprendizagem a música precisa ser tratada como recurso pedagógico eficiente e produtivo a partir da mediação docente. Nesses termos, desenvolver a musicalidade na sala de aula como ferramenta de aprendizagem exige que os profissionais sejam capazes de se apropriar do sistema representativo que a linguagem musical pode oferecer construindo atividades lúdicas que envolvam as crianças com as mensagens sonoras e despertem aprendizagens significativas.

Atividades lúdicas com o uso da música são importantes, porque desenvolvem a coordenação motora, memória, socialização, fatores que colaboram no processo de aquisição de leitura e escrita. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998, p. 80) são evidenciadas, ainda, outras potencialidades da linguagem musical, como [...] aprender a sentir, expressar e pensar a realidade sonora ao redor do ser humano, que constantemente se modifica nessa rede em que se encontra, auxilia o jovem e o adulto em fase de escolarização básica, desenvolver capacidades, habilidades e competências em música.

Assim, a educação infantil precisa oferecer possibilidades de construção de conhecimento entre os pequenos, a partir da apropriação da música, produzindo aprendizagem contextualizada e, de preferência, em sinergia com os saberes culturais, porque isso representa proximidade com suas referências locais. Como a música é um elemento existente desde a antiguidade, sua linguagem vai se modificando a cada geração em relação com os fatos históricos. Nessa perspectiva, há uma relação intrínseca entre a música e a historicidade.

Com base nisso, a transmissão de culturas ocorre, também, por meio de canções, que podem ter origem regional, a exemplo das cantigas de roda. Dessa maneira, a música presente nas salas de aula proporciona às crianças momentos de proximidade, prazer e alegrias, além de desenvolver habilidades, como: coordenação motora, cognitiva, afetiva e social, à medida que seus repertórios culturais são realimentados e compartilhados com outras crianças. A música como ferramenta didática oferece um rico instrumento pedagógico alfabetizador oriundo da aprendizagem da escuta, da apreciação, da linguagem permitindo, ainda, aprendizado com os impulsos e emoções vivenciadas no dia-a-dia e nas manifestações coletivas.

É necessário, portanto, que a escola considere o conhecimento e as expectativas que os/as estudantes trazem de seu cotidiano, de seu meio sociocultural, das influências regionais recebidas e compartilhadas, “de maneira que possa utilizar essas vivências, a fim de contribuir para a humanização de seus alunos, aperfeiçoando seus aspectos cognitivos, intelectuais, sociais e culturais” (Ferreira, 2013, p. 22).

No Art. 29 da LDB, é destacado que a educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral das crianças até os cinco anos de idade, limite para a permanência neste nível de ensino. Nesse contexto, as crianças precisam desenvolver seus aspectos psicológicos, bem como os intelectuais, como fica evidenciado nas diretrizes educacionais para esse nível de ensino: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996).

Para Andrade (2019), a linguagem musical na educação infantil possibilita à criança mais interação, segundo determinações da LDB (Lei 9394/ 1996). A partir das normas desse instrumento oficial, a promoção do desenvolvimento cultural infantil adquiriu outro olhar, e a música passou a ser uma ferramenta apropriada e

recomendada para o ambiente de sala de aula. A compreensão da musicalidade como linguagem faz todo sentido na contribuição do conhecimento, pois [...] é necessária ao processo de educação da criança. Quando este processo é conduzido por pessoas conscientes e competentes, deixa de ser apenas recreação, favorecendo uma rica vivência e estimulando o desenvolvimento dos meios mais espontâneos de expressão. Lembrando-se, evidentemente, “que a música na escola não tem o objetivo de formar músicos, mas de incentivar a criatividade, já que algumas vezes a escola deixa pouco espaço para a criança criar e a música pode ser um caminho muito fértil para essa prática” (ANDRADE, 2019, p. 23).

Na Educação Infantil, a música fornece benefícios cognitivos de aprendizagens para a criança em momento de alfabetização, pois consegue estimular todas as áreas cerebrais, incluindo visão, equilíbrio, audição, fala, comportamento, sensação, movimentos e emoções. A linguagem musical, quando bem explorada, possibilita às crianças potenciais para construir suas próprias ideias sobre o cotidiano social, reproduzindo fatos e situações, bem como articulando iniciativas e confiança em busca dos novos conhecimentos. Nessa perspectiva, há criação de autonomia e estímulo à criatividade para a produção de saberes a partir do contato com o universo em que vive.

Para garantir a participação integral das crianças nesses processos criativos de aprendizagens, o professor deve estabelecer seus objetivos, considerando as atividades significativas e desafiadoras que respondam as suas metas através da musicalidade. Friedmann (2012, p. 45), considera que “há um aspecto ao qual se deve dar especial atenção quando se trabalha com as atividades lúdicas de forma mais consciente: o caráter de prazer e ludicidade que elas têm na vida das crianças”. Portanto, quando utilizamos a música como ferramenta didático-pedagógica, devemos agir de maneira espontânea e criativa para um maior desenvolvimento infantil.

As atividades musicais também contribuem para a convivência em sociedade, abrangendo aspectos comportamentais como o respeito, gentileza, disciplina e aspectos didáticos, com a formação de hábitos específicos relativos a datas comemorativas, manifestações folclóricas, entre outras, além disso, a musicalização na educação desenvolve conhecimentos de interação voltados para a troca de saberes culturais e regionais.

Desse modo, as referências culturais são estímulos para as memórias das crianças permitindo o acesso a aprendizagens importantes na formação do ser que aprimora sua leitura de mundo no espaço escolar. Logo, há necessidade de se criar condições para isso, de modo que o ambiente escolar seja agradável, para que a criança possa explorar, aprender, brincar, ter oportunidades de criar e recriar, favorecendo o aprendizado com o universo lúdico. “É na Educação Infantil que as crianças estimulam a audição, a interação, desenvolvem as suas sensibilidades e habilidades em grupo. A música pode ser inserida nas atividades de recreação, jogos, cantos, danças e outras expressões lúdicas” (Oliveira; Lopes e Oliveira, 2020, p. 51).

A educação infantil tem como princípio tratar a criança de forma autônoma, respeitando suas formas culturais e identidades étnicas, buscando instigar a criticidade e oferecendo a liberdade para se manifestar de acordo com suas necessidades artístico-culturais. Portanto, a música pode contribuir no processo de alfabetização infantil para promover o gosto da leitura e da escrita.

A prática da educação musical no desenvolvimento infantil é um recurso valoroso aos/as professores/as, desde que os/as alunos/as sintam prazer em frequentar as aulas e aprendam a usar a criatividade motivados pela mediação docente. Em relação a esse contexto, Deckert (2012, p.15) explica: “aprender música no sentido de musicalizar significa ampliar a capacidade de expressão e reflexão do uso da linguagem musical”. Nesse sentido, fica evidente que o objetivo da inserção da música na escola é levar a criança a construir conhecimento. Por isso, é importante que pro-

cesso didático seja lúdico para que todos sejam envolvidos nessa aprendizagem. Para Silva (1992, p.93) “é aconselhável, então, que a música seja apresentada por meio de estórias, dramatizações, jogos e brincadeiras as quais motivem a sua participação”.

Há diversas maneiras para despertar o interesse infantil com as práticas musicais, como, por exemplo, cantando e brincando com o folclore, principalmente canções regionais que possibilitam a “pantomina”, ou seja, a mímica para apreensão dos sentidos. Também é válido utilizar as sonoridades diversas, marchando ou correndo, batendo palmas, batendo os pés, e ainda criando novos movimentos rítmicos para que as crianças trabalhem gestos, expressões corporais e as fisionomias numa adaptação criativa aos ritmos musicais e suas mensagens.

Com essas atividades, novas coreografias darão impulso à aprendizagem, proporcionando o desenvolvimento psicomotor e promovendo a socialização. Também é possível aos docentes instigar a ajuda de seus alunos para transformar objetos comuns em instrumentos musicais, de onde diversos sons e ritmos podem surgir. A prática do reaproveitamento de materiais diversos, inclusive, tem um caráter educativo, porque além de permitir a redução de lixo e a ressignificação dos objetos, pode converter um simples “barulho” em um elemento sonoro lúdico, já que copos de metal, panelas, embalagens, sementes, talheres, brinquedos podem oferecer diversas possibilidades sonoras. Assim, entre uma brincadeira e outra, parlendas, versos e estórias são transformados em outras músicas, conforme a criatividade infantil, gerando descobertas e aprendizagens.

Algumas brincadeiras estão conectadas ao movimento corporal e aos gestos influenciando novas percepções e saberes, como propõe Sekeff (2002), quando afirma que “a música é um poderoso agente de estimulação motora, sensorial e intelectual”. Já Rosa (1990, p.73-74) destaca, além desses aspectos, ações motoras que auxiliam a aprendizagem da escrita na fase da alfabetização infan-

til: “O exercício motor dirigido dá condições para o aperfeiçoamento da escrita, mas isso não impede que, a partir dele, a criança crie e recrie cada vez mais, por meio da própria escrita”. Nesses movimentos brincantes, embalados por cantigas de rodas e músicas diversas, as crianças vão ouvindo, dançando e cantando, atrelando a melodia à prática da escrita e da memorização em novas leituras do mundo que as cerca.

Os desafios do processo de alfabetização: entre ler e interpretar o mundo

Alfabetizar crianças implica criar estratégias para ensiná-las a ler e escrever, bem como orientá-las para que saibam interpretar e refletir sobre aquilo que estão escrevendo ou lendo. Para ser coerentemente alfabetizado, a criança deve ter autoestima, controle emocional, autoconfiança e segurança para poder encarar as dificuldades que o processo impõe (Lima, 1986).

Na percepção de Cuberes (1997) alfabetizar é o início de um crescimento que se desenvolve durante anos. O mesmo autor ainda complementa: “[...] a aprendizagem da língua oral ocorre quase simultaneamente com a aquisição de uma diversidade de conhecimentos sobre a escrita. [...] Falar, escutar, ler e escrever são habilidades linguístico-cognitivas intimamente relacionadas” (Cuberes, 1997, p. 66-67).

A fim de colaborar com essa dinâmica, o profissional docente precisa propor atividades cativantes, inspiradoras e estimulantes às crianças, para que aprendam a ler e a escrever de forma prazerosa e o mais naturalmente possível. Por isso, alfabetizar significa um processo contínuo, que não se restringe apenas à leitura e à escrita das palavras e dos textos. É necessário propiciar atividades desafiadoras e prazerosas, a fim de que as crianças invistam na sua produção pessoal e espontânea de repertórios, descobrindo e reinventan-

do mundo, a partir de experiências ativas na ambiência cultural. O ato de ler começa pela leitura de mundo, conforme nos ensina o educador Paulo Freire.

Freire (1989, p. 7) adverte que “[...] aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade”. Desse modo, a alfabetização auxilia a interpretação das letras, mas o texto e também o contexto precisam ser objetos de compreensão. Jung (2018) complementa o pensamento freireano ao indicar que a leitura também é um exercício de autonomia, entendida como “[...] forma de crescimento humano, desenvolvimento das potencialidades de pessoas e grupos, que levem à sustentabilidade social, num processo de ser e estar no mundo de forma harmoniosa com o universo” (Jung, 2018, p. 110).

Por meio da leitura, as crianças são imersas na compreensão do seu processo de alfabetização, a partir de usos e valores da leitura e da escrita. Nesse sentido, é necessário que o aprendizado escolar possa construir o fascínio pela leitura e escrita, a fim de que a criança, como leitora e escritora participante de seu conhecimento, possa vivenciar, com maior plenitude, seus direitos e deveres de cidadão. Inserir a música como fonte de conhecimento é fundamental para a visualização dos aspectos sociolinguísticos do mundo coletivo.

É fundamental, também, que a música seja apresentada e estudada como disciplina em si, como linguagem artística, forma de expressão e um bem cultural, pois os estudantes precisam conhecer e construir uma visão sobre ela e, por meio dela, buscar uma identificação e lugar na sociedade, já que, muitas vezes, a música e sua mensagem rítmica representam um grupo, uma região, um espaço de manifestação social.

Nessas perspectivas, entendemos que a alfabetização seja realizada considerando uma leitura crítica do espaço social, e não

somente uma leitura instrumental e mecânica, sinônimo de decodificação de palavras ou sons. Isso por que a criticidade é imprescindível ao crescimento humano e ao desenvolvimento das potencialidades de pessoas e grupos, de modo que: “a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (Freire, 1989, p. 9). O educador nordestino considera a leitura uma forma de escrever ou reescrever o mundo para assim ser possível transformá-lo. Assim, o conhecimento da leitura envolve o conhecimento cultural, para que as crianças aprendam sobre o seu lugar de pertencimento, as suas origens, os seus saberes históricos, para que o ato de ler evolua a partir dos conhecimentos de si.

No processo de aprendizagem, é muito importante que os educadores propiciem ações que promovam habilidades infantis capazes de gerar suas próprias construções cognitivas, através da compreensão e reflexão das atividades propostas em aula. Salientamos, ainda, que tais momentos devem considerar o tempo e a vivência de cada um/a dos estudantes, aliando-se à ludicidade como pressuposto para que aprendam sem deixarem de ser crianças, de forma alegre e espontânea, encontrando prazer no conhecimento (Bolzan, 2007; Teberosky; Cardoso, 1989).

As **cantigas de roda** mencionadas são músicas folclóricas cantadas em círculo. Também conhecidas como **cirandas**, elas representam aspectos lúdicos das manifestações socioculturais populares. Esse gênero musical possui características e propriedades intrínsecas, e pode ser adotado com diversas finalidades, seja para se trabalhar a música em sala de aula, seja dentro de casa, seja na rua para brincar com amigos na partilha das alegrias infantis. Pelo fato de serem cantadas e dançadas, as cirandas são constituídas de versos simples, repetitivos e ritmados. Assim, elas acabam colaborando com a aprendizagem de palavras e sentidos por meio da fixação vocabular. Essas canções infantis populares não possuem autoria, ou seja, as letras são textos anônimos que se adaptam e

se redefinem ao longo do tempo transmitidas pela oralidade das tradições culturais.

Por essas razões, fica claro que as cantigas de roda podem ter um papel fundamental e imprescindível no processo de construção de sua alfabetização, não só pela sua familiaridade com o discurso ingênuo da criança, mas também, porque permite à criança, a conquista de linguagem verbal. Nesse sentido, se a decodificação/ leitura do código / signo linguístico, implica numa leitura de mundo, o processo de alfabetização pode passar a ser entendido como momento de aquisição de um mundo em que se vive, mas não me pertence ainda, por parte da linguagem escrita por meio da oral, tão forte vivenciada.

Explorar esse momento de autonomia, e construção dessa autonomia oral da criança é de muita sabedoria por parte das escolas que têm o primeiro contato com ela, quando inseridas nesse contexto.

O uso das cantigas de roda em sala de aula permite que o/a professor/a coloque a criança em contato com o saber popular que, muitas vezes, pode ter se perdido, apesar de ser um artefato imprescindível ao avanço da Literatura Infantil. São os conteúdos dos versos populares de repetição que podem promover a desenvoltura na leitura e na escrita pela escolha futura das matérias e conteúdos escolares a eles relacionados. Ao tratarem de situações corriqueiras da vida infantil, constituem fontes de memórias de palavras e histórias, cujos significados serão aprofundados em outras fases da educação escolar.

Portanto, estabelecer elos entre ler e escrever, decodificar e codificar, seja por meio de cantigas, parlendas, textos, embalagens, escritas e rabiscos no chão, ou seja, diferentes elementos que permeiam o universo infantil, favorecem uma aprendizagem, na qual as crianças são responsáveis pelo processo de construção das suas escritas e dos seus dizeres. Desse modo, o resgate da sensibilidade

humana parte da sociabilidade infantil para conseguir interagir na escola e na sociedade. Daí pode emergir uma visão de mundo mais elaborada, que exige mais participação na leitura do mundo preparando-a para conquistá-lo. Insere-se, então, o valor da contextualização nas práticas de ensino-aprendizagem adotando-se, para isso, o suporte lúdico da música, da poesia, das parlendas. O importante é que essa criança tenha capacidade de se corresponder com o mundo que está inserida. Uma vez resgatados esses sentimentos, será possível (re)aprender os conteúdos escolares de maneira mais alegre, divertida e interativa.

Adotando-se as sonoridades para novas estimulações, relações e atitudes diante do desenvolvimento da criança em fase escolar, será efetivo o trabalho de relação com diversas áreas do conhecimento, em virtude dos vários saberes oferecidos pela musicalidade e suas diferentes manifestações. As cantigas de roda, além das propriedades inerentes a qualquer gênero musical, devem ser articuladas como um universo que mescla saberes, expressão de sentimentos, ideias, valores culturais, além de favorecer a comunicação do indivíduo consigo mesmo e com o meio em que vive acionando os pertencimentos.

Ilustram essas possibilidades as seguintes cantigas infantis que permanecem vivas entre muitas gerações, expressando modos de ler e escrever conectados com diversas realidades e situações cotidianas que, além do brincar, permitem que as crianças se emocionem, sorriam, se abracem, expandam a audição, compreendam ritmos, realizem movimentos e equilíbrio corporal, pratiquem a linguagem oral e exercitem a memória, através de momentos alegres capazes de ecoar em outros mundos que povoam o imaginário infantil, abrindo-lhes as passagens para novos conhecimentos de si, no espaço escolar, mas que guardarão lembranças afetivas mundo afora, quando este mesmo mundo as obrigarem a “crescer”.

Ciranda, Cirandinha

*Ciranda, Cirandinha
Vamos todos cirandar
Vamos dar a meia volta
Volta e meia vamos dar
O Anel que tu me destes
Era vidro e se quebrou
O amor que tu me tinhas
Era pouco e se acabou
Por isso dona (nome da criança)
Faz favor de entrar na roda
Diga um verso bem bonito
Diga adeus e vá embora.*

Atirei o Pau no Gato

*Atirei o pau no gato, tô tô
Mas o gato, tô tô
Não morreu, reu, reu
Dona Chica, cá cá
Admirou-se, se se
Do berrô, do berrô, que o gato deu, Miau!*

Escravos de Jó

*Escravos de Jó
Jogavam caxangá
Tira, bota, deixa ficar
Guerreiros com guerreiros fazem zigue-zigue-zá
Guerreiros com guerreiros fazem zigue-zigue-zá.*

Peixe Vivo

*Como pode o peixe vivo
Viver fora da água fria?
Como pode o peixe vivo
Viver fora da água fria?
Como poderei viver?
Como poderei viver?
Sem a tua, sem a tua
Sem a tua companhia
Sem a tua, sem a tua
Sem a tua companhia.*

Os pastores desta aldeia

*Já me fazem zombaria
Os pastores desta aldeia
Já me fazem zombaria
Por me verem assim chorando
Por me verem assim chorando
Sem a tua, sem a tua
Sem a tua companhia
Sem a tua, sem a tua
Sem a tua companhia.*

A Galinha do Vizinho

*A galinha do vizinho
Bota ovo amarelinho
Bota um, bota dois, bota três,
Bota quatro, bota cinco, bota seis,
Bota sete, bota oito, bota nove,
Bota dez!*

Borboletinha

*Borboletinha tá na cozinha
Fazendo chocolate
Para a madrinha
Poti, poti
Perna de pau
Olho de vidro
E nariz de pica-pau, pau, pau*

Meu Limão, Meu Limoeiro

*Meu limão, meu limoeiro
Meu pé de jacarandá
Uma vez, tindolelê
Outra vez, tindolalá.*

A Barata Diz que Tem

*A Barata diz que tem sete saias de filó
É mentira da barata, ela tem é uma só
Ah ra ra, iá ro ró, ela tem é uma só!*

*A Barata diz que tem um sapato de veludo
É mentira da barata, o pé dela é peludo
Ah ra ra, Iu ru ru, o pé dela é peludo!*

*A Barata diz que tem uma cama de marfim
É mentira da barata, ela tem é de capim
Ah ra ra, rim rim rim, ela tem é de capim*

*A Barata diz que tem um anel de formatura
É mentira da barata, ela tem é casca dura
Ah ra ra , iu ru ru, ela tem é casca dura*

*A barata diz que vai viajar de avião
É mentira da barata ela vai de caminhão
Ah ra ra , iu ru ru, ela vai de caminhão.*

Terezinha de Jesus

Terezinha de Jesus

Deu uma queda foi ao chão

Acudiram três cavalheiros

Todos três chapéu na mão

O primeiro foi seu pai

O segundo seu irmão

O terceiro foi aquele

Que a Tereza deu a mão

Da laranja quer um gomo

Do limão quer um pedaço

A menina mais bonita

Quer um beijo e um abraço

Acordes finais

Consideramos que a musicalidade vai além da motivação em sala de aula abrindo oportunidades que favorecem o desenvolvimento pleno da criança em fase de aprendizado da leitura e da escrita. Consequentemente, ao inserir a música na prática diária do ambiente escolar, o processo de aprendizagem pode viabilizar a construção de si através do reconhecimento do outro no mundo cultural em que a criança vive. Além dos aspectos apontados, a música na escola pode contribuir no equilíbrio entre corpo e mente, oportunizando saberes de forma integral e participativa. Para demonstrarmos essas potencialidades, atividades brincantes com a música foram sugeridas, porque podem fomentar a socialização e a integração das crianças, mediante a aproximação com as mensagens das canções de forma espontânea, feliz e divertida. Portanto, alfabetizar com músicas auxilia a construção da criatividade, da percepção, da imaginação, da expressividade, da memória, favorecendo, ainda, a

compreensão das sonoridades, dos sentidos estéticos e rítmicos, da acuidade auditiva, ativando o raciocínio infantil através da poética musical. Nesses termos, é possível aprender a ler e a escrever com canções entoadas, lidas e/ou recriadas, nas quais podem ser trabalhadas a mente, o corpo e as emoções em situações de aprendizagem prazerosa para a leitura do mundo.

Dito isso, o texto buscou evidenciar o papel pedagógico da música em seus diferentes gêneros e expressões como instrumento relevante para a fase da alfabetização. Inserindo-se no universo da ludicidade, a dinâmica e atratividade propiciadas pelos signos sonoros propiciam magia e encanto entre o público infantil, a partir de uma relação cultural entre o texto e o contexto, sobretudo quando são incluídos, nas práticas pedagógicas, ritmos regionais e cantigas rememoradas entre as gerações.

Nossa pesquisa parte dessas considerações para ressaltar a importância das canções de Jackson do Pandeiro como instrumentos de intersecção dos saberes orais com os saberes do mundo letrado, objetos de uma prática escolar que valoriza as culturas locais e reconhece suas narrativas como modos *efetivos* e *afetivos* de aprendizagem significativa. Nesse sentido, a epígrafe que abre esta abordagem busca chamar atenção para as metodologias lúdicas dos ritmos e das melodias como prerrogativas de novos saberes escolares. “*Ela veio com uma dança diferente*”, não diz respeito apenas à criatividade de Sebastiana, mas mostra aos/às colegas docentes que sons, cantos, versos podem representar excelentes recursos para práticas de leitura e escrita permitindo importantes estímulos cognitivos no processo educativo.

Nessa compreensão, a musicalidade em sala de aula abre oportunidades que favorecem o desenvolvimento pleno da criança. Desse modo, ao inserir a música na prática diária do ambiente escolar, o processo de aprendizagem da leitura e da escrita pode colaborar no processo de construção de si e de reconhecimento do outro, no mundo cultural em que a criança vive. Além dos aspectos discutidos, a música na escola pode contribuir no equilíbrio entre

corpo e mente, oportunizando uma aprendizagem do mundo social de forma integral e participativa, por intermédio de brincadeiras e cantigas que podem fazer avançar a socialização e a integração das crianças, mostrando como a prática da música constitui uma ferramenta pedagógica imprescindível ao desenvolvimento infantil.

As crianças em fase de alfabetização podem ler e escrever letras musicais, aproximando as canções de sua realidade de uma maneira espontânea, feliz e divertida. Portanto, alfabetizar com músicas auxilia a desenvolver a criatividade, a percepção, a imaginação, a expressividade, a memória, a socialização, a coordenação motora, favorecendo, ainda, a compreensão da sonoridade, os sentidos estéticos e rítmicos, a acuidade auditiva e a disciplina ativando o raciocínio e a criatividade infantil. Dessa forma, é possível aprender a ler e escrever com canções cantadas, lidas e/ou recriadas, nas quais podem ser trabalhados a mente, o corpo e as emoções em situações lúdico-poéticas que tornam prazerosa a leitura do mundo.

Em razão do exposto, o desenvolvimento afetivo da criança é colocado em perspectiva, à medida que um desempenho escolar satisfatório pode ser alcançado via sonoridades múltiplas integrando os pequenos aprendentes ao mesmo tempo em que a proatividade é ativada. Nesse raciocínio, a música funciona como ponte pedagógica significativa entre a linguagem corporal, verbal, cultural, oral e escrita permitindo que os profissionais docentes ressignifiquem a educação infantil em tons mais alegres e brincantes nas fases iniciais da vida escolar. Com esses saberes, as crianças podem cantar e encantar uma nova sociedade.

Referências

ANDRADE, Phelipe Anderson Coutinho de. A Música como um Recurso para a Formação Integral da Criança na Educação Infantil. João Pessoa, 2019.

BACELAR, Vera Lúcia da Encarnação. Ludicidade e educação infantil. Salvador: EDUFBA, 2009.

BOLZAN, D. P. V. (org.). Leitura e escrita: ensaios sobre alfabetização. Santa Maria: Ed. UFSM, 2007.

BLACKING, John. Música, cultura e experiência. Cadernos de Campo (São Paulo1991), v. 16, n. 16, p. 201-218, 2007.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei Nº 9.394/1996. Brasília: Diário Oficial da União, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2003.

CUBERES, M. T. G. (org.). Educação infantil e séries iniciais: articulação para a alfabetização. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DECKERT, Marta. Educação musical: da teoria à prática na sala de aula. –ed-São Paulo: Moderna 2012.

DUARTE, Milton Joeri Fernandes. A música e a construção do conhecimento histórico em aula, 2011. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04072011-144004/pt/br.php>.

FARIA, M. N. A música, fator importante na aprendizagem. Assis chateaubriand – Pr, 2001. 40f.

FERREIRA, Maria Tomaz da Silva. A importância da música na educação infantil. João Pessoa: UFPB, 2013.

FREINET, Célestin. Pedagogia do bom senso. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004

FREIRE, P. A importância de aprender a ler: em três artigos que se completam. 23ª edição. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FRIEDMANN, Adriana. O brincar na educação infantil: observação, adequação e inclusão—1ed —São Paulo 2012.

GAYNZA, V. H. Estudos de Psicopedagogia Musical. São Paulo: Summus, 1988.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades, 1995.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6ª ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

JUNG, H. S. Educação Básica e autonomia do educando: Aproximações e distanciamentos entre Brasil e Chile. Tese (Doutorado em Educação). 229f. 2018. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade La Salle, Canoas, 2018. Disponível em: <https://goo.gl/tSsY7t>. Acesso em 01 jun. 2018.

LIMA, A. F. S. O. Pré-Escola e Alfabetização (Uma proposta baseada em P. Freire e J. Piaget). Petrópolis: VOZES, 1986.

MÁRSICO, Leda Osório. A criança e a música: um estudo de como se processa o desenvolvimento musical da criança. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

OLIVEIRA, Ana Paula Gomes de; LOPES, Yan Karen Silva; OLIVEIRA, Bárbara Pimenta de. A importância da música na educação infantil. REVISTA EDUCAÇÃO & ENSINO. Fortaleza, v. 4, n. 1, jan./jun. 2020.

QUEIROZ, Tânia D.- Manual pedagógico: do educador da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Rideel editora, São Paulo: 2011.

SEKEFF, M. de L. Da música: seus usos e recurso. São Paulo: Editora Unesp, 2002

SILVA, Leda Maria Giuffrida. A expressão musical para crianças de Pré-escola. Revistas ideias. São Paulo: n.10, p. 88-96, 1992.

TEBEROSKY, A.; CARDOSO, B. (org.). Reflexões sobre o Ensino da Leitura e da Escrita. São Paulo: UNICAMP - Trajetória Cultural, 1989.

A oralidade na mística religiosa-ensejos cartográficos de uma pesquisa sobre a ancestralidade Afro-brasileira

Robéria Nádia Araújo Nascimento
Augusto Sérgio Bezerra de Oliveira

Laroyê, Exu! Exu é mojubá!^h

*Salve nosso Pai Oxalá!
(Êpa Êpa Babá meu Pai!)*



Contextos e vivências para além das falas e da escrita acadêmica

De início, é oportuno assinalar que, em cada abordagem aqui tecida, uma saudação aos Orixás² busca reverenciar nossa ancestra-

2 Orixás são divindades da religião Iorubá representadas pela natureza. Dividem-se em dois grupos: os aborós (masculinos) e as aiabás (femininas). Foram enviados por Olo-dumarê para a criação do mundo. Cumprem a missão de ensinar e auxiliar a humanidade a viver no planeta.

lidade, ao mesmo tempo em que articulamos uma reflexão sobre as práticas e simbologias de grupos religiosos marcados pelo silenciamento na sociedade brasileira. Mas, como evidenciar “vozes silenciadas”? De que maneira tratar os seus interditos, frutos das dissidências e das intolerâncias sociais? Acreditamos que pesquisas *no e com* o campo afrorreligioso, por intermédio de estudos cartográficos, teórico-empíricos, dialogam com a educação e a práxis escolar problematizando preconceitos enraizados no racismo religioso.

Assim, cartografia, neste texto, mais que uma metodologia, é ação filosófica para ouvir e analisar interfaces com a experiência religiosa para permitir uma apreensão de significados. Em diálogo com as ideias de Boaventura de Souza Santos, no que tange à “artesanias das práticas”, evidenciamos “[...] saberes que não fazem parte do conhecimento hegemônico exalado pelos centros mundiais de poder — poder científico excludente, poder de dominação econômica, poder de colonização cultural” (Santos, 2008). Em outras palavras, a artesanias das práticas acontece nos espaços periféricos, em lugares “outros”, distintos dos centros do poder, porque nesses lugares a vida resiste entre limiares e fronteiras.

À luz desse raciocínio, defendemos a decolonização dos currículos, a fim de propor uma formação pedagógica que pense a sociodiversidade nos caminhos da alteridade. Faz-se urgente, então, trazer os valores da ancestralidade para o espaço escolar. No plano descritivo e analítico, cremos que as propostas curriculares, ao aglutinarem o conceito de ancestralidade, poderão descobrir as potências das relações étnicas, familiares e culturais que nos formaram. São os nossos ancestrais que possibilitam entender quem somos. Todavia, o legado que deles recebemos não se restringe aos nossos traços biológicos.

Admitindo-se esse viés, a ancestralidade nos move a um novo diálogo com Boaventura de Souza Santos sobre as “epistemologias do Sul”, que nada mais são do que os conhecimentos “de lá e de cá”, que compõem a nossa história, e que, em intercâmbios frutífe-

ros, precisam ser (re)conhecidos e revitalizados. Urge trabalharmos na escola, e fora dela, pela “recuperação dos saberes e práticas dos grupos sociais que, por via do capitalismo e do colonialismo, foram histórica e sociologicamente postos na posição de serem tão só objecto ou matéria-prima dos saberes dominantes, considerados os únicos válidos” (Santos, 2008, p.11).

Portanto, o teor cartográfico do método acentua o questionamento dessa hegemonia. Assim, articulamos um arcabouço teórico que nos permita construir uma análise sensível e afetiva, referenciada pela observação de dois templos religiosos de Axé. Fundamentando-se nos esquemas interpretativos de Sueli Rolnik (2016), inspirados em Deleuze e Guattari nas suas partilhas do sensível, buscamos mapear as configurações que se desenham nos ambientes religiosos afros, mas que só podem ser entendidos e vivenciados, mediante processos de subjetivação.

Sob esse aporte metodológico, elaboramos uma consciência processual acerca desses lugares para “produzirmos os dados” no exercício da oralidade, uma vez que, em pesquisas como essas, não existem dados a serem “coletados”, mecanicamente, por “entrevistas”. Conseqüentemente, a menção a esses suportes ocorre por motivações de ordem didática para favorecer a prática de pesquisadores iniciantes, porém, sem qualquer intenção de instrumentalizar as conexões com os nossos interlocutores. Salientamos que os significados subjazem à oralidade no intuito de clarificar a complexidade ritual e simbólica que dá vida aos terreiros. Em síntese, a processualidade inerente ao método orienta a análise do campo pesquisado para que não se perca de vista a dinâmica dos sentidos (Rolnik, 2016).

Dito isso, o acesso aos saberes orais foi forjado pelas entrevistas, aqui entendidas enquanto dispositivos interacionais para a cons-

trução de micropolíticas³ acerca dessas vertentes de fé, cujos desdobramentos são postos em relação por pesquisas que assumem os compromissos culturais, éticos e políticos das minorias. Através da cartografia, a oralidade pode ser “textualizada”, à medida que o trabalho exploratório aponta as multifaces da comunicação verbal em suas condições de narratividade e agenciamentos. Trata-se, pois, de um método “interventivo”, que nos ajuda a compreender como os atores sociais agenciam suas práticas, e como essas práticas nos “afetam”; ou ainda, nos termos de Rolnik (2016), como elas “dão passagem aos afetos” entre nós e os grupos pesquisados. Tudo isso imprime um caráter coletivo à escrita, uma vez que nossos relatos não são somente “nossos”, uma vez que reverberam as vozes que ouvimos e que ressoam no diário de campo.

Pelo exposto, a metodologia mostrou-se pertinente e apropriada aos nossos propósitos por se alinhar à lógica religiosa afro-brasileira, que é composta por saberes transmitidos de geração em geração pelo mecanismo da palavra, já que não existem documentos escritos que sejam considerados oficiais e que agrupem os saberes desses grupos de forma significativa. A ausência de registros pode ser derivada do intenso processo de exploração e invisibilidade sofrido pelo povo africano no início da formação da sociedade brasileira. Muitos dos elementos pertencentes à cultura negra foram sendo apagados da memória de seus descendentes, de forma proposital, visando os valores do eurocentrismo⁴, como se fossem os únicos dignos de historicidade e permanência. Até hoje percebemos os marcadores sociais oriundos dos discursos dominantes que fo-

3 Capacidades poderosas de intervenção social que tensionam um aprendizado transformador para determinadas posturas cotidianas, que são assimiladas em micros espaços, geralmente marginalizados, e que reconfiguram o AGIR, o PENSAR, o VIVER e o INTERAGIR na coletividade.

4 Visão de mundo que coloca a Europa como o elemento fundamental na constituição da sociedade moderna, e, necessariamente, enquanto protagonista da história da humanidade.

mentaram as hierarquias. Tais marcadores sustentam os estigmas de inferioridade que afetam a população negra.

Figura 01: Charge que ilustra a prática eurocêntrica que norteia os currículos escolares



Fonte: Google Imagens

A destruição de fontes sobre a cultura africana e ameríndia transformou a pesquisa destes temas em um mergulho na oralidade, realizada nos espaços onde ainda encontramos diversidade e ações de resistência, como as comunidades de terreiro⁵, onde as pessoas se reúnem para cultuar o Sagrado e, ao mesmo tempo, reverenciar a ancestralidade. Os dois terreiros pesquisados têm em comum a vivência da religiosidade afro-brasileira para além da prática ritualística, uma vez que também promovem práticas de ensino e aprendizagem para os/as filhos/as da Casa, no sentido de preservar e disseminar os saberes ancestrais, visando construir

5 Termo genérico que inclui grupos sociais diversos, vinculados a uma prática religiosa de cultos identificados na agenda pública como de matriz africana.

uma *família de axé*⁶. O primeiro espaço foi visitado, em 19/08/2023, denominado de Ilê 1, o Ilê Asé Tassilonã, na cidade de Guarabira - PB. O segundo, foi conhecido em 22/08/2023 (Ilê 2), o Ilê Asé Ogum Onirê, na cidade de Campina Grande – PB, uma casa trançada com a Jurema Sagrada⁷. Os cruzamentos de práticas num mesmo ambiente reverbera influências da Umbanda, Candomblé e do Cristianismo Católico.

O Ilê Asé Tassilonã está localizado na Rua Lídia Costa Carlos, nº 38, Bairro do Mutirão, sendo o segundo terreiro mais antigo de Guarabira, fundado em 1996 pelo Babalorixá⁸ Francisco de Ogunjá. Já o Ilê Asé Ogum Onirê está situado na Rua Castro Pinto, nº 121, Bairro São José, e foi aberto em 2015 pela Ialorixá⁹ Socorro de Oxum. Ambos os templos, através de seus dirigentes, nos acolheram com respeito e empatia. Este texto narra algumas entradas da cartografia sensível desenvolvida, cuja disseminação parcial permeia uma dissertação de mestrado do PPGFP/UEPB, em vias de conclusão, acerca da ancestralidade afro; e, em breve, a trajetória integral da pesquisa cartográfica dará origem a um livro sobre afroreligiosidade.

*Salve Oxum! (Ora aye yê
Mamãe Oxum!)*



A oralidade dos saberes ancestrais

Nas comunidades de terreiro a oralidade é o principal meio para partilha dos saberes afro-brasileiros. Neles, “suas vivências ganham sentido, seu modo de fazer as coisas são, portanto, pautados por uma tradição oral, que é viva, pulsante e útil” (Mascarenhas;

Oliveira, 2017, p. 9). A construção do conhecimento, contudo, não se dá de forma isolada. Todos/as são importantes no processo de ensino e aprendizagem contribuindo com o que sabem, da forma que sabem. Daí a relevância de que as escolas e os currículos se apropriem desses conhecimentos numa perspectiva intercultural em prol da superação das intolerâncias religiosas.

Valiosas vivências foram reveladas pelos nossos interlocutores, levando-nos a corroborar que “a ancestralidade, então, está no cerne da concepção de universo. O universo interliga todas as coisas, logo, a ancestralidade permeia todos os seres que compõem esse universo” (Oliveira, 2003, p. 11). Os relatos sugerem os inúmeros desafios que uma comunidade de terreiro enfrenta na preservação das suas lições e tradições: “A memória ancestral é fundamental para compreendermos as relações que se estabelecem por meio da oralidade [...], posto que é base para todas as ações reconhecidas tradicionalmente e, portanto, para as tradições orais” (Mascarenhas; Oliveira. 2017, p. 9).

Os ensinamentos do sacerdote¹⁰ Pai Francisco e da sacerdotisa¹¹ Mãe Socorro, assim como do Juremeiro Moisés Sátiro¹², que conduz o terreiro em parceria com a Ialorixá, são essenciais não apenas para a transmissão dos saberes entre os/as filhos/as de santo, mas representam um empenho na socialização dos princípios religiosos.

10 Autoridade ou ministro religioso, habilitado para dirigir ou participar em rituais sagrados de uma religião em particular.

11 A palavra sacerdote significa representante do sagrado, ou seja, uma autoridade religiosa encarregada de dirigir, orientar e participar do culto e rituais de uma religião. A sacerdotisa, então, seria a representante feminina desse cargo.

12 Um Juremeiro é um médium iniciado na Jurema Sagrada que atua na liderança do terreiro e também é responsável pela incorporação de espíritos e/ou encantados que curam e aconselham os praticantes. Entre as suas funções, está a abertura dos trabalhos espirituais mediante a execução dos pontos cantados.

A oralidade seria “uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas [...] ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso” (Marcuschi, 2010, p. 25). Nas práticas litúrgicas da religiosidade afro-brasileira, os saberes orais, de acordo com Rolnik (2016), são pontes para novas sensibilidades e novas línguas ao longo do tempo, à medida que, por seu intermédio, os afetos são transmitidos para as gerações futuras. Em outros autores, há o respaldo de que “a ancestralidade se revela como outra manifestação da tradição oral, pois as práticas cotidianas nos territórios de negritude envolvem ancestralidade, a qual também se apresenta como um princípio da cosmovisão africana” (Mascarenhas; Oliveira, 2017, p. 9).

A oralidade influencia até mesmo a forma como os terreiros organizam seus ambientes, afinal tudo deriva das tradições compartilhadas pelas histórias dos antepassados na família de santo. Um primeiro aspecto a ser enfatizado se reporta à fachada dos espaços religiosos. O **Ilê 1** não possui placa de identificação, mas notamos a presença de um elemento da religiosidade afro-brasileira logo acima da entrada principal. Buscamos entender o significado do que parece ser uma divindade africana. O Pai Francisco de Ogunjá nos explica que é a representação de um dos guardiões da Casa.

*É Tempo¹³. Um importante, antigo e reconhecido
Orixá presente nos cultos de Candomblé da nação
Ketu aqui no Brasil. Está protegendo a nossa Casa!
(Babalorixá Francisco de Ogunjá)*

13 Imagem conhecida como **Iroko**. Um Orixá que rege o tempo significando a ancestralidade dos que vivem no presente sob o signo dos que vieram antes.

Ilustração 01: Fachada do Ilê Asé Tassilonã



Fonte: Acervo dos autores

Na fachada do **Ilê 2**, uma grande placa torna mais simples a sua identificação:

Ilustração 02: Fachada do Ilê Asé Ogum Onirê



Fonte: Acervo dos autores

As diferenças entre um Ilê e o outro vão além das citadas, pois a diversidade é um elemento constituinte das Casas de Asé. Cada uma possui características específicas, de acordo com as normas de seus dirigentes, e determinadas pela ancestralidade. Já que queríamos entender o papel da oralidade na condução dos trabalhos, essas diferenças preliminares enriqueceram a nossa experiência e permearam a interlocução com os representantes religiosos.

*Salve Ogum! (Ogunhê meu
Pai | Patakorí Ogum!)*



O diálogo como um dos recursos cartográficos

Em pesquisas que envolvem saberes advindos da ancestralidade, precisamos considerar a existência da subjetividade como pressuposto da oralidade, pois ela representa um:

constitutivo da alteridade presente na relação entre sujeitos, não pode ser expulsa, nem evitada, mas deve ser admitida e explicitada e, assim, controlada pelos recursos teóricos e metodológicos do pesquisador, vale dizer, da experiência que ele, lentamente, vai adquirindo no trabalho de campo (Romanelli, 1998, p.128).

Uma constante relação dialógica vai sendo construída e, possivelmente, aprofundada no decorrer das conversas, termo que nos parece mais apropriado para o contato com os líderes religiosos. O entrosamento, segundo Bourdieu (1998), permite a construção de um raciocínio lógico que auxiliará no andamento do processo, pois

estamos, constantemente, sujeitos aos desvios de concentração provocados pelo próprio ambiente onde esses contatos ocorrem.

No que tange à subjetividade, é preciso considerar que este sentimento se entrelaça às sociabilidades, pois:

[...] a subjetividade está constituída tanto no sujeito individual, como nos diferentes espaços sociais em que este vive, sendo ambos constituintes da subjetividade. O caráter relacional e institucional da vida humana implica a configuração subjetiva não apenas do sujeito e de seus diversos momentos interativos, mas também dos espaços sociais em que essas relações são produzidas. Os diferentes espaços de uma sociedade concreta estão estreitamente relacionados entre si em suas implicações subjetivas (Rey, 2005, p.24).

Nessa ótica, uma preocupação incisiva diz respeito à construção ética das conversas. Entre uma das prioridades, deve ser a de “dar ciência ao entrevistado de todos os procedimentos a serem utilizados para a manutenção do sigilo, devendo também transmitir-lhe tranquilidade a esse respeito” (Rosa; Arnoldi, 2008, p.43), buscando estabelecer um ambiente confiável de tranquilidade e harmonia. Entretanto, a ética na pesquisa não se resume ao sigilo. Conforme destaca Freire (1996), ela precisa de compromisso e responsabilidade:

[...] nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos. Neste sentido, a transgressão dos princípios éticos é uma possibilidade, mas não é uma virtude. Não podemos aceitá-la [...]. Quer dizer, mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o

mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um “não - eu” se reconhece como “si própria”. Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe. E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade. A ética se torna inevitável e sua transgressão possível é um desvalor, jamais uma virtude (FREIRE, 1996, p. 8 - 9).

Portanto, uma escuta ativa e sensível, como prevê uma cartografia subjetiva, requer envolvimento não apenas com o que é dito, mas uma avaliação engajada sobre o que é dito para ser possível a valoração das palavras. Nesse sentido, a oralidade tem a capacidade de nos imergir na concepção de vida de quem nos fala. Por isso, a prioridade deve ser prezar

[...] pela cultura e pelos valores do entrevistado. [...] Desenvolver uma grande capacidade de ouvir atentamente e de estimular o fluxo natural de informações. Essa estimulação não deve, entretanto, forçar o rumo das respostas para determinada direção. Deve apenas garantir um clima de confiança, para que o informante se sinta à vontade para se expressar livremente (Ludke; André, 1986, p. 35).

Existem três opções viáveis para estruturar os diálogos, conforme nos aponta Leitão (2021) sobre as modalidades de entrevistas, aqui mencionadas para fins didáticos aos pesquisadores iniciantes.

Salientamos, porém, que os sentidos da prática de entrevista numa pesquisa cartográfica não são de ordem da “aplicabilidade”, mas da “interatividade”.

Quadro 01: Dimensões da entrevista

As três dimensões da entrevista

Dimensão	Características			
		Livre	Estruturada	Semiestruturada
Estrutural	<i>Roteiro</i>	<i>Não</i>	<i>Sim</i>	<i>Sim</i>
	<i>Flexibilidade</i>	<i>Sim</i>	<i>Não</i>	<i>Sim</i>
	<i>Comparabilidade</i>	<i>Não</i>	<i>Sim</i>	<i>Sim</i>
Espacial	<i>Presencial</i>	<i>Sim</i>	<i>Sim</i>	<i>Sim</i>
	<i>A distância</i>	<i>Sim</i>	<i>Sim</i>	<i>Sim</i>
Temporal	<i>Síncrona</i>	<i>Sim</i>	<i>Sim</i>	<i>Sim</i>
	<i>Interativa</i>	<i>Sim</i>	<i>Sim</i>	<i>Sim</i>

Fonte: Leitão, 2021, p. 9

Avaliando-se as dimensões apresentadas por Leitão (2021), outros aspectos devem ser priorizados, segundo as sugestões de Freitas, Macêdo, Rebouças e Souza (2006):

FINALIDADES

É um recurso metodológico; Natureza interativa; É um evento discursivo; Trata-se de uma relação social; Entrevista x Questionário.

CONDUÇÃO DA ENTREVISTA

Contato inicial: Relatar o objetivo da entrevista; Atentar para o silêncio; Proporcionar clima agradável.

Registro dos dados: Gravação; Anotação; Filmagem.

Encerramento: Feedback; Agradecimentos.

VANTAGENS

Analisar dados em profundidade; Aplicar em analfabetos; Privacidade (se entrevista individual); Contato face a face.

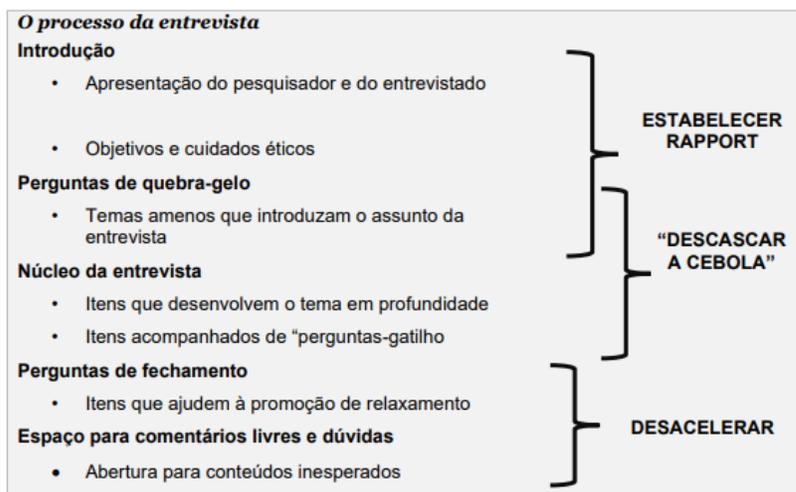
DESVANTAGENS

Falta de motivação do entrevistado; Falsas respostas; Inabilidade do entrevistador; Custo para treinar pessoal; Influência do entrevistador (cargo ou função).

(Freitas; Macêdo; Rebouças; Souza, 2006, p. 252-253) *grifo nosso* - adaptado pelos autores.

Lembrando-se, evidentemente, que a entrevista é ação procesual, Leitão (2021) indica uma possível representação para as etapas de seu planejamento:

Quadro 02: O processo da entrevista



Fonte: Leitão, 2021, p. 19 – adaptado pelos autores

Ainda sobre a fase de planejamento, Freitas, Macêdo, Rebouças e Souza (2006) também nos auxiliam com orientações básicas sobre um roteiro:

Contato inicial

Como sugestão de início, deve-se informar sobre o objetivo da pesquisa.

Metodologia qualitativa

Após este momento inicial o pesquisador deve estar atento às perguntas fundamentais. Numa pesquisa qualitativa, elas não nasceram *a priori*, são resultados da teoria norteadora do estudo.

Busca de informações

Pode haver uma gravação direta e a anotação em diário de campo. A gravação constitui um registro completo. Portanto, o que foi dito verbalmente pode ser considerado. [...] A vantagem é capturar todas as expressões orais, imediatamente, permitindo que a atenção se volte para as fontes. A limitação é se ater às expressões orais, como se as expressões faciais, os gestos, as mudanças de postura não tivessem significados. Gestos, por exemplo, devem ser anotados no diário de campo.

Encerramento e despedida

Dois fatores são básicos para esta etapa de finalização. O primeiro fator é aceitar o término sem estender o tempo previsto. O segundo fa-

tor é que durante esta etapa nenhum material novo deve ser introduzido e comunicado aos participantes. Não esquecer de agradecer o tempo concedido e perguntar se poderá entrar em contato caso haja alguma dúvida na transcrição de informações.

(Freitas; Macêdo; Rebouças; Souza, 2006, p. 253-255) *grifo nosso* - adaptado pelos autores.

Contudo, o momento de interlocução é marcado pela imprevisibilidade, e nenhum planejamento pode assegurar o êxito ou substituir as relações interpessoais que precisam ser estabelecidas. Xavier (2017) enfatiza:

Como a entrevista qualitativa é uma técnica de produção de dados que depende de uma relação interpessoal, todas as dificuldades e os estranhamentos do encontro com a alteridade podem aparecer [...] Nem a melhor performance do mais experiente pode garantir, de antemão, o sucesso da entrevista (Xavier, 2017, p. 129).

A adoção de uma postura de igualdade favorece o processo, já que não pode haver hierarquia entre as partes, decorrente de supostas diferenças entre o capital cultural de quem pergunta e de quem responde (Bourdieu, 2008). Não se trata de uma disputa de egos entre quem “sabe mais” e apenas vai verificar se o outro “sabe algo”, mas precisa compor uma situação de fala que oportunize a expressão de pensamentos, sobretudo entre grupos que não têm muita facilidade de comunicação ou trato com as palavras, situações muitas vezes provocadas por questões de letramento ou de comportamentos retraídos.

Para criar proximidade com as pessoas, um roteiro semiestruturado tem que considerar, especialmente, a experiência delas como

eixo de indagação, e, para isso, não pode desconsiderar a subjetividade, pois se alguém “seguir muito de perto um roteiro de perguntas feitas a todos os entrevistados de maneira idêntica e na mesma ordem, tem-se uma situação muito próxima da aplicação de um questionário” (Ludke; André, 1986, p. 34), o que sinaliza uma prática mecânica, e não de caráter interpessoal, rompendo com a intenção de promover encontros, nos quais serão partilhados conhecimentos de mundo.

Com tal intenção, uma diretriz “semiestruturada” não pode desconsiderar a naturalidade dos momentos de interação, a fim de conquistar a confiabilidade entre os participantes:

ser formulada de forma a permitir que o sujeito discorra e verbalize seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados. O questionamento é mais profundo e, também, mais subjetivo, levando ambos a um relacionamento recíproco, muitas vezes, de confiabilidade. Frequentemente, as questões dizem respeito a uma avaliação de crenças, sentimentos, valores, atitudes, razões e motivos acompanhados de fatos e comportamentos [...] seguem uma formulação flexível, e a sequência e as minúcias ficam por conta do discurso dos sujeitos e da dinâmica que acontece naturalmente (Rosa; Arnoldi, 2008, p. 30-31).

Para sintetizar a gestão de um processo como esse, o **Quadro 03** reúne o que discutimos até aqui. Silva, Penha e Bizarrias (2022) propõem caminhos que requerem nossa atenção.

Quadro 03: Síntese para análise da gestão interativa

Fenômeno/objeto/tema: <ul style="list-style-type: none"> Qual o campo ou área de estudo? Qual fenômeno estou observando? Qual meu objeto de estudo delimitado? Qual é o tema deste estudo? 	Objetivo: <ul style="list-style-type: none"> O que pretendo explorar, aprofundar ou validar? Qual é o objetivo desta pesquisa? 	Sujeito de pesquisa/informante: <ul style="list-style-type: none"> O que qualifica o sujeito de pesquisa? O pesquisador deverá descrever quais critérios qualificam o sujeito de pesquisa para ser um bom informante.
	Contexto do estudo: <ul style="list-style-type: none"> Qual é o contexto da pesquisa? Qual é o nível de análise que vou observar? (indivíduo, grupo ou organização) 	Questões: <ul style="list-style-type: none"> O que quero saber do entrevistado? O que estou perguntando está alinhado com os meus objetivos? As potenciais respostas às questões elaboradas permitem chegar nos resultados?
Pressupostos teóricos: <ul style="list-style-type: none"> Quais conceitos servem para explicar o fenômeno estudado previamente? Quais são os conceitos que estou tratando na minha pesquisa? Tenho um modelo para validar? 	Condições da entrevista: <ul style="list-style-type: none"> Quais são as condições da entrevista? Qual será o tempo da entrevista? A entrevista vai ser gravada? Como vou fazer as anotações? 	
	Pré-análise: <ul style="list-style-type: none"> Quais foram os insights obtidos da entrevista? Quais proposições foram validadas? Quais foram os pontos de convergência ou divergência? O corpus de pesquisa construído é condizente com minha estratégia de análise? 	

Fonte: Silva; Penha; Bizarrias, 2022, p. 07.

A pesquisa nos terreiros e o diálogo com seus representantes perpassam ricas percepções que demandam aprofundamento teórico. Tanto que as observações realizadas e os registros no diário de campo extrapolam os limites deste texto. Então, para resumir as impressões obtidas nos espaços de axé, a partir da dialogia cartográfica desenvolvida, selecionamos alguns fragmentos das conversas em torno de abordagens que tanto despertam a curiosidade social em relação à cosmovisão afro-brasileira e de suas entidades, como banalizam algumas que são, inclusive, cercadas por estigmas e controvérsias no imaginário coletivo. Entre elas, está a entidade Pombagira, considerada “perigosa”. Que saberes envolvem essa representação, especialmente, para as mulheres? É verdade que essa entidade é um símbolo de empoderamento feminino? Como os adeptos das crenças de matriz africana aprendem a liturgia religiosa? Como se configuram os rituais do terreiro? Qual a importância

dos cantos e danças na mística religiosa? Na sequência, compartilhamos com nossos/as leitores/as algumas rotas desta cartografia.

Contextualizando as trilhas percorridas

O Babalorixá Francisco (representante do Ilê 1), o Juremeiro Moisés Sátiro e a Yalorixá Socorro Ventura (representantes do Ilê 2) foram escolhidos como “vozes de terreiro”, porque assumiram o papel de ensinar os/as filhos/as sobre a religiosidade, a tradição e a ancestralidade que configuram seus espaços litúrgicos. Abaixo, algumas das dúvidas que lhes foram encaminhadas e as narrativas delas oriundas.

- ***Quem é/são responsáveis pelos pontos cantados¹⁴ no terreiro? Como são preparadas e denominadas essas pessoas na liturgia religiosa? Comentem sobre o processo.***

Sempre na abertura dos trabalhos, eu fico responsável pelo primeiro ponto que cantamos. Mas como temos outros filhos já feitos, gosto de dividir essa tarefa com eles também. Os filhos são preparados pelos caminhos da Jurema Sagrada, com o recolhimento e feitura deles. (Babalorixá Francisco)

Qualquer pessoa pode cantar... por uma questão de hierarquia, inicia com Mãe Socorro, depois eu canto, e os ogãs também. Por não ter uma “Bíblia” religiosa, não existe uma preparação... tudo é passado dos mais velhos para os mais novos. (Juremeiro Moisés Sátiro)

14 Com a função de louvar e invocar falanges espirituais, são classificados em Pontos de abertura e fechamento de trabalhos; Pontos de chegada e de despedida; Pontos para incorporações e desincorporações. Acompanhados por instrumentos de percussão como os atabaques, os toques se alinham aos ritmos de cada orixá/entidade. No universo afro-brasileiro, acredita-se que quem canta um ponto reza duas vezes.

- ***Qual a importância das práticas sonoras¹⁵ para as celebrações do terreiro?***

Os pontos trazem a anergia... eles vão buscar as entidades para trabalhar. Faz parte do ritual, é uma contemplação e sempre ensino a importância deles (dos pontos) para os filhos da Casa. (Babalorixá Francisco)

Cada ponto representa uma oração... não estamos cantando uma coisa banal, tudo tem uma importância. Para limpeza, para abertura de caminhos e outras coisas. (Juremeiro Moisés Sátiro)

- ***Os movimentos e as danças dos adeptos são potencializados pelos pontos cantados? Explique a dinâmica ritual dos toques para a entidade Pombagira.***

Os movimentos fazem parte da dança ancestral que cultivamos no terreiro. Os filhos precisam aprender a dançar, principalmente as danças do Santo. Quando falamos das Pombagiras (são várias), falamos da dança que elas gostavam quando estavam encarnadas. Na verdade, é uma contemplação, uma festividade! (Babalorixá Francisco)

Quando cantamos para os Pretos Velhos, por exemplo, eles se manifestam como pessoas idosas, curvadas... já os Caboclos, fazem os movimentos em relação às flechas, para descarrego, afastando o mal para longe... (Juremeiro Moisés Sátiro)

As pombagiras eram mulheres sofridas, mulheres da vida que sofreram muito nas mãos dos homens (Yalorixá Socorro)

15 Curimba é o nome atribuído ao grupo responsável pelos cantos e os toques sagrados num terreiro. Como as casas religiosas são territórios de oralidade, as práticas sonoras exercem protagonismo ritual nesses espaços. São de responsabilidade dos Ogãs a preservação dos atabaques como veneração e respeito às entidades.

- ***Em que medida os pontos cantados para Pombagira valorizam o feminino?***

A resistência de ser mulher nos tempos antigos é a maior valorização que ouvimos nos pontos das Pombagiras. Elas ensinam aos filhos que é preciso continuar, mesmo com tanto sofrimento. (Babalorixá Francisco)

Sim. Eles falam da vivência, do sofrimento delas enquanto estavam vivas. (Juremeiro Moisés Sá-tiro)

Com certeza empoderam! As pombagiras gostam de ouro, de perfume, de se arrumar... elas se manifestam em homens e mulheres. (Yalorixá Socorro)

- ***Considerando que a incorporação da Pombagira ocorre entre homens e mulheres, como lembrou a Mãe Socorro, é possível dizer que esse fato ilustra a “não discriminação” de gênero no espaço religioso? Por quê?***

Todo médium, independente se for homem ou mulher, pode receber uma entidade. No terreiro, não existe nenhum tipo de discriminação ou preconceito. Todos são bem-vindos. Pessoas e espíritos (Babalorixá Francisco)

Com toda certeza! O homem receber a pombagira não quer dizer nada demais... homens héteros podem receber do mesmo jeito que homossexuais. O importante é se sentir feliz nessa missão da mediunidade! (Yalorixá Socorro)

- ***O que significa a intensidade dos cânticos nas celebrações? (Marcada pelas saudações, aceleração de ritmos, palmas e a elevação das vozes dos participantes).***

Faz parte do ritual de “chamada” das entidades. Cada uma tem sua curimba, seu ponto cantado de fundamento para atração. **(Babalorixá Francisco)**

Sim, é normal nos pontos. O aumento da intensidade. Quando a gente percebe que Seu Zé quer baixar, por exemplo, a gente aumenta o ritmo para receber ele. **(Yalorixá Socorro)**

- ***Você tem conhecimento se houve alguma experiência de incorporação da Pombagira (para além do espaço do terreiro) em defesa dos interesses do/a adepto/a incorporado/a, em razão de preconceito ou de exclusão social acerca do feminino?***

Uma ex-irmã de santo minha era casada e apanhava muito do marido. Um dia, a Padilha¹⁶ baixou nela e disse para ele que “queria ver ele bater nela do jeito que batia”. Desde esse dia, eles se separaram por causa dessa defesa que a Padilha fez. **(Juremeiro Moisés Sátiro)**

Da Pombagira, não... Mas já aconteceu com a minha mestra, Dona Baronesa. Eu tinha extraído um dente e comecei a sentir uma sensação de desmaio... Passei mal e meus filhos me socorreram, porque eu já não podia mais falar! Dona Baronesa me pegou, incorporou, trabalhou na Jurema e quando foi embora, eu tornei e estava boa!. **(Yalorixá Socorro)**

16 Maria Padilha, também conhecida por dama da madrugada, rainha da encruzilhada, senhora da magia, é uma das Pombagiras mais cultuadas que integra a falange/ou agrupamento das entidades femininas, também conhecidas como representações de Exu Mulher. Incorpora nos terreiros com gargalhadas, trejeitos, posturas, indumentárias, maquiagem e vestimentas específicas de uma mulher forte e assertiva.

- **Qual ponto cantado você gostaria de destacar como mensagem de empoderamento feminino, isto é: aquele que, na sua opinião, enaltece explicitamente a força da mulher no terreiro? Favor citar os versos.**

Gosto muito de um que diz assim: “A porta do castelo estremeceu; O povo foi ver quem era; Era Maria Padilha, Maria Mulambo; Mulher de Lúcifer”, porque ele impõe o respeito que elas merecem [as mulheres]! (Babalorixá Francisco)

Pra ser rainha não é só sentar no trono; Pra ser rainha tem que saber governar; Pra ser rainha não é só sentar no trono; Pra ser rainha tem que saber governar; Sentada no seu trono; Mandaram lhe chamar; Boa noite, gente; Maria Padilha é mojubá! (Juremeiro Moisés Sátiro)

- **Você acrescentaria alguma informação sobre os pontos cantados que não foi contemplada na nossa conversa?**

Todos devem pesquisar mais, estudar mais, conhecer mais o que fazemos no terreiro... os pontos ensinam muito sobre nossa ancestralidade. (Babalorixá Francisco)

Eu gostaria de convidar vocês para virem outras vezes aqui... e falar também da importância das palmas, do entusiasmo, celebrando a vida! Temos pontos de defesa, de gratidão, de limpeza...tudo isso faz parte dos pontos. É importante ouvir e entender os pontos para entender também a sua mensagem. (Juremeiro Moisés Sátiro)

Nós sempre giramos no sentido anti horário invocando a nossa ancestralidade... invocando as energias! (Yalorixá Socorro)

Esses trechos mostram que a oralidade embasa a trajetória de um/a iniciado/a na religiosidade afro-brasileira, pois aprendem pelos exemplos do cotidiano. Os mais velhos - como são chamadas as pessoas iniciadas há algum tempo - ensinam os mais novos, num ciclo de aprendizagens que passam, de geração em geração, os saberes oriundos da ancestralidade.

*Salve Jansã!
(Eparey Oyá!)*



Analisando os fluxos dos saberes

Depois de registrar as respostas, os/as pesquisadores/as precisam filtrar informações ou selecionar falas que retratem o contexto estudado. Contudo, os filtros devem contemplar a essência das falas, de modo a promover a representatividade das vivências, segundo as suas vozes. A análise cartográfica compreende, ainda, o contexto e as circunstâncias dos diálogos. São esses diálogos que alicerçam os saberes ancestrais no espaço da escola como uma fonte de conhecimento legítima, mas que é afetada pela invisibilidade social. São as falas e o contexto que propiciam uma experiência de pertencimento e de representatividades. Durante a conversa no **Ilê 1**, tivemos acesso aos registros fotográficos de uma **Mesa de Consagração**¹⁷, momento de iniciação dos filhos na Casa.

17 É um processo profundo de conexão com a natureza, com a sabedoria ancestral e com nossas próprias essências. É um caminho de aprendizado, cura e transformação representado pela vibração de elementos sagrados da vertente religiosa.

Ilustração 03: Mesa de Consagração no Ilê Asé Tassilonã



Fonte: Acervo do Ilê Asé Tassilonã

Já no **Ilê 2**, tivemos acesso *in loco* ao **Congá**¹⁸ onde estão reunidas as estátuas de muitas das entidades que pertencem à ancestralidade da Casa.

Ilustração 04: Congá do Ilê Asé Ogum Onirê



Fonte: Acervo dos autores

18 Na Umbanda, é o nome dado para o altar, onde são colocadas as imagens das entidades. Ocupa a sala principal onde são realizadas as cerimônias públicas.

A ancestralidade se manifesta de diferentes formas, do mesmo jeito que encontramos em espaços religiosos afro-brasileiros práticas litúrgicas singulares. Todas as Casas de Asé possuem uma hierarquia específica, costumes pautados numa tradição oral que ali foi fundamentada ao longo dos anos historicizando processos e narrando trajetórias. Os saberes compartilhados em torno da entidade Pombagira humanizam as narrativas que permeiam essa falange espiritual permitindo compreender que o sofrimento é uma das lições mais presentes no terreiro. O aprendizado da dor ocorreu no passado, mas continua mobilizando o presente, diante do preconceito, do racismo e da intolerância religiosa que circundam as comunidades de terreiro.

*Salve Yemanjá!
(Odoci Yaba!)*



A escuta sensível dos ecos narrativos

Parafrazeando Suely Rolnik a pesquisa cartográfica com a oralidade tem nos oferecido oportunidades de “dar voz a afetos que pedem passagem” pelos ecos das narrativas. No entanto, nossos interlocutores não apenas pedem passagem nos seus credos religiosos, como também desejam uma ruptura com a invisibilidade, os preconceitos e os silenciamentos, de modo que novas memórias sejam criadas para as gerações futuras. Uma ruptura só se torna possível quando sentimentos de alteridade substituam os modos hegemônicos de pensar o outro em suas formas de Ser e de cultivar o Sagrado.

A escola, como um espaço laico, precisa investir em formação docente a fim de dispor de ferramentas que favoreçam a discussão da cultura afro-brasileira, pois ela é a base da nossa sociedade e da nossa ancestralidade. A partir da decolonização curricular, nossas cartografias analíticas poderão redesenhar os esquemas de segregação legitimados pela lógica do eurocentrismo, subvertendo seus contornos, de forma a incorporar traçados de histórias que ressoem as potências da tradição em práticas de liberdade.

*Salve Xangô!
(Kaô Kabecilê!)*



Referências

BOURDIEU, P. **Compreender**. Em BOURDIEU, P. (coord.) *A miséria do mundo*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 693 – 732.

_____. **A Miséria do mundo**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

FLICK, U. **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre, RS: Bookman, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, G. R. S.; MACÊDO, K. N. de F.; REBOUÇAS, C. B. de A.; SOUZA, Â. M. A. e. **Entrevista como técnica de pesquisa qualitativa**. *Online Brazilian Journal of Nursing*, vol. 5, núm. 2, 2006, pp. 246-257

LEITÃO, C. **A entrevista como instrumento de pesquisa científica em Informática na Educação: planejamento, execução e análise.** In: PIMENTEL, Mariano; SANTOS, Edméa. (Org.) Metodologia de pesquisa científica em Informática na Educação: abordagem qualitativa. Porto Alegre: SBC, 2021. (Série Metodologia de Pesquisa em Informática na Educação, v. 3) Disponível em: <<https://metodologia.ceie-br.org/livro-3/>>

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas.** São Paulo, SP: Epu, 1986.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MASCARENHAS, M. D. M. S.; OLIVEIRA, S. S. **Narrativas, Tradições Orais e suas Manifestações nos Territórios Quilombolas África e Laranjitiba, Moju Pa: A Narrativa Do Emu – A Bebida Sagrada. Anais do XXIX Simpósio Nacional de História - Contra Os Preconceitos: História e Democracia,** São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-17, 28 jul. 2017. Disponível em: https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502475660_ARQUIVO_ARTIGO_COMPLETO_XXIX_SNH.pdf. Acesso em: 02 jun. 2024.

REY, F. G. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: Os processos de construção da informação.** São Paulo, SP: Pioneira Thompson Learning, 2005.

ROLNIK, S. **A hora da micropolítica.** São Paulo: N-1 edições. 2016.

ROMANELLI, G. **A entrevista antropológica: troca e alteridade. Revista do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto.** Ribeirão Preto, p. 119-133, 1998.

ROSA, M. V. F. P. C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa: Mecanismos para a validação dos resultados.** Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008.

SILVA, L. F.; PENHA, R.; BIZARRIAS, F. S. **Entrevistas aplicadas em pesquisas qualitativas: da aplicação da entrevista à análise dos dados.** Revista de Gestão e Projetos, [S. l.], v. 13, n. 3, p. 1–9, 2022. DOI: 10.5585/gep.v13i3.23326. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/gep/article/view/23326>. Acesso em: 1 jun. 2024.

SANTOS, B. de S. **A filosofia à venda, a douta ignorância e a aposta de Pascal.** Revista Crítica de Ciências Sociais, n.80, p.11-43, mar. 2008.

XAVIER, J. R. F. **Algumas notas sobre a entrevista qualitativa de pesquisa.** In: MACHADO, Maíra Rocha (org.). Pesquisar empiricamente o direito. São Paulo: Rede de Estudos Empíricos em Direito, 2017. p. 119-160.

Construindo pontes pedagógicas: formação docente e escolas quilombolas

Geusa Duarte Ribeiro
Robéria Nádia Araújo Nascimento

Introdução

A discussão aqui apresentada reverbera os primeiros apontamentos teóricos de uma pesquisa¹ em desenvolvimento no PPGFP/UEPB que tem como objetivo principal analisar as canções das cirandei-ras da Comunidade Quilombola Caiana dos Crioulos de Alagoa Grande-PB, a fim de suscitar uma proposta metodológica para a alfabetização e o letramento numa turma do 2º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Firmo Santino, instituição localizada nesse espaço. A intenção é que o estudo notabilize a integração dos saberes culturais, mediante as tradições das cirandas, de modo a enriquecer o processo pedagógico, promovendo aprendizados

1 Intitulada “Entre cantos, danças e histórias culturais: as cirandas de Caiana dos Crioulos dão o ritmo à alfabetização escolar”, sob a orientação da Profa. Dra. Robéria Nádia Araújo Nascimento.

significativos que valorizem a história local e favoreçam o pertencimento das crianças.

Assim, o conceito de formação docente privilegiado parte da perspectiva de integrar a cultura local no currículo escolar, propiciando uma prática pedagógica que não apenas respeite, mas também valorize as identidades e as tradições locais. A formação profissional é um eixo determinante no campo da educação, à medida que se reporta, diretamente, à qualidade do ensino e impacta na capacidade dos educadores de responderem aos desafios sociais contemporâneos.

De acordo com Zabala (2002), entendemos a formação continuada como um elo essencial para a construção de conhecimentos que promovam valores democráticos e sociais nas salas de aula em sinergia com as demandas de aprendizagem numa convergência com as especificidades dos atores sociais e suas ambiências. Portanto, para o autor, este processo não só envolve o aprimoramento de competências pedagógicas, mas também a formação de um indivíduo consciente de seu papel na formação de cidadãos responsáveis, críticos e solidários, o que implica uma prática docente profundamente enraizada em valores éticos e sociais, bem como alinhada às expectativas e particularidades dos lugares nos quais essa prática se desenvolve.

Os ensinamentos de Libâneo (1994), por sua vez, argumentam que a formação profissional não pode ser desvinculada, também, dos desafios reais encontrados no ambiente educacional. Ou seja, chamam atenção para se promover um ciclo de aprendizagem contínua, no qual a experiência alimenta o desenvolvimento teórico, e vice-versa, fomentando uma prática pedagógica mais eficaz e adaptada às necessidades dos alunos, que precisam ser vistos e tratados conforme suas peculiaridades. Ambas as visões autorais mencionadas compartilham a compreensão de que a formação docente é contínua, necessária às mudanças sociais e tecnológicas que influenciam a educação, para além dos níveis e currículos es-

colares, uma vez que o investimento mais significativo ocorre na pessoa do/a professor/a, considerando-se a transformação de mentalidades.

A comunidade de Caiana dos Crioulos é conhecida por sua rica tapeçaria de manifestações culturais, advindas de uma profunda tradição oral que se manifesta por meio de contos e cantos que perpetuam a herança histórica do quilombo. Trata-se de um local vibrante de memórias vivas, onde pulsam conhecimentos ancestrais entrelaçados com a arte, cores, aromas e sons, que mantêm uma intensa produção cultural, alimentada por uma diversidade de saberes. Apesar da incerteza sobre as origens exatas deste quilombo, Caiana dos Crioulos continua a existir e a resistir preservando suas belas e ricas tradições em uma contínua luta por melhores condições de vida.

Geograficamente, o acesso à comunidade se dá através da BR 101, partindo da capital João Pessoa em direção a Natal, e seguindo pela BR 230 até Campina Grande. Localizada no município de Alagoa Grande, na microrregião do brejo paraibano e distante 12 km da sede municipal, a comunidade é acessível por uma estrada de terra, cuja precariedade é um desafio constante, sobretudo quando o período de chuvas dificulta o deslocamento das pessoas. Recentemente, houve propostas da prefeitura local para asfaltar a estrada, obra que trará benefícios significativos para os moradores e visitantes. O espaço foi, oficialmente, reconhecido pela Fundação Palmares em maio de 2005, tornando-se o décimo terceiro quilombo legitimado no Brasil. O processo de reconhecimento teve início em 1988, quando a associação de moradores enviou uma solicitação formal à Fundação Palmares, pleiteando a oficialização do seu território.

Caiana dos Crioulos é uma comunidade empenhada na preservação de suas tradições e costumes, transmitidos de geração em geração. A cultura local é expressa em uma diversidade de práticas, incluindo o uso de roupas coloridas, lenços e turbantes. Do ponto

de vista religioso, a realização de novenas convive com danças tradicionais como a ciranda, o coco de roda, a capoeira, o maculelê, além de performances de grupos de dança afro e outros rituais. Essas atividades não apenas celebram a identidade cultural comunitária, como também reforçam a coesão social e a resistência contra o esquecimento e a marginalização do seu povo.

O enfoque metodológico deste texto apresenta uma configuração qualitativa (exploratória e bibliográfica) que tem como tarefa construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula, que é o contexto formativo por excelência para a aprendizagem dos educandos, buscando uma interação direta e participativa com os atores que materializam os modos de ensinar para bem se aprender. Para conhecer as estratégias docentes realizamos uma entrevista semiestruturada, através de um formulário online via *Google Forms*, com seis professores da Escola Firmo Santino da Silva. Esse formato é flexível e, apesar de envolver um roteiro prévio, abre espaço para que novas perguntas e observações transponham o que havia sido planejado. A tentativa de interlocução dialoga com nossos objetivos de pesquisa no intuito de pensar as perspectivas docentes como oportunidades relevantes para que a cultura quilombola seja uma ponte para o aprendizado e a valorização da história local.

Quilombos, comunidades quilombolas e as políticas públicas no Brasil

Em Pinsky (2001 p. 12) vamos encontrar o esclarecimento de que a escravidão de negros no Brasil iniciou-se como parte do processo de colonização e exploração econômica iniciado pelos portugueses. Com a denominada “descoberta” do Brasil, não havia, inicialmente, relações escravistas de produção nas sociedades indígenas locais, porém a necessidade de mão-de-obra para as grandes lavouras, es-

pecialmente na produção de açúcar, capturou o trabalho indígena. No entanto, devido a diversos fatores, como resistência, dizimação por doenças e a insuficiência numérica para atender às demandas da crescente economia colonial, a escravidão indígena logo se mostrou limitada para as demandas colonizadoras.

Tais condições impulsionaram o tráfico de escravos² africanos para o Brasil que se intensificou a partir do século XVI, marcando o início da escravidão negra em larga escala. A “solução” encontrada para a escassez de mão de obra foi a importação de africanos escravizados, que foram trazidos para o país contra a sua vontade e em condições desumanas. Esse processo foi sustentado pelo sistema mercantilista da época, que via os escravos como mercadorias valiosas, adquiridas pelos traficantes em troca da própria força de trabalho escravo.

Como descrito por Maestri (1994 p.90) o modelo escravocrata também provocou “diversas formas de resistência do cativo”, desde a contestação ao trabalho, como o suicídio, o justicamento, as fugas e, com elas, a formação dos quilombos. No dizer de Reis (1996, p.16) em todas as regiões do Novo Mundo onde a escravidão estava presente, ocorreu a organização de comunidades por escravizados em fuga. No Brasil, as comunidades eram conhecidas como quilombos ou mocambos e, em algumas ocasiões, chegaram a reunir de centenas a milhares de indivíduos. De fato, no Brasil, “o quilombo marcou sua presença durante todo o período escravista e existiu

2 O termo “escravos” tem sido substituído por “escravizados”. Enquanto “escravo” tende a identificar a pessoa unicamente pela sua condição de servidão, como se fosse uma característica inerente ou uma identidade completa, “escravizado” reconhece que essa condição foi imposta enfatizando a violência e a injustiça desse ato. Esse uso linguístico busca restaurar a agência das pessoas, reconhecendo-as como seres humanos que foram subjugados e vitimados por um sistema brutal, ao invés de defini-los, exclusivamente, por essa condição. Dessa forma, são mantidas nas citações teóricas a grafia com o termo original “escravo”, porém, neste texto, optamos pelo termo “escravizados”.

praticamente em toda a extensão do território nacional” (Moura, 2021, p.13).

Carril (2002, p. 11) caracteriza os quilombos como sendo

tradicionalmente, agrupamentos formados por escravos fugidos, em locais isolados de difícil acesso. Atualmente, o termo passou a designar as terras habitadas por negros e originadas de doações de antigos senhores, de fazendas abandonadas com escravos, de terras da Igreja e, com o decreto da abolição terras doadas aos ex-escravos, etc.

Segundo Pinsky (2001) os quilombos eram comunidades formadas por negros fugidos das fazendas e engenhos, e que configuravam focos de resistência. Eram situados, geralmente, em regiões de difícil acesso, como densas florestas e montanhas, onde os fugitivos buscavam refúgio e a possibilidade de uma vida livre da opressão e exploração a que estavam submetidos nas sociedades escravistas.

Moura (2021, p.18) ressalta que, a partir das novas leituras historiográficas, é possível pensar que a importância dos quilombos residia tanto em seu aspecto de resistência física, quanto simbólica, pois representavam não apenas um refúgio, mas também uma alternativa de organização social e econômica baseada na liberdade e na cooperação mútua, visto que as semelhanças uniam os agrupamentos de indivíduos numa mesma causa. Os quilombos, então, eram um “mau exemplo” para os demais escravos, sob a perspectiva dos senhores de engenho e autoridades coloniais, pois encorajavam a fuga e desafiavam a estrutura escravista vigente. Um exemplo significativo de rebelião é o caso do território paraibano, em que os quilombos se tornaram um “perigo permanente”, pois, ao fugirem para as matas e se organizarem em comunidades, a manutenção da ordem escravagista era ameaçada.

No entanto, lembra Carril (2005) que, embora os quilombos se formaram no Brasil como locais de refúgio para populações negras,

em áreas afastadas dos centros urbanos e industrializados, a formação desses agrupamentos não se restringiu apenas ao período escravista, ocorrendo também por outras vias, motivadas por doações de terras, abandono dos escravos pelos senhores e doações de terras aos santos. Esses locais guardavam saberes tradicionais, manifestações culturais próprias e uma relação específica com a natureza:

Muitos dos quilombos permaneceram nos mesmos sítios ou próximos de onde eles se formaram desde a época da escravidão, praticando a agricultura de excedentes comercializáveis, mantendo relações comerciais com os mercados próximos ou com os comerciantes que passavam próximo aos sítios onde estavam localizados (Carril 2005, p.159).

A autora também alerta que estes outros processos formativos dos quilombos se tornaram um obstáculo conceitual e interpretativo à implementação do Artigo 68 das Disposições Transitórias da Constituição de 1988. De fato, este impasse de definição do significado e da caracterização de seus moradores foram suscitados frente à redação do texto:

Artigo 68 - Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos (BRASIL, 1988).

No dizer de Santos (2012, p.20) a sanção desta legislação fomentou a afirmação de direitos e constituiu um progresso na valorização destes grupos. No entanto, a terminologia “remanescentes das comunidades quilombolas”, conforme articulado na Constituição

Federal, demonstrou ser controversa, em razão da dificuldade de identificação dos descendentes. Desse modo, a Associação Brasileira de Arqueologia (ABA) foi convocada pelo Ministério Público para emitir o parecer sobre essa problemática. Isto é, o grupo de trabalho se debruçou no objetivo de “desfazer os equívocos” causados pelo termo “remanescente” ao afirmar que, na contemporaneidade, o conceito não é utilizado para descrever meramente vestígios arqueológicos de ocupações temporárias ou evidências biológicas.

Buscou-se, assim, desconstruir a noção de isolamento e da existência de uma população homogênea ou originária, exclusivamente, de levantes quilombolas. O texto criticou a percepção histórica imutável do conceito de quilombo, “destacando sua natureza contemporânea, organizacional, relacional e dinâmica, além da diversidade de experiências que podem ser englobadas pela nova interpretação do termo nos dias de hoje” (Leite, 1999, p.14).

Nas palavras de Leite (2000) a discussão sobre quilombos e quilombolas no contexto político implica uma análise científica ainda em evolução, uma vez que

o quilombo, então, na atualidade, significa para esta parcela da sociedade brasileira sobretudo um direito a ser reconhecido e não propriamente e apenas um passado a ser lembrado. Inaugura uma espécie de demanda, ou nova pauta na política nacional: afrodescendentes, partidos políticos, cientistas e militantes são chamados a definir o que vem a ser o quilombo e quem são os quilombolas (Leite, 2000 p. 333).

As discussões surgidas no Brasil após a instituição do Artigo 68 da Constituição Federal de 1988, e a homologação de outras políticas públicas voltadas para os quilombolas, identificaram avanços, desafios e contradições na implementação dessas políticas. Santos

(2012), por exemplo, aponta o aumento das políticas voltadas para os quilombolas durante o primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006), destacando a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR) e a aprovação do Decreto nº 4.887 de 2003³ como marcos importantes. No entanto, a autora também enfatiza que, apesar dos avanços, houve retrocessos nas políticas dirigidas às comunidades quilombolas, marcados pelos desafios de reconhecimento e efetivação de seus direitos.

Nessa perspectiva, Gonçalves (2017, p. 60) observa que, em 2004, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR), desempenhou um papel central no estabelecimento de políticas e programas direcionados às comunidades quilombolas e outras comunidades tradicionais. São exemplos o Programa Brasil Quilombola (PBQ) e a chamada “Agenda Social Quilombola”, que organiza a pauta de iniciativas governamentais para o quadriênio 2008-2011 e prescreveu diretrizes importantes e avanços constitucionais para as comunidades quilombolas.

Do ponto de vista de Arruti (2009, p.15) o primeiro ponto a destacar nestas políticas públicas é a transformação na abordagem do Estado brasileiro em relação à questão quilombola: o assunto, antes considerado puramente cultural, passou a ser integrado em um amplo espectro de políticas sob a alçada pública. Dessa forma, as ações do Programa Brasil Quilombola voltadas para a educação quilombola abrangem um conjunto de políticas federais dirigidas a comunidades quilombolas, com foco não apenas na educação, mas também em aspectos como regularização fundiária, saúde e desenvolvimento sustentável.

Para o autor a educação quilombola foi tratada sob um espectro que incluiu desde o apoio à formação de professores

3 Regulamentou o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

até a distribuição de material didático e a melhoria da infraestrutura escolar nas comunidades. Importante notar que as iniciativas, embora voltadas para comunidades em territórios quilombolas, não necessariamente se traduzem em uma educação diferenciada, e especificamente desenhada para essas comunidades. Em vez disso, muitas ações visam melhorar o acesso e a qualidade da educação já existente, com uma ênfase significativa na regularização fundiária e no desenvolvimento local sustentável.

Nesse sentido, o debate sobre a educação quilombola tende a seguir duas direções principais: a inclusão das especificidades sociais e históricas das comunidades quilombolas no currículo escolar, de forma geral, e as políticas educacionais específicas para essas comunidades. As particularidades abriram caminho para a criação de uma educação que reconheça e valorize a diversidade cultural e histórica dos quilombolas, promovendo um ensino que não apenas atenda às suas necessidades, mas também contribua para o fortalecimento da identidade cultural e social destas comunidades.

A Formação de professores para a educação em terras quilombolas

Em 2003, sob a administração do presidente Lula, foi promulgada a Lei nº 10.639, que promoveu alterações nos artigos 26 e 27 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Essa legislação reconheceu a significativa contribuição da população negra nas esferas social, econômica e política do Brasil, além de valorizar os aspectos civilizatórios das culturas africana e afro-brasileira para a formação da sociedade brasileira.

No ano seguinte, em 2004, o Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das

Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Essas diretrizes foram desenvolvidas com foco em três áreas principais: a) a capacitação de professores por meio de cursos de qualificação; b) a atualização dos currículos escolares e dos materiais didáticos; e c) a elaboração de diretrizes curriculares em parceria com os Conselhos Municipais de Educação (Lopes, 2010, p.303).

Mais tarde, no governo Dilma, em 20 novembro de 2012 foram estabelecidas as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, constituindo um marco legal e pedagógico essencial para assegurar uma educação de qualidade e culturalmente relevante às comunidades quilombolas do Brasil (BRASIL, 2012).

Estas Diretrizes foram orientadas pela Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, do Conselho Nacional de Educação, que reconheceu a importância da memória, línguas, práticas culturais, tecnologias, formas de trabalho, acervos orais, festejos, tradições e a territorialidade quilombola como fundamentos da Educação Escolar Quilombola. Esta educação deveria abranger todas as etapas e modalidades do Ensino Básico, destinando-se não apenas às populações quilombolas rurais e urbanas, mas incorporando a diversidade de suas produções culturais, sociais, políticas e econômicas.

O documento “Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola” aborda, ainda, extensivamente a importância da formação de professores com o objetivo de atender às necessidades específicas das comunidades quilombolas. Os aspectos relacionados à essa questão, conforme apresentado no documento, são:

Artigo	Tema	Proposta
47	Admissão de professores	A contratação de profissionais do magistério para a Educação Escolar Quilombola deve ocorrer por meio de concurso público, valorizando conhecimentos específicos necessários para essa atuação
48	Preferência para Professores Quilombolas	Há uma preferência explícita para que a educação quilombola seja conduzida por professores que pertencem às próprias comunidades quilombolas
50	Conteúdo da Formação Inicial	A formação inicial deve abordar aspectos como a elaboração, desenvolvimento e avaliação de currículos e programas considerando o contexto sociocultural e histórico das comunidades quilombolas. Deve garantir a produção de materiais didáticos específicos, a utilização de metodologias adequadas e a realização de estágios curriculares em ambientes de educação quilombola
53	Formação Continuada	A formação continuada é considerada essencial para a profissionalização docente e deve ser oferecida pelos sistemas de ensino em modalidades presenciais ou a distância, abrangendo cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, mestrado ou doutorado. Esses cursos devem ser criados pelas instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, alinhados aos projetos das escolas e dos sistemas de ensino

Tabela elaborada pelas autoras

Miranda (2019) tratou do processo de implantação da educação escolar quilombola em Minas Gerais e analisou a formação de professores para esse segmento, de acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. O seu texto sublinha a dificuldade de atuação docente quando os/as profissionais não pertencem às comunidades quilombolas e, por isso, enfrentam dificuldades de compreensão do universo diferenciado dos estudantes.

A autora pontua que a formação docente está muito aquém da realidade e da necessidade da população quilombola. Houve relatos de casos de racismo no tratamento dos estudantes e de menosprezo, pois a implantação da modalidade de educação quilombola refere-se também à formação de professores/as que lecionam nestas comunidades.

No entendimento de Zabala (2002, p.58) a formação continuada

é um elo utilizado pelo professor para intervir por meio da educação na sociedade, onde as informações disseminadas em sala de aula contribuem para o aluno exercer a democracia, atuar para transformar, viver em uma cultura solidária, respeitar os demais, defender os mais fracos, responsabilizar-se pelos demais seres humanos, compreender a si mesmo, às demais pessoas e ao mundo social e natural, adaptar-se às mudanças, aprender a aprender.

Libâneo (1994, p.28) corrobora que a formação profissional envolve, portanto, uma constante integração entre teoria e prática, onde a teoria está conectada aos desafios reais apresentados pela prática, e esta é direcionada e fundamentada teoricamente.

No caso das escolas quilombolas a formação continuada é fundamental para a implementação de práticas pedagógicas que este-

jam alinhadas às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Isso inclui o desenvolvimento de materiais didáticos que reflitam a realidade, a cultura, as tradições e a história das comunidades quilombolas, além de promover a valorização e o respeito à diversidade étnico-racial (Custódio & Foster, 2019, p. 204).

Para tanto, os conteúdos para as aulas nas escolas quilombolas, conforme indicam as Diretrizes, abrangem uma ampla gama de temas que visam respeitar e valorizar a cultura, a história, e as especificidades das comunidades quilombolas. Em seu § 1º, do Art. 1º do Documento, estão incluídos saberes:

- a) da memória coletiva;
- b) das línguas remanescentes;
- c) dos marcos civilizatórios;
- d) das práticas culturais;
- e) das tecnologias e formas de produção do trabalho;
- f) dos acervos e repertórios orais;
- g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país;
- h) da territorialidade (BRASIL, 2012).

Por isso, Araújo e Miguel (2020, p. 695) destacam que a formação continuada em ambientes quilombolas é essencial para desconstruir um paradigma educacional que, durante décadas, exaltou a cultura europeia como padrão de conhecimento, marginalizando e desvalorizando a riqueza histórica e cultural de outras civilizações.

Para reconstituir o ensino-aprendizagem nesses ambientes históricos, o artigo 35 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, prevê um currículo que respeite e integre a história, a cultura e as lutas dos quilombos e do movimento quilombola no Brasil. Este currículo res-

significado deve promover uma educação que reconheça a história e a cultura afro-brasileira como elementos fundamentais do processo civilizatório nacional, enfatizando as contribuições, resistências, recriações históricas e culturais afro-brasileiras. Em síntese, o currículo deve fortalecer a identidade étnico-racial dos estudantes, garantindo que os eixos de identidade, cultura e linguagem sejam centrais, bem como a diversidade sexual e a liberdade religiosa sejam respeitadas, superando qualquer forma de discriminação nas escolas (BRASIL, 2012).

As diretrizes visam assegurar que a educação quilombola seja relevante, contextualizada e que contribua para o fortalecimento das identidades quilombolas, promovendo uma visão inclusiva e abrangente da história e cultura afro-brasileiras. A implementação desses princípios no currículo escolar é um passo crucial para reconhecer e valorizar a riqueza cultural dos quilombos e para construir uma educação mais justa e igualitária que celebre a diversidade do Brasil no sentido de decolonizar os paradigmas eurocêntricos.

Dessa maneira, é imperativo que os/as educadores/as dispõem de uma variedade de recursos voltados para diferentes matrizes de conhecimento, assim como para as experiências históricas e culturais que refletem a identidade brasileira, africana e afro-brasileira. Da mesma forma, faz-se necessária a elaboração e o uso de materiais didáticos e de apoio pedagógico que reflitam os conteúdos culturais, sociais, políticos e identitários específicos dessas comunidades.

Em razão do exposto, assinalamos políticas públicas e iniciativas de formação continuada que reconheçam e valorizem as particularidades das escolas quilombolas. Materiais didáticos e metodologias de ensino precisam ser não apenas culturalmente relevantes, mas capazes de empoderar estudantes quilombolas, promovendo uma educação que respeite sua história, cultura e identidade. Portanto, pensar sobre a formação continuada dos professores e os usos de materiais didáticos no cotidiano escolar quilombola não

representam apenas uma questão de adequação pedagógica, mas também sinalizam um ato de justiça social e reconhecimento da diversidade cultural brasileira.

Uma escola quilombola e a formação docente na comunidade de Caiana dos Crioulos

Sobre as políticas públicas voltadas para essa população, o Documento BRASIL (2012, p. 26) prescreve a necessidade de integrar uma proposta de educação quilombola no desenvolvimento dos currículos escolares. Esses currículos devem ser caracterizados pela abertura, flexibilidade e interdisciplinaridade, articulando os conhecimentos acadêmicos com os saberes históricos das comunidades. Além disso, é fundamental que os projetos político-pedagógicos das instituições de ensino ou organizações educacionais reconheçam e valorizem as particularidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias dessas mesmas comunidades. Isso implica a adoção de uma gestão escolar democrática, que promova a participação ativa das comunidades escolares, sociais e quilombolas, incluindo suas lideranças e as vozes populares. Portanto, as políticas públicas destinadas a esses povos tradicionais devem incorporar uma compreensão integrada das dimensões históricas, políticas, econômicas, sociais, culturais e educacionais que se entrelaçam desde os primórdios da formação histórica dos quilombos no Brasil.

De fato, a Educação Escolar Quilombola foi concebida especificamente para atender às necessidades dos povos negros, e sua implementação envolve um processo de consulta prévia às comunidades quilombolas e suas respectivas organizações. Esse processo busca transcender os meros procedimentos normativos, burocráticos e institucionais, tradicionalmente associados à formulação de

políticas educativas, garantindo abordagens sintonizadas com as perspectivas e os conhecimentos dessas localidades.

A comunidade de Caiana dos Crioulos abrange uma área de 646,5873 hectares, e geograficamente o território está situado na Serra da Borborema, caracterizado por um relevo acidentado. Esta marca topográfica impõe desafios significativos de comunicação entre os moradores, uma vez que o acesso é predominantemente realizado através de trilhas designadas localmente como “caminhos”. Em situações de inverno rigoroso, esses caminhos só permitem a circulação a pé, por montaria ou motocicletas, facilitando o acesso a lotes isolados e núcleos familiares, elementos que são distintos da estrutura organizacional da comunidade (INCRA, 2015).

Em Caiana dos Crioulos há uma Escola Municipal quilombola denominada de Firmo Santino da Silva, que atende alunos da própria comunidade e de áreas adjacentes, como Sapé de Julião, Caiana do Agreste, Matinhas, Engenhoca e Sítio Imbira⁴. A escola possui uma infraestrutura de cinco salas de aula, uma cozinha acompanhada de um espaço menor, destinado ao armazenamento de mantimentos, uma sala para professores, um depósito de pequeno porte, sanitários feminino e masculino, além de uma biblioteca. A instituição foi nomeada em homenagem a Firmo Santino da Silva, um homem influente na comunidade de Caiana dos Crioulos, conhecido por suas contribuições às tradições e às crenças locais. Ele também foi um maestro autodidata e fundador de uma banda de pífanos, incentivando a preservação de tradições musicais afrodescendentes como a ciranda e o coco de roda (LIMA, 2021).

A Escola Municipal foi inaugurada em 27 de março de 2001, e oferecia apenas os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mas, no ano seguinte, expandiu suas operações para incluir a Educação Infantil até os Anos Finais do Ensino Fundamental. Atualmente, a

4 Comunidades rurais próximas a Caiana dos Crioulos.

Educação Infantil (Pré-escolar I e II) é oferecida no turno da manhã, enquanto as turmas dos Anos Finais funcionam no turno da tarde. O corpo docente é formado por profissionais da cidade de Alagoa Grande desde a fundação escolar.

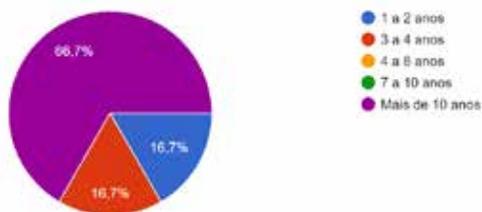
Na visão de Araújo e Miguel (2020) os aspectos essenciais da formação continuada de professores em contextos quilombolas visa romper com os modelos tradicionais de educação que, frequentemente, privilegiam os padrões da cultura europeia. Dessa forma, a formação continuada significa um processo de interpenetração contínua entre teoria e prática, com foco em refletir e integrar aspectos históricos e culturais brasileiros, africanos e afro-brasileiros. Tal abordagem é importante para garantir que a educação seja inclusiva e representativa das diversas matrizes culturais presentes no Brasil, promovendo um ensino que valoriza as práticas docentes e capacita os professores a lidarem com os desafios educacionais específicos de comunidades quilombolas.

Outro ensinamento dos autores diz respeito a uma prática pedagógica que se alinhe com os valores, histórias e contextos culturais dos estudantes, contribuindo para uma compreensão mais profunda e um maior respeito pelas diferentes identidades culturais no espaço escolar. A formação continuada, portanto, não apenas pode preparar os professores com habilidades e conhecimentos necessários, mas também poderá fortalecer os laços sociais e culturais dentro da comunidade escolar pelas vias de uma educação mais equitativa e justa.

Com a finalidade de analisar o contexto formativo em Caiana dos Crioulos entrevistamos seis professores da Escola Firmo Santino da Silva para compreender as perspectivas docentes sobre a Formação Continuada para Professores em Comunidades Quilombolas. As questões foram encaminhadas pela plataforma *Google Forms* e possibilitam conhecer o cenário quilombola e os desafios propostos pela educação para essa modalidade.

A nossa primeira questão buscou investigar a experiência de docência dos professores em salas de aula em comunidades quilombolas. Os resultados apontaram que 66,7% dos professores têm mais de 10 anos de experiência na docência em comunidades quilombolas. Tal métrica revela uma predominância de professores bastante experientes neste contexto. 16,7% dos professores informaram ter entre 7 a 10 anos de experiência em sala de aula nesse campo de atuação.

Quanto tempo exerce a sua docência em sala de aula na comunidade quilombola?
6 respostas

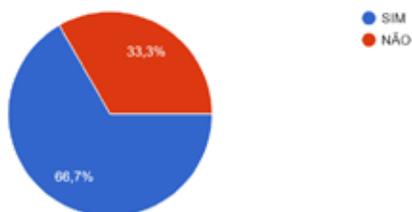


O gráfico sugere que a maioria dos professores entrevistados possui uma experiência considerável, o que pode indicar um alto nível de familiaridade e adaptação às necessidades e desafios do ensino em comunidades quilombolas. Acreditamos que esse índice pode sugerir uma menor taxa de renovação ou rodízio no corpo docente, bem como uma necessidade de mais tempo de trabalho pedagógico para se adaptar e permanecer no contexto quilombola.

A segunda questão foi em torno da integração da cultura quilombola nas aulas desses profissionais. 66,7% dos professores (4 em 6) responderam que integram a cultura quilombola no conteúdo de suas aulas. Isso indica uma maioria significativa que afirma incorporar aspectos culturais quilombolas no currículo escolar e/ou nas atividades pedagógicas, o que pode refletir o reconhecimento da importância de uma educação contextualizada e culturalmente relevante no espaço histórico local. Entretanto, 33,3% dos professo-

res (2 em 6) indicaram que **não** integram a cultura quilombola no cotidiano de suas práticas. Esse dado pode apontar para desafios ou barreiras relacionadas à falta de recursos, formação específica ou até mesmo apoio institucional para a implementação de conteúdos relacionados à cultura quilombola.

Como professor você integra a cultura quilombola em suas aulas?
6 respostas



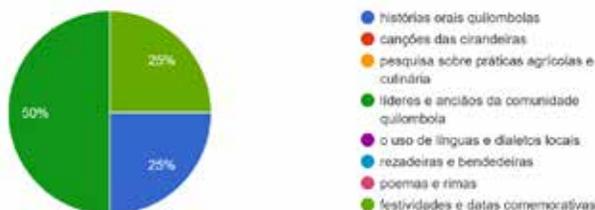
Embora uma maioria afirme que realiza práticas de valorização e promoção da cultura local, ainda existe uma parcela de docentes que pode necessitar de mais recursos ou formação para integrar esses elementos nas aulas. Esta informação é fundamental para o planejamento de intervenções ou programas de formação continuada que visem a inserção da cultura quilombola na Escola Municipal Firmo Santino da Silva.

Outra questão foi direcionada para os docentes que afirmaram trabalhar com a cultura local em sala de aula. Buscamos, então, conhecer os tipos de conteúdo e/ou atividades que foram desenvolvidas/os. 50% dos professores adotaram histórias orais quilombolas em suas aulas. Isso indica uma preferência significativa pelos conhecimentos e tradições culturais, através da narração de histórias, um viés significativo que pode auxiliar a preservação e a valorização da memória e da identidade cultural quilombola.

Outro grupo, representado por 25% dos professores, optou por inserir as canções das cirandeiras⁵ no espaço escolar, apropriando-se da música como um recurso educacional para conectar os/as alunos/as com suas heranças culturais. 25% dos entrevistados realizaram pesquisas sobre práticas agrícolas e culinárias da comunidade quilombola, destacando a importância de explorar conhecimentos tradicionais que são essenciais para a vida comunitária.

O que já utilizou na sala de aula quilombola?

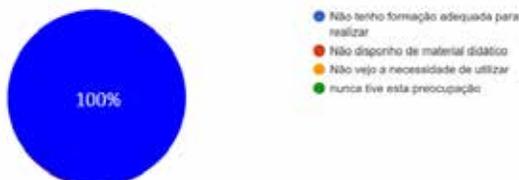
4 respostas



É possível observar que a diversidade de enfoques pedagógicos constitui um esforço dos/as professores/as para preservar a cultura quilombola a partir de tradições orais e musicais, bem como na disseminação de conhecimentos agrícolas e culinários. São empenhos que podem fomentar dentro da sala de aula a valorização da

Quais os motivos de não ter incorporado?

2 respostas



Como podemos observar, 100% dos professores responderam que “não têm formação adequada para realizar” a incorporação da cultura quilombola em suas aulas. Consideramos, assim, que há uma lacuna significativa na formação dos professores em relação à educação quilombola e suas metodologias, o que aponta prejuízos à construção identitária e histórica das comunidades quilombolas, espaços nos quais professores e estudantes estão inseridos.

Nesses termos, Costa et al (2022) registram a importância de uma formação adequada aos profissionais que ensinam em escolas quilombolas, já que essa condição não produz a efetividade da educação nessas comunidades. Tendo em vista que essas escolas estão imersas em contextos ricos de culturas, histórias e tradições, a formação docente deve transpor métodos pedagógicos convencionais para conhecimentos acerca da realidade étnica e cultural dos territórios quilombolas. Além disso, uma formação continuada para tais contextos aproxima a teoria educacional predominante das práticas culturais locais, fornecendo aos docentes as ferramentas necessárias para implementar estratégias de ensino culturalmente relevantes e pedagogicamente apropriadas.

Algumas conclusões

Pensar a formação docente no cenário da comunidade de Caiana dos Crioulos, a partir das estratégias metodológicas das entrevistas, permitiu identificar atividades de sala de aula que visam integrar elementos da cultura quilombola, o que sugere uma valorização da relevância cultural local nas práticas de ensino. No entanto, ainda existem desafios significativos que impedem uma implementação efetiva dessa abordagem, no intuito de desconstruir um conhecimento pedagógico descontextualizado, oriundo de visões educativas de base eurocêntrica. Nesse viés, urge capacitar os profissionais

docentes para competências específicas e aptas a valorizar e a integrar a cultura quilombola no cotidiano escolar local.

Acreditamos que os programas de formação continuada devem incluir módulos que contemplem a história, as tradições e as práticas culturais dos quilombos para que as aulas sejam espaços potencializadores para esses conhecimentos. Assim, é essencial que os/as professores/as tenham acesso a materiais didáticos e recursos que representem a cultura quilombola. Entre eles, podemos incluir livros didáticos, recursos audiovisuais e materiais de apoio que destacam as culturas, as línguas e as histórias quilombolas, e que podem abrir espaço para as vozes e tradições comunitárias, ecoando seus saberes e narrativas.

Por sua vez, os dados obtidos também apontam para a necessidade de um suporte institucional robusto que possibilite aos professores apoio administrativo, acesso a tecnologias e recursos educacionais para uma formação continuada regular que auxilie a presença da comunidade na escola a fim de que seja superado o silenciamento que afeta os seus saberes e valores. Portanto, investir na formação de professores quilombolas é investir no futuro das comunidades, garantindo que as próximas gerações possam usufruir de uma educação que notabilize e promova suas raízes culturais e históricas.

A nossa pesquisa assumiu este compromisso agregando a colaboração direta com as comunidades quilombolas em parcerias com seus líderes comunitários, as mulheres cirandeiras e as pessoas idosas moradoras de Caiana dos Crioulos, na expectativa de que possamos tecer um conhecimento *com* a comunidade, e não *para* ela ou *sobre* ela. Pensamos que metodologias dessa natureza não apenas propiciam a interação dialógica com a comunidade como, sobretudo, enriquecem as experiências de aprendizagem em sala de aula, permitindo a preservação e o fortalecimento dos espaços quilombolas, através de saberes circulantes entre escola e vida que (in)formam a sua população e escrevem as suas trajetórias.

Referências

ARAÚJO, Rosilene da Silva; MIGUEL, Joelson Rodrigues. Formação Docente Continuada e a Educação Quilombola. **Id on Line Rev. Mult.Psic.**, Julho/2020, vol.14, n.51, p. 689-702. ISSN: 1981-1179.

ARRUTI, José Maurício. Notas sobre as iniciativas federais em educação no contexto das políticas públicas para quilombos. In: Secretaria de Estado da Educação (SEED). **Educação escolar quilombola: pilões, peneiras e conhecimento escolar**. Curitiba: SEED, 2009. p. 13-31.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 03 jan. 2024.

_____. Constituição (1988). Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, Artigo

68. São Paulo: Imprensa Oficial, 1999.

_____. Da Cultura, Artigos 215 e 216. São Paulo: Imprensa Oficial, 1999.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. Brasília: MEC/Secadi, 2012.

CARRIL, Lourdes. Terras de Negros: herança de quilombos. São Paulo, Scipione, 2002.

_____. Quilombo, território e geografia. **Agrária (São Paulo. Online)**, [S. l.], n. 3, p. 156-171, 2005. DOI: 10.11606/issn.1808-1150.v0i3p156-171. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/agraria/article/view/92>. Acesso em: 03 jan. 2024.

COSTA, Pedro Leo Alves., ANDRADE, Luciano Pires de, & ANDRADE, Horasa. Maria ima. da Silva. (2022). Formação docente e educação escolar quilombola: Compreensão através de uma análise da literatura. *SciELO Preprints*. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.4147>

CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão; FOSTER, Eugénia da Luz Silva. **Educação escolar quilombola no Brasil:** uma análise sobre os materiais didáticos produzidos pelos sistemas estaduais de ensino. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 74, p. 193-211, mar./abr. 2019.

GONÇALVES, Ana Cláudia. **Políticas públicas para quilombolas:** a construção da cidadania na comunidade remanescente de quilombo do baú. 2017. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

LEITE, Ilka Boaventura. **Os Quilombos no Brasil:** questões conceituais e normativas. *Textos e Debates*, NUER – Núcleo de Estudos sobre Identidade e Relações Inter étnicas, UFSC, n. 7, 2000.

_____. **Quilombos e Quilombolas:** Cidadania ou Folclorização? *Horizontes Antropológicos*, UFRGS. IFCH. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Porto Alegre, ano 1, 1999.

LOPES, Dilmar Luiz. A Formação de Professores na dimensão de uma Educação Quilombola. In: **XVIII Seminário Internacional de Formação de Professores para o MERCOSUL/CONE SUL**. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Florianópolis – Santa Catarina – Brasil. 2010.

LIBÂNEO, J. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Luciene Tavares da Silva. (2021). **Memórias e Saberes de Caiana dos Crioulos na Formação de Professores: Modos e Formas de Aprender na Educação Escolar Quilombola**. Disserta-

**ção de Mestrado. PPGFP/ Universidade Estadual da Paraíba.
Repositório Institucional da UEPB.**

MACEDO, Liliane de Fátima Dias. **A implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola na educação básica em escolas da comunidade de Quartel do Indaiá/MG.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2019.

MAESTRI, M. **O Escravismo Antigo.** São Paulo: Atual, 7ª ed., 1994.

MIRANDA, S. A. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e

emergências. **Revista brasileira de educação**, v. 17, n. 50, 2012

MOURA, Clóvis. **Quilombos: resistência ao escravismo.** 5ª ed. - Teresina: EdUESPI, 2021.

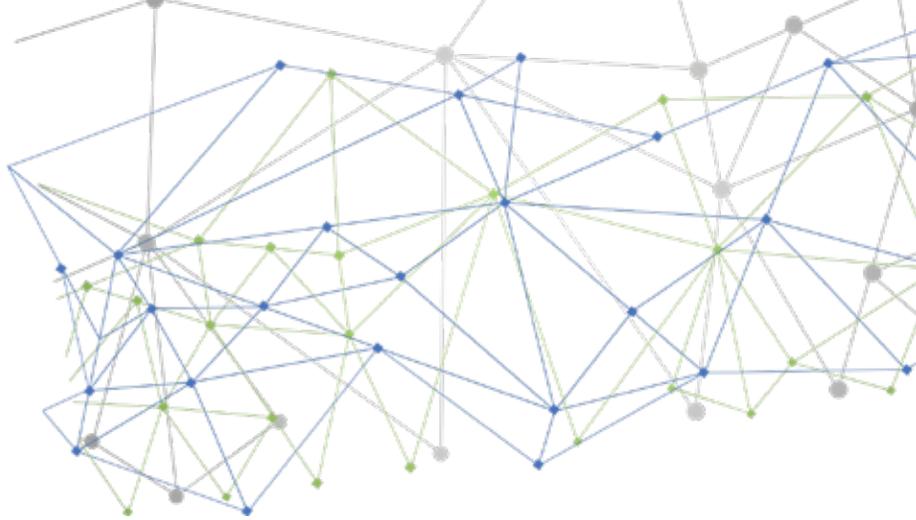
MUNANGA, K. **Origem e Histórico dos quilombos em África.** Revista USP. N.28. São Paulo. dez./jan./fev.1996.

PINSKY, J. **A escravidão no Brasil.** São Paulo: Contexto, 18º ed., 2001.

REIS, J. J. Quilombos e revoltas escravas no Brasil. **Revista USP**, [S. l.], n. 28, p. 14-39, 1996. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i28p14-39. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/28362>. Acesso em: 05 jan. 2024.

SANTOS, Simone Ritta dos. **Comunidades Quilombolas:** as lutas por reconhecimento de direitos na esfera pública brasileira. 197f. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Faculdade de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

ZABALA, Antonio. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**: uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Artmed, 2002.



PARTE II

INVENÇÕES DE PESQUISA

Entre a magia da sedução e o fio do destino: questões de gênero na Cultura Cigana à luz da série *Infâmia*

Robéria Nádia Araújo Nascimento
Patrícia Cristina de Aragão
Maricelia Miguel de Araújo Marinho

Introdução

Como uma fênix, das cinzas
Eu renasço todas as manhãs
Tem esperanças nas minhas penas
Ainda que meu coração esteja destruído (...)
Eu tô acostumada com a infâmia, me faz especial, não amarga!
(Rapper de Gita- protagonista da série)

Colocamos em perspectiva as singularidades da cultura cigana representadas na série polonesa *Infâmia*¹ (Netflix/2023), privilegiando, do ponto de vista metodológico, uma Análise Narrativa Temática (Motta, 2013) para fins de discussão de gênero. A leitura da superfície ficcional é materializada pela observação do feminino, e são considerados os marcadores de submissão que se entrecruzam às mulheres do grupo étnicorracial cigano. A performance da pro-

tagonista orienta a trajetória analítica. Gita é uma bela e talentosa cigana, de 17 anos, que compõe, canta e dança *hip-hop* como instrumento de combate ao patriarcado e à discriminação contra o seu povo. São de sua autoria os versos da epígrafe que abre este texto.

Um grupo étnico partilha origens raciais, religiosas, linguísticas, regionais, numa junção que valida as suas identidades e configura o seu arcabouço ancestral. A ancestralidade emerge do hibridismo entre passado, presente, heranças culturais, sociais e históricas que são eixos incorporados às vivências dos seus membros. A identidade étnica, por sua vez, é um processo de pertença e de diferença que se entrecruza aos grupos construindo desdobramentos identitários negociáveis, mutáveis, decorrentes de um processo relacional (Hall, 2016).

A malha discursiva de *Infâmia* conta a história da jovem cigana (vivida pela atriz Zofia Jastrzebska) que se rebela contra um casamento arranjado para saldar uma dívida milionária contraída pelo pai, viciado em jogos. O homem negociou sua primogênita ao herdeiro de um traficante influente da República Tcheca, da mesma etnia, que tem relações comerciais com seus descendentes poloneses. Tal fato é usado como justificativa do retorno para a Polônia tendo em vista o compromisso assumido.

Entre os ciganos, uniões “agenciadas” da mesma pertença étnica são formas de controle cultural, pois, nos casamentos exogâmicos, a família perde reputação de linhagem. Portanto, o costume tem o propósito de preservação das identidades e tradições ciganas (Goldfarb, 2022). Nessas tradições, o casamento é tão sagrado que a mulher vive com a família do marido, até o nascimento do primeiro filho, em casas coabitadas por um grande número de parentes. O convívio social das mulheres é restrito a esses núcleos, e controlado, de maneira geral, pela comunidade cigana. Uma questão de honra para essas famílias é a castidade, o que torna a mulher refém da sua própria cultura enquanto sustentáculo da identidade étnica (Caré, 2010).

Gita não se conforma ao ser obrigada a casar com alguém que sequer conhece. O desejo do seu coração é ter sucesso profissional como cantora e compositora de *hip-hop*, em virtude da *expertise* para a música e a dança. A vida no Reino Unido provocou a assimilação da cultura ocidental, particularmente dos hábitos americanos, o que a afastou de alguns preceitos do seu povo. No entanto, desde a infância, tocava e cantava com o pai nos eventos ou encontros ciganos, nos quais o idioma romani acionava memórias ancestrais e era praticado com prerrogativa de valor afetivo.

Convém ressaltar que o adjetivo romani é empregado tanto para a língua quanto para a cultura cigana. Mas o termo “cigano” depende das condições espaciais e temporais que individualizam essa população, cuja história é simbolizada por um mosaico étnico. A língua romani, inclusive, também é alvo de preconceitos, pois é designada pelos eruditos como um dialeto de variantes corrompidas. Ser cigano romani designa uma abstrata imbricação de grupos (historicamente diferenciados) que incorporam outras culturas, mantêm relações de semelhança e/ou dissemelhança umas com as outras, em termos de origens, trazendo a essa concepção inquietudes semânticas, históricas, ideológicas, antropológicas. É útil distinguir, porém, que “a romanização idiomática tem a proposta de conferir legitimidade aos grupos como sendo dos ‘verdadeiros ciganos’” (Teixeira, 2009, p. 10).

No território polonês, Gita não só teve dificuldades com a língua nativa, pela falta de hábito, como teve suas esperanças reprimidas. O repentino retorno às suas raízes, sob vigilância constante dos tios e avós, ampliou o sofrimento pelo abandono de sua primeira escola, dos amigos de adolescência, dos sonhos de alegria e liberdade alimentados a cada acorde dos seus instrumentos musicais. As expectativas da jovem cigana canalizam empatia para a sua personalidade cativante. Nas palavras de Nogueira (2010), personagens com esses perfis carregam humanidade e ambivalências, já que são falhas e passionais como todos nós, capturando reconhecimento

para as suas questões e trajetórias. Assim, os embates que mobilizam a protagonista transferem para a série polonesa um prisma diegético “focalizador interno, onisciente, que sustenta os conflitos e a complexidade do enredo; e que tudo transpassa, porque funciona como ‘câmera subjetiva’, na qual o olhar da trama é norteado pelo seu campo de visão” (Bulhões, 2009, p. 85).

Por conseguinte, o arco narrativo gravita em torno da subjetividade da moça em meio à racionalidade cigana, de viés patriarcal, reverberando os confrontos travados por ela, que busca questionar e subverter uma cultura conservadora, sustentada por simbologias místicas e leis peculiares, que objetificam as mulheres para controle dos homens. Retratando esse contexto, a narrativa de *Infâmia*, para além da tela, sublinha o fato de que são poucas ciganas que ocupam espaços de poder, tomam decisões importantes, ou confrontam as tradições, ressignificando suas existências e sociabilidades. Somos motivados, então, a conhecer os processos simbólicos que embasam determinadas culturas e suas relações, especialmente as de gênero (Hall, 2016).

A cultura dos ciganos sofre marginalização no imaginário social (Durand, 2002) forjada por ideias que julgam seus integrantes como imorais, desonrados, gananciosos, desordeiros, desonestos, desocupados, conhecidos pelos hábitos de roubar, pedir ou praguejar. Entre os estereótipos estão, ainda, representações como pessoas sujas, criminosas, amaldiçoadas, andarilhas e trapaceiras, em acepções negativas que, dependendo do período histórico, ganharam mais ou menos evidência. Outros estigmas, que permeiam a narrativa numa correspondência histórica, incluem suspeitas de maus tratos infantis, rapto de crianças e até mesmo infanticídio resultante de supostos rituais de “magia negra” (Teixeira, 2009).

Goffman (2008) explicita que os estigmas são agenciamentos negativos forjados por traços de inferioridade. O autor distingue três tipos: as abominações do corpo (deformidades físicas); as culpas de caráter individual (vontade fraca, desonestidade, crenças

falsas); e os estigmas tribais (relativos à raça, nação e religião). *Infâmia* relata, de modo oportuno, que numa mesma etnia podem haver preconceitos intergrupais, marcados pela segregação entre os membros economicamente abastados, que ostentam poder e acumulam ouro (a família de Gita); e os ciganos pertencentes aos clãs desafortunados, moradores subalternos das periferias (a família de Tagar²).

No que tange à violência, a série problematiza que a sociedade polonesa é perigosa para ambos os grupos, visto que o país protagonizou o holocausto e o genocídio do povo cigano durante a segunda guerra mundial. Num valioso registro de memória, a narrativa de *Infâmia* explora os vestígios dos ideais nazistas que, em pleno século XXI, ainda imperam, preservados pela supremacia branca. Grupos com esse perfil continuam ativos, praticando violência e intolerância contra a população cigana, circunstâncias que reforçam os estigmas da opressão. Agressões físicas, expulsões, homicídios e incêndios criminosos dos acampamentos comprovam hostilidades e graves violações dos direitos humanos. Consequentemente, muitos escondem seu pertencimento étnico devido ao anticiganismo, que vitimou o jovem Tagar.

Na verdade, a intolerância contra os ciganos oprime “o outro” que nos é estranho, e que tem costumes, comportamentos, práticas culturais que diferem das nossas. Corroborando esse raciocínio, que se reporta à alteridade, Rosa (2022) acentua que são raros os acontecimentos difundidos sobre a cultura cigana com sentidos positivos. “A segregação social é sentida no nosso inconsciente coletivo. Por entre linhas, o preconceito é transmitido e incorporado nas nossas mentes, já que a imagem da comunidade cigana sempre foi propagada com base em imagens redutoras e negativas”

2 Tagar, vivido pelo ator Kamil Piotrowski, é o jovem cigano que conquista o coração de Gita. Personagem pobre, de descendência humilde, que é marginalizado e perseguido pela violência dos não ciganos.

(Rosa, 2022, p. 8). Os ciganos são, consecutivamente, acusados de um comportamento disruptivo em relação à estrutura social alimentando sentimentos de rejeição e suspeição coletivas. Nesse sentido, suas representações (Hall, 2016) carregam visões distorcidas inerentes a grupos “exóticos”, cujas condutas são moralmente repreensíveis.

Pressupostos metodológicos para leituras de gênero: a cultura cigana em tela

Face aos aspectos indicados, a série tem muito a dizer para nos fazer pensar sobre as estratégias de empoderamento feminino, em meio aos interditos da sociedade cigana, à medida que as clivagens históricas do patriarcado são descortinadas pelas situações vividas por Gita. Por essas nuances, é justificável compreender o papel discursivo de *Infâmia* na reprodução e/ou contestação das desigualdades de gênero por intermédio da Análise Narrativa Temática (Motta, 2013).

O poder de mediação dos produtos ficcionais seriados parte da interlocução produzida com o cotidiano. Nesse escopo, os personagens promovem novos agenciamentos de sentidos que reinventam as acepções de cultura e as representações de gênero permitindo que os espectadores tenham acesso a essa problemática. Em vista disso, torna-se pertinente realizar uma leitura dos entremeios narrativos da produção polonesa nas suas intersecções com a vida dos ciganos e seus costumes. Martín-Barbero (2004) elucida que a ficção reconhece as diferenças entre culturas como um fenômeno plural, um espaço múltiplo de criação e recriação do mundo coletivo em suas idiosincrasias. Desse modo, as leituras culturais de *Infâmia*, a partir da etnia cigana, podem contribuir com a discussão de gênero, porque reverberam as regras que controlam o universo feminino sob a égide do patriarcado.

Para desvelar os significados ficcionais, optamos por desenvolver uma Análise Narrativa Temática (Motta, 2013), que busca fundamentar as implicações relacionais sugeridas pelo contexto e suas enunciações. Tal movimento de verificação de sentidos requer uma interpretação da história aliada à observação das representações da série e seus significados. Para tanto, faz-se necessário um agrupamento de procedimentos para uma leitura criteriosa e em constante refinamento, seguido do registro e descrição sistemática dos conteúdos dos oito episódios da primeira temporada. A metodologia só pode ser operacionalizada com o apoio teórico de um arcabouço conceitual em conexão com as abordagens em análise.

De acordo com esses pressupostos, a ação interpretativa realizada partiu dos Estudos Culturais (Hall, 2004; 2016), considerando a relação entre a cultura cigana e o patriarcado que a sustenta. Nesse intuito, as discussões conceituais de gênero foram articuladas para a compreensão da história da protagonista, do significado da mulher na cultura cigana, aspectos que perpassam os versos compostos por Gita. Esse movimento se deu a título de identificar como as letras de *rap* manifestam o cotidiano dos ciganos e as causas defendidas pela jovem. Assim, as músicas foram transcritas para ilustrar as representações sociais e os estigmas de gênero auxiliando no percurso de inteligibilidade da série. A dinâmica tornou possível entender as intencionalidades discursivas presentes na história. Portanto, “as marcas presentes nos diálogos e a correlação das situações vividas pelos interlocutores guiam o processo de leitura e interpretação” (Motta, 2013, p. 11).

Em síntese, o trajeto metodológico não apenas teve o objetivo de determinar *o que dizem*, mas *por que dizem* as narrativas, e como capturam nossa atenção por suas *maneiras de dizer*. Por essas mediações, examinamos a construção simbólica do contexto ficcional em suas semelhanças ou diferenças com as especificidades da cultura cigana em sua historicidade. Nesses entremeios, os condicionamentos de gênero foram percebidos como estruturas que alicer-

çam a construção do feminino por leis e códigos de sociabilidades dessa população.

Adotando tais esquemas interpretativos, as seguintes ações foram implementadas:

1. Construção do *corpus* a partir da pré análise dos oito episódios. O intuito foi conhecer o perfil da protagonista em suas relações com os demais personagens que configuram o eixo narrativo central;
2. Delimitação dos episódios e descrição dos diálogos e/ou situações referentes à cultura cigana e à protagonista Gita, a partir da transcrição do *que foi* dito, *como foi* dito e *onde foi* dito;
3. Transcrição das letras de *hip-hop* compostas pela protagonista e apresentadas como ilustração da temática de gênero, bem como da marginalização social que afeta o povo cigano nas configurações de uma sociedade patriarcal.

Lembrando que as questões do patriarcado não se referem apenas ao feminino, mas, sobretudo, ressoam os significados construídos pelo masculino. Como propõe Louro (2010) é o compartilhamento de sentidos que sustenta os variados signos do sistema social, cujos códigos comunicam posições, hierarquias, diferenças e identidades entre homens e mulheres. Nessa ótica, as instituições e as práticas sociais são constituídas *pelos* gêneros e também constituintes *dos* gêneros, já que é no campo das relações coletivas que são erguidas as fronteiras entre as pessoas, assim como são forjados os papéis desiguais entre elas.

Pelo exposto, a série *Infâmia* abre horizontes sobre a intertextualidade ficcional sinalizando sua verossimilhança com as causas do nosso tempo (Jost, 2012). Para Lopes (2009) o poder representacional da ficção deriva da conexão com a realidade que produz a expansão dos nossos repertórios. Consequentemente, a Análise Narrativa Temática mostra-se apropriada para desvelar as estraté-

gias mobilizadas pela série na sugestão de que “a discursividade e a plasticidade narrativas se conectam com o mundo histórico-cultural” (Nogueira, 2010, p. 29).

Invisibilidade de gênero: silenciamento das mulheres ciganas por tradições e repressões

A protagonista Gita é acusada de “infâmia”, a ação desonrosa que nomeia a série. Na cultura cigana o termo representa “a perda da honra”, fundamentando-se no descumprimento de promessas, já que “a palavra” é uma questão cara à essa etnia. Ou seja, cometer infâmia significa ignorar a palavra assumida, ou desrespeitar as normas da tradição. Os indivíduos são julgados pela comunidade e desonrados tornando-se “mortos vivos”.

Entre as mulheres, a infâmia possui uma dimensão transcendental, já que configura um marcador de ordem místico-sagrada, por ser, também, um pecado imperdoável por Santa Sara Kali, a protetora dos ciganos. Em ocasiões de infâmia, acredita-se que a santa abandone as moças à própria sorte, sem “corpos fechados”, em punição as suas culpas. Quando o pai, Marko (Sebastian Lach), pergunta a Gita: “Família ou Infâmia”, adverte que as subversões pretendidas pela filha não apenas trazem sofrimentos individuais, mas, sobretudo, prejudicam a manutenção da estrutura geracional da família, que depende da “obediência” feminina.

As mulheres ciganas, além de serem educadas para a servidão, são conhecidas no imaginário coletivo por previsões do futuro intercambiadas por leituras de bolas de cristal, mãos e cartas. Se a alma cigana é superlativa em misticismos, sentimentalismos com os semelhantes, também é implacável nos valores e regras comportamentais, que fazem das mulheres as “guardiãs das tradições”, num pensamento que reforça a hegemonia masculina.

A cultura cigana é migratória, caracterizada pela itinerância. Contudo, é importante assinalar que suas andanças são motivadas por variáveis como pobreza urbana, baixa escolaridade e preconceitos de cor que produzem uma subjetivação de rótulos negativos que tornam a etnia indesejável. Mas esse contexto não impede a defesa de seus costumes, estejam onde estiverem. Entre eles, está o dever de honrar e cumprir o que foi traçado pela família, pois o “fio do destino” não pode ser rompido. Por essa razão, o casamento feminino é sagrado, e só acontece uma vez na vida. Relações entre primos são incentivadas não só por critérios de afinidades de formação, mas para a preservação cultural. Depois de viúva, a mulher até pode ter outra união, porém perde o direito a tudo o que lhe pertencia, tais como filhos, carros, casas ou outras heranças. Cumprir o “fio do destino”, então, incorpora esses princípios, cobrando das mulheres uma anuência moral, desafio que a nossa protagonista tende a transgredir e a subverter para desespero dos familiares.

Na sociedade cigana, as moças não são incentivadas a estudar para não ficarem expostas às tentações do mundo exterior, que ameaçam a lógica do patriarcado que as controla. Quando conseguem permissão para estudar, saem precocemente das escolas, com noções básicas de educação, porque delas não se espera competências, mas “beleza e sedução”. Também não devem perder a virgindade antes do casamento, e nem tampouco se relacionar com não-ciganos. Se não forem virgens, os noivos podem devolvê-las, junto com os dotes, em escândalos familiares sem precedentes, que reafirmam a subordinação e a subjugação femininas como leis inquestionáveis (Teixeira, 2009).

A autoridade familiar entre o povo cigano provém da experiência de vida masculina. Os homens mais velhos são compelidos a manter a “força” da sua linhagem, mediante uma conduta “sábica e irrepreensível” na liderança familiar. Os líderes idosos podem ser substituídos pelas matriarcas, se somente membros femininos sobreviverem. Em contrapartida, a figura feminina é associa-

da à vaidade, reforçada por joias, vestidos coloridos e provocantes, entrelaçados por xales, fitas e rendas. O uso de saia é uma norma irrevogável. Atrair a atenção masculina é um saber aprendido precocemente, uma vez que as mulheres não podem tomar a iniciativa nos relacionamentos amorosos.

Nas situações de infâmia, a justiça intergrupala dos núcleos articula uma espécie de assembleia (semelhante a um tribunal) para julgar a falta de ética (descumprimento de palavra ou infidelidade conjugal feminina), através de um conselho extremamente rígido, formado pelos homens mais experientes, que conhecem as leis e tradições para punir as posturas indignas. Caso não haja idosos vivos nas famílias, a comunidade cigana é convocada para o veredito, mas não existem mulheres no comando dessas confrarias. “O tribunal assegura a reprodução cultural do grupo, a sua manutenção e coesão dentro dos princípios fundadores da etnia ao longo dos tempos” (Rosa, 2022, p. 15). Por essas questões, os problemas familiares são muitos e atravessam as gerações, porque os descendentes também herdam os conflitos.

As dissidências de gênero são interiorizadas desde a infância, já que as meninas podem se casar a partir dos 12 anos, e são preparadas com empenho materno para louvar essas uniões. O casamento, tratado como dádiva do destino, é condicionado à “prova da virgindade”, preceito que confere honra à noiva e à sua família. Este ritual não diz respeito apenas à pureza, mas também à procriação e à fecundidade da mulher. Após o casamento, a casa dos sogros acolhe a nora sob tutela permanente. Todavia, o mesmo costume não se aplica ao homem, que pode casar com uma não-cigana, enquanto a esposa deve seguir suas tradições, integrando-se à família do noivo, mesmo a contragosto, já que esta é obrigada a recebê-la.

O cabelo comprido das mulheres é um símbolo de honra e pureza também relacionado aos valores patriarcais. É possível ir ao cabeleireiro despontar ou pintar os fios, mas nunca cortar muito curto. Excluindo-se a infâmia, o corte só ocorre entre as mulheres

em mais duas situações: por viuvez ou por adultério. As casadas fazem uso de um pente fixo aos cabelos, acessório que, além das alianças, comunicam ao mundo que são comprometidas. Já os homens podem ter até três mulheres, e umas sabem das outras, sendo possível até a amizade entre elas. Na ocorrência de separação, um segundo casamento é permitido às mulheres, mas apenas quando o primeiro marido tiver se casado. Ou seja, até para um segundo matrimônio, a prioridade é dos homens.

Num ritual fúnebre dos parceiros, uma viúva mais velha faz uma trança na recém-viúva, e a corta o mais rente possível da raiz. A trança é, então, entregue para que a mulher do falecido a ponha nas mãos do marido em cima do peito. A tradição determina que o cabelo da esposa deve ser enterrado juntamente com o do homem em sinal de união e fidelidade. Após o sepultamento, o cabelo é, então, mantido sempre curto, para toda a vida, não sendo permitido mais deixá-lo crescer. Isso simboliza o “sepultamento” da beleza feminina, como se a mulher se resignasse com a viuvez que a torna invisível à sociedade, uma vez que o cabelo longo representa a união do casal. Nos casos de adultério, a mulher tem seu cabelo raspado, indicando sua condição de pária, que a faz ser repudiada pelo resto da comunidade cigana. Não poderá mais participar nos rituais de casamentos como madrinha, que é uma posição de honra, nem estar presente nas futuras provas de virgindade das noivas.

Uma leitura de gênero sobre o feminino na cultura cigana, conforme mostrado na série, parte da prerrogativa da submissão entreteçada à rejeição social, processo que afeta as mulheres de duas maneiras: expulsão do ambiente familiar, motivada pela infâmia; e a xenofobia, pelo racismo do mundo branco, para o qual fogem (“quando” fogem, porque não costumam contestar as normas). Em suma, a inadaptação feminina ao meio deriva das próprias convenções em conflito com as interioridades, ou com as próprias leis do seu povo (Goldfarb; Batista, 2022).

A conjuntura retratada também é pertinente ao debate de gênero por outros aspectos. Na ótica da sociedade ocidental, a vida para além das fronteiras ciganas é entendida como tábua de salvação para as jovens, já que, fora das tradições do seu povo, teriam oportunidades com um parceiro/príncipe “salvador”, que as livraria das regras opressoras. Mas o fato é que, no mundo do “outro”, num cenário real, não há um cavalo branco que as resgate, já que, se fugirem, continuam vítimas da violência cultural, do silenciamento e do racismo impostos pela etnia branca que marginaliza e despreza as suas origens.

Além de enfrentarem modelos arbitrários de suas castas, que ditam comportamentos, tipos de roupas, modos de agir ou de falar, e que as forcem a corresponder a essas expectativas; historicamente, as mulheres ainda sofrem aculturação para além de suas fronteiras. A inserção noutras ambiências não vem acompanhada do respeito às suas identidades, mas de “apropriações”, no intuito de minimizar conflitos entre elas e os não ciganos. Como, então, aprender a questionar os códigos injustos de uma cultura fatalista, opondo-se ao destino que lhe traçaram? Gita foi criada para seguir as regras do patriarcado. Contudo, faz do *hip-hop* uma ferramenta de oposição ao sistema opressor.

Bourdieu (2009) assevera que, desde o passado, a mulher foi colocada em posição hierárquica inferior ao masculino. A divisão de papéis partiu da instância familiar como estrutura de reprodução da visão androcêntrica, e foi fortalecida pela igreja e pela escola. Por isso, a cultura cigana incorpora representações desiguais que são perpetuadas entre gerações para atestar a superioridade do homem. A prova da virgindade é o primeiro ato violento contra as meninas ciganas, no intuito de sustentar o poder masculino. O lenço nupcial é um artefato de dor e constrangimento, enquanto a tradição advoga que o toque íntimo é um prenúncio da felicidade conjugal na preparação das noivas para a maternidade.

Diante da dinâmica machista, o uso ideológico de suas artimanhas produz práticas que, associadas à superioridade masculina, reforça representações de violência, numa lógica opressora e separatista entre homens e mulheres. Mesmo que várias tradições ciganas tenham um valor histórico significativo, é uma ironia que os aspectos discriminatórios e morais que as perpassam, retroajam sobre seu próprio povo em forma de rejeição nos outros espaços sociais.

Na vida cigana, a problemática de gênero, como destaca Caré (2010), inclui o etarismo, uma vez que a menina obedece ao pai, depois, aos irmãos. Quando se casa, passa a ser propriedade do marido, a quem se submete. Quando envelhece e/ou fica viúva, depende dos filhos. “Na hierarquia tradicional desse povo, profundamente conservadora, a subordinação dos mais novos aos mais velhos, e da mulher ao homem são fatores culturais perenes que não podem ser questionados” (Caré, 2010, p. 68). Dessa forma, existe uma “marca” de diferença biológica, linguística e/ou cultural associada às identidades femininas. Nesse sistema opressor, as ciganas são educadas para o dever com a família, esquecendo-se de si próprias, seguindo os papéis sociais de suas comunidades, silenciadas em suas expectativas de futuro, obedecendo a regras impostas pelo passado que as anulam no tempo presente.

Fragmentos de contestação feminina: ecos do *hip-hop* para reflexões da problemática de gênero em *Infância*

A série reproduz os estigmas que permeiam o povo cigano e os desafios enfrentados pelas mulheres. Quais discursos opressores formatam a estrutura patriarcal representada na narrativa? Em que medida as canções compostas pela protagonista denunciam a exclusão dos ciganos e colocam sob suspeita a legitimidade da lógica patriarcal? Tais indagações nos incitam a sublinhar os parâmetros

de “idealização” da feminilidade que perpassam a cultura cigana e impedem que as mulheres existam sob o signo da autonomia.

As composições de Gita combatem a superioridade do masculino, ao mesmo tempo em que denunciam o preconceito social contra o seu povo, elaborando críticas sobre um machismo perverso que atrasa a independência feminina. Para a jovem artista, além do desajuste crescente à moral cigana, que a isola e desespera, cantar e dançar *hip-hop* são mecanismos de oposição à ideia de “vítima” do próprio destino. Nessa perspectiva, suas canções buscam valorizar as vozes femininas, constituindo-se em importantes elementos para a compreensão narrativa de *Infâmia*. Através do *hip-hop*, a jovem confronta a concepção da mulher cigana “como guardiã das tradições, mera procriadora e continuadora da etnia” (Caré, 2010, p. 53).

Alguns diálogos exemplificam a contestação de Gita. No Episódio 01, em conversa com o pai, a protagonista afirma que quer *apenas viver, ser normal*. Essa fala ilustra a rejeição de Gita em deixar o País de Gales, lugar onde tem liberdade, para ir morar numa cidadezinha da Polônia, com sua família tradicional cigana, para atender aos interesses dos seus pais. Gita externa angústia em retornar as suas origens, pois já suspeitava que, na Polônia, provavelmente seria privada dessa liberdade, em razão das tradições de seu povo.

Nesse episódio, quando Gita chega à Polônia, logo é confrontada pela família ao se negar a usar saias, e por querer estudar como se ainda estivesse em território inglês. Assim, ela se dá conta de que, apesar da passagem do tempo, seus familiares ainda são muito fiéis às tradições ciganas. Isso é notável na mensagem que ela envia para sua amiga em Gales: *Sonny, o patriarcado³ ainda é forte aqui. As garotas só querem se divertir...na cozinha. E os homens descansam em paz.*

3 O patriarcado é, por conseguinte, uma especificidade das relações de gênero, estabelecendo, a partir delas, um processo de dominação-subordinação. Pressupõe-se, assim,

No mesmo episódio, ainda sem saber que o motivo de seu retorno era um casamento arranjado⁴ em prol de negócios familiares, Gita é surpreendida, durante um jantar, ao conhecer a família de seu futuro marido, Yanko. À mesa, ele pede à jovem para servi-lo com um suco. Imediatamente, a protagonista nota que a jarra está ao alcance do rapaz, e logo se recusa: *Pega você seu próprio suco!* Numa atitude machista, porém naturalizada, ele diz: *Mas você é fêmea!* Nessa cultura é “visível uma hierarquia em função do gênero, onde a mulher assume um papel grandemente subalternizado em relação ao homem, evidenciando a existência de uma comunidade patriarcal” (Cortesão et al, 2005, p.15).

Percebemos uma reação contra os padrões impostos pelas leis ciganas, já que Gita critica fortemente a subordinação das mulheres. Ao suspeitar que poderia estar sendo vendida, através do casamento, contraria as tradições e defende seus ideais de mulher que tem como substância a liberdade. Sua irmã mais velha, que ela pensa ser uma pessoa feliz, foi afastada do convívio familiar por ter fugido de casa com um homem não pertencente à cultura cigana. Gita, então, a procura, em busca de apoio. No entanto, a irmã desabafa acerca de sua infelicidade, por ter sido expulsa da família. Ela conta que viver distante de suas raízes e de sua cultura, traz muito sofrimento, além de não ser aceita pela família do esposo. Mesmo acessando a realidade da irmã, que escolheu alguém e ainda não se julga livre, a jovem segue firme no propósito de não se casar por obrigação.

a presença de pelo menos dois sujeitos: dominador (es) e dominado (s) (Cunha, 2014, p.154).

4 Como registrado, nos povos tradicionais ciganos, “o poder de formar as famílias – o casamento arranjado – é uma atribuição dos pais e, mais precisamente, dos homens. Cabe às jovens submeterem-se a eles. O casamento acontece sob o signo da autoridade da tradição, e apresenta o poder masculino da decisão, em contraponto ao poder feminino” (Borges, 2019, p. 34-35).

No Episódio 02, ela confronta a mãe por seguir os costumes: *Hipócrita! No nosso país você agia normal, mas aqui você segue as regras!* E ainda interroga: *Quem foi que disse que eu quero um marido?* Segue demonstrando a sua revolta com a situação, em conversa com pai, na tentativa de dissuadi-lo: *Pai, eu tenho meus próprios planos.* Esse é um posicionamento que, de acordo com as pesquisas realizadas por Cunha (2019), reflete a busca das mulheres ciganas pela construção de um espaço feminino e o despreendimento de algumas leis e práticas que desafiam o patriarcado.

No Episódio 03, ao descobrir o real motivo para o casamento arranjado, Gita, numa discussão com a mãe, questiona sobre as dívidas milionárias contraídas pelo vício paterno: *Eu que tenho que pagar as dívidas do meu pai?* A mãe afirma, então, que a jovem é a única pessoa que pode “salvar a família”. Gita reage, indagando: *E quem vai me salvar?* Essas questões denotam a carga emocional de revolta que a protagonista experiencia, vendo seu destino traçado em reprodução às leis culturais do seu povo.

Figura 1 - Prints da série- Episódio 3



Nesse Episódio, registramos opiniões machistas e opressoras do pretendente de Gita, ao descobrir que ela gosta de um gênero musi-

cal tão libertário, e que ainda pretende gravar um *Rapper*⁵. “Gravar o quê? Minha esposa não vai ser uma *Rapper*...E como isso vai funcionar depois do casamento? O posicionamento de Yanko fortalece ainda mais a insatisfação e o desejo de combater a opressão masculina. “O peso do patriarcado é muito explícito no relato de vários pesquisadores em contato direto com a cultura cigana, sobretudo com as comunidades de postura mais tradicional” (Pizzinato, 2009, p.9).

No Episódio 04, quando Gita já está envolvida com Tagar, um cigano pobre, funcionário de sua família, emergem os conflitos oriundos da desigualdade entre os clãs. Ainda que a paixão dos dois pelo mesmo ritmo musical os aproxime, a família do rapaz é contra o relacionamento, em razão das diferenças. O familiar mais velho do rapaz pondera: “Isso não vai dar certo. Eles são ricos. Não são como nós. Sabe como eles nos enxergam? Como porcos!”

A discordância do casamento arranjado avança à medida que o amor proibido fortalece a posição de Gita. Tagar, que também compõe *hip hop*, sugere que ela coloque na composição do novo *rap* algo relacionado à cultura cigana no intuito de notabilizar suas raízes. Mas que isso seja feito no idioma romani para garantir legitimidade à mensagem. Gita, revoltada, considera que não há valores a respeitar na sua cultura, ironizando o que poderia ser destacado: “*Tipo o quê? O ódio pelas mulheres? Ou o patriarcado? Ou talvez os casamentos arranjados? Os ciganos aprendem sobre o patriarcado desde o berço*”, lamenta a jovem.

Um dos momentos mais significativos da série, vivido por Gita e Tagar, é aquele no qual o rapaz explica à moça que, na língua nativa dos ciganos, não existe “Eu te amo”. A declaração de amor é pronunciada a partir dessas palavras: “Eu bebo sua alma”, para representar um sentimento que se mistura ao outro, semelhante a um

5 Referência a um artista de *Hip-Hop* que alterna falas e rimas. O termo também é sinônimo para cantor de *rap*.

líquido que atravessa a alma do ser amado e adquire a sua forma. Dois viram Um. Por isso, no casamento cigano, os noivos tomam vinho em uma única taça para corroborar a unidade de almas e de corpos em um mesmo ser.

Apesar da poética simbólica que os envolve, os povos ciganos, a fim de protegerem sua integridade, ou em nome da aceitação social, negam as suas origens. Não foi diferente com Gita! A personagem convenceu os pais para continuar seus estudos na Polônia, mas sem o conhecimento dos tios e avós. Na escola, para ser aceita pelos novos colegas, escondeu ser cigana. Ao ser questionada se tinha vergonha de quem é, ela afirma “*só estou tentando sobreviver*”, reforçando o entendimento de que as etnias ciganas, além de serem malvistas socialmente, ainda sofrem riscos de violência e morte.

Os tios e avós descobrem a desobediência de Gita, e vão retirá-la do ambiente escolar de forma escandalosa. Envergonhada, ela é levada de volta para casa sob o deboche dos colegas que presenciam a cena constrangedora. Em meio às lágrimas, insiste pelo direito de estudar. Sua avó permite, emocionando-se com a força e a personalidade sonhadora da neta. A matriarca, então, a aconselha a não mais esconder a sua origem, que deveria ser um motivo de orgulho. Gita, então, retorna à escola com trajes e adornos “tradicionais” do seu povo. Sua aparição gerou novos olhares de estranhamento e mais falas preconceituosas, que ela enfrenta impondo respeito. Em casa, comemora, relatando o ocorrido para Tagar: “*Eu soltei ela. A cigana. A liberdade dela é terrível*”. “Muitos ciganos, por causa dos preconceitos e da discriminação anticigana, preferem esconder ou até negar a sua ciganidade” (Moonen, 2013, p. 99).

Figura 2 – Prints da série – Ep. 4



Diante da imposição familiar do casamento, a protagonista, em mais um ato de rebeldia, durante a prova do vestido de noiva, raspa o cabelo, desafiando a tradição. Isso porque, conforme ressaltamos, o corte do cabelo, entre as ciganas, só é permitido para as viúvas, e o cabelo raspado indica adultério. As imagens reproduzem o seu gesto de contestação:

Figura 3 e 4 - Prints da série Ep. 8



No Episódio final, ao ser pressionada pela mãe sobre o corte do cabelo, Gita explica que é um gesto de luto em referência ao seu sofrimento pelo assassinato de Tagar⁶. A tia de Gita fala que nenhuma cigana de respeito deveria raspar a cabeça, porque isso repre-

⁶ Tagar foi assassinado brutalmente por poloneses racistas.

senta uma desgraça para a família. Gita, então, questiona: *“Isso já é infâmia?”* *“Esse é meu cabelo e a minha vida”!* Por não aceitar as regras, Gita, a todo tempo, confronta a família.

O *rap* composto por ela, em parceria com Tagar, é compartilhado nas redes sociais com grande repercussão. A letra é uma crítica às imposições às mulheres na cultura cigana e ao preconceito social que a atinge. A música, inicialmente, surpreendeu e agradou o seu povo, que constatou o talento da jovem. Porém, o ato de retirar peças de roupa, durante a coreografia, foi considerado um escândalo que envergonhou a família.

Figura 5 e 6 - Prints da série - Ep. 8



Ainda no Episódio 08, destacamos o comentário de Gita: *“Se eu publicar esse vídeo vai ser igual tá morta”*, em relação à infâmia. As consequências eram esperadas, mas foi corajosa e defendeu seus ideais, além de homenagear a memória de Tagar. Expulsa de casa, juntamente com seus pais e irmãos, ouve de sua avó que *“não era mais uma cigana”*. Gita, então, enfrenta: *“Eu sou, vovó. Você é uma cigana até o fim. Foi isso que você me disse. Isso corre no nosso sangue.”*

7 A infâmia corrobora a ideologia do patriarcado, “pois a mulher é associada ao biológico e à reprodução; e o homem, à mente e à razão, o que se articula à concepção de um feminino frágil e irracional, inferior ao masculino” (Oliveira e Rotenberg, 2015, p. 254).

Em vários momentos da série, a trilha sonora com a voz de Gita menciona as mulheres e o machismo predominante na sua cultura. Numa canção, apresentada no Episódio 01, observamos uma crítica ao uso de saia como obrigatório para o reconhecimento da mulher cigana.

*Mãe, essa é para você
Eu dedico a você
Essa saia
Cigana ou Romena?
O que sabe sobre mim, tia?
Merda de estilo cigano, mãe!*

No Episódio 02, a ideologia de gênero imposta pela sociedade gera uma crise de identidade na protagonista:

Figura 7 - Prints da série- Episódio 2



*Eu sempre gostei de brincar com os garotos
E eu preferia carros do que brincar com bonecas
Cabelos curtos, calças largas, uma expressão ameaçadora
Eu estava no grupo deles, a única garota
Eu sempre gostei de brincar com os garotos
e eles confundiam se divertir com ficar*

*Travessos, os garotos sempre me encorajavam
Eu sou forte, eu posso fazer qualquer coisa,
Você pode ser um dos garotos.
(...)
Dividida ao meio, eu corro em duas direções ao mesmo
tempo
Eu quero ser cigana? Não sei!
Eu sei quem eu sou? Não sei!*

No Episódio 08, Gita grava e publica o *Rapper* composto com Tagar:

*Meu espírito, a minha nação hoje sangra
Tratada como um rótulo, sem vida, perdida.
A mesa não é redonda,
Nossas vozes são silenciosas
Sem o amor dos outros?
Vamos viver o nosso amor altruísta, Tagar.*

*E ele fez essa batida.
Se quiser apagar ele,
Se prepare pra derrota.
Eu tô cansada desse ódio
Sangue ruim me faz vomitar
O sangue flui dentro de mim
Carrega a sujeira e repreende
Quem sou eu?
Eu tô no caminho que eu caminho
Eu não vou correr
Quero aproveitar o fluxo
Ei, ei, ei, ei, a gente precisa ir pra fora desse lugar!
Em frente contra o status quo
Que se fodam!
Quem sou eu?*

*Eu tô no caminho que eu caminho
Ei, ei, ei, a gente precisa ir pra fora desse lugar!
Como uma fênix, das cinzas
Eu renasço todas as manhãs
Tem esperanças nas minhas penas
Ainda que meu coração esteja destruído
Eu nasço toda manhã sem expectativas
Impessoal, sem reservas, sem considerações
Sem cabelo na cabeça,
Vocês me tratam como um nada
Nada é espaço, liberdade,
Foda-se sua escravidão idiota!
Eu tô acostumada com a infâmia, me faz especial, não
amarga!
Continuem com os seus pequenos negócios,
Aqui é a Gita, fazendo mais um hit!*

Figura 8 - Prints da série - Episódio 8



A publicação do *Rapper* traduz a libertação de Gita como uma mulher cigana que não se cala. Nele, ela expressa a sua força, sua coragem e determinação para vencer as barreiras do patriarcado e

se impor numa cultura machista. O machismo parte de um “sistema estruturado de controles e opressões que produz, significa, hierarquiza e trata o ‘masculino’ como valor fundante da moral” (Hintze, 2020, p. 12). Nessa dimensão, *Infâmia* encaminha uma importante proposta para desnaturalizar a submissão feminina nos grupos ciganos.

Para concluir

A Análise Narrativa Temática apontou que a batalha de Gita para expandir a sua voz está profundamente vinculada à historicidade dos preceitos culturais do seu povo. A protagonista precisou, em vários momentos, enfrentar a família para continuar os estudos e realizar o sonho de ser uma artista de *Hip-hop* sem omitir as suas origens. Ela encontrou nesse ritmo um espaço proativo para “cantar e gritar” para o mundo sua indignação sobre a invisibilidade das mulheres ciganas, assim como o seu desejo de liberdade para viver e denunciar o racismo estrutural que assola a sua etnia. Gita reconhece e valoriza o seu pertencimento, mas não vê o casamento como um destino, contrapondo-se à submissão imposta às mulheres pelos costumes dos antepassados que enxergam as uniões “arranjadas” como as únicas conquistas femininas.

Assim, a produção polonesa notabiliza a pauta do patriarcado e pode ser apropriada no campo da educação e na esfera formativa como recurso didático-pedagógico e artefato de pesquisa, a fim de que as relações de gênero sejam pensadas e reconstruídas para além das imposições dos paradigmas culturais. O arco narrativo defende a ideia de que as mulheres ciganas precisam se opor à hierarquia do masculino e ocupar espaços de poder com a garantia de seus direitos. Nesse sentido, a tradição da infâmia significa um valor ancestral a ser respeitado, mas não pode ser pretexto para impedir a evolução cultural do povo cigano ao redor do mundo, so-

bretudo no que tange à violência de gênero de calar as vozes do feminino.

Referências

BORDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

BORGES, Eliane Medeiros. **Mulheres ciganas entre a exuberância e o mistério**. Studium, Campinas, SP, n. 9, p. 27–38, 2019. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/studium/article/view/10108>. Acesso em: 14 de maio de 2024.

BULHÕES, Marcelo. **A ficção nas mídias: um curso sobre a narrativa nos meios audiovisuais**. São Paulo: Ática, 2009.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CORTESÃO, Luiza et al. **Pontes para outras viagens - Escola e Comunidade Cigana: representações recíprocas**. Lisboa: Textype Artes Gráficas, 2005.

CUNHA, Bárbara Madruga. **Violência contra a mulher, direito e patriarcado: perspectivas de combate à violência de gênero**. XVI Jornada de iniciação científica de direito da UFPR. Curitiba, 2014. Disponível em: direito.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2014/12/Artigo-Bárbara-Cunha-classificado-em-7º-lugar.pdf. Acesso em: 10 de maio 2024.

CUNHA, R. Family. Lideranças ciganas e os processos de demarcação identitária em uma comunidade cigana. In: GOLDFERB, M.P.L.; BATISTA, M.R.R(orgs). **Discutindo ciganos em Múltiplos contextos**. João pessoa: Editora UFPB, 2019. P. 113-132.

CARÉ, Maria Júlia Gomes Henriques. **Ciganos em Portugal**: educação e gênero. Dissertação em Ciências da Educação. Universidade de Lisboa; Instituto de Educação. Lisboa, Portugal, 2010.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GOFFMAN, Erwing. **Estigma**. Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Guanabara, 2008.

GOLDFARB, Maria Patrícia Lopes. **‘Prêmio Culturas Ciganas’**: uma análise antropológica de uma política pública brasileira. Revista ANTHROPOLÓGICAS. Ano 26, Ed.33. 2022.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2016.

INFÂMIA. **Série**. Duração: 381 minutos. Ano produção: 2022. Estreia: 06 de setembro de 2023. Distribuidora: Netflix. Direção: Anna Maliszewska. Classificação: 16 anos. Gênero: Drama, Musical. País de Origem: Polônia. Elenco: Zofia Jastrzębska, Sebastian Łach, Magdalena Czerwińska, Kamil Piotrowski, Artur Dziurman, Wanda Rani Kozłowska, Bożena Paczkowska.

JOST, François. **Do que as séries americanas são sintoma?** Porto Alegre: Sulina, 2012.

HÉLIO R. S.; VEIGA, Felipe B. (Orgs.). **As máscaras de guerra da intolerância**. Rio de Janeiro: ISER, 2020.

HINTZE, Hélio. Desnaturalização do machismo estrutural: primeiras aproximações. In: HINTZE, Hélio. **Desnaturalização do ma-**

chismo Estrutural na sociedade brasileira. Jundiaí: Paco Editorial, 2020, vol. 82.

LOPES, Maria Immacolata Vassalo de. **Ficção televisiva no Brasil:** temas e perspectivas. São Paulo: Globo, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2010.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Viagens da telenovela: dos muitos modos de viajar em, por, desde e com a telenovela. In: LOPES, Maria Immacolata Vassalo de (Org). **Telenovela:** internacionalização e interculturalidade. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

MOONEM, Frans (1944). **Anticiganismo e políticas ciganas na Europa e no Brasil.** Recife: Núcleo de Estudos Ciganos, 2013.

MOTTA, Luiz Gonzaga. **Análise crítica da narrativa.** Brasília: Editora UNB, 2013.

NOGUEIRA, Luís. **Manuais de Cinema II:** gêneros cinematográficos. Covilhã: LabCom Books, 2010.

OLIVEIRA, Simone Santos; ROTENBERG, Lúcia. **Dicionário feminino da infâmia:** acolhimento e diagnóstico de mulheres em situação de violência. Niterói, v. 17, n.2, p.253-257, 1.sem.2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2290/229019189005.pdf>. Acesso em: 12 maio de 2024.

PIZZINATO, Adolfo. Identidade narrativa: papéis familiares e de gênero na perspectiva de meninas ciganas. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, vol. 61, núm. 1, p. 38-48, 2009.

ROSA, Maria João Figueiredo. **Três narrativas de mulheres ciganas.** “E onde ficam as mulheres, na tradição?”. Dissertação em Psi-

cologia Clínica. ISPA- Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida. Lisboa, Portugal, 2022.

TEIXEIRA, Rodrigo Corrêa. **Ciganos no Brasil:** Uma Breve História. Belo Horizonte: Crisálida, 2009.

Contar para encantar: caminhos metodológicos para apropriação pedagógica de fábulas

Tatiana Lopes Rodrigues
Robéria Nádia Araújo Nascimento

A cigarra e a formiga (Esopo/Jean de La Fontaine)

Estava a cigarra, saltitante, a cantarolar pelos campos, quando encontrou uma formiga que passava carregando um imenso grão de trigo.

– “Deixe essa trabalhadeira de lado” – disse a cigarra – “e venha aproveitar este dia ensolarado de verão”.

– “Não posso. Preciso juntar provimentos para o inverno” – disse a formiga, – “e recomendo que você faça o mesmo”.

– “Eu, me preocupar com o inverno?” – perguntou a cigarra. “Temos comida de sobra por enquanto”.

Mas a formiga não se deixou levar pela conversa da cigarra e continuou o seu trabalho.

Quando o inverno chegou, a cigarra não tinha o que comer, enquanto as formigas contavam com o suprimento de alimentos que haviam guardado.

Morrendo de fome, a cigarra teve de bater à porta do formigueiro, onde foi acolhida pelas formigas, e assim aprendeu sua lição.

Moral da história: É necessário preparar-se para o futuro.

“Era uma vez”...

Este capítulo articula fragmentos teóricos de uma pesquisa¹ em curso no PPGFP/UEPB. O estudo evidencia o uso das fábulas nos processos de aprendizagem escolar que envolvem o letramento. Uma das especificidades da pesquisa é possibilitar reflexões entre as crianças, a partir da moral da história incluída no final desses textos. O gênero discursivo fábula é formado por narrativas alegóricas com a intervenção de personagens (animais ou entidades inanimadas) que possuem habilidades para *falar* e *sentir* reproduzindo, em diferentes contextos, conexões sensoriais humanas (visão, audição, paladar, olfato e tato).

Considerando o potencial didático das alegorias propomos que as fábulas sejam adotadas como estratégias de ensino, de modo a colaborar no avanço do letramento. Defendemos, ainda, que a discussão de valores pode ser mediada através da “moral da história” a fim de instigar aprendizados importantes que aludem aos direitos humanos e podem contribuir para a compreensão da vida coletiva. O estudo está sendo desenvolvido em turmas do 2º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Gilberto Inácio dos Santos, localizada na cidade de Lucena-PB. Em síntese, a premissa da pesquisa advoga a ideia de que o trabalho docente com fábulas pode incidir, positivamente, no processo de alfabetização, ao mesmo tempo em que oportuniza diálogos socioculturais, à medida que as fábulas agregam “atos de fala, conversa, narração alegórica, em prosa ou em verso, que encerram uma lição de moral” (Oliveira, 2011, p. 35).

Quanto à formação docente, a relevância está em estimular uma prática pedagógica contextualizada, sendo necessário que o/a professor/a olhe com sensibilidade para as questões que envolvem o

1 Pesquisa intitulada: “Era uma vez...” *Entre textos e valores, o gênero fábula como mediador de saberes no Ensino Fundamental*, orientada pela Profa. Dra. Robéria Nádia Araújo Nascimento.

processo educativo, e que tenha a “disposição de estar constantemente revisando o repertório de saberes adquiridos por meio da experiência” (Tardif, 2014, p. 267).

Neste capítulo, apresentamos parte da abordagem metodológica adotada na expectativa de que referencie o trajeto do estudo, de modo que, ao final do percurso, nossos objetivos sejam alcançados. O estudo se desenhou a partir da perspectiva qualitativa, proposta por Minayo (2013), numa concepção que aproxima teoria e realidade. No que diz respeito à etapa empírica escolhemos a pesquisa-ação, defendida por Thiollent (1986), já que “[...] promove a participação dos usuários do sistema escolar na busca de soluções aos seus problemas [...]” (Thiollent, 1986, p. 75).

Visando as aproximações entre teoria e prática, sugerimos um plano de aula que pode contribuir para a aplicabilidade das fábulas em turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, tendo como objetivo promover a aprendizagem de saberes que envolvem o letramento e os valores humanos.

Leitura e letramentos: conceitos entrelaçados

Não podemos nos referir a letramento escolar antes de adentrarmos num conceito que se reporta a uma das atividades recorrentes em sala de aula que é a leitura. O prazer da prática pode ser despertado a partir das vivências leitoras. Ou seja, o que se lê tende a determinar o gostar de ler. Já o estímulo à leitura, pode ocorrer em sutis momentos do cotidiano, quando a criança presencia a mãe e o pai envolvidos pelos livros² ou revistas, o irmão ou a irmã, cativados pelas aventuras dos personagens dos quadrinhos. Nessas situ-

2 Do ponto de vista do letramento, a referência à leitura aqui privilegiada abrange textos impressos por considerarmos que os suportes digitais são dispersivos e suas telas tendem a provocar estímulos lúdicos entre as crianças.

ações a criança vai percebendo as diferentes histórias que podem mobilizar a sua atenção. Por isso, os sentimentos de interesse, beleza e paixão funcionam como catalizadores para o prazer e a emoção despertados pelas palavras e textos:

Esses primeiros contatos propiciam à criança a descoberta do livro como um objeto especial, diferente dos outros brinquedos, mas também fonte de prazer. Motivam-na para a concretização maior do ato de ler o texto escrito, a partir do processo de alfabetização, gerando a promessa de autonomia para saciar a curiosidade pelo desconhecido e para renovar emoções vividas (Martins, 2007, p. 43).

No fascínio da leitura, a criança se sente entusiasmada e curiosa, abrindo-se à construção do conhecimento nas relações entre o lido e o vivido. Isso nos remete ao pensamento freireano de que aprendemos a ler a partir do contexto, “experienciando” o mundo, e não somente a partir da decodificação de palavras (Freire, 1989). Segundo Martins (2007), “compreender” e “dar sentido” ao que nos cerca são os primeiros passos para se aprender a ler. A autora acrescenta que aprendemos a ler, “vivendo”. Alinhado a esse pensamento, Xavier (2021) define a leitura como “[...] um fenômeno que permite ao sujeito de linguagem perceber os modos de entender e de se envolver com o mundo” [...]. (Xavier, 2021, p. 107). Essas formas de compreender a leitura reforçam o pensamento de Freire (1989), que considera as experiências de mundo elementos primordiais para a construção de sentidos numa perspectiva contextual:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente.

mente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (Freire, 1989, p. 9).

A atribuição de sentidos permite que a criança entenda e atualize o texto, através de sua historicidade, de suas vivências cotidianas, superando a passividade. Assim também acontece com a leitura das fábulas, pois esse gênero textual pode tocar os corações, abordar as amizades e os sentimentos. Desse modo, as palavras constroem conhecimento, constituem repertórios, operando na reflexividade e na visão crítica, através do fortalecimento da subjetividade e da consciência social.

A aprendizagem da leitura surge em diferentes ambiências: históricas, familiares, educacionais, culturais, tendo como ponto de partida a interação entre os atores sociais para, finalmente, ser internalizada por cada sujeito. Sobre o processo relacional, escreveu Vygotski:

Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: a primeira, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica) (Vygotski, 1998, p. 75).

Segundo essa visão, o processo de aprendizagem se inicia na interação para se tornar individual. Assim, a convivência com os grupos familiares, sociais, culturais ou religiosos tem papel fundamental no reconhecimento de si numa dada estrutura histórica.

Como um indivíduo só existe como um ser social como membro de algum grupo em cujo contexto ele segue a estrada do desenvolvimento histórico, a composição de sua personalidade e a estrutura de seu comportamento reveste-se de um caráter dependente da evolução social, cujos aspectos principais são determinados pelo grupo (Vygotski, 2009, p. 30).

Assim também se configura o processo de aprendizagem da leitura, já que “aprendemos a ler a partir do nosso contexto pessoal” (Martins, 2007, p.15). Nesse sentido, o conceito de letramento assume perspectiva relacional ao aproximar a aprendizagem dos grupos aos contextos, pois, em sua definição, “letramento significa uma prática discursiva de determinado grupo social” (Kleiman, 1995, p. 18).

Portanto, a concepção de leitura abordada neste estudo rompe com o viés mecânico que apenas explica o ato de ler como mera decodificação dos signos linguísticos, ideia do senso comum que é “transportada, na maioria das vezes, para o ensino da leitura no meio escolar” (Xavier, 2021, p. 111). Dessa forma, entendemos a leitura para além de uma folha de papel e seus registros escritos.

Pensar dessa maneira, no entanto, não desconsidera a tradução de signos, e nem questiona o fato de que é preciso aprender a decodificar palavras na escola. Afinal, é nesse espaço que se forma a sociedade “letrada”, sendo a alfabetização etapa necessária para apreensão do conhecimento e transformação da realidade social. Martins (2007) reforça esse ponto de vista, quando propõe que “[...] decodificar sem compreender é inútil; compreender sem decodificar, impossível” (Martins, 2007, p. 32).

Em concordância, Assolini e Tfouni (2007) assinalam que:

[...] existe um conhecimento sobre a escrita, que as pessoas dominam, mesmo sem saber ler e escrever, que é adquirido, desde que estas estejam inseridas em uma sociedade letrada. Consequentemente, pessoas que vivem em sociedades letradas não podem ser chamadas, em hipótese alguma, de iletradas, mesmo que não dominem o sistema de escrita desta sociedade e, em decorrência, sejam não alfabetizadas (Assolini; Tfouni, 2007, p. 57).

O letramento é tratado, também, como um “conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder” (KLEIMAN, 1995, p. 11). Isso posto, prefigura uma noção multifacetada, que envolve competências de alfabetização, mas que a elas não se resume.

Por essa razão, discutir o aprendizado do letramento é acreditar que todo ser humano traz consigo experiências de vida e valores singulares que o acompanham e que devem ser considerados no mundo escolar. Quem somos? Onde vivemos? O que queremos? Não há, portanto, como dissociar a leitura do mundo da leitura da palavra, uma vez que ambas fomentam a cidadania no espaço social. Assim, texto e contexto são indissociáveis na construção dos seres e dos saberes para além da escola.

As fábulas e a apropriação de saberes na educação

O primeiro passo para compreendermos as fábulas é saber identificá-las no universo dos gêneros textuais ou literários. São narrativas curtas que se dividem em duas partes: a narração, que se apresenta em texto figurativo, e a moral, que põe um fim na narrativa, abrindo possibilidades de reflexão sobre seus conteúdos. O gênero possui uma característica discursiva importante no processo de ensino-aprendizagem da leitura, pois permite um diálogo entre os saberes anteriores do público leitor e o enredo da fábula. Além desse aspecto, as narrativas são marcadas pela polifonia, o que permite agregar personagens e ambientes díspares como pretextos de abordagens para o valor das diferenças e a observação da multiplicidade de sujeitos que compõe o mundo social. As diversas vozes das histórias possibilitam o reconhecimento das alteridades no espaço coletivo.

Quando os docentes promovem, por meio da linguagem fabular, mecanismos de ensino-aprendizagem, podem desenvolver estratégias de mediação para habilidades de leitura, considerando o binômio experiência/sentido. Ao trabalhar com fábulas, é possível relacionar os conteúdos ficcionais para a leitura do mundo, na qual o/a aprendiz é motivado ao ato de ler, à medida que produz reflexões acerca dos valores propostos nas narrativas.

Uma vez que o aluno compreende e reconhece a fábula, isso lhe possibilita uma orientação para a vida em dois aspectos; um em que concluem o entendimento de situações humanas fundamentais, e o outro em que a verdade abre seus olhos para o real, desconfortável lado da vida. Ao se trabalhar a fábula, percebe-se que ela tem nas aulas de literatura ou de português um significado especial na formação da personalidade dos alunos. Enquanto discurso, a fábula é uma fórmula específica de comunicar pensamentos críticos. Ela dirige-se à inte-

ligência, provoca discussões, desafia a crítica e fomenta a capacidade dos alunos de analisar e julgar. As fábulas fazem o aluno observar situações de conflito, que os levam a afastar-se delas sob determinadas circunstâncias e a oferecer situações estratégicas para resolvê-las; as fábulas desafiam a fazer exames críticos de comportamentos e, ao mesmo tempo, à auto-crítica, ao rever os próprios modos e posturas. Essa reflexão dos próprios pensares possibilita ao aluno uma avaliação do agir, de sua própria pessoa e de seu modelo de comportamento em situações específicas, aquelas que fundamentam hipóteses para a capacidade de comunicar-se e inteirar-se socialmente. Significa a capacidade de avaliação de conflito no dia-a-dia do aluno, pois os problemas e os conflitos da fábula apresentam soluções estratégicas análogas aos diferentes aspectos da vida (Lima e Rosa, 2012, p.160).

Pelos argumentos apresentados, a utilização de fábulas no espaço educativo oportuniza experiências interativas, tanto para discentes quanto para docentes, criando possibilidades de diálogo e compreensão acerca de diferentes temáticas. No seu rico universo, as fábulas permitem a aprendizagem de saberes e valores, propiciando o desenvolvimento da leitura e da escrita, à proporção que a oralidade na contação das histórias ativa a capacidade de interpretação de mensagens. Essas condições fundamentam o processo de letramento em suas matrizes relacionais com os saberes das culturas.

Os saberes culturais expandem a visão infantil para os fatos ao seu redor, uma vez que o texto literário provoca reações, encaminhando a atribuição de sentidos. Ou seja, a autonomia e a capacidade de atribuição de sentidos são acionadas nas atividades de

leitura. Os profissionais docentes podem mediar esse processo de aprendizado com provocações em torno das histórias contidas nas fábulas: O que dizem? O que fazem os personagens? Que mundo está presente na narrativa? Quais elementos do mundo real, o texto fictício apresenta? O que as crianças fariam se vivessem essas histórias? Os questionamentos sugeridos convergem para uma educação participativa e dialógica que faz pensar, criar, reconhecer-se.

A título de ilustrarmos como tais questionamentos podem ser elaborados em sala de aula, na mediação pedagógica, trouxemos a narrativa “O lobo e o Cordeiro”, uma adaptação da fábula de Esopo.

O lobo e o cordeiro³

Um inocente cordeiro estava bebendo água em um córrego para matar a sede quando viu um lobo saindo do mato. O lobo aproximou-se do cordeiro e disse arrogante:

— *Como ousa sujar a água que vou beber com o seu casco imundo?*

— *Senhor lobo, não estou sujando a água de Vossa Majestade. E o córrego tem água suficiente para nós dois.*

— *Seu cordeiro atrevido, como ousa me dirigir a palavra com tamanha prepotência?*

E, bufando de ódio, o lobo foi embora...

Moral da fábula: *É importante respeitar o direito dos outros*

Como é possível observar, essa fábula entrelaça o texto e a moral da história. Essa conclusão explícita a própria mensagem direcionando o aprendizado que ela tem a oferecer. Após a apresentação

3 Adaptação disponível em: www.ipirangadonorte.mt.gov.br.

da fábula, em leitura oral, o/a professor/a irá estimular um diálogo a respeito do texto. Nesse momento dialógico algumas questões podem facilitar a compreensão contextual. Quais são os personagens? Como eles agem? Qual o cenário da história narrada?

Se o propósito for enfatizar a aprendizagem do ato de ler, o/a professor/a pode solicitar que as crianças realizem uma leitura compartilhada. Em seguida, pode questionar se existem palavras estranhas, ou quais palavras poderiam substituir as da narrativa original. Também se faz pertinente solicitar que redijam outra “moral”, a fim de promover a prática da escrita.

Através de atividades como essas, as estratégias de letramento, “[...] além de organizarem estratégias de ensinagem para que os estudantes tenham acesso a práticas letradas situadas, também viabilizam o agir desses estudantes em atividades significativas de linguagem que ocorrem em diferentes esferas sociais [...]” (Baltar, 2008, p. 564).

No que diz respeito à reflexão de valores, a aprendizagem se dá pela análise coletiva da “moral da história”, a parte responsável por encaminhar reflexões que se tornam oportunas para a vida social, uma vez que revelam qualidades e defeitos humanos, bem como as consequências das ações realizadas. Portanto, as fábulas possuem características textuais que viabilizam observações dessa natureza, como explica Alves (2007):

A grande maioria das fábulas tem como personagem animais ou criaturas imaginárias (criaturas fabulosas) que representam, de forma alegórica, os traços de caráter (negativos e positivos) dos seres humanos. Os gregos chamavam a fábula de apólogo, e esta palavra também passou a ser usada para designar uma pequena narrativa com seres inanimados e que encerra uma lição moral. A palavra lati-

na fábula deriva do verbo *fabulare* “conversar” “narrar”, o que mostra que a fábula tem sua origem na tradição oral, aliás, é da palavra latina *fábula* que vem o substantivo português “fala” e o verbo “falar” (Alves, 2007, p. 24).

A diversidade de personagens, a representação humana dos traços de caráter, bem como as alternativas que os cenários e os enredos oferecem, no intuito de provocar a criação e alimentar o imaginário infantil, mostram os detalhes e a amplitude discursiva que perpassam os textos fabulares. Além dessas menções, podemos salientar o “caráter mitológico” das narrativas, que as desloca [...]do vulgar, do lugar comum, presenteando-as com uma maior força para fascinar e persuadir, permitindo-lhes como lição e exemplo, característica constitutiva desse gênero universal” (Oliveira, 2011, p. 27).

O letramento literário, por sua vez, é definido como “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (Paulino; Cosson, 2009, p.67). A ideia central da prática é permitir a inserção do leitor no mundo da escrita como pressuposto de expansão de repertórios linguísticos. A literatura oportuniza que professores e alunos se debrucem sobre a história proposta para estudo

indagando ao texto quem e quando diz, o que diz, como diz, para que diz e para quem diz. Respostas que só podem ser obtidas quando se examinam os detalhes do texto, configura-se um contexto e se insere a obra em um diálogo com outros tantos textos. Tais procedimentos informam que o objetivo desse modo de ler passa pelo desvelamento das informações do texto e pela aprendizagem de estratégias de leitura para chegar à formação do repertório do leitor. (Cosson, 2011. p. 103).

Os diversos modos de abordagem textual no ambiente da sala de aula, ou fora dela, fazem diferença, quando pensamos na perspectiva de experiência literária e na possibilidade de aprendizagem, ao tentarmos aproveitar cada elemento do texto no processo de construção de saberes, o que se mostra essencial ao trabalho pedagógico de enfrentamento das dificuldades de aprendizagem com a leitura/escrita que as crianças podem apresentar. A partir dessa compreensão, o letramento literário representa

[...] bem mais do que uma habilidade pronta e acabada de ler textos literários, pois requer uma atualização permanente do leitor em relação ao universo literário. Também não é apenas um saber que se adquire sobre a literatura ou os textos literários, mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço. (Cosson, 2011, p. 103).

As vantagens da leitura literária entre as crianças são muitas, e entre elas destacamos a possibilidade de acesso ao horizonte de expectativas de sua vida prática e individual. Ou seja, mediante a prática leitora, são capazes de entender e reconstruir seus mundos criativos, através do diálogo com as histórias, o que proporciona conhecimento sobre si mesmas. Nesse sentido, defendemos a ideia de que o letramento é materializado de maneira plural e está intrinsecamente ligado às interações sociais e culturais da criança, mostrando-se relevante ao desenvolvimento de suas competências cidadãs, que extrapolam o mundo das palavras fazendo avançar suas interações e significados sociais:

[...] O letramento significa uma prática discursiva de determinado grupo social, que está relacionada ao papel da escrita para tornar significativa essa interação oral, mas que não envolve, necessariamente, as atividades específicas de ler ou de escrever (Kleiman, 1995, p. 18).

O trabalho de letramento via fábulas aguça não somente a capacidade inventiva das crianças, mas também promove a ampliação do repertório cognitivo contribuindo para o debate pedagógico em torno das qualidades humanas, tais como: honestidade, ética, respeito, amizade, solidariedade, entre outras, à medida que integra esses aprendizados às relações culturais.

Crendo nessa possibilidade, a metodologia proposta parte do entendimento de que os “[...] valores não devem ser tomados apenas enquanto valores ‘valendo’, mas também enquanto valores ‘sendo’ - pois só assim percebemos o que valem e para quem [...]” (Pais, 1999, p. 20). Considerando as ambiências escolares, julgamos que a própria “reflexão sobre os problemas educacionais nos levará à questão de valores” (Saviani, 2021, p. 70). Esse pensamento sugere que a escola pode ser um lugar para a discussão de assuntos que não permeiam os ambientes domésticos pela falta de entendimento das famílias, ou do silenciamento/tensionamento das violências e preconceitos protagonizados pelos sujeitos que pertencem ao convívio das crianças. Nas fábulas, encontramos alusões favoráveis para essas questões ampliando, também, a leitura do mundo social.

De acordo com o pensamento freireano, as fábulas favorecem esse (re)conhecimento aos discentes, no espaço escolar e fora dele, oferecendo-lhes importantes oportunidades de compreensão histórica, interagindo com a realidade coletivamente, percebendo-se no outro e com o outro, a fim de que o aprendizado dos direitos humanos se inicie a partir dos aprendizados infantis.

Tendo em vista a apropriação da fábula “O lobo e o cordeiro”, através da articulação teórica dos pressupostos que fundamentam o uso desse texto narrativo na sala de aula, estruturamos uma proposta didática pertinente para o ensino-aprendizagem do letramento:

Quadro 1: Proposta de aula com o uso de fábulas

PLANO DO DIA	
Fábula: O lobo e o cordeiro	
Carga horária: 1 hora	Turma: 1º e 2º ano
Recursos: cartolina, folhas de papel ofício, lápis e canetas	
Objetivo da proposta: Reconhecer palavras diferentes (arrogante, prepotência); identificar personagens e suas ações; analisar a moral da história a partir de suas impressões e da interpretação do texto.	
Habilidades: (EF02LP28) Reconhecer o conflito gerador de uma narrativa ficcional e sua resolução, além de palavras, expressões e frases que caracterizam personagens e ambientes; (EF02LP26) Ler e compreender, com certa autonomia, textos literários, de gêneros variados, desenvolvendo o gosto pela leitura.	
1º Momento: Contextualização da história; apresentação com auxílio de cartaz	
2º Momento: Roda de conversa sobre as impressões que a fábula apresenta; identificação das palavras diferentes	
3º Momento: Atividade – propor a escrita de uma nova moral a partir de outros valores (empatia) que podem ser trabalhados; solicitar que ilustrem o texto	
O que observar: leitura, escrita, oralidade, argumentação, capacidade de interpretação, relação com outros valores	
Referências: Adaptação disponível em: www.ipirangadonorte.mt.gov.br	

Fonte: Elaborado pelas autoras/2024

Em razão do movimento representativo entre cenários, mensagens e personagens, podemos considerar que a construção do conhecimento não se restringe apenas à leitura das palavras que formam as fábulas, mas se une aos valores propostos pelas narrativas como modos de construção de diferentes saberes. Com essa metodologia, aliamos o que é ensinado no contexto escolar às lições da família e de outros espaços não-escolares.

Entre textos e contextos: o percurso metodológico da pesquisa

A Escola Municipal Gilberto Inácio dos Santos pertence ao bairro de Fagundes em Lucena. A instituição foi construída no ano de 2009, tornando-se, até hoje, a segunda escola mais recente. Sua construção teve o intuito de atender as demandas das comunidades adjacentes por acesso aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Definimos duas turmas dessa modalidade para a realização da pesquisa, uma vez que esse grupo já demonstra capacidade interpretativa condizente à perspectiva relacional das fábulas, no que tange à atribuição de sentidos e à elaboração argumentativa coerentes à análise do gênero, já que essas competências se mostram úteis para as reflexões sobre a “moral da história”. Essas turmas são distribuídas nos períodos da manhã e da tarde possuindo quinze crianças matriculadas em cada uma. Consideramos que atendem as expectativas da pesquisa, pois estão inseridas no ciclo de alfabetização.

Após análise do contexto pragmático descrito, elaboramos um quadro para os registros das observações que serão realizadas na escola:

Quadro 2 - Descrição e organização das observações

Elementos que compõem a estrutura de uma fábula	Descrição	O que observar
Cenário	<i>“Descrição de locais”</i>	O <i>locus</i> da pesquisa a partir do seu espaço físico. Desenhos e fotografias podem ser utilizados para explicar a disposição das cadeiras, dos cartazes, dos livros, entre outros
Enredo	“Reconstrução de diálogos; Descrição de eventos especiais e das atividades”	Os diálogos, os gestos, os comportamentos, na ordem cronológica dos fatos, além do envolvimento das pessoas no decorrer da pesquisa
Narrador	<i>“Os comportamentos do observador”</i>	Aqui o pesquisador relata nas suas observações a sucessão de eventos e diálogos com os envolvidos na pesquisa
Personagens	<i>“Descrição dos sujeitos”</i>	O modo que se vestem, a linguagem verbal, o comportamento, além da aparência física

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2024.

Nosso estudo propõe um desdobramento metodológico que inclui a realização de oficinas direcionadas ao letramento e à aprendizagem de valores humanos através do gênero fábula. Serão operacionalizadas cinco oficinas pedagógicas, nas quais as crianças, participantes da pesquisa, irão representar os personagens das

histórias. Faremos entrevistas com as duas professoras, que serão identificadas com nomes fictícios, relacionados a literaturas infantis. Esse procedimento busca preservar o anonimato e a privacidade de suas falas na etapa de análise posterior.

É através da metodologia que organizamos o trajeto da pesquisa, direcionamos os conhecimentos teóricos, delimitamos o campo de atuação, definimos os instrumentos de coleta de dados e estabelecemos os modos de análise das informações. Compreendemos, assim, que a metodologia “trata do fazer ciência”, ao estabelecer “procedimentos, ferramentas e caminhos” (Demo, 1985, p. 19). A abordagem qualitativa se alinha aos nossos objetivos, já que permite traçar uma visão analítica, conceitual e fundamentada nos estudos empíricos. Como explica Triviños (1987), nada é “engessado” nos estudos de natureza qualitativa:

[...] A pesquisa qualitativa não segue sequência tão rígida das etapas assinaladas para o desenvolvimento da pesquisa quantitativa. Pelo contrário. Por exemplo: a coleta e a análise dos dados não são divisões estanques. As informações que se recolhem, geralmente, são interpretadas e isto pode originar a exigência de novas buscas de dados (Triviños, 1987, p. 131).

Além do aporte teórico, efetuamos pesquisa documental, na fase exploratória do estudo, para consulta de documentos oficiais, a exemplo da BNCC, no que diz respeito às metodologias adequadas para fomentar habilidades de leitura. Como os objetivos da pesquisa buscam desenvolver uma intervenção escolar, através de oficinas pedagógicas, para elaboração de um produto educacional, os resultados serão organizados em *indicadores para análise*, de acordo com os tópicos abaixo:

- Considerações sobre a observação *in loco*;

- Entrevistas com as professoras;
- Processo de planejamento e realização das oficinas;
- Resultados das oficinas pedagógicas;
- Análise das informações do diário de campo.

A interpretação dos indicadores será orientada pela análise de conteúdo, técnica conceituada por Bardin (2011) como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2011, p.48).

Colhendo os frutos do percurso: as oficinas pedagógicas e a construção do produto educacional

O produto educacional será uma cartilha pedagógica com o propósito de auxiliar o planejamento, a elaboração e o desenvolvimento de estratégias de ensino que contribuam para a aprendizagem da leitura e dos valores humanos, a partir das fábulas. A construção da cartilha, que reúne estratégias para o letramento escolar e articula as contribuições dos participantes na dinâmica de alfabetização, será importante para que a escola, professores e comunidade em geral tenham, ao seu alcance, uma ferramenta prática e direcionada às necessidades de aprendizagem das crianças no Ensino Fundamental, por apresentar recursos didáticos e visuais estimulantes para sua aplicabilidade. Esse produto é

[...] o resultado de um processo criativo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, com

vistas a responder a uma pergunta ou a um problema ou, ainda, a uma necessidade concreta associados ao campo de prática profissional, podendo ser um artefato real ou virtual, ou ainda, um processo. Pode ser produzido de modo individual (discente ou docente) ou coletivo. A apresentação de descrição e de especificações técnicas contribui para que o produto ou processo possa ser compartilhável ou registrado (BRASIL, 2019a, p. 16).

É importante que tenhamos um olhar mais atento às necessidades docentes, já que “ao se tornar professor, as experiências desenvolvidas na atuação e nas trocas com outros profissionais também promovem o desenvolvimento profissional” (Souza; Guimarães, 2016, p. 284). No produto, intitulado CARTILHA PEDAGÓGICA - “As fábulas como mediadoras de saberes no Ensino Fundamental”, serão estruturadas as cinco oficinas realizadas na pesquisa-ação. Além dos elementos prétextuais, o material apresentará textos introdutórios com embasamento teórico referente à pesquisa. Cada oficina será sistematizada da seguinte forma:

Quadro 3 - Esboço da primeira página de cada oficina

OFICINA 1
TÍTULO DA FÁBULA:
Ilustração, texto da fábula e moral da história
AUTOR:

Fonte: Elaborado pelas autoras - 2024

Quadro 4 - Esboço da segunda página de cada oficina

OFICINA 1	
Carga horária: tempo previsto para realização da proposta	Turma: Ano em que a proposta poderá ser aplicada
Recursos: Materiais que serão necessários, como por exemplo, folhas, livros, cartazes, lápis de cor, entre outros	
Objetivo da proposta:	
Habilidades⁴: Conforme indica a BNCC	
1º Momento: Apresentação e contextualização da fábula	
2º Momento: Desenvolvimento da proposta	
3º Momento: Roda de conversa	
O que observar: Propõe o que os professores podem observar/ analisar	
Referências: Fontes e referências utilizadas na proposta (sites, documentos, livros, vídeos, entre outros)	

Fonte: Elaborado pelas autoras - 2024

Moral da história

A apropriação de fábulas no Ensino Fundamental configura uma metodologia pedagógica que permite ativar a atenção da escola para questões que vão além do ato de ler e escrever. Nas breves

4 A indicação das habilidades, conforme estabelece a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, é item obrigatório nos planos de aula da Rede Municipal de Educação da cidade de Lucena-PB.

reflexões teóricas aqui apresentadas é possível constatar que esse gênero textual, se empregado de forma adequada nos espaços educativos, pode contribuir na formação de discentes e docentes.

As fábulas favorecem uma aproximação com o meio em que a criança está inserida. Através dos diálogos suscitados por esse gênero, podemos propor rodas de conversa em que as crianças se sintam motivadas a estabelecer relações sobre seu cotidiano, fazendo avançar competências da oralidade bem como expandindo habilidades de leitura, interpretação e escrita. Nesse sentido, nossa pesquisa sinaliza o impacto positivo dessas narrativas no processo de letramento, possibilitando a análise e o uso dessas histórias ficcionais não apenas como atividades prazerosas para as infâncias, mas como estratégias de ensino que situam o aprendizado contextual do ato de ler, promovendo interações com perspectivas de formação de valores, através do estudo da “moral da história”, que é o eixo fundante das fábulas.

Em razão do exposto, o letramento escolar torna-se um lugar propício não apenas para o ato de ler, mas, também, para a discussão de valores humanos importantes contribuindo, sobremaneira, para a formação integral das crianças. Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Conviver e Aprender a Ser, que são os princípios da educação do século XXI, propostos pela UNESCO, encontram ressonância nos conteúdos das fábulas, uma vez que, desde a alfabetização, é possível formar os futuros cidadãos para a ética, a prática da solidariedade, o pensamento crítico e autônomo, o respeito à coletividade, aspectos essenciais que educam um ser pensante para as relações sociais. Assim, a tríade “experiência, formação, transformação”, que constitui os pilares educacionais, é materializada por estratégias de ensino que tornam as fábulas ricas mediadoras de saberes.

Referências

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas** – sobre redes de saberes (Orgs.) Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva; TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e trabalho pedagógico**. Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa, São Paulo, Brasil, v. 1, n. 1, p. 50–72, 2007. DOI: 10.11606/issn.1980-7686.v1i1p50-72. Disponível em: <https://revistas.usp.br/reaa/article/view/11446>. Acesso em: 10 mai. 2023.

BARDIN, L. (2011). **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL, CAPES. **Documento de Área** - Ensino. Brasília, 2019a.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. São Paulo: Atlas, 1985.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: três artigos que se completam**. Cortez, 1989.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas – SP. Mercado de Letras, 1995.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Pulo: Brasiliense, 2007.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2008.

OLIVEIRA, Maria Angélica de. **Caminhos da fábula**: literatura, discurso e poder. Campina Grande: Bagagem, 2011.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento**: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

PAIS, José Machado (Coord.). Geração e valores. Na sociedade Portuguesa Contemporânea. ULHT, Lisboa, 1999.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. **Letramento literário**: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). Escola e leitura: velha crise; novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

PICHETH, Sara Fernandes; CASSANDRE, Marcio Pascoal; THIOLLENT, Michel Jean Marie. **Analisando a pesquisa-ação à luz dos princípios intervencionistas**: um olhar comparativo. Educação (Porto Alegre), v. 39, n. esp. (supl.), s3-s13, dez. 2016.

SOUZA, Marlei José de; GUIMARÃES, Iara Vieira. **Histórias Tecidas e Publicizadas**: Formação, identidade e desenvolvimento profissional. HOLOS, v. 32, n. 2, 2016. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2016.3452>.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17.ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TFOUNI, Leda. **Letramento e Alfabetização**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 47).

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. **A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas 1987.

VYGOTSKY, Lev. Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

Metodologia de análise fílmica: proposituras e caminhos de uma (art) educadora

Janailson da Silva Costa
Robéria Nádia Araújo Nascimento

Quando você conhece só a pracinha, vai só até a pracinha. Mas quando descobre o cinema, cara, é uma loucura. Não dá mais para voltar. Você já viu outra pessoa (Criolo Doido, rapper)

Primeira Tomada: a Sétima Arte na práxis pedagógica

A epígrafe que abre este texto foi escolhida, porque encapsula, numa linguagem coloquial, a ideia de que o cinema tem o poder de transformar nossa forma de ver e estar no mundo. Ao longo deste trabalho, que agrupa aportes teórico-conceituais de uma pesqui-

sa de mestrado¹ em curso, exploraremos o sentido pedagógico das narrativas fílmicas apontando como podem contribuir na inserção de temáticas e problemáticas contemporâneas no espaço escolar. Nosso pressuposto é que a análise de filmes, cujas abordagens refletem questões sociais, políticas e históricas, bem como dilemas éticos e morais, pode constituir metodologia profícua para instigar debates e aprendizagens.

O cinema pode ser um recurso extremamente valioso para a construção do conhecimento pois, segundo Zamboni (2013), enquanto arte e veículo de comunicação, possui potencial pedagógico significativo ao mobilizar saberes, sentimentos e percepções que podem contribuir de forma relevante para a formação crítica e cidadã dos/as alunos/as. Além dessas possibilidades, também tem significativo papel no enfoque dos estereótipos de gênero, sobretudo no que tange às sexualidades, envolvendo discussões sobre o feminino ou de orientação sexual, auxiliando a compreensão dessas problemáticas e possibilitando a desconstrução de preconceitos que geram violência e opressão às minorias.

O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, inclusive, preconiza que sejam reproduzidos em ambiente escolar pelo menos 2 horas de filmes nacionais por mês. Considerando-se essa prerrogativa, existem curtas metragens brasileiros que cumprem importante missão ao disseminar os impactos das posturas discriminatórias, no que se refere às questões homoafetivas. Filmes como *Hoje Eu Quero Voltar Sozinho*, dirigido produzido e roteirizado por Daniel Ribeiro; *Mais ou Menos*, dirigido por Alexander Antunes, e *Da vergonha ao orgulho*, sob a direção de Baboo Matsusaki, podem ser discutidos na escola, porque buscam transmitir conscientização sobre os impactos do *bullying* homofóbico, salientando expe-

1 Pesquisa desenvolvida no PPGFP/UEPB, orientada pela Profa. Dra. Robéria Nádia Araújo Nascimento, intitulada *Afetos transgressores? Leituras pedagógicas do cinema para a discussão do bullying homofóbico*.

riências emocionais e psicológicas das vítimas, ao mesmo tempo em que estimulam a empatia e a compreensão das diferenças. Tais perspectivas corroboram a importância de se abordar na sala de aula comportamentos civilizatórios fundamentais para a construção de uma cultura de paz, a ser estruturada, urgentemente, a partir das escolas, com a educação de crianças e adolescentes, através de uma mediação pedagógica pensada e planejada com esses propósitos.

O poder educativo do cinema na transmissão de mensagens de igualdade, tolerância e dignidade humana desenha os contornos de uma sociedade civilizada. O uso do cinema na escola também facilita o debate acerca das violências na escola, e isso configura uma das pautas relevantes para o campo da educação, no que se refere às problemáticas sensíveis. Assim, a apropriação do cinema em sala de aula pode funcionar como ferramenta didático-pedagógica que *forma e informa* os estudantes no processo de compreensão da realidade social em conexão com as questões do nosso tempo.

Os filmes são dispositivos narrativos capazes de nos fazer conhecer ou repensar situações diversas, numa aproximação cultural com as complexidades coletivas e as diferenças que as permeiam, abrindo espaço para a compreensão da alteridade. A abordagem de temas sensíveis em sala de aula depende da ação pedagógica. Nesse sentido, como explica Piubel (2020), o professor é entendido como um importante “produtor” de currículo em sua prática profissional. Ou seja, é capaz de reelaborar as diretrizes para o ensino de acordo com suas percepções acerca da realidade social, bem como suas observações acerca do perfil das turmas e das problemáticas singulares que as perpassam.

Neste contexto, é importante definir de que forma o cinema poderá contribuir com a compreensão do mundo, a partir do trabalho pedagógico e das aprendizagens dele decorrentes. O que se espera dos/as alunos/as quando forem expostos a uma película que aborde determinada temática escolhida pelo professor? Quais opções

de interpretação e captação dessa arte plural, que é o cinema, os/as alunos/as poderão desenvolver? Para isso, propomos que o/a professor/a, antes de exibir uma obra audiovisual em sala de aula, apresente aos estudantes, possibilidades de ver e compreender o filme, “analisando” suas mensagens e impactos socioculturais com vistas a permitir novas leituras e saberes acerca da realidade cotidiana, uma vez que a escola é uma ponte para a conexão com o mundo social.

Do ponto de vista metodológico, a análise fílmica é ferramenta valiosa no campo da (art)educação, proporcionando *insights* sobre a estética, narrativa e contexto cultural. Para orientar o trabalho docente destacamos, neste texto, algumas estratégias para (art)educadores que buscam incorporar as narrativas fílmicas nos currículos escolares, ressaltando que o uso do cinema pode ser relevante para todas as disciplinas, desde que haja convergência com os objetivos de ensino-aprendizagem, no que diz respeito aos conteúdos norteadores.

Ao discutir teorias e práticas, propomos um *framework* para a análise crítica de filmes oferecendo caminhos para a integração efetiva dessa prática no cotidiano escolar, lembrando que cinema costuma ser entendido como mero entretenimento, mas até mesmo essa associação pode se constituir numa razão primeira para tornar as obras cinematográficas ferramentas didáticas que aliam o prazer do espectador à reflexão das mensagens. Muitos/as professores/as ainda entendem esses recursos apenas como passatempo ou complementação de carga horária letiva (Rodrigues, 2014). Mas a inserção do cinema na escola “pode abrir as portas para um universo de criatividade e pensamento crítico, onde os/as alunos/as podem explorar novas formas de narrativa e compreender melhor o mundo ao seu redor” (Bergala, 2006, p.29).

Vivemos em um mundo plural, no qual somos impactados pelas diferenças culturais, raciais, de gênero e de identidades. Esse contexto precisa perpassar a sala de aula para que a escola seja um

lugar de criticidade, no qual seja possível ampliar e fortalecer o debate crítico e enriquecedor sobre esses temas, no intuito de favorecer outras formas de compreensão do mundo. Por isto, “a educação deve incorporar as linguagens da cultura popular, como o cinema, para promover uma aprendizagem significativa e crítica, que dialogue com a realidade dos alunos” (Freire, p.67, 1987).

De acordo com Silva (1999), uma realidade plural requer práticas inclusivas que coloquem em pauta a multiplicidade de pessoas e grupos em suas singularidades:

A escola é um espaço privilegiado onde diferentes identidades são construídas, negociadas e, muitas vezes, contestadas. É fundamental que o currículo escolar reconheça e valorize essa diversidade, promovendo um ambiente inclusivo que respeite e celebre as diferenças culturais, sociais e individuais (Silva, 1999, p. 87).

Consideramos uma educação inclusiva aquela que reconhece e valoriza a diversidade, garantindo que todos os/as alunos/as, independentemente de sua identidade de gênero, orientação sexual, etnia, religião ou outra característica, encontrem no espaço escolar oportunidade de aprendizado e expressão de suas potencialidades. Numa sociedade imagética, marcadamente visual, os filmes produzem a inclusão social, porque representam realidades diversas para o entendimento e o reconhecimento dos espectadores. Nesse sentido, as narrativas fílmicas permitem um exercício de alteridade, porque expandem as possibilidades de os/as estudantes conseguirem se colocar no lugar do outro, como também desenvolverem empatia e o respeito ao próximo a partir da ambiência escolar (Tadeu, 2021).

Caetano (2013) observa que os currículos seguem normas e padrões, que enquadram e regulam os estudantes, determinando tan-

to os conteúdos disciplinares como as técnicas de sua transmissão. No entanto, os profissionais docentes devem aproximar as normas curriculares de estratégias que englobem o aprendizado do pluralismo cultural, uma vez que a sociodiversidade e seus diferentes atores precisam ser contextualizados. Nessa perspectiva, alguns conteúdos, a exemplo dos temas sensíveis, carecem de encaminhamentos assertivos dos/das professor/as, porque representam questões complexas, mas inerentes ao processo histórico.

Portanto, um ensino voltado para a formação de uma consciência histórica permite acesso aos seus fatores e desdobramentos permitindo a compreensão das lutas sociais. Nessa perspectiva, a educação escolar torna-se baliza para implementação de uma análise crítica acerca dos potenciais fílmicos como práticas (art)educadoras.

Além dos critérios apontados, a análise de filmes proporciona habilidades interpretativas e expansão de repertório, condições que ativam o desenvolvimento intelectual e social dos/as alunos/as, capacitando-os para novas leituras de mundo, numa dinâmica de atualização dos programas didáticos das disciplinas. Desta maneira,

utilizar filmes em sala de aula pode enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, proporcionando aos alunos a oportunidade de desenvolver habilidades críticas, interpretar narrativas visuais e textuais, e conectar temas cinematográficos com os conteúdos curriculares (Silva, 2016, p. 45).

Para favorecer a apropriação do cinema na escola nossos argumentos aqui são articulados em três etapas: a primeira apresenta o conceito de análise fílmica, seus procedimentos e diferentes possibilidades. Na segunda etapa, são discutidas práticas pedagógicas com recursos cinematográficos em proposições educacionais. A

última etapa visa estimular profissionais da educação e pesquisadores/as a executarem a inserção das narrativas fílmicas no ambiente escolar, a partir de um breve panorama sobre estudos acerca dessa temática.

Planejando a prática pedagógica com metodologias de análise fílmica

Como vimos, a análise de filmes pode ser uma ferramenta para o desenvolvimento de várias competências nos/as alunos/as, permitindo a capacidade crítica, o senso estético, o conhecimento de outras culturas, a partir do debate sobre as propostas das películas. O cinema pode, então, viabilizar visões interdisciplinares que enriquecem diversas disciplinas, suscitando novas alternativas de mobilização pedagógica, sobretudo quando temas sensíveis precisam ser inseridos na educação, isto é, quando se referem à marginalização religiosa, étnica, de gênero ou sexual, racismo, abuso infantil, violência de grupos e/ou regimes de poder, bem como a qualquer ato que represente violação dos direitos humanos e impeça a dignidade dos sujeitos.

Os temas sensíveis convergem, diretamente, com a discussão dos currículos, pois atravessam as disputas discursivas acerca do que será enaltecido, e do que será invisibilizado no espaço escolar, como se não fizesse parte do ensino ou da realidade sociocultural. As tensões e apagamentos que cercam determinadas questões, relativas a negros, indígenas ou mulheres, por exemplo, fazem com que a escola seja um lugar de debate ou de omissão. Nesse contexto, Piubel (2020) adverte que a formação docente precisa tomar partido sobre as matrizes dessas problemáticas, originárias das desigualdades, uma vez que **é interpelada por diferentes** narrativas que cobram posturas e reações em sala de aula sobre a diversidade cultural e os saberes que a permeiam. Isso significa considerar que

a escola é território propício para o exercício ético da cidadania, de modo responsivo e responsável, no qual é urgente o questionamento de visões lineares ou hegemônicas na direção de dar voz a diferentes sujeitos.

Filmes podem apresentar épocas e realidades diversas promovendo a empatia e a valorização da diversidade. De acordo com Souza (2015), “O cinema permite aos alunos entrar em contato com diferentes culturas contribuindo para a formação de uma visão de mundo mais ampla e inclusiva” (Souza, 2015, p. 112). Dessa maneira, a reflexão gerada na sala de aula constitui a formação do pensamento científico, crítico e fundamentado, fruto do empenho de mediação didático-pedagógica.

A análise de filmes, por sua vez, é uma metodologia que pode ser integrada a diferentes áreas do conhecimento, como história, literatura, artes e ciências, ressignificando o ensino convencional, que é atrelado aos livros didáticos e seus conteúdos, “promovendo uma aprendizagem significativa, ao conectar diferentes áreas do saber e estimular o pensamento crítico dos alunos” (Lima, 2018, p. 75).

A Lei nº 13.006, sancionada em 26 de junho de 2014, que mencionamos no início deste texto, expõe a necessidade de que as escolas públicas de educação básica considerem os filmes nacionais como partes integrantes do currículo escolar. O objetivo é promover a cultura nacional e incentivar o conhecimento sobre a produção cinematográfica brasileira entre nossos estudantes. Porém, a efetividade da lei, muitas vezes, é negligenciada nas escolas por inúmeros fatores. Um desses, já confirmado em pesquisas científicas (Oliveira, 2018), é a falta de formação de professores específica para atuação com a linguagem fílmica em sala de aula, de modo que possam extrair dos recursos audiovisuais o máximo de benefícios para um ensino-aprendizagem contextualizado.

Algumas práticas já são utilizadas na escola:

Discussão em Grupo: Debates sobre os filmes assistidos em sala de aula que costumam abordar o enredo da produção, os personagens, os temas e o contexto histórico explorado pelos filmes;

Produção de Resenhas e Ensaios: Os/as professores/as solicitam aos alunos que escrevam resenhas ou ensaios críticos sobre os filmes. Quase sempre buscam desenvolver habilidades de escrita e de pensamento crítico, através da organização de ideias;

Projetos Interdisciplinares: Visam integrar o estudo de filmes em outras disciplinas para enriquecer o aprendizado. Por exemplo, o mesmo filme pode ser útil à aula de História e à de Literatura no que tange aos fatos históricos e aos aspectos linguístico-literários.

Outra possibilidade para potencializar o uso do cinema na educação é propor estudos sobre o valor artístico da Sétima Arte. Mas, conforme ratifica Maria Oliveira, essa tentativa enfrenta outros desafios:

O cinema, como forma de arte, muitas vezes não chega ao ambiente escolar de maneira efetiva. A falta de recursos, a formação inadequada dos professores e a ausência de políticas públicas voltadas para a inclusão do cinema no currículo escolar são fatores que contribuem para essa lacuna. Apesar de seu potencial pedagógico e de desenvolvimento crítico, o cinema ainda é subutilizado nas escolas (Oliveira, 2018, p. 78).

Partindo desta realidade que, infelizmente, é recorrente em muitas escolas brasileiras, buscamos contribuir com a prática pedagógica, através de um método de análise fílmica que privilegie a arte cinematográfica em sua grandeza poética e subjetiva. O pensamento de Carla Mendes nos orienta nesse propósito:

A análise fílmica sob uma ótica artística na educação promove a apreciação crítica e estética dos filmes entre os estudantes. Este método incentiva os alunos a explorar e interpretar os elementos visuais, sonoros e narrativos dos filmes, desenvolvendo uma compreensão mais profunda das técnicas cinematográficas e das expressões artísticas. Ao tratar o cinema como uma forma de arte, os educadores podem estimular a criatividade, a sensibilidade estética e o pensamento crítico dos alunos, proporcionando uma experiência educacional enriquecedora (MENDES, 2021, p. 112).

Pretendemos que esta experiência didática seja possível, a partir dos “métodos de análise fílmica, sob uma ótica artística na educação, que incluem a percepção estética, a interpretação simbólica e a avaliação técnica dos elementos cinematográficos” (ALMEIDA, 2020, p. 89).

Os procedimentos são assim apresentados, segundo os critérios reunidos por Rogério Almeida:

Análise Estética: O foco do estudo fílmico é direcionado para a composição visual, na qual se verifica o uso de cores, a iluminação, os enquadramentos e a cenografia. Os estudantes observam como esses elementos contribuem para a atmosfera da história e o impacto do filme, relatando até que ponto interferem, ou não, na construção das leituras e interpretações sobre o enredo (em filmes de suspense ou terror, a ambientação sombria contribui para as reações de medo dos espectadores). Assim, o conceito de belo é derivado do pensamento grego e se relaciona às habilidades humanas do “sentir”. Nesses termos, a apreciação sensorial de um filme depende muito da estética cinematográfica produzida. Falamos, assim, de um elemento diegético essencial para a fruição narrativa,

tanto que alguns diretores são conhecidos na sétima arte em função da *expertise* visual no conjunto de suas obras.

Interpretação Simbólica: Identificação e discussão de símbolos, metáforas e temas recorrentes no filme. Os/As alunos/as exploram como esses elementos comunicam significados mais profundos e refletem questões culturais e sociais. A junção desses aspectos produz os modos de ver, entender e reconhecer as intencionalidades dos significados imagéticos. Os simbolismos permitem o registro Real que foi pretendido pela obra cinematográfica acionando o seu reconhecimento. Todavia, esse reconhecimento mobiliza o repertório dos espectadores que, por habilidades de associação e identificação, traduzem o contexto do filme com o auxílio de informações e saberes que povoam o seu imaginário.

Avaliação Técnica: Análise de fundamentos técnicos inerentes à cinematografia, edição, som e direção. A cinematografia, na verdade, representa a arte da fotografia cinematográfica. Por isso, os cineastas precisam de diretores de fotografia, que usam suas lentes de maneira inteligente e criativa para traduzir para a tela a luz real refletida nos cenários e objetos. Os editores de imagem agrupam princípios, processos e técnicas que permitem o movimento e comunicam as intenções dos roteiros. Editores de som são responsáveis pelas mensagens, que podem ser sonoras ou silenciosas, uma vez que na concepção diegética de uma obra, o silêncio pode ser o protagonista das intenções. Dessa forma, a trilha sonora, os ruídos e os vazios são artifícios diegéticos habilmente manipulados pela direção das produções fílmicas, porque representam contextos, expectativas e sentimentos. Em sala de aula, estudantes examinam como essas técnicas são usadas para contar as histórias de maneira eficaz e artística.

Análise Narrativa: Estudo da estrutura da narrativa, desenvolvimento dos personagens, diálogos e arcos de história. É possível procurar vestígios de funções descritivas, preditivas e prescritivas no argumento de uma obra cinematográfica. A análise descritiva

parte da explicação minuciosa da história transcrevendo passagens significativas (cenas e diálogos) escolhidas no trabalho de interpretação. A análise preditiva corresponde à habilidade posterior à interpretação, visto que as informações históricas identificadas no arco narrativo podem levar os espectadores aos desdobramentos temáticos sugeridos pelo enredo. E a análise prescritiva é também conhecida como “recomendação”, uma vez que a narrativa fílmica pode suscitar outras temáticas, presentes em diferentes produções, que podem servir como desfechos das abordagens iniciadas por determinados filmes. Essas possibilidades de leitura dos filmes ajudam os alunos a entender como a narrativa é construída e quais mecanismos são manipulados no discurso para envolver o público.

Discussão e Debate: Atividades em grupo onde os alunos compartilham suas interpretações e *insights* sobre o filme, promovendo uma compreensão mais ampla e variada da obra. Interagir *sobre/com* o filme permite o compartilhamento de percepções. Nesse processo, a aprendizagem é coletiva e ocorre por intermédio do diálogo, conversação em que são socializados sentimentos e percepções que, por sua vez, favorecem o entendimento. Sensações e significados são colocados a serviço da interpretação, que acontece em situação de intercâmbio. Desses diálogos podem resultar novas ideias oferecidas pela obra, mas percebidas para além do que ela expressa em seu roteiro. As conversas em grupo revelam os repertórios dos espectadores, pois quanto mais os seus imaginários forem alimentados por outras fontes culturais, multifacetados serão os sentidos que poderão identificar a partir do filme proposto para estudo.

Comparação Intertextual: Comparação do filme com outras obras de arte, literatura ou filmes, para entender influências e/ou referências culturais e artísticas. A intertextualidade diz respeito à capacidade da ficção de reproduzir entrelaçamentos (sutis ou expressivos) de texto e imagem com o mundo real. É ela que aponta as condições de verossimilhança de uma obra cinematográfica com outras, que representam aspectos culturais e/ou linguísticos co-

muns. A comparação tem finalidades educativas, porque favorece o trânsito entre diferentes suportes narrativos, à medida que possibilita o acesso a outras mensagens e contextos.

Crítica Reflexiva: Escrever ensaios críticos onde os/as alunos/as articulam suas análises e reflexões sobre o filme, integrando os aspectos estéticos, técnicos e narrativos mencionados. As oportunidades reflexivas abertas pelo cinema constituem aprendizados culturais, uma vez que articulam os conhecimentos obtidos a partir da experiência imersiva provocada por enredos e cenários, personagens e histórias. A crítica permite a reconstrução de significados, à medida que rememora o que foi visto e aprendido, atribuindo-lhes novas perspectivas por relações e negociações de sentidos. Através de elementos consistentes, as críticas são argumentativas, pois ao defenderem um determinado posicionamento sobre o filme, mobilizam saberes dos campos da linguagem, da história, das culturas, a fim de apresentar um raciocínio lógico e fundamentado nos estudos que embasaram a compreensão da obra analisada.

Entendemos que esses percursos incentivam os alunos/as a desenvolverem uma apreciação crítica e sensível do cinema, reconhecendo-o como uma forma de arte rica e multifacetada. O próximo passo de nossa empreitada, a partir deste momento, é apresentar possibilidades teórico-práticas para a inserção do cinema em sala de aula, privilegiando o cunho artístico das obras fílmicas.

Ações pedagógicas (art)educadoras

Se a integração da arte do cinema na escola pode enriquecer significativamente o currículo e a experiência educacional dos/as alunos/as, como demonstramos e propomos, precisamos embasar a efetividade desta abordagem. Então, a primeira possibilidade didático-pedagógica fundamenta que o estudo e análise de filmes clássicos e/ou contemporâneos pode ser pertinente à compreensão da evo-

lução do gênero e dos seus estilos narrativos. Nesse sentido, “estudar filmes clássicos e contemporâneos ajuda os alunos a entender a evolução das técnicas cinematográficas e a desenvolver uma apreciação crítica do cinema” (Gonçalves, 2017, p. 102).

Uma outra perspectiva que vale a aposta docente é incentivar os alunos/as a criar seus próprios curtas-metragens, envolvendo-os em todas as etapas da produção, desde a criação do roteiro até a edição. Evidentemente, que essa ideia requer avaliar os recursos de acordo com cada realidade escolar. Contudo, quando possível de realizar, “a produção de curtas-metragens na escola permite que os alunos expressem sua criatividade e desenvolvam habilidades técnicas e colaborativas” (Pereira, 2019, p. 89).

Quando falamos na produção de curta-metragem pelos/as alunos/as, talvez nos pareça algo complexo. No entanto, tal atividade pode ser realizada facilmente. O/A professor/a pode pedir que os/as alunos/as que possuam algum aparelho que grave áudio e vídeo, unam-se aos colegas que não possuem esse instrumento, a título de formar grupos de discussão e execução da tarefa.

Caso nenhum dos colegas possua celular para essa finalidade, o professor ainda pode conversar com os estudantes e propor a gravação de um único curta-metragem, cuja temática represente os interesses da turma. Nessa modalidade, os/as alunos/as podem contribuir com a realização de uma entrevista, em forma documentário, ou até mesmo um vídeo explicativo sobre algum assunto que achem relevante.

A participação coletiva dos/as alunos/as é uma excelente abordagem para os trabalhos pedagógicos envolvendo cinema, já que algumas propostas requerem divisão na distribuição das tarefas, envolvendo debates e discussões posteriores. Após a exibição de filmes sobre questões histórico-sociais, culturais, políticas ou ambientais, a estratégia usualmente utilizada de conversar sobre os conteúdos apresenta poder educativo. “Os debates após a exibição

de filmes promovem o pensamento crítico e a troca de ideias entre os alunos, enriquecendo o processo de aprendizagem e originando novas ideias para produções do gênero” (Silva, 2018, p. 56).

Uma outra vertente de análise, e que contribui para ampliar o repertório sobre cinema, mobilizando a prática docente, é propor a comparação de filmes com obras literárias em estudo pela turma, ou com outras formas de arte para exploração de enfoques, símbolos e narrativas comuns, uma prática comumente utilizada por professores da área de linguagens (Oliveira, 2020). Esta possibilidade oferece múltiplas vertentes metodológicas para o trabalho de sala de aula, visto que a comparação de obras fílmicas pode ocorrer entre literaturas, culturas, questões sociais e outras artes. As turmas podem sugerir as produções que desejam comparar, o que sinaliza o engajamento com a atividade proposta. Esta modalidade de comparação amplia o conhecimento sobre outros filmes, gerando diferentes compartilhamentos de saberes sobre o cinema e as artes, uma vez que informações são transmitidas de colegas para colegas expandindo o campo de aprendizado fílmico da turma em seu conjunto.

A análise estética de um filme, conforme citamos, talvez pareça inalcançável para a realidade de alguns professores. Visto que este tipo de análise maior percepção entre os espectadores. Entretanto, existem breves possibilidades de análise estética, que cumprem a função de atrair o interesse para o filme e sua mensagem sem necessitar um conhecimento prévio específico. Essas possibilidades envolvem entender os diálogos que foram construídos na história, realizar a descrição da ambientação, através de elementos mais atrativos, observar se há uma coesão entre o cenário e o arco narrativo do filme.

Desenvolver projetos que integrem o cinema com outras disciplinas, como história, literatura, ciências sociais e artes visuais, a fim de criar maneiras de aprender a partir dos outros saberes oriundos de diferentes matrizes curriculares. “O cinema pode ser utili-

zado como uma ferramenta interdisciplinar, conectando diversas áreas do conhecimento e proporcionando uma aprendizagem holística” (Rodrigues, 2018, p. 134).

Trabalhar com cinema a partir desses projetos aglutina o corpo docente em trabalhos compartilhados e permite maior participação escolar. Os/As professores/as podem se ajudar nas tarefas e acessar conhecimentos fora de sua área de atuação. Ao trabalhar com projetos que envolvem a produção e análise de filmes, os/as alunos/as desenvolvem uma série de habilidades importantes para a aprendizagem cultural. Eles aprendem a pesquisar, planejar, colaborar e resolver problemas, além de aprimorar suas capacidades de interação, comunicação e expressão. A análise de filmes também promove o pensamento crítico, incentivando os alunos a interpretar narrativas, identificar temas e discutir o impacto das produções cinematográficas na sociedade, a partir dos saberes veiculados na tela.

Uma outra proposição para ação pedagógica com o cinema seria a de organizar exposições e mostras de curtas-metragens e outros trabalhos audiovisuais produzidos pelos/as alunos/as, celebrando suas capacidades cognitivas. “Expor os trabalhos audiovisuais dos/as alunos/as é uma forma de valorizar suas criações e incentivar o reconhecimento e a apreciação do talento artístico” (Almeida, 2017, p. 45).

As proposituras pedagógicas, através da adoção da metodologia de análise fílmica, sugerem ainda a pesquisa sobre o trabalho de diretores e dos movimentos cinematográficos, porque esses constituem traduções de determinados contextos históricos. Conhecer a obra de diretores renomados e explorar movimentos cinematográficos importantes para compreender suas contribuições artísticas e técnicas configuram novas e relevantes aprendizagens culturais. “Estudar a obra de diretores e movimentos cinematográficos ajuda os alunos a reconhecer e apreciar a diversidade e a riqueza da arte cinematográfica” (Ferreira, 2021, p. 98).

Os percursos apresentados reúnem estratégias para fins de utilização do cinema na escola e solicitam reflexão sobre a prática educativa, a fim de motivar mudanças que incidam na leitura de mundo e nas aprendizagens colaborativas, cujos focos sejam o conhecimento cultural e o investimento na valorização dos saberes diversos advindos das produções cinematográficas.

Luz, câmera, ação: a prática educativa e as pesquisas sobre cinema

Steven Spielberg² afirma que o cinema é uma forma poderosa de educação, pois pode tocar corações e mentes de uma maneira que poucas ferramentas educacionais conseguem. A integração do cinema na escola oferece uma variedade de benefícios que podem transformar a experiência de aprendizagem dos/as alunos/as. Ao adotar métodos de análise fílmica sob uma ótica artística, os educadores podem enriquecer o currículo e desenvolver novas competências nos estudantes. A análise de filmes permite que os/as alunos/as desenvolvam habilidades críticas e analíticas, aprendendo a interpretar e questionar os elementos visuais, sonoros e narrativos de uma obra cinematográfica. Isso promove visão reflexiva sobre a sétima arte à medida que desenvolve uma aprendizagem crítica e significativa.

Entendemos que a partir da intertextualidade, o cinema proporciona uma janela para diferentes culturas, sociedades e períodos históricos, permitindo que os/as alunos/as explorem e compreendam contextos diversos. Isso amplia o horizonte cultural e promove

2 Cineasta, produtor cinematográfico, roteirista e empresário estadunidense que tem mais filmes na lista dos 100 Melhores Filmes Americanos de Todos os Tempos. Premiado com três Oscars (dois de Melhor Diretor), dois British Academy Film Awards, doze Emmy Awards, nove Golden Globe Awards, três Directors Guild of America Awards e sete Producers Guild of America Awards.

a empatia e a conscientização social. O **estímulo à criatividade e à expressão artística** incentivam a autonomia dos/as alunos/as, permitindo que manifestem suas interpretações e perspectivas sociais. Tal exercício de aprender pode despertar talentos e interesses que podem ser desenvolvidos ao longo da vida, para além da escola. Entre os docentes, a prática de ensinar *com* o cinema permite uma **pedagogia interdisciplinar que viabiliza uma aprendizagem holística**, a partir da integração de diversas disciplinas como história, literatura, artes visuais e ciências sociais em interconexões com diferentes áreas para um conhecimento plural.

Se a proposta for a criação de audiovisual entre estudantes, as competências tecnológicas são favorecidas, quando a análise e a produção de filmes envolvem o manejo e a experimentação de instrumental técnico. Esse fazer cinematográfico ajuda os/as alunos/as a desenvolverem competências importantes no mundo contemporâneo que incluem edição de vídeo, imagens, caracteres, manipulação de som e criação de efeitos visuais, o que faz avançar competências e habilidades cognitivas. **Assim, a promoção do trabalho em equipe** favorece as áreas de produção de curtas-metragens e as discussões em grupo trazem avanços no campo da interação social.

No que se reporta às pesquisas sobre o binômio cinema-educação, as perspectivas tendem a relacionar as obras cinematográficas com saberes da antropologia, sociologia e educomunicação. Trabalhos como os de Napolitano concentram o interesse na narrativa cinematográfica privilegiando seu caráter representativo. Ismail Xavier (2008) constatou que o filme, por meio dos arranjos visuais de sua narrativa, tem valor educativo, porque ensina um modo particular de olhar para o real. Por isso, o cinema que ‘educa’ é o cinema que faz pensar, tratando de variadas experiências e questões que possuem princípios pedagógicos. Fresquet (2013) defende a utilidade do cinema como pressuposto de aprendizado social, argumentando que as escolas públicas sejam “escolas de cinema”,

nas quais professores e alunos produzam filmes, visando à incorporação do onírico, do imaginativo e do criativo no exercício da linguagem estética.

Outros pesquisadores, como Almeida (2017), associam o cinema a três vetores: *tela* (dispositivo, linguagem, arte, discursos, narrativa), *espelho* (metáfora da identificação/projeção subjetiva do mundo do espectador) e *janela* (proposição que busca uma compreensão da realidade a partir de trilhas ficcionais). Em suas palavras, o autor considera que dois polos são colocados em diálogo no vetor artístico: o do discurso e o da recepção. Isto é, a narrativa é cambiante em função das leituras do público. Nesse raciocínio, o que a tela do cinema apresenta para todos nós não é uma realidade fechada ou acabada, mas a proposição de um novo mundo, cuja significação está “aberta” ao flutuar ao sabor dos nossos olhos.

Tal percepção o levou a formular sete princípios educativos que justificam o uso do cinema na sala de aula:

1. *Fundamento cognitivo*: um filme só constrói sentidos por meio da atividade cognitiva do espectador, e não apenas pela intencionalidade discursiva da obra;
2. *Fundamento filosófico*: assim como a matéria do filósofo é o conceito, a do cineasta é a imagem. Portanto, é através da tela que nos reconhecemos e desvendamos nossos desejos: “A tela é tanto vidro por onde penetra a paisagem, quanto espelho no qual nos refletimos, mas com a tranquilidade de nos sabermos a salvo” (Almeida, 2017, p. 16).
3. *Fundamento estético*: aquele que estrutura a fabulação, imaginação, criação, mas que não se limita à arte, porque materializa estilos de vida, valores éticos e morais, costumes e culturas distintos;
4. *Fundamento mítico*: difunde as narrativas fundamentais da aventura humana, seus sonhos, angústias e conflitos. Os mitos propagados pelo cinema giram em torno da reconcilia-

ção de nossa consciência com o mistério do universo, uma visão interpretativa total acerca desse universo, a imposição de uma certa ordem moral e a busca do indivíduo pelo seu centro;

5. *Fundamento existencial*: o cinema oferece condição geradora de cultura, pois o homem se descobre finito através das narrativas. O cinema é obra de cultura, por um lado, e por outro a irradia. Coloca o indivíduo em contato com costumes, bens simbólicos, visões de mundo que se aproximam e se distanciam de nossas próprias, mas que também nos fazem olhar para nós mesmos;
6. *Fundamento antropológico*: o cinema não é evasivo, dispersivo ou ilusório, pois o espectador sabe que o faz-de-conta é o motor da ficção, e esta propicia a experiência sensorial, intelectual, psicológica e estética ao disseminar imaginários que dão vida a diferentes povos e grupos minoritários, com temas ligados à discriminação, sexualidade, inclusão, direitos humanos. Se não houvesse o cinema, quase nada saberíamos de outras culturas, daí o caráter pedagógico de suas construções imagéticas;
7. *Fundamento poético*: Trata-se de uma máquina de linguagem que fabrica estados poéticos a partir da criação estética. A sensibilidade é provocada e o poético concentra-se por dois eixos: na emoção do espectador e na criação do cineasta. Somos compelidos a diversos sentimentos como medo, raiva, compaixão.

Em suma, as finalidades educativas do cinema na prática pedagógica não apenas enriquecem o currículo escolar, mas também oportunizam o desenvolvimento integral dos/as alunos/as. Ao criar metodologias fílmicas sob uma ótica artística, os/as educadores/as podem fomentar uma educação mais poética, crítica, criativa e integrada, preparando as novas gerações para o enfrentamento de

um mundo cada vez mais complexo, talvez atravessado por desafios ainda não concebidos em telas.

Referências

ALMEIDA, Rogério de. **Cinema na Educação: Métodos de Análise Artística**. Curitiba: Editora Pedagógica, 2020.

ALMEIDA, Rogério de. **Cinema e educação: fundamentos e perspectivas**. Educação em Revista Belo Horizonte. n.33. 2017.

BARBOSA, M. S. **Leitura Crítica de Filmes na Educação Básica**. Revista Educação e Cultura, 12(3), 45-56. 2009.

BERGALA, A. *L'hypothèse cinéma: Petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs*. Cahiers du Cinéma. 2006.

Brasil. Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para prever a exibição de filmes de produção nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm. Acesso em: [20/06/2024].

FERREIRA, Marcos. **Tecnologia e Educação: O Uso do Cinema no Ensino**. Porto Alegre: Editora Pedagógica, 2021.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra: 1987.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

GONÇALVES, Ana. **Análise Crítica de Filmes na Educação**. Rio de Janeiro: Editora Educacional, 2017.

LIMA, A. P. **Integração Multidisciplinar através do Cinema na Escola**. Revista Pedagogia, 20(2), 70-85. 2018.

MARTINS, Clara. **Estética do Cinema: Uma Abordagem Educacional**. Curitiba: Editora Cultural, 2016.

MENDES, Carla. **Cinema e Educação: Análise Fílmica como Ferramenta Pedagógica**. Porto Alegre: Editora Educativa, 2021.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

OLIVEIRA, Maria. **Literatura e Cinema: Diálogos em Sala de Aula**. Brasília: Editora Literária, 2020.

OLIVEIRA, Maria. **Cinema e Educação: Desafios e Possibilidades**. Rio de Janeiro: Editora Acadêmica, 2018.

PEREIRA, Luís. **Criatividade e Expressão: Curtas-Metragens na Educação**. Recife: Editora Criativa, 2019.

PIUBEL, Thays Merolla. **Temas sensíveis no ensino de história: produzindo conhecimento histórico escolar na relação passado/presente**. Escritas: Revista do Curso de História. Araguaína, vol. 12, n. 2, p. 71-87, 2020.

RODRIGUES, M. A. **O cinema na educação: potencialidades e desafios pedagógicos**. Revista Brasileira de Educação, 19(58), 120-135. 2014

RODRIGUES, Pedro. **Cinema Interdisciplinar: Conexões e Aprendizagem**. Florianópolis: Editora Interativa, 2018.

SILVA, Joana. **Educação Intercultural e Cinema**. Salvador: Editora Multicultural, 2018.

Silva, J. R. **O cinema como ferramenta pedagógica: Reflexões e práticas em sala de aula.** Revista de Educação e Cultura, 22(3), 40-55. 2016.

SILVA, João. **Metodologias para Análise de Filmes na Escola.** São Paulo: Editora Educacional, 2020.

SOUZA, R. F. **Cinema e Educação: Contribuições para a Formação de Cidadãos Críticos.** Editora Educação e Sociedade. 2015.

TADEU, Marcos. Cinema contra homofobia: a utilização do cinema como recurso pedagógico contra a homofobia - 1. ed. - Rio de Janeiro: Autografia, 2021.

XAVIER, Ismail. Um cinema que “educa” é um cinema que (nos) faz pensar. Entrevista.

Revista Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 13-20, 2008.

ZAMBONI, E. C. O Cinema na Escola: Proposta de Intervenção Pedagógica. Editora XYZ. 2013.

Dança, gênero e sexualidade: a educação dos sentidos como propositura da liberdade dos corpos

Herton Renato de Albuquerque Silva
Patrícia Cristina de Aragão

Ninguém é verdadeiramente tolerante se se admite o direito de dizer do outro ou da outra: o máximo que posso fazer é tolerá-lo, é aguentá-lo. A tolerância genuína, por outro lado, não exige de mim que concorde com aquele ou com aquela a quem tolero ou também não me pede que a estime ou o estime. O que a tolerância autêntica demanda de mim é que respeite o diferente, seus sonhos, suas ideias, suas opções, seus gostos, que não o negue só porque é diferente. O que a tolerância legítima termina por me ensinar é que, na sua experiência, aprendo com o diferente.

(FREIRE, 2004, p. 24)

Introdução

Diante de um período político catastrófico no qual o Brasil viveu recentemente (2019-2022) com afloramento de preconceitos e intolerâncias, retomar os estudos e pesquisas no âmbito educacional em relação aos discursos sobre gênero e sexualidade é sem dúvidas um ato de coragem e ousadia, afinal os sujeitos que integram o campo educativo encontram ainda desafios no enfrentamento de problemáticas vinculadas a diversidade de gênero, diversidade cultural, diversidade de raças, religião etc. É preciso voltar a esse cenário, que foi desolador, defasado e ridicularizado pela bancada política e religiosa do nosso país. É chegada a hora de uma (RE) construção, com o propósito de operar observações e principalmente reflexões acerca da conjuntura no espaço escolar, esse texto apresenta assim uma análise bibliográfica buscando investigar, a partir de uma pesquisa bibliográfica e de cunho qualitativo, a partir do pensar de Alves, como a educação das sensibilidades é capaz de penetrar na alma e de comover o mundo interior, nos retirando do nosso “mundo externo”, fazendo-nos expressar nossos sentidos para o mundo externo. Assim, pensando como as práticas sexistas, relacionadas a aplicação da dança, estimulam o processo de “modelagem” dos corpos que aprisionam, e são estímulos e criatividades que a arte propõe. Recorreremos ao diálogo com Tilio, para apresentar que o conceito de gênero não é uniforme dentre as variadas perspectivas teóricas, e ainda em diálogos com Louro e Colling para apresentar alguns outros conceitos de gênero, como também nas ideias das histórias da sexualidade em Foucault. Nesse sentido nota-se que ainda é uma produção carente dentro de uma abordagem educacional que considere o gênero no interior da dança na escola, ou mesmo da dança na educação sem que seja com delimitados de gênero. Isso apresenta as nossas reflexões nessa pesquisa, na perspectiva de (Re)pensar, discutir e redirecionar a dança, não só como prática educativa que se compreende no âmbito da educação estética sobre o que já se encontra com algumas propostas consis-

tentes, especialmente as desenvolvidas no seio da Arte-educação, mas também como prática artística na perspectiva de desmistificar as práticas sexistas tão fortemente postas na educação.

Por usar o corpo como parte principal da mensagem, a dança é muito fortemente implicada nos processos de expressão da linguagem que operam na construção social do corpo. Dessa forma, não está isenta de operar, ao lado de muitas outras práticas padronizadas dos usos cotidianos do corpo, como uma pedagogia cultural do gênero, por meio da qualidade das desigualdades sociais de gênero, são reproduzidos através da configuração de diferentes maneiras de usar o corpo por homens e mulheres.

A dança, como qualquer outra prática social, pode ser vista e apresentada pelos discursos e representações que dão sentido à vida social. Por utilizar do corpo como parte principal da sua nota estética, a dança é fortemente envolvida em processos de linguagens que agem na construção cultural do corpo. Os movimentos, os gestos, desenvolturas, o balanço, o *swing* e as posturas corporais são culturalmente diferenciados de acordo com suas identidades sociais, sejam elas, relacionadas ao gênero, à classe social, à raça, à religião, a geração e à sexualidade. Para Andreolli (2010), “a dança é apenas uma dessas instituições, ou uma dessas práticas culturais, por meio e através da qual nossas identidades de gênero se constituem. (Andreoli, 2010, p. 82). Na dança, é como se o interesse de mostrar um modelo heterossexual masculino, fosse um membro de hierarquização e apropriação do gênero. A partir daí, surge a noção de que homens e meninos que se aproximam da dança não são “totalmente” homens, onde começam a surgir o bullying, ao depender da idade.

Como podemos acentuar, tal fato diante das afirmativas de Crochik (2017) quando nos pontua que:

[...] “bullying e preconceito são fenômenos distintos, ainda que possam, por vezes, estar associados. Em comum, apresentam um alvo

que aparenta fragilidade ou incapacidade de se defender da violência que recai sobre si, mas mesmo nisso há uma distinção: o alvo do bullying é qualquer um que possa ser submetido; o preconceito, em geral, necessita de uma justificativa para a discriminação. Ambos os fenômenos podem ser repetidamente voltados aos mesmos alvos, durante um longo período, e também nessas duas formas de violência pode-se caracterizar a ação de grupos ou de indivíduos mais fortes ou mais espertos para a dominação do outro. Mas no caso do preconceito, mesmo indivíduos frágeis podem desenvolvê-los e a discriminação ocorrer de maneira mais sutil (Crochik, 2017, p. 28).

A associação entre dança e falta de masculinidade aparece muito forte na cultura brasileira, como afirma Andreoli, quando diz que “o corpo é o local de inscrição dos discursos e representações culturais, que por meio da construção de diferentes “marcas” corporais, posicionam os sujeitos em lugares sociais específicos” (Andreoli, 2010, p. 87).

Diante disso, esse texto apresenta uma reflexão sobre uma proposta de educação não sexista, ancorada em discussões que perpassam o campo dos estudos da educação dos sentidos, problematizando o corpo no contexto educacional na discussão de gênero e sexualidade na formação educativa. Trata-se de uma concepção de estudo que nos possibilita ampliar o leque de abordagens sobre as questões que envolvem a dança e, especificamente nesta pesquisa, sobre a dimensão de gênero e sexualidade, mostrando a importância formativa e educativa da dança na educação.

Para tanto, será um texto que nos aproximará de uma reflexão sobre a proposta de uma educação dos sentidos, que propõe a experiência dos sentidos ocupando um papel protagonista na ação

educativa, o que nos é possível inferir que uma formação distinta e menos racionalista poderá ocorrer, assim como também, adentrar as discussões acerca de uma educação sexista, que enquadra meninos e meninas em uma única “forma”, quebrando com esse ideal em que meninos deverão apresentar sentimentos insensíveis, e as meninas sempre o oposto.

Trata-se de uma concepção de estudo do contexto educacional em interface com as ciências sociais, que, juntamente com as contribuições dos estudos culturais, nos possibilita ampliar o leque de abordagens sobre as questões que envolvem o comportamento humano e, especificamente nesta pesquisa, sobre a dimensão dos corpos, gênero e sexualidade.

Falar sobre essa produção de corpos, é trazer a cena a discussão de sexualidade, ancorada nos pontos e contrapontos de Foucault (2023), quando nos alega que:

A sexualidade é o nome que se dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se aprende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências encandeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder (Foucault, 2023, p. 115).

Ampliando um pouco as discussões sobre a dimensão cultural da sexualidade, Louro (2000) acrescenta que a sexualidade

[...] não pode ser compreendida de forma isolada. Nossas identidades de raça, gênero, classe, geração ou nacionalidade estão imbricadas com nossa identidade sexual e esses vários marcadores sociais interferem na

forma de viver a identidade sexual; eles são, portanto, perturbados ou atingidos, também, pelas transformações e subversões da sexualidade (Louro, 2000, p. 31-32).

Múltiplas são as concepções, porém fica claro que sua dimensão, compreendendo desde características e expressões do corpo sexuado, relacionado a parte biológica, anatômica e fisiológica do ser, como também aspectos individuais, que se inscrevem neste corpo biológico. Assim como as necessidades afetivas e nossas experiências pessoais. Consideramos então, o corpo como dispositivo relacional com o mundo, percebemos a diversidade de influências culturais e sociais que o materializa e, ao mesmo tempo, produz, reproduz e/ou fortalece discursos que vão (RE) afirmando velhos ou novos modelos culturais de masculinidade e de feminilidade em uma sociedade.

Para melhor entendermos as relações de poder inseridas no domínio da sexualidade encontramos no pensamento de Foucault (2023) um conceito que amplia seu leque de abordagens, quando o autor define que:

Não se deve descrever a sexualidade como um ímpeto rebelde, estranha por natureza e indócil por necessidade, a um poder que, por sua vez, esgota-se na tentativa de sujeitá-la e muitas vezes fracassa em dominá-la inteiramente. Ela aparece mais como ponto de passagem particularmente denso pelas relações de poder, entre homens e mulheres entre jovens e velhos, entre pais e filhos, entre educadores e alunos, entre padres e leigos, entre administração e população (Foucault, 2023, p. 112).

Através desses discursos apontamos uma possibilidade de neutralização de paradigmas absolutistas e pensamentos únicos e

supremos para explicação dos fenômenos da vida sobre o corpo e da sexualidade que comumente são ancorados em explicações naturalistas ou biologizantes, oportunizando caminhos mais claros e naturais para a compreensão do comportamento humano. Assim, é necessário que a escola apresente um espaço de ajuste de saberes e vivências pautadas numa perspectiva mais integral e inclusiva que propicie a legitimidade mútua das diferenças e a busca de uma maior conformidade nas relações sociais e culturais.

No jogo de “aparências” que constitui a discussão de gênero, que se apresenta como um campo no interior e por meio do qual as relações de poder que afetam a sociedade e se articulam. Convenhamos legitimar, que essas relações de desigualdade social ou até mesmo de violência (concreta ou simbólica), acontecem por meio da construção de parâmetros culturais de superioridade de um grupo social sobre outro. Segundo Guacira Lopes Louro (2014), é através das feministas anglo-saxãs que gênero passou a ser distinto de sexo, com o objetivo de rejeitar o determinismo biológico implícito no uso da categoria sexo.

Neste ponto, a recomendação Louro (2014) é acertiva quando diz que:

O conceito serve, assim, como uma ferramenta analítica que é, ao mesmo tempo, uma ferramenta política. Ao dirigir o foco para o caráter “fundamentalmente social”, não há, contudo, a pretensão de negar que o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuados, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre essas características biológicas. (...) As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que essas podem ser compreendidas fora de sua constituição social), mas sim nos

arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação (Louro, 2014, p. 26).

Em relação a essa discussão Tilio (2014) é categórico quando nos afirma que:

[...] a diferença anatômica e sexual entre homens e mulheres sempre se expressa em efetivas diferenças e desigualdades, mas que, por serem moduladas cultural e historicamente, podem assumir diversificadas manifestações. Para vertentes da antropologia estrutural, a diferença real dos corpos de homens e mulheres é uma verdade universalmente constatada (similar ao essencialismo biológico), mas suas representações podem variar na história e nas sociedades, sendo o trabalho do antropólogo compreender e desvelar a manifestação destas representações desembocando num essencialismo sociológico (Tilio, 2014, p. 132,).

Nesse sentido, a partir da colocação entre Louro e Tilio, nos apropriamos desse discurso, a partir das diferenças impostas entre homens e mulheres, meninos e meninas, que não se fixa na questão biológica, e sim na questão social, cultural. Não significando que as características biológicas do sexo sejam negadas, pois a valorização e a desvalorização do ser humano com bases nessas diferenças sexuais são socialmente constituídas, também em relação às diferenças biológicas.

Essas diferenças são ensinadas às crianças nos ambientes familiares aos poucos, e por diversos mecanismos que envolvem suas interações com os adultos, com outras crianças, com a mídia, a televisão, a escola, entre outros. Cabendo aí as demarcações que devem

ser seguidos pelos meninos e pelas meninas. Dessa maneira as relações influenciam nas elaborações que as crianças fazem sobre si, contribuindo para compor sua identidade de gênero.

Construção do caminho metodológico

Para os fins propostos, esse texto apresenta uma abordagem de revisão bibliográfica, abordagem essa que, visa apresentar uma ligação entre vários teóricos que discutem um tema em comum, com posicionamentos distintos, mas que, em conjunto fornecem saberes essenciais para a ideia em pauta de nossa pesquisa, desejando intensamente, desse modo, a produção de informações sólidas e concisas, para estudos desse aporte teórico, respondendo e aprofundando sobre a indagação em estudo.

A pesquisa bibliográfica está inserida principalmente tem a finalidade de aprimoramento e atualização do conhecimento, através de uma investigação científica de obras já publicadas. Andrade (2010) pontua que:

A pesquisa bibliográfica é habilidade fundamental nos cursos de graduação, uma vez que constitui o primeiro passo para todas as atividades acadêmicas. Uma pesquisa de laboratório ou de campo implica, necessariamente, a pesquisa bibliográfica preliminar. Seminários, painéis, debates, resumos críticos, monográficas não dispensam a pesquisa bibliográfica. Ela é obrigatória nas pesquisas exploratórias, na delimitação do tema de um trabalho ou pesquisa, no desenvolvimento do assunto, nas citações, na apresentação das conclusões. Portanto, se é verdade que nem todos os alunos realizarão pesquisas de laboratório ou de cam-

po, não é menos verdadeiro que todos, sem exceção, para elaborar os diversos trabalhos solicitados, deverão empreender pesquisas bibliográficas (Andrade, 2010, p. 25).

Sendo assim, a partir dos aportes conceituais apresentados nesse tipo de pesquisa, é possível adquirir informações e descobrir direcionamentos em busca de recursos para problemas já existentes. A importância da revisão bibliográfica, nos fornece vários olhares, apresentando aos leitores evoluções ou não do tema já explorado, além de servir como base para outros pesquisadores, para que possam investigar o supradito em pauta por diversos métodos, um tipo de abordagem teórico-metodológica que rompe com a estrutura clássica da relação entre o pesquisador e o ato de pesquisar, questionando a ideia de neutralidade científica.

Conforme Amaral (2007) reforça,

é uma etapa fundamental em todo trabalho científico que influenciará todas as etapas de uma pesquisa, na medida em que der o embasamento teórico em que se baseará o trabalho. Consistem no levantamento, seleção, fichamento e arquivamento de informações relacionadas à pesquisa (Amaral, 2007, p. 1).

Ainda, segundo Macedo (1994): a pesquisa bibliográfica: “Trata-se do primeiro passo em qualquer tipo de pesquisa científica, com o fim de revisar a literatura existente e não redundar o tema de estudo ou experimentação” (Macedo, 1994, p. 13). Nesse sentido, os ambos afirmam que, durante o processo de construção de conhecimento, será permitido fazer análise comparativa através das múltiplas abordagens sobre a ótica de diferentes autores, gerando

nas tessituras argumentativas um aporte teórico relevante, sendo procedente de múltiplas visões.

Vários estudos na literatura usam modelos similares, Lakatos e Marconi (2003) por exemplo analisou que: “a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (Lakatos e Marconi, 2003, p. 183).

Dessa forma, as revisões de literatura perpassam por critério minuciosos, que buscam a extração das mais importantes informações sobre o tema analisado, assumindo-se, nessa dinâmica, trânsito a diversos meios de fontes, com a mesma ambição, no sentido de mostrar uma conclusão concisa, coesa e segura sobre o objeto pesquisado. Com clareza, A revisão de uma literatura já existente sobre determinado assunto contribuirá precisamente para apontar algumas lacunas que o pesquisador poderá percorrer de maneira inovadora, além de funcionar como fonte de inspiração para o delineamento de um recorte, histórico-cultural para determinado tempo, sendo original. Ao se elaborar esta revisão, a partir de uma análise crítica, poderão ser feita ainda retificações, contestações, re-colocações, elaborações e novas proposituras para o tema em face.

Ainda sobre a pesquisa bibliográfica, Boccato (2006), anuncia que ela:

Busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize

um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação (Boccatto, 2006, p. 266).

De acordo com Boccatto (2006): “a pesquisa bibliográfica busca o levantamento e análise crítica dos documentos publicados sobre o tema a ser pesquisado com intuito de atualizar, desenvolver o conhecimento e contribuir com a realização da pesquisa” (Boccatto, 2006, p. 266). Com esse propósito tendo a temática definida e delimitada, nós pesquisador teremos que trilhar caminhos para desenvolvê-la de forma eficaz e produtiva, contribuindo de forma significativa no desenvolvimento do conhecimento científico, desenvolvendo significados que colabore, com a evolução da pesquisa nesse viés.

Portanto o objetivo desse tipo de pesquisa, ancora-se na realização de uma revisão de escopo da literatura que embasam, gênero, sexualidade, a arte da dança como também a educação dos sentidos, a fim de atestar o estado das investigações sobre como a educação das sensibilidades é capaz de transformar a “alma” e de comover a educação tradicional e conservadora fortemente evidente, pós cenário bolsonarista, nos retirando do “mundo careta”, fazendo-nos expressar nossos sentidos para o mundo externo, levantando o véu de toda hipocrisia e colocando a sexualidade, sem censura, repressão, pecado, e a condenação dos corpos, exercida pelos aparelhos repressores do estado e da igreja. Para isso, debruçamo-nos sobre os elementos estruturantes dos livros incluídos, a partir de algumas questões discursivas a serem respondidas através da revisão bibliográfica.

Vergonha, Medo, Tortura: Entre as tensões do dançar

“Temos um problema em minha escola: um garoto afeminado demais, com muitos trejeitos. É ótimo dançarino! Apanha sempre dos colegas, e todos os professores riem dele. Eu já lhe disse: “Tu és gay mesmo, tudo bem, eu respeito, mas para de desmunhecar, pois estás atraindo a ira dos outros sobre ti.” Já mandei chamar a mãe dele. Ele está com 6 anos agora. Que fiz com os outros? Fazer o quê?” (Relato de coordenadora pedagógica) ¹

Relatos como esse, nos faz enxergar com clareza, como o preconceito se firma presente em várias esferas da nossa sociedade, dentre elas, o próprio ambiente escolar. A fala da coordenadora pedagógica acima, revelam situações e procedimentos pedagógicos, e principalmente curriculares unidamente vinculados a processos sociais por meio dos quais se mostram profundamente as diferenças, distinções e discriminações, interferindo efetivamente no desenvolvimento social e escolar dessas crianças e jovens.

O preconceito é um reflexo do binarismo de gênero presente dentro da dança, que tem papéis de homens e mulheres bem delimitados. Se um corpo masculino se apropriar de práticas artísticas que requerem qualidades, culturalmente vinculadas ao feminino, como a delicadeza, beleza e suavidade, significa, à luz do pensamento estereotipado, que ele vai se feminilizar. Na apresentação

¹ Junqueira, Rogério Diniz. Heteronormatividade e Vigilância de gênero no cotidiano escolar. In.: Transposições Lugares e Fronteiras em Sexualidade e Educação/organização, Alexandro Rodrigues, Catarina Dallapicula, Sérgio Rodrigo da Silva Ferreira. Vitória: Edufes, 2015.

acima, fica evidente que, a coordenação chega a dizer “é ótimo dançarino”, mas por trás da fala, seguimos com um “para de desmunhecar” como se ele, não pudesse mostrar sua identidade como criança, apenas como um bom artista da dança. Tudo que a nossa sociedade busca evitar é, justamente, esse intercâmbio de papéis de gênero: as mulheres têm que se portar como mulheres e os homens como homens, e para isso, existem as interferências sociais, estereotipadas dentro do ambiente escolar.

Com base nessas premissas, concordo com Butler (2003), quando afirma que:

Um arsenal que regula não apenas a sexualidade, mas também o gênero. As disposições heteronormativas voltam-se a naturalizar, impor, sancionar e legitimar uma única sequência sexo-gênero-sexualidade: a centrada da heterossexualidade e rigorosamente regulada pelas normas de gênero, as quais, fundamentadas na ideologia do “dimorfismo sexual, agem como estruturadoras de relações sociais e produtoras de subjetividades (Butler, 2003, p. 47).

A heteronormatividade está na ordem de todas as coisas e no centro das concepções metodológicas e curriculares, a escola e os profissionais que ali atuam, se mostram fortemente empenhados na reafirmação e na garantia dessas práticas sexistas e normativas, da incorporação das normas de gênero, colocando sobre vigilância os corpos, assegurando o que muitas vezes se torna, vergonha, medo e tortura, de apresentar configurações “diferentes” do que costumam ser reforçadas.

Sobre essa ótica, quem foge desses padrões pré-estabelecidos socialmente e culturalmente, estão fadados a sofrer as perseguições e as torturas que invadem os muros da escola, dentre

eles, um dos mais danosos, o *bullying*. É a partir desses relatos, de que compreendemos, ao problematizarmos e intervirmos sobre os efeitos de normalização, que se expressam em nossa cultura marcando uma linha de elegibilidade para o humano e padronização dos corpos, em que esses sujeitos são vigiados, segregados e eliminados.

“Na minha escola, tinha um aluno muito feminino. Todo mundo fazia deboche dele dizendo que era mulherzinha. Ele foi aparecendo cada vez mais com coisas de mulher. Ele dizia que era travesti, queria ser tratado com nome feminino e ir ao banheiro feminino. As pessoas diziam que não queriam um homem no banheiro das mulheres. Todo mundo lhe dizia para deixar dessa vida. Ele deixou a escola.” (Relato de uma professora)²

Tomando em consideração as incursões que ocorreram nos depoimentos acima mencionados, vale destacar que o aporte da escola, com suas regras, práticas, rotinas e valores, algumas delas, com base religiosa, e esse processo de normalização e ajustamento heterorreguladores são formativos. E essas práticas escolares aceleram múltiplos e diversos mecanismos que padronizam os corpos, comportamentos e mentes de alunos e alunas, que vão se construindo através de padrões estabelecidos de comportamento e assimilando o modelo que deve ser seguido.

2 Junqueira, Rogério Diniz. Heteronormatividade e Vigilância de gênero no cotidiano escolar. In.: Transposições Lugares e Fronteiras em Sexualidade e Educação/organização, Alexandro Rodrigues, Catarina Dallapicula, Sérgio Rodrigo da Silva Ferreira. Vitória: Edufes, 2015.

Não sendo diferente, no campo da arte, especificamente na dança, é fácil encontrarmos discursos e reproduções de comportamentos preconceituosos, causados pela hegemonia de gênero, pelo que Bourdieu (2012) afirma, esses esquemas de pensamento, de aplicação universal, registram como que diferenças de natureza, inscritas na objetividade das variações e dos traços distintivos (por exemplo em matéria corporal)”

Diante de tal influência histórica, é torna-se difícil a (DES) construção de muitos estereótipos que a sociedade reproduz sem questioná-los.

Corpo moldado e silenciado: A educação dos sentidos como pedagogia da Liberdade

Como dar voz as fendas no corpo, aos que são silenciados? Um corpo silenciado é por onde iniciamos, é por onde inquietamo-nos a escrever. Um corpo calado, que é moldado, “transformado” e por vezes aniquilado. Um corpo que deve se enquadrar, ao movimento que a sociedade descreve. Como sentar? Como se levantar? Como caminhar? Pouco se fala, sem que o tom se confunda com uma ordem projetada na sociedade contemporânea. “Senta direito menino!” “Fecha essas pernas menina!” “Descruza essas pernas garoto!” “Solta essa bola garota”, são relatos como esses que têm se repetido cada vez mais em espaços educacionais, que reverberam como modelos patriarcais, falas machistas e sexistas, com repercussões de pedagogias dos corpos que precisam sempre serem educados para se enquadrar dentro de uma sociedade.

Historicamente, os sujeitos tornam-se conscientes de seus corpos na medida em que há um investimento disciplinar sobre eles. Para se “construir” os corpos dos meninos colocam-se em evidência a formação de um corpo vitorioso para o esporte, com ações, técnicas e exercícios de adestramento, disputas, enfren-

tamentos e encorajamentos. Para as meninas, uma idealização, projetada para a fragilidade, a delicadeza, a submissão, e feminilidade. Foucault (1993), nos afirma que “o domínio e a consciência de seu próprio corpo só puderam ser adquiridos pelo efeito do investimento do corpo pelo poder: a ginástica, os exercícios, o desenvolvimento muscular, a nudez, a exaltação do belo corpo” (Foucault, 1993, p. 146).

Todas essas práticas e linguagens constituem os sujeitos masculinos e os femininos, através de marcas produtoras e reprodutoras, homens e mulheres são moldados, como determinados comportamentos, ou modos de ser. Essas marcas que são efetivamente anexadas a esses corpos, tem um investimento significativo que é posto em ação, através da: família, escola, igreja, mídias. De forma que todas essas instâncias realizam a pedagogia hegemônica, fazem um investimento que aparecem de forma articulada, reforçando identidades e práticas predominantes, enquanto subordina, nega, aniquila e recusa outras personalidades e condutas.

Assim, pontua Goellner (2012),

O corpo é também o que dele se diz e aqui estou a afirmar que o corpo é construído, também, pela linguagem. Ou seja, a linguagem não apenas reflete o que existe. Ela própria cria o existente e, com relação ao corpo, a linguagem tem o poder de nomeá-lo, classifica-lo, definir-lhe normalidades e anormalidades, instituir, por exemplo, o que é considerado um corpo belo, jovem e saudável. Representações estas que não são universais nem mesmo fixas. São sempre temporárias, efêmeras, inconstantes e variam conforme o lugar/tempo onde este corpo circula, vive, expressa-se, produz-se e é produzido (Goellner, 2012, p. 28).

Sendo assim, não se trata de um processo do qual, os sujeitos participam como meros receptores, atingidos por instâncias externas e manipulados por estratégias alheias, esses indivíduos são implicados, e são participantes ativos na construção dessas identidades. As instâncias sociais, entre elas a mais atuante, escola, exercitam uma pedagogia modeladora da sexualidade, e do gênero, colocando em ação vários processos de governar, esses métodos prosseguem e se completam através das técnicas de auto disciplinamento e autogoverno que o próprio sujeito exerce sobre si.

Existe nesse caso, modelos de masculinidade e feminilidade hegemônica, que representa uma gama de possibilidades que representam distintas posições de poder nas relações entre meninos e meninas. Em frases do tipo, “Vira homem, viado!”, tão comumente relatadas, e presenciadas, além de pressupor uma única via natural de amadurecimento para os garotos, subjaz uma ideia de um único modelo de homem possível. Algo a ser conquistado pelo universo masculino, numa luta diária de aceitação e título a ser defendido a cada momento da vida, sob a implacável vigilância de todos, e para isso, será necessário, os que fugirem das “normas” estabelecidas, recuarem, esconder-se ou tentar se moldar aquele padrão para ser aceito.

Ademais, a força da educação dos sentidos, parece residir inclusive na sua capacidade de garantir a não-nomeação de violências, de silenciamento e o apagamento dessas outras identidades, vale ressaltar à educação da pedagogia da liberdade oferecida por concepções que naturalize o uso da educação dos sentidos separando sexo da cultura, oferecendo suporte a outras representações através do afeto, do cuidado, da representatividade dos corpos.

Assim, como anuncia Maffesoli (1998),

O afeto se exprime a sinergia da razão e do sensível. O afeto, o emocional, o afetual, coisas que são da ordem da paixão, não estão mais separados em um domínio a parte, bem confinados na esfera da vida privada, não mais

unicamente explicáveis a partir de categorias psicológicas, mas vão tornar-se alavancas metodológicas que podem servir à reflexão epistemológica, e são plenamente operatórias para explicar os múltiplos fenômenos sociais, que sem isso, permaneceriam totalmente incompreensíveis (Maffesoli, 1998, p. 72).

Nesse sentido, advogamos na direção de uma educação dos sentidos, que propõe uma educação projetada ao afeto, que partem das trocas possíveis, de uma atitude de si com o outro, de encontros sensíveis, do olhar sobre o outro, de formas de se colocar no mundo através das porosidades possíveis, e estar aberto ao acaso. Essas percepções, ainda que sejam óbvias para muitas e muitos educadores, parte de um processo extremamente zeloso e ao mesmo tempo assustador, pois falar de afeto é falar daquilo que nos toca, nos atravessa, nos paralisa e ao mesmo tempo nos faz agir, de experimentar a educação de forma humana, subjetiva e singular.

Um dos grandes desafios dentro da nossa educação é o de desenvolver uma educação que leve em conta os sentidos. As palavras usadas com atenção, do ouvir, parar, escutar, se importar, expressam por si só um afeto profundo, e elas só funcionam, quando passa a ter uma força de reunir o que se pode ouvir, o que se pode dizer, e de que modo posso ressignificar ações, passos, concepções e práticas.

Essa observação é importante na medida em que percebemos que muitos dos dispositivos do corpo são controlados culturalmente, vestígios deixados pela educação do corpo: a definição de espaços próprios, de tempos rigorosamente demarcados, de atitudes como sentar, falar, ou permanecer em silêncio, andar, escrever, denotando uma educação corporal que persegue desde do período colonial, até o momento. Assim, emerge uma relação íntima entre a educação dos sentidos, do corpo e as necessidades de moralização dos costumes, postas nos discursos civilizadores de uma sociedade, machista e patriarcal.

Afirmando assim, Andreoli (2018) diz que:

Em todas as sociedades, ao longo da história, sempre foram determinadas certas maneiras e formas de ser, de pensar, de sentir, de se comportar ou de se expressar consideradas particularmente mais ou menos adequadas aos homens e às mulheres. Estes padrões generalizados de comportamento corporal, constituídos pelos costumes, pelos valores, e pela moral vigente, que variavam de época para época, começaram a ser observados por ele e outros antropológicos e estudiosos da cultura (Andreoli, 2018, p. 57).

Partindo desse pressuposto, é importante perceber que na educação dos sentidos localizamos afeto e descobertas no processo educacional, naquilo que podemos interpretar, através dos vestígios do passado nos permitindo novos olhares, novas maneiras de fazer, entendendo, ainda, que sentidos e sensibilidades não são domínios exclusivos da esfera feminina, ainda que a própria história nos faça introjetar. Mas pensamos a constituição dos sentidos e das sensibilidades como um propósito para uma nova era educacional, como uma atividade diária de maneira a dotar os indivíduos de uma nova energia, de uma atitude frente à vida, de uma nova sensibilidade, para assim remetermos a lutas de consciência, de uma educação que alivia os “velhos” sentidos a sensibilidades novas.

Palavras finais

A proposta aqui contida de trazer a abordagem de gênero e sexualidade, por meio da abordagem de pesquisa em análise bibliográfica, soma-se a tantas outras pesquisas com técnicas e estratégias

metodológicas que visam a possibilidade de debater um tema que volta a ser silenciado, amordaçado, ignorado e o tempo todo confrontado, por muitos educadores e instituições escolares. Os currículos, enquanto norteadores da educação básica, perdem forças, mas enquanto sistemas norteadores, podem auxiliar nessa tarefa assim como também produzirem entraves no que tange a essa problemática, envolve o ensino da arte, na educação é uma porta de saída, da educação dos corpos (moldados) e na educação dos sentidos, dando de fato, sentido a liberdade da diversidade do mundo.

Em suma a razão sensível, não despreza a racionalidade, mas, compreende a capacidade lógica humana como um fator primordial ao desenvolvimento cognitivo e social do aluno, contudo, é possível perceber a incapacidade de isolar o lado racional do lado sensível. É nesse pressuposto que uma razão sensível parece conclamar com a educação pela e para sensibilidade.

Não se trata, portanto, de uma perspectiva de substituição, mas de uma conjunção entre a educação dos sentidos e a dança, para assim possibilitar, novas maneiras de olhar para o outro, de entender o corpo em seus processos de escolarização, ao mesmo tempo em que produz inquietações e exigem da prática docente, processos que sejam capazes de explorar a “alma humana” e de comover o mundo interior, retirando-nos do nosso “pequeno mundo”, fazendo-nos expressar nossos sentidos para o mundo externo.

O desafio educacional contemporâneo, nesse viés é justamente propor uma metodologia de ensino que permita aos alunos desfrutarem experiências artísticas e estéticas, ao mesmo tempo propor-lhes anseio em que sejam também leitores da Dança/mundo. A partir da incorporação da dança, o corpo pode produzir discursos, repletos de sentidos que, por meio de tais criações artísticas, precisam ser interpretados e ressignificados, contribuindo tanto para a compreensão da esfera escolar como espaço dançante, quanto para a ampliação do conhecimento sobre as possibilidades de uma nova forma de educar os corpos.

Dessa forma, buscar um olhar em especial para a arte em interação com o universo educacional, performativo, sob as lentes da perspectiva de uma educação para sensibilidade, oferecendo outros caminhos para (RE)direcionar as práticas do corpo na escola, dando aos nossos alunos a oportunidade de (RE)pensar a potencialidade de seus corpos, suas vozes, enquanto sujeitos (TRANS) formadores e elevá-los a condição de autor de sua própria história. Entrelaçar as áreas da performance da arte, da dança, pelas lentes da teoria da educação dos sentidos configura-se, neste estudo, como uma forma de ressignificar os sentidos sobre corpo e movimento no ambiente escolar, despertando uma sensibilidade para as diferentes linguagens, de fato, nos parece exemplar citar que o conhecimento sensível pode se tornar uma porta de muitas possibilidades para essa proposta.

Referências

ANDRADE, M. M. Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo, SP: Atlas, 2010.
AMARAL, J. J. F. Como fazer uma pesquisa bibliográfica. Fortaleza, CE: Universidade Federal do Ceará, 2007. Disponível em: Acesso em: 01 set. 2020

ANDREOLI, Souza Giuliano. **Dança, Gênero e sexualidade: Narrativas e Performances**. Rio Grande do Sul: Novas edições acadêmicas, 2018.

ALVES, Rubem. **Educação dos sentidos e mais**. Campinas, SP: Versus Editora, 2005.

BOURDIEU, Pierre, **A dominação masculina**. tradução Maria Helena Kuhner. 11ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BOCCATO, V. R. C. **Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação.** Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

BUTLER, Judith. **Cuerpos que importam.** Buenos Aires: Paidós, 2002.

COLLING, Leandro. **Gênero e sexualidade na atualidade.** Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; superintendência de Educação a Distância, 2018.

CROCHICK, José Leon. **Bullying, preconceito e desempenho escolar: uma nova perspectiva.** /José Leon Crochick; Nicole Crochick. São Paulo: Benjamin Editorial, 2017. 120 p.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** 11ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

_____ Michel. **A história da sexualidade 1. A vontade de saber.** Trad.: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. 15ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 2023.

GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo gênero e sexualidade: um debate contemporâneo.** Petrópolis, Vozes, 2003.

LOURO, Guacira Lopes et al. (orgs). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação/.** Petrópolis: Vozes, 2012.

LOURO, Guacira Lopes. (org.). **O corpo educado – pedagogias da sexualidade.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

MACEDO, N. D. **Iniciação à pesquisa bibliográfica: guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa.** São Paulo, SP: Edições Loyola, 1994.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da Razão Sensível**. Rio de Janeiro, Vozes, 1988.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. São Paulo, SP: Atlas, 2010

TILIO, Rafael. **Teorias de gênero: principais contribuições teóricas oferecidas pelas perspectivas contemporâneas**. Minas Gerais: UFTM, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, 2014.

Ecos do passado: história oral e memórias dos idosos para o reconhecimento dos saberes e das identidades do campo

Núbia Maria Barbosa Teixeira Maciel
Robéria Nádia Araújo Nascimento

*“Quando as aves falam com as pedras e as rãs com as águas-
é de poesia que estão falando” (Manoel de Barros)*

Para início de conversa

Este trabalho deriva dos apontamentos teóricos preliminares de uma pesquisa em curso¹ no PPGFP/UEPB, que considera uma das práticas cotidianas dos idosos do espaço rural de Catolé, a popular “reza do fogo”, como pressuposto de que as oralidades não apenas constroem a história do município paraibano de Queimadas, mas são importantes para o conhecimento e a valorização dos saberes locais. Nesse sentido, o estudo em desenvolvimento se fundamenta

1 Intitulada “A reza do fogo”: saberes, ancestralidades e memórias de idosos da comunidade rural Catolé, Queimadas-PB” sob orientação da Profa. Dra. Robéria Nádia Araújo Nascimento.

na perspectiva intergeracional (Bosi,1979) para compreender como as ancestralidades perpassam a formação identitária dos sujeitos camponeses, bem como a sua construção de saberes, a fim de contribuir com a educação escolar na defesa dos sentimentos de pertencimento local.

Nosso propósito é, então, entrelaçar alguns recortes conceituais da pesquisa visando ressaltar a importância da metodologia da História Oral para o registro de memórias ancestrais entre as novas gerações. Nosso argumento parte da ideia de que as narrativas de idosos podem fomentar as bases de uma nova educação escolar, apta a reconhecer as tradições do passado, na direção da preservação cultural das comunidades e dos pertencimentos locais. Nesse raciocínio, a perspectiva adotada situa as vivências do campo como lugares de importantes significados históricos para a discussão do inestimável legado da ancestralidade. A partir desses eixos, embasamos uma reflexão que destaca os saberes passados e suas contribuições multiculturais para o tempo presente.

O *locus* da pesquisa é a escola rural José Francisco Bezerra, espaço escolhido para a disseminação das lições e memórias dos idosos, onde será possível tecer diálogos, compartilhar fatos e vivências históricas. Para Halbwachs (2006) o encontro e a troca de diferentes experiências permitem compreender melhor o presente, a partir do aprendizado dos modos de vida, culturas e crenças de uma comunidade, articulando memórias pessoais, familiares e socio coletivas, que, por sua vez, alimentam o imaginário do campo.

Assim, a memória se consolida como elemento de coesão da comunidade possibilitando o fortalecimento do pertencimento à ancestralidade e aos saberes comunitários. As vivências que os idosos carregam consigo revelam têm significativa função social no contexto em que se inserem. Isso porque a memória exerce uma função de registro, à medida que permite relacionar o hoje com o passado, através das narrativas dos idosos. Desse modo, as experiências vividas por eles são a matéria-prima da reflexão constante dos/as

pesquisadores/as, formatando um instrumento vivo de captação e transmissão de sentimentos e lembranças.

Portanto, o conceito de memória busca proporcionar uma conexão histórica entre gerações diferentes, enriquecendo uma compreensão mútua, instigando a participação social e identitária do local de pertencimento onde o indivíduo está inserido.

A memória permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo “atual” das representações. Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, ao “deslocar” estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora (Bosi,1979, p.9).

Nesse sentido, é válido distinguir o que é memória coletiva e o que é memória individual. O tipo individual remete àqueles momentos em que a pessoa vivenciou sozinha ou em um pequeno grupo. Pode ser uma reconstrução de significados pessoais acerca das percepções de uma determinada realidade. Todavia, quando uma parte das memórias é compartilhada com outros indivíduos, temos a memória coletiva, tipo que traz mais traços de subjetividades e particularidades. Em virtude disso, é coerente ratificar que não existem memórias essencialmente individuais, isoladas entre si, visto que, ao significar uma forma particular de relações sociais, elas aglutinam elementos formados na coletividade. Tratam-se, pois, de ferramentas poderosas de saberes que escrevem e narram histórias de uma dada sociedade mediante os relatos dos seus protagonistas, os atores sociais idosos.

Mas, ao contrário do que deveria ocorrer, e embora sejam fontes vivas de memória social, esses sujeitos são ignorados, silenciados e esquecidos em seus lugares de origem, quando deveriam ser no-

tabilizados por lembrar, aconselhar e ensinar saberes valiosos, já que atravessaram diferentes épocas e espaços que os mais jovens desconhecem. Assim, enaltecer as vivências desse grupo, no espaço escolar, permitindo que suas vozes ecoem, implica promover a valorização da historicidade, de maneira que seja possível atuar na preservação da sabedoria do passado, superando-se um presente de invisibilidade que afeta os nossos anciões no meio social.

Como propõe Bosi (1979) os idosos são fontes de onde jorram os elementos mais basilares das culturas, porque são os guardiões do passado e detentores de um saber que é transmitido por gerações ao longo da vida. Mas, devido ao processo de globalização, a sociedade vive um processo constante de transformações, caracterizado pela rapidez na troca de informações e a descartabilidade das relações, marcadas pela quantificação superficial dos grupos, em detrimento das afetividades duradouras. Vivemos a era do etarismo, na qual a juventude é perseguida como um troféu, e as pessoas são tratadas de acordo com números e décadas: 50+, 60+, 70+. Essa dinâmica tem exercido forte influência na formação social, quando, supostamente, existe tempo adequado e demarcado para se formar, casar ou procriar, mas não para se viver. Discriminação e exclusão são os signos contemporâneos, como se a vida social tivesse um prazo de validade estabelecido capaz de qualificar aqueles e aquelas que dela podem fazer parte. Conseqüentemente, as identidades e as percepções das tradições comunitárias são impactadas por visões fugazes ou superficiais decorrentes de tendências ou modismos contemporâneos.

Tais aspectos permeiam a concepção de identidade que, conforme Hall (2006), não pode ser pensada no singular, visto que é multifacetada na assimilação de processos inconscientes do imaginário, assim como relacionais no meio social, profundamente influenciados pela dinâmica das culturas. Daí, quando falamos em identidade, não nos referimos a algo inato ou concluído, no momento do nascimento, pois existem sempre distorções sobre sua

unidade. Nessa perspectiva, faz sentido nos reportarmos a identidades, já que esta acepção, no singular, permanece sempre incompleta, controversa, cambiante e “em processo” de transformação permanente.

As constantes transformações que perpassam a formação identitária dos indivíduos ou grupos, requerem um olhar sensível dos/as profissionais docentes para que percebam esses movimentos e considerem a influência do contexto social nas nossas vidas, percebendo as relações e espaços inter e extraescolares nos contornos e no fortalecimento dessas identidades, a partir dos contextos locais em que vivemos e atuamos. São as relações socioculturais que transformam os sujeitos e, por conseguinte, alteram os seus modos de viver em sociedade nos reconhecimentos de si.

Por essa razão, oportunizar a valorização identitária na escola apresenta um dos caminhos possíveis para visibilizar os saberes locais através da preservação de histórias e memórias oriundas das gerações mais experientes. Nesse contexto, entendemos que valorizar nossa gente e nossas origens é ação indispensável para a compreensão e a importância do nosso lugar, posto que as suas influências fazem parte de nós e desenvolvem o nosso sentimento histórico-afetivo de pertença. O conhecimento da comunidade local, por intermédio das vivências e interações compartilhadas, auxilia o fortalecimento das identidades e culturas permitindo, também, a valorização coletiva desse espaço histórico para além de suas fronteiras geográficas.

A esse respeito, Hall (2006) continua seu raciocínio, trazendo uma reflexão importante que chama atenção para as contribuições das relações étnicas, etárias, religiosas, linguísticas e nacionais como fatores que incidem, diretamente, na formação das identidades e dos modos de vida. No seu entendimento, as questões mencionadas foram se consolidando ao longo dos tempos, partindo da lógica moderna de um homem socialmente moldado pelo prisma cartesiano, até as perspectivas pós-modernas de construção do

atual sujeito, uma vez que, hoje, estamos em movimento de diversas incorporações e novas influências da vida em grupo, interagindo e aprendendo na escola e fora dela. Somos múltiplos, heterogêneos, move-diços, complexos, e “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado” (Hall, 2006, p.6).

Nos espaços rurais, observamos os reflexos dessa conjuntura. É comum o a fragmentação familiar, o desaparecimento de alguns grupos de convívio, bem como de memórias importantes, decorrentes de contatos interpessoais, que hoje, muitas vezes, são descartados em troca dos pseudo vínculos digitais. Tal contexto dispersa as histórias dos integrantes das comunidades, ao invés de guardá-las ou enlaça-las. Esse tempo também é caracterizado pelo deslocamento da população rural para os centros urbanos em busca de outras oportunidades em suas trajetórias pessoais. Consequentemente, os laços se diluem solicitando a criação de estratégias que possam recuperar as culturas e tradições locais para as gerações futuras. Desse modo, registros da oralidade contribuem para manter vivas as memórias das comunidades, narrando os acontecimentos que as singularizam, bem como notabilizando as pessoas que, diretamente, teceram a história local.

Ao conhecer os idosos da comunidade e suas tradições, pelas vias metodológicas da História Oral, estaremos incluindo esses membros numa relação dialógica, acolhendo suas lições, numa tentativa de que se sintam importantes e ouvidos, participantes ativos da sociedade local, na consciência de que suas vozes auxiliam a construir um processo educativo, anterior à vida escolar, mas que não encontra espaço ou legitimidade nas salas de aula. “Por meio da História Oral, movimentos de minorias culturais discriminadas têm encontrado espaços para abrigar as suas palavras, dando sentido social as experiências vividas sob diferentes circunstâncias” (Mei-hy,1996, p.44).

Em virtude do exposto, buscamos apresentar, neste texto, a relevância do trabalho de pesquisa com essa metodologia, apontando como os saberes do campo podem contribuir com a educação escolar, uma vez que as tessituras de memórias favorecem a preservação da identidade local, dos modos de subjetivação dos habitantes, mediante os testemunhos do passado e do presente que compõem a história de uma comunidade.

Caracterização metodológica: a História Oral (re) escrevendo o passado no presente

A História Oral é um processo que busca capturar experiências individuais e coletivas, transformando-as em conhecimentos históricos. “É um recurso usado para elaboração de registros, documentos, arquivamento e estudos referentes à experiência social de pessoas e de grupos. Ela é sempre uma história do tempo presente e também conhecida como uma ‘história viva’” (Holanda, 2007, p.17).

Uma comunidade rural, por sua vez, é cercada por memórias coletivas, saberes e conhecimentos ancestrais, que são transmitidos, oralmente, de geração em geração. Portanto, as memórias de um lugar diferem das outras, pois perpetuam características próprias que devem ser preservadas através das vivências e interações entre os pares, e que podem ser resgatadas mediante as lembranças dos idosos do lugar, pois “a memória do velho” é uma evocação pura e “onírica” do passado (Bossi, 1979).

Entendemos que preservar as tradições e os aspectos culturais de uma comunidade, através dos ditos de sua população, ajudam a percepção da identidade local, além de fortalecer os vínculos entre os seus membros, por intermédio das memórias compartilhadas, o que parece colaborar para o senso de pertencimento a um determinado grupo. Assim, a memória é um fio condutor, como salienta Halbwachs (1990), e está diretamente vinculada aos laços

dos indivíduos com a família, a sua classe social, a escola, a igreja, a profissão; enfim, com os seus grupos de convívio e seus grupos de referência.

Assim, a apropriação da metodologia da História Oral como forma de preservar a identidade camponesa, para refletir sobre as relações e experiências humanas numa comunidade rural, pode favorecer a interpretação das subjetividades que compõem o contexto do campo, adequando-se às pesquisas de natureza qualitativa. Por isso, na visão de Cecília Minayo (2001), “a pesquisa qualitativa trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis” (Minayo, 2001, p.14). Nos termos da autora, a pesquisa qualitativa deve considerar aspectos como a história, o universo de significados, crenças e valores que permeiam as relações e as estruturas sociais visando dar sentido e intencionalidade à riqueza das experiências humanas.

Entre os procedimentos da História Oral são incluídas técnicas de registro de diálogos acerca das percepções de mundo de um determinado grupo social constituindo-se, assim, em fontes ou documentos históricos. Dessa maneira, as entrevistas visam captar informações para além da linguagem verbal, pois devem considerar, também, mecanismos capazes de integrar os discursos às expressões faciais, observando e buscando interpretar o que se esconde por trás de um gesto, dos risos, das pausas, dos silêncios, das dúvidas, das lágrimas, entre outras circunstâncias que compõem os relatos dos interlocutores para além de suas narrativas.

A narrativa é fruto do ato de contar histórias, sendo uma forma própria de discurso que organiza temporariamente e significativamente os eventos, através das circunstâncias de enunciação (Souza 2014, p. 4). No trabalho de recuperação de memórias, as narrativas são fundamentadas nos procedimentos e concepções teóricas da História Oral, de modo que as pesquisas vão reunir e apresentar o

fato lembrado, como foi narrado e em qual circunstância se deu a situação comunicativa. É a narrativa que dará vida às palavras decorrentes da memória produzindo a materialização da representação verbal para ser transformada em fonte escrita.

Dar voz aos idosos contribui para a construção de fontes que nos ajudem a compreender o passado, preservando a memória e a formação de identidades, através do compartilhamento de experiências de vida, memórias individuais, coletivas e comunitárias. As vozes promovem uma ressignificação das vivências passadas, como afirma (Meiry 2007), unindo memória, imaginação, representação e estratégias, que são as bases que sustentam qualquer narrativa sobre o passado e o presente. Portanto, dar voz aos idosos permite um espaço de inclusão e de testemunhos reconhecendo, desta forma, a sua contribuição na história da sociedade, que poderá ser conhecida pelos grupos futuros.

Nessa dinâmica, é importante salientar a relevância do papel dos/as narradores/as para a sobrevivência e a transmissão do legado da tradição comunitária. No ato de contar histórias, conversar ou narrar fatos oferece, também, a oportunidade para os anciãos se posicionarem, defenderem seus pontos de vista e se relacionarem no seu ambiente social, estabelecendo uma interação entre o passado e o presente, de maneira a explicar os acontecimentos vivenciados, situando-os no fazer local. Os/as narradores/as são, desse modo, protagonistas da palavra e guardiões/ãs da memória.

Em História Oral, a entrevista é uma técnica que possibilita maior profundidade e conhecimento da situação narrada. Por isso, o ato de entrevistar alguém é mais do que elaborar perguntas e aguardar respostas, já que permite um registro histórico em tempo real, que não mais se repete, e que, também, não pode ser reproduzido em sua integralidade, já que as circunstâncias das conversas e os participantes são singulares. É nessa troca de experiências que os personagens se tornam vivos e, através de diálogos, é possível transformar as narrativas em documentos orais. Assim,

História Oral é um conjunto de procedimentos que se inicia com a elaboração de um projeto e que continua com o estabelecimento de um grupo de pessoas a serem entrevistadas. O projeto prevê: planejamento da condução das gravações com definição de locais, tempo de duração e demais fatores ambientais; transcrição e estabelecimento de textos; conferência do produto escrito; autorização para uso; arquivamento e, sempre que possível, a publicação dos resultados que devem, em primeiro lugar, voltar ao grupo que gerou as entrevistas (Holanda, 2007, p. 15).

Envolve um processo que exige organização e planejamento de forma articulada para tornar fidedigna uma pesquisa científica, atentando-se para o caráter investigatório de se encontrar respostas às inquietações que nortearam o estudo. Para tanto, o passo inicial é a definição do grupo de pessoas para as entrevistas, posteriormente combinar o local e a duração dos encontros, sem esquecer a autorização para uso do texto e o arquivamento das informações. Na transcrição do relato oral para o escrito, que demanda tempo e cuidado ético, é preciso, ainda, atenção e critério para se manter alinhado às palavras narradas, mantendo-se fiel aos ditos e significados. Por último, atribuir importância à publicação dos resultados que deve, inicialmente, retornar ao grupo que gerou as entrevistas, considerando que pode acrescentar ou suprimir algo.

Na perspectiva de Meihy (1996) tal metodologia permeia uma dimensão quase sempre de valor subjetivo, e suas mensagens devem ser articuladas de modo que permitam uma reflexão.

É uma prática de apreensão de narrativas feitas através do uso de meios eletrônicos, destinada a recolher testemunhos, promover análises de processos sociais do presente e facilitar o conhecimento do meio imediato. A formulação de documentos através de registros eletrô-

nicos é um dos objetivos da história oral tais documentos, contudo, podem também ser analisados a fim de favorecer estudos de identidades e memória cultural (Meihsy,1996, p. 17).

Os registros da oralidade facilitam a preservação da memória coletiva e possibilitam acesso às histórias. Nesse sentido, as vozes das pessoas idosas podem ser elementos de compreensão do passado. Mas as discussões quanto aos procedimentos importam menos do que imprimir respeito ao pertencimento de quem faz a história, uma vez que os modos de narrar as memórias estão estritamente ligados às identidades de pessoas/grupos/comunidades, visto que os encontros entre os/as participantes e os/as entrevistadores/as não podem ser pensados sob um viés mecânico ou artificial: precisam fomentar um processo dialógico.

É essa dialogia que deve mover a interpretação das interações, e não é constituída somente por experiências individuais, mas é composta de experiências colaborativas, que são compartilhadas e construídas em diversas formas de narrar os acontecimentos. Daí a importância de ouvir e considerar as memórias dos idosos, visto que a riqueza de seus conhecimentos resulta dos saberes acumulados nas suas vivências cotidianas.

Outro horizonte de análise teórica é apresentado por Gonçalves e Kleba (2007) a respeito dos fundamentos que norteiam o entendimento dessa metodologia. São eles: a primazia epistemológica, pois os/as pesquisadores/as devem orientar seus estudos por um conhecimento teórico prévio; e atenção ao passo a passo do projeto, que deve estar organizado e delimitado em etapas conscientes para que o objetivo da construção do conhecimento, a partir do levantamento, interpretação e análise das informações de campo, seja atingido.

A vigilância epistemológica diz respeito à reflexão constante sobre o *locus* pesquisado, utilizando como suporte de estudo os referenciais teóricos que conduzem a investigação. Contudo, a objetividade

e a subjetividade também fazem parte desse processo, uma vez que é necessário relacionar a dimensão social e os relatos registrados. A singularidade de cada ambiente requer a capacidade de se reconstruir em cada história de vida a presença de outras relações complexas que favorecem o sentido de pertencimento a um grupo social.

Ademais, há que se observar a compreensão contextual, numa perspectiva hermenêutica, o que significa desenvolver a empatia da escuta no movimento de se colocar no lugar do outro para perceber o sentido de suas ações, o que produz um olhar profundo de interpretação dos fatos narrados. A compreensão do caráter dinâmico e processual da pesquisa exige dos/as pesquisadores/as uma reflexão histórica diante da realidade social observada, assim como dos atores que a compõem.

Existe uma estreita ligação entre oralidade e memória, ao utilizar na metodologia de pesquisa entrevistas para o registro de acontecimentos, pautadas em trajetórias pessoais e coletivas dos idosos. Quando as pessoas entrevistadas relatam fatos e/ou impressões sobre suas experiências particulares, estão mesclando suas narrativas às experiências coletivas de um dado grupo/comunidade. Portanto, as memórias coletivas e individuais se entrelaçam e imprimem identidades, significados e valorização, conforme explica Meihy (1996, p.63):

Memórias são lembranças organizadas segundo a lógica subjetiva que que seleccione articula elementos que nem sempre correspondem aos fatos concretos objetivos e materiais. As memórias podem ser individuais sociais o coletivas. a independência dela se explica pela capacidade de individuação (...) Com isso afirma-se que toda a memória tem índices sociais que a justificam. E sobre a relação entre o ser individual e o mundo que se organizam as lembranças e os processos que explicam ou não o significado do repertório de lembranças armazenadas (Meihy, 1996, p. 63).

Há algumas categorizações que facilitam o entendimento da memória como um fenômeno social de implicações históricas. Sua classificação ocorre de acordo com estrato social, etnia, gênero, circunstância histórica. São as diversas identidades que dão qualidades à memória de um grupo, e é a memória que distingue as suas identidades. Uma categoria não existe sem a outra. Na visão de Meihy, independentemente da classificação das memórias, é indispensável que se leve em conta o lugar social dos indivíduos ou grupos para que seja possível atuar em prol da preservação identitária.

A comunidade Catolé como espaço de memórias e saberes ancestrais

Numa comunidade rural há uma diversidade de elementos culturais, saberes locais, manifestações populares que se entrelaçam à história e à geografia do lugar. Tais aspectos são essenciais para a valorização das identidades, considerando-se as especificidades do ambiente. Em Catolé, as crianças, jovens e adultos estão em contato direto com a natureza, pois utilizam técnicas de plantio, cuidam de animais, além de desenvolverem modos de fazer e práticas de cura e fé que afirmam a identidade camponesa derivada de suas ancestralidades. Como vimos, as nossas influências e raízes constituem parte importante da construção do nosso pertencimento interferindo, diretamente, nos nossos modos de vida, caracterizando as diferenças de nossa cultura, linguagem, crenças, rituais, práticas e tradições. A sensação de pertencimento a um determinado contexto resulta dos valores que herdamos da nossa ancestralidade, do passado que explica nossos modos de ser.

Compreender essa relação nos permite entender quem somos, de onde viemos e como nossas raízes nos conectam uns com os outros. Nossa herança ancestral existe e precisa ser descoberta para ser possível preservar as nossas tradições e transmitir a nossa história às

futuras gerações. Nesse raciocínio, a ancestralidade cultural pode ser compreendida em contato com os saberes dos nossos antepassados, bem como com os idosos da comunidade onde vivemos.

A ancestralidade é uma categoria de relação - no que vale o princípio de coletividade - pois não ancestralidade sem alteridade. Toda a alteridade é antes uma relação, pois não se conjuga alteridade no singular. O outro é sempre alguém com o qual me confronto ou estabeleci contato. onde tem alteridade temos relação. a ancestralidade é uma categoria de relação porque ela é um dos modos pelas quais as relações são geridas. *stricto sensu*, diria mesmo que a ancestralidade é um princípio, ela mesma, de qualquer relação. toda relação tem uma anterioridade que não prescinde da alteridade. chega a ser mesmo condição para que as relações se efetivem (Oliveira, 2007, p.257).

Os anciãos da comunidade rural Catolé acumulam um vasto conhecimento local. São homens e mulheres numa faixa etária entre sessenta e cinco e setenta e oito anos, que, em sua maioria, professam a fé católica. Boa parte do grupo não é alfabetizada. Há uma forte ligação com a natureza, um vasto conhecimento prático sobre solo, práticas de cura e fé, plantas, animais. Esses homens e mulheres trabalharam boa parte de sua vida na agricultura ao mesmo tempo em que exerciam outras atividades para sua sobrevivência. Em razão do tempo vivido no local, são verdadeiros guardiões das histórias e memórias comunitárias.

A comunidade Catolé pertence ao município paraibano de Queimadas, localizado no Planalto da Borborema, uma mesorregião do agreste e microrregião de Campina Grande, que fica a 133 km da capital João pessoa. Ao norte, está próxima de Campina Grande, ao sul, de Gado Bravo e Barra de Santana; Ao leste, de Fagundes; e ao Oeste, faz limite com Caturité e Barra de Santana. O município de Queimadas possui um rico patrimônio cultural, sítios arqueológicos e pré-históricos, além de edificações antigas que compõem o seu desenho urbano. Entre suas manifestações culturais podemos

destacar o coco de roda, que tem características herdadas das culturas indígenas e africanas. Interessante observar que os grupos de coco, em sua maioria, são compostos por idosos da região, uma manifestação popular amplamente praticada nas comunidades rurais do município, onde acontecem as tradicionais novenas de terno².

A origem do nome Catolé deriva da existência em grande quantidade de uma palmeira silvestre, que tem essa mesma denominação, cuja amêndoa se extrai um óleo. Atualmente, essa variedade quase não existe mais, devido à exploração humana e à ação da natureza. O Sítio Catolé corresponde a uma comunidade rural cercada por uma vasta vegetação nativa, onde atravessa um riacho de mesmo nome. Neste lugar, o passado e o presente se encontram, já que lá existem cachoeiras com pinturas rupestres, cujas inscrições históricas se convertem em espaços de diversão para as famílias e visitantes nos finais de semana. No local, também merece destaque a tradicional festa do São João de “Neco de Júlio”, e a festa da Padroeira, Santa Terezinha, que constituem importantes eventos de encontros e confraternização afetiva para a comunidade.

Tradicional Festa de Padroeira da Comunidade Catolé



Acervo da pesquisadora: TEIXEIRA. N.M.B. (2024)

Tradicional festa Junina “ forró de Neco de Júlio”



Acervo da pesquisadora: TEIXEIRA. N.M.B. (2024)

Os anciãos da comunidade Catolé participam dessas celebrações, alimentando os rituais com os saberes do passado. Representam o conhecimento acumulado ao longo dos anos, e são fontes vivas das tradições desempenhando um papel fundamental na transmissão de práticas populares e culturais. A “reza do fogo”, a qual fazemos referência no título da nossa pesquisa, deriva de uma tradição dos idosos locais, sendo realizada nas situações de emergência para controle de fogo acidental nas plantações. A tradição das rezas, numa influência do catolicismo, também integra os saberes tradicionais e os costumes populares, agregando conhecimentos e rituais que são repassados de forma oral entre as gerações. O

conjunto dessas práticas estabelece relações com o sagrado mantendo viva a fé das comunidades rurais.

Viver em comunidade requer um aprofundamento nas relações com pessoas que compartilham as mesmas ideias e valores culturais:

A necessidade de pertencimento a uma comunidade significa também o seu enraizamento no cotidiano do outro, bem como o conhecimento de sua própria existência. Ou seja, o compartilhar o espaço, o existir com um outro, funda a essência dos indivíduos, sendo possível perceber e ser, na medida em que se descobre pelo olhar de um interlocutor teoricamente igual (Dias, 2011, p.3).

Ao longo da história o ser humano compreendeu que viver em comunidade é algo positivo para a evolução e a sobrevivência da própria espécie, por diversos motivos, mas, principalmente, pela preservação e compartilhamento de saberes essenciais à coletividade, perpetuando nossas identidades culturais, preservando e transmitindo as tradições.

No entanto, o que verificamos, na sociedade atual, é uma mudança no sentido da “unidade” que caracteriza a vida comunitária. O avanço e o desenvolvimento dos meios de comunicação, que resultaram na velocidade de trocas de informações, dissipando seus significados e princípios, têm colaborado para uma sociedade imensamente dinâmica e fluida, provocando o enfraquecimento da noção de comunidade, dos laços nacionais, regionais, comunitários, de vizinhança e de família, segundo a ótica de um mundo globalizado à luz dos preceitos capitalistas.

Na concepção de Bauman (2003, p.7) a comunidade ainda conserva, no plano das ideias e do imaginário coletivo, uma aura de lugar “cálido”, confortável e acolhedor. Contudo, em contraposição a esse pensamento, o que se observa é o predomínio de uma intensa individualização, bem como o surgimento de

espaços híbridos, construídos entre as redes sociais, situações que, na visão do autor, têm promovido a desintegração dos laços humanos, prevalecendo sobre eles uma forma de comunidade “estética”, cujos laços superficiais desintegram a noção de comunhão e pertencimento locais.

A leitura do autor nos faz constatar que a realidade contemporânea é incoerente com um lugar de “proteção e aconchego”, fazendo sobressair uma vida “não comunitária”, já que, na nova sociedade, o estar junto, o compartilhar e o cuidar mútuo parecem ser resquícios de uma vida passada. “Em suma, ‘comunidade’ é o tipo de mundo que não está, lamentavelmente, a nosso alcance hoje, mas no qual gostaríamos de viver e esperamos vir a possuir” (Bauman, 2003, p.8).

No propósito de recuperar os saberes e tradições de uma vida comunitária para disseminá-los entre as novas gerações, nossa pesquisa será desenvolvida na escola municipal de ensino infantil e fundamental José Francisco Bezerra, situada no Sítio Catolé. A instituição foi fundada em 24 de agosto de 1986 na gestão do então prefeito Sebastião de Paula Rêgo (Tião) e seu vice, Antônio Monteiro. Recebeu esse nome em homenagem ao doador da área física da construção, José Francisco Bezerra, conhecido como Zé Nino entre a população local. Antes de sua fundação, a escola funcionou por trinta anos em uma casa, e tinha como titular a professora Maria do Socorro Bezerra. A referida instituição era denominada de Escola Isolada Santa Terezinha, então pertencente ao município de Campina Grande-PB.

Como parte da cidade de Queimadas, a escola fica às margens da BR 104, limitando-se com os sítios: Brito, Torrões, Boa Vista, Sulapa, Capoeiras e Riacho do Meio. Sete comunidades rurais são atendidas nesse espaço, devido a um processo de nucleação das escolas locais. São ofertados o ensino infantil, fundamental (anos iniciais) e a EJA (Educação de Jovens e Adultos). As crianças são filhos/

as de agricultores familiares que, numa grande parte, cursaram até o ensino fundamental incompleto. As famílias socialmente vulneráveis complementam suas rendas com outras atividades, além de receber os benefícios sociais do governo.

No ano de 2020 a escola, que funcionava em um antigo prédio, mudou-se para uma nova estrutura e, recentemente, foi contemplada com uma ampliação.

Antigo prédio escolar



Prédio atual após as reformas e a ampliação estrutural



Acervo da pesquisadora: TEIXEIRA. N.M.B. (2024)

No que se refere aos interlocutores da pesquisa, serão selecionados idosos da comunidade, na faixa etária entre sessenta e setenta e

nove anos, do sexo masculino e feminino, que exerceram e/ou ainda exercem atividades na agricultura, educação, cultura, comércio local, que possam contribuir, através das suas experiências e vivências na comunidade, para a propagação de saberes, a preservação e a valorização das identidades locais.

É importante considerar que essa escolha priorizou o interesse e a disponibilidade dos idosos em compartilhar suas histórias e memórias, acerca do contexto no qual estão inseridos. São pessoas com diferentes trajetórias de vida e origens sociais, capazes de nos oferecer um olhar sobre a comunidade de diferentes perspectivas e ressignificações.

Perceber a disponibilidade e a motivação de suas colaborações são pontos de partida fundamentais para a trajetória da pesquisa que estamos iniciando. Acreditamos que, através de suas vozes, poderemos colher uma variedade de lembranças e histórias que poderão demonstrar a interação diária entre o vivido, o aprendido e o transmitido, levando para o espaço escolar saberes e memórias da tradição que revelam uma identidade individual, mas que podem nos ensinar, sobretudo, a valorizar as identidades coletivas que atuam na construção da comunidade escrevendo as suas histórias.

Finalizando a conversa

Buscamos desenvolver uma reflexão teórica acerca da valiosa contribuição que as narrativas de memórias podem oferecer para a preservação das identidades e culturas locais da comunidade rural Catolé. A partir dos estudos preliminares, entendemos que a História Oral é uma metodologia que busca registrar as vivências de determinados grupos, explorando o potencial das narrativas pessoais e coletivas. Mediante esses procedimentos, poderemos dar voz a sujeitos invisibilizados na sociedade, reconhecendo o seu valor na preservação das memórias coletivas. Trabalhar com idosos no

espaço escolar implica operar uma formação pedagógica que compreende diferentes trajetórias de vida, através de tentativas para incluir um público que é silenciado e negligenciado nos ambientes da educação formal.

Na revisão de literatura percebemos a relevância da História Oral como instrumento de registro do passado e de respeito aos saberes das nossas ancestralidades. Ao documentarmos essas memórias, que fazem parte da formação identitária do lugar, as crianças e jovens irão conhecer suas tradições e valores culturais, aprendendo a preservar o legado da história local e dos seus costumes, a partir do contexto escolar. Certamente, irão compreender a importância da memória para a formação dos sentimentos de identidade e de pertencimento a um determinado grupo social. São os saberes e os lugares de memória que dão a uma comunidade oportunidades de entender as relações afetivas estabelecidas por estes grupos, a partir de suas vozes e experiências.

Com isso, os diálogos entre idosos e estudantes poderão reunir as testemunhas do passado e os artesãos do futuro, num esforço coletivo para que essas memórias tão significativas não se percam e nem sejam apagadas, já que suas histórias são parte integrante do patrimônio social e cultural da humanidade.

Referências

BAUMAN, Z. **Comunidade:** A busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade.** São Paulo: TA Queiroz Editora, 1. ed. 1979.

DIAS, D. **Contribuições da extensão para a consolidação dos direitos humanos,** Revista Diálogos: Brasília, v.16, n.2, dez de 2011.

GUESSER, A.H, **A etnometodologia e a análise da conversação e da fala**. Revista eletrônica dos pós-graduandos em sociologia política da UFSC, vol.1 Nº 1 (1), agosto/dezembro/2003.

GONÇALVES, Rita; KLEBA,Tereza. Fundamentos epistemológicos da história oral, revista catalyses, 2007. Florianópolis, Disponível em <https://www.scielo.br/j/rk/a/VzGmzYXDpdxPgthrfPL4tVP/#>

HALBWACHS, Maurice. **A Memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

HALL, Stuart. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006

HOLANDA,Fabiola. **história oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: contexto 2007.

MEIHY, J. C. S. B. **História Oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2007.

OLIVEIRA, E. **Filosofia da Ancestralidade**: Corpo e Mito na Filosofia da Educação Brasileira. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

Portal Prefeitura Municipal de Queimadas -PB disponível em <https://www.queimadas.pb.gov.br/públicos>

SOUZA, L. A. Narrativas na investigação em história da educação matemática. Rev. Educ. PUC-Campinas, Campinas, v. 18, n. 3, p. 259-268, set./dez. 2014.

A Netnografia na educação: uma ferramenta de pesquisa para a formação docente continuada

Eveline da Silva Medeiros Batista
Patrícia Cristina de Aragão
Robéria Nádia Araújo Nascimento

Introdução

O presente estudo, que deriva de uma pesquisa em andamento no PPGFP/UEPB, expõe uma reflexão da prática de ensino na educação básica apontando as lacunas na formação continuada do professorado da rede pública. Observamos que o aprimoramento dos conhecimentos dos professores e os instrumentos para o fazer pesquisa são aspectos pouco considerados pelas instituições de ensino, e quando são ofertados não prezam pela qualidade ou pelo embasamento teórico científico. Essas percepções são reforçadas por nossa experiência docente, materializada há 19 anos em escolas públicas nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A existência de uma legislação que normatiza a formação continuada não regula a qualidade profissional docente, e nem tampou-

co corresponde às demandas dos professores. A realidade da educação básica é marcada por altas exigências de resultados e cargas horárias excessivas, que ultrapassam os muros das unidades escolares, o que reduz o tempo que deveria ser destinado à pesquisa e ao estudo como pressupostos de um ensino efetivo e contextualizado para nossos alunos. Nesse cotidiano de problemas e questões cumulativas, pouco entendemos o significado da ciência para a educação, conforme corrobora Gatti (2012):

Nesse caso, estamos fazendo pesquisa para construir o que entendemos por ciência, ou seja: tentando elaborar um conjunto estruturado de conhecimentos que nos permita compreender em profundidade aquilo que, à primeira vista, o mundo das coisas e dos homens nos revela nebulosamente ou sob uma aparência caótica (Gatti, 2012, p.10).

Os contextos educativos formais possuem uma estrutura organizada por espaços compartimentados, onde as diversas disciplinas do conhecimento científico são colocadas de modo isolado. A formação docente replicada também obedece à lógica da padronização tecnicista, quando são difundidas regras de como “fazer acontecer” a prática educativa. Ou seja, formações tão mecânicas que buscam estabelecer uma cisão “legitimada” entre a cultura científica e a cultura das humanidades. Para Almeida (2003), as sociedades, de modo geral, aceitam essa fissura na concepção de instituições e cursos, que é tacitamente definida, tornando os espaços privilegiados de produção do conhecimento “delimitados” pelas instituições escolares e suas normas de ensino-aprendizagem, definidas como legítimas e suficientes.

Essa definição, arbitrária em sua origem, tornou-se legitimada ao longo do tempo por nossas sociedades, à medida que foram sendo subtraídos outros espaços de produção e circulação de saberes. Homogeneamente rotuladas

de não-científicas, diversas formas de leituras, interpretações e representações humanas foram desqualificadas pelos adjetivos de superficiais, ingênuas, populares, ilustrativas, exóticas (Almeida, 2003, p. 16).

Nos ambientes educativos, o especialista e a especialidade tornaram-se os elementos protagonistas de um modelo educacional inspirado nos fundamentos do fordismo, no qual prevalecem a técnica e a sua coerente aplicação no mercado. O trabalho, na visão fordista, é baseado na produção em série. As instituições escolares, cujos sistemas pedagógicos e currículos sofrem esta influência, pois parecem difundir conhecimentos formativos de modo alinhavado, na perspectiva de atender com precisão a um mercado profissional ascendente.

Temos, portanto, uma razão de bases funcionalistas, regida pela lógica de profissionais polivalentes, que alcançou os modelos educativos. Entender o que é pesquisa e construir mecanismos para aprender com a prática científica, torna-se um passo preliminar e importante para desconstruir essa visão utilitária atribuída aos educadores. Quando percebem que possuem um papel autônomo, proativo, desde a sua formação inicial, os profissionais docentes podem buscar um aprimoramento dos seus saberes na tentativa de construir uma educação/formação que seja inclusiva e emancipatória.

Assim, educar é reconhecer e incorporar, ao currículo formal, aos conteúdos didáticos pedagógicos, todo questionamento, toda informação e todo conhecimento que os alunos trazem para o espaço físico da escola. Ao levar em consideração a vida pregressa do aluno e suas experiências diárias, luta-se contra o silenciamento dos sujeitos e a tentativa de minimizar seus saberes (Fuly, 2022, p. 48).

Desse modo, como considera Nascimento (2007), os processos formativos não se limitam ao acúmulo de informações didático-pedagógicas, agrupadas e selecionadas de forma supostamente conclusiva, oriundas de uma realidade “externa” aos sujeitos sociais. As informações docentes, difundidas nos espaços legitimados de produção do conhecimento e nas aligeiradas tentativas de “formação”, partem de uma introjeção de regras previamente definidas, sem que os profissionais aprendam como se deve aprender. Por essa razão, aludimos a processos formativos mais próximos do mundo vivido e da realidade das escolas, em virtude do autoconhecimento que possibilitam. Assim, para uma educação com vistas à formação precisamos desenvolver:

Análises que não se concentram apenas na esperança de um futuro presente, mas no entendimento das perplexidades que rondam o que vivemos como educadores. Logo, não podem ressoar um tom elegíaco, de perda do controle ou do lamento em torno do nosso ser, como também não podem assumir tons proféticos, nos termos da ordem e da estabilidade, acerca do que “seremos”. Refletir sobre a formação docente pressupõe o aprender e o pensar como “possibilidades” de evolução cognitiva, lembrando-nos de que estas, como todas as possibilidades, sempre comportam riscos. Entre nós, educadores, o pensamento do incerto não se torna uma futurologia, já que pode ser entendido como o pensamento das probabilidades realimentando nossas esperanças (Nascimento, 2007, p. 22).

Advogando sobre essas possibilidades, apresentamos, neste capítulo, uma breve visão histórica da formação docente do Brasil colônia, adentrando pelo Brasil Império e a República, abordando a legislação educacional que deriva da Constituição de 1988 até os dias atuais. Nesse percurso, novas ferramentas de pesquisas, como a Netnografia, permitem que os professores revisem ou ampliem

seus conhecimentos e suas práticas em sala de aula, reinventando os processos de aprender na direção autoformativas.

A pesquisa etnográfica, arcabouço teórico que inspirou a etnografia online ou a netnografia, é acessível para a autoformação, à medida que permite aos professores da educação básica investirem, por si mesmos e para além das formações habituais, em sua formação continuada. Essa metodologia propicia a percepção das reconstruções na pesquisa científica conduzindo-nos a refletir intensamente sobre o papel da escola nos processos de produção de conhecimento e aprimoramento dos saberes docentes. Nosso objetivo é, portanto, incentivar a formação continuada de professores a partir do desenvolvimento das habilidades que forjam um professor pesquisador.

A etnografia como método e técnica muito utilizada nas investigações antropológicas se tornou um instrumental bastante utilizado pelas outras áreas do conhecimento e, até certo ponto, banalizada no que se refere às regras de aplicação em estudos de fenômenos sociais. Mas o olhar etnográfico sobre a educação é um processo comunicativo que permite visualizar, a partir da descrição das relações entre os atores educacionais, uma interpretação plural. Isso permite uma intencionalidade reflexiva à investigação etnográfica no campo educativo, que vai norteando os debates ideológicos no campo educacional (Silva; Silva, 2021, p. 66).

Como em outras metodologias, a etnografia tem fases a serem realizadas, condensadas nos passos inerentes aos projetos de pesquisa: escolha do tema, levantamento bibliográfico, formulação do problema, elaboração provisória dos assuntos e redação do texto. O problema formulado deve ser relevante e para receber uma investigação bibliográfica, é preciso, antes, que seja delimitado para a viabilidade da investigação.

Uma pesquisa interpretativa busca, como regra, um olhar crítico e uma compreensão aprofundada sobre a temática do nosso interesse. São esses aspectos que fazem da pesquisa científica um campo de ressonâncias e diálogos interdisciplinares como necessário à revitalização da área da educação, conforme explica Nascimento (2007):

Essa ressonância prenuncia as repercussões, produz elos discursivos que se multiplicam para, talvez, gerar um processo cognoscente de formatação de novos vínculos interdisciplinares que renovam a prática educativa. O campo científico deixa-se contagiar por múltiplos saberes, mantendo aproximações com conceitos advindos de diversos momentos de interpretação pertencentes à longa trajetória histórica da ciência e das sociedades humanas. O que nos convida a superar o desconcerto, as inseguranças, no sentido de perscrutarmos uma educação do todo que se esconde, que se disfarça e que se desvela em “tudo” numa roda de ideias (Nascimento, 2007, p. 23).

Isso faz todo sentido ao verificarmos que a Antropologia, por exemplo, estabeleceu um diálogo permanente com a educação, na finalidade de tornar públicos os sistemas educacionais elaborados por sociedades desconhecidas, ou considerados sem progresso, a partir de investigações empíricas (Silva; Silva, 2021, p.02). Dessa maneira, a netnografia traz relevantes contribuições à formação de educadores da rede pública no ensino básico, no que diz respeito à autoformação para o conhecimento, fazendo avançar a pesquisa em educação.

Desde os primórdios da Antropologia notamos a preocupação dos estudiosos com a diversidade humana e suas peculiaridades, uma vez que as sociedades em seu conjunto permeiam a articulação cultural de um povo:

A Antropologia é uma ciência moderna que contribui com seu aparato teórico do passado para explicar e compreender os movimentos globalizadores da sociedade em dois contextos. O primeiro diz respeito aos processos homogeneizantes da ordem mundial e o segundo reivindica singularidades, mostrando que a humanidade é constituída por elementos unos e diversos (Silva; Silva, 2021, p.02).

Nessa perspectiva, o trajeto histórico percorrido pela Antropologia aponta uma ligação com a educação, tornando-se evidente a função (auto)formativa da etnografia em sua ação nas mais diversas realidades culturais, possibilitando uma infinidade de temas que podem auxiliar a formação docente. Entre essas pesquisas estão aquelas com grupos marginalizados ou periféricos, que passaram a ser estudados e conhecidos, a partir das pesquisas que questionam as exclusões sociais. Isso porque o ato de pesquisar é pensado como ação crítico-consciente e colaborativa sem segregações, fórmulas prontas ou respostas previsíveis, porque isso alude a um conhecimento compartilhado, que envolve:

Saberes organizados de modo espontâneo e colaborativo, a partir de dinâmicas retroativas inteligentes marcadas pela não linearidade, capazes de valorizar a cultura humanista e a ciência com consciência. Relações cognitivas que possam emergir de matrizes diversas de um aprendizado reconstruído pela própria vida: decorrente da memória, da percepção, das falas, da convivência, das entrelinhas, dos textos e subtextos, dos hipertextos, das interfaces epistemológicas, das trocas intelectuais e dos saberes da tradição; e não somente de relações formais/formativas desenvolvidas em ambientes educativos norteados por objetivos planejados. Trata-se de aprender e viver possibilidades de transformação educacional “do

ser” para além da noção de escola incorporada a uma atividade cognitiva incessante de pesquisar *sobre* o mundo *com* o mundo (Nascimento, 2007, p. 33).

Assim, a metodologia de viés antropológico é uma ferramenta de diálogo para se contrapor aos processos de segregação, notabilizando as individualidades, de maneira que seja possível tratar das alteridades. Para o campo da educação, isso significa considerar a capacidade de produzir seu próprio saber, entre os profissionais docentes, considerando a realidade dentro e fora das escolas, agregando suas vivências e as dos alunos, bem como da comunidade escolar em sua integralidade na dialética da vida social.

A evolução da Netnografia

Antes de falarmos de netnografia, é útil entendermos a função histórico-metodológica da etnografia com o avanço das ferramentas de pesquisa, que nos possibilitou o desenvolvimento das investigações online que combinam diferentes técnicas científicas.

Um dos primeiros pesquisadores a usar o termo “etnografia virtual” foi Bruce Mason (1996). O termo “netnografia” foi cunhado por Kozinets (1998); e “etnografia online” por Markham (2000). Posteriormente, estes termos tornaram-se mais aparentes (Angrosio & Rosenberg, 2001). Kozinets (2015) aponta que enquanto a etnografia online e a etnografia virtual parecem permitir uma combinação de abordagens etnográficas online e offline para compreender os fenômenos online, a netnografia é uma abordagem conduzida por meio totalmente online (Moraes; Santos; Gonçalves, 2019, p. 04).

As redes sociais como Instagram, Facebook e processadores Big Data, oferecem uma gigantesca fonte de dados para pesquisas, pois apontam informações que indicam os mais diversos aspectos da vida coletiva, incluindo as culturas e os comportamentos dos grupos. São mecanismos que possibilitam caminhos para completar o monitoramento do controle social. Por esse contexto, os estudiosos vêm se dedicando a aliar técnicas de pesquisa convencionais aos registros das comunidades incluídas nesses suportes. Na educação, o acesso e o conhecimento a esses grupos e ambientes facilitam as pesquisas empíricas.

Desde o surgimento da etnografia virtual, alguns autores se dedicaram a pesquisar este tema (Hine, 2000, 2005, 2006, 2008, 2015; Kozinets, 1998, 2010, 2015, 2018). Hine (2015) entende a etnografia virtual como um tópico para investigação, em vez de um local a ser visitado. Já Kozinets (2015) desenvolve sua própria versão da etnografia virtual, chamando-a de “netnografia”, para pesquisar comunidades e culturas online. Boellstorff, Nardi, Pearce e Taylor (2012) enfocam os mundos virtuais online como os locais para pesquisa etnográfica, e estão menos preocupados com a interação dos mundos online e off-line. Para Hetland & Mørch (2016) os etnógrafos devem se aventurar nas zonas fronteiriças, onde híbridos e não híbridos se encontram para fazer pesquisas empíricas (Moraes; Santos; Gonçalves, 2019, p. 04).

A netnografia, ao cruzar as fronteiras entre real e virtual, pode dimensionar a coleta, a análise, a prática da ética na pesquisa e a representatividade dos grupos estudados, onde uma quantidade significativa dos dados é coletada através de uma postura de pesquisa participante-observacional. Tal metodologia é baseada na perspectiva de um ser humano corporificado, temporalmente, his-

tórica e culturalmente situado, tributário de uma formação antropológica, que necessita de compreensão cultural. Compreendê-lo solicita uma análise mais aprofundada da experiência online das pessoas, na qual sejam relacionados elementos como identidade, linguagem, ritual, imagética, simbolismo, papéis, valores, crenças, mitos e, especialmente, os significados de suas vivências múltiplas.

Na luta por uma educação que se contrapõe a um modelo de ciência que pode se consolidar como ferramenta de segregação, numa prática de procedimentos excludentes, o ato de pesquisar pelas vias de um trabalho etnográfico, torna-se ainda mais relevante para os espaços educacionais e suas problemáticas, já que a etnografia permite o estudo dos povos, incluindo sua língua, raça e religião.

A etnografia, seguindo os parâmetros discutidos, considera a interação social e a experiência online a partir de uma perspectiva humana, o que contribui, sobremaneira, para o campo da educação, no que diz respeito às epistemologias de observação participante da Antropologia e as diferenças socioculturais.

Esse intenso processo vem tornando a Educação um espaço de reflexão sobre as possibilidades metodológicas com o objetivo de incluir múltiplas articulações explicativas nas investigações, que têm como foco aspectos socioculturais mais amplos e em contextos singularizados dos processos educativos. A Antropologia é uma ciência moderna que contribui com seu aparato teórico do passado para explicar e compreender os movimentos globalizadores da sociedade em dois contextos. O primeiro diz respeito aos processos homogeneizantes da ordem mundial e o segundo reivindica as singularidades, mostrando que a humanidade é constituída por elementos unos e diversos (Silva; Silva, 2021, p. 65).

A netnografia, porém, oferece grandes desafios ao campo educacional. Dados divulgados no fim de 2022 apontam que 3,4 mil escolas, cerca de 2,5% das unidades escolares do país, não tinham acesso a rede de energia elétrica e cerca de 9,5 mil, ou seja, cerca de 6,8% não possuíam acesso à internet, e ainda temos 46,1 mil, cerca de 33,2% que não possuíam laboratórios de informática, em números disponibilizados pela Agência de Telecomunicações (ANATEL). Os dados são significativos e demonstram que ainda há uma longa jornada para que essa metodologia possa ser desenvolvida na rede pública. Entretanto, há que se destacar que, em função do baixo custo, a pesquisa netnográfica constitui metodologia atrativa para a formação docente, considerando-se a pluralidade que marca as redes de ensino público no Brasil.

Não há como ser otimista ao final deste trabalho, destinado a um balanço sobre os 30 anos dos preceitos envolvendo o financiamento à educação na CF de 1988. Nascida prenhe de utopias, sob a égide da luta contra a ditadura e da consolidação da vinculação constitucional de recursos para o ensino, a CF de 1988 vê, hoje, revogada essa mesma vinculação, no que se refere à União, com a aprovação da EC n. 95/2016. Trata-se de um duro golpe, que não deve, contudo, ofuscar as conquistas do período, nascidas de grande esforço de mobilização da sociedade civil e que garantiram avanços no acesso, redução das desigualdades e pequenos passos na garantia de um padrão básico de qualidade de ensino, como pode ser constatado no monitoramento das metas do PNE 2014-2024 (INEP, 2018). O mesmo relatório de monitoramento, contudo, mostra, para o ano de 2015, o gasto público da educação pública no patamar de 5% do PIB, o que indica como é dura a disputa pelo fundo público no que tange às melhorias do campo educacional (Pinto, 2018, p. 865).

Aprofundar as reflexões sobre esse contexto implica trabalhar por um ensino que gere autonomia, liberdade na construção do ser e liberdade, também, para nos perceber como seres inacabados, tal como é a própria natureza do conhecimento:

Conhecimentos são múltiplos e inacabados, assim como os sujeitos. Desse modo, a leitura do mundo deve estar comprometida em possibilitar que as contextualizações que se criam dentro do aparato educacional deem conta da pluralidade do ser e permitam que outro sujeito de si, transcendendo o que é dito, conceituado, exposto, para que o ato de ensinar e aprender não seja estático, mas libertador (Fuly, 2022, p. 47).

A netnografia parte da visão de que o ser humano deve ser estudado em profundidade, nas mudanças e nas continuidades, recusando-se a reduzir suas questões de pesquisa a meros números e/ou estatísticas. Por ser um campo tão dinâmico, com comportamentos dimensionados por constantes alterações, a educação e, especialmente, a formação do profissional na educação básica, pode avançar com as possibilidades oferecidas por um método online.

A metodologia netnográfica para Kozinets (2010), se comparada à etnografia, é muito mais ágil, mais econômica e menos invasiva. É uma pesquisa voltada a participação observacional em campo online. Reforça o autor que em aspectos relacionados a realidade, autenticidade, praticidade, adequação e holismo, a netnografia não se difere da etnografia uma vez que não há uma perfeição e uma real etnografia (Moraes; Santos; Gonçalves, 2019, p. 06).

Estados brasileiros como o Acre, que possui 35,3% das escolas sem energia elétrica e 46% das escolas sem acesso à internet, demonstram o gigante abismo que enfrentamos para empreender novas ferramentas de pesquisa nas escolas. Contudo, é urgente a necessidade da renovação na formação docente continuada, já que uma reestruturação profissional e de sua formação precisa se opor, frontalmente, a toda manifestação explícita ou oculta da racionalidade técnica (Imbernón, 2009).

A reestruturação da pesquisa nessas bases deve despertar no professor o protagonismo ativo da sua formação continuada, aumentar a sua criatividade, bem como suscitar uma capacidade de análise crítica da autoformação, análise que pode ser viabilizada através da netnografia. Ações de pesquisa via Web precisam incorporar habilidades digitais. Segundo a BNCC, tais expectativas contemplam

o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao uso crítico e responsável das tecnologias digitais, tanto de forma transversal – presentes em todas as áreas do conhecimento e destacadas em diversas competências e habilidades com objetos de aprendizagem variados – quanto de forma direcionada – tendo como fim o desenvolvimento de competências relacionadas ao próprio uso das tecnologias, recursos e linguagens digitais. Ou seja, para o desenvolvimento de competências de compreensão, uso e criação de TDICs em diversas práticas sociais, como destaca a **competência geral 5** (BRASIL, 2018).

A discussão em torno da formação de professores provoca um retorno necessário à obra do educador Paulo Freire, que defende a perspectiva libertadora das pessoas envolvidas nos processos de ensino-aprendizagem, chamando atenção para que saiam da sua zona de conforto, o que se torna desafiador e pertinente para a

formação continuada na educação, pois exige a participação constante e o repensar da prática pedagógica.

Esta participação consciente na reconstrução da sociedade, participação que se pode dar nos mais diferentes setores da vida nacional e em níveis diferentes, demanda, necessariamente, uma compreensão crítica do momento de transição revolucionária em que se acha o país. Compreensão crítica que se vai gerando na prática mesma de participar e que deve ser incrementada pela prática de pensar a prática (Freire, 1989, p.23).

Historicamente, a educação no Brasil manteve-se nas mãos dos jesuítas do século XVI ao século XVIII. Desde a colonização, os preceitos do catolicismo estiveram presentes de forma incisiva no ensino brasileiro, já que a metrópole não custeava a educação na colônia.

Uma pequena parcela da população colonial tinha acesso ao conhecimento, reduzindo-se a uma elite pouco letrada num espaço onde a população era composta, predominantemente, de escravos e indígenas, oferecendo condições perfeitas para a submissão e escravização à Coroa Portuguesa. A esfera colonizadora, muito além de dominar o regime, tinha o intuito de subjugar corpos e mentes; tinha intuito genocida também, ao promover uma chacina contra os povos originários, pelo poder da posse de novas terras, nem tão desconhecidas assim pelos europeus.

Com a expulsão dos jesuítas de Portugal e do reino “como se nunca houvessem existido” (apud ALMEIDA, 1989, p. 32), como consta do Alvará Régio de 1759, ocorreu uma evidente desorganização no padrão de oferta do ensino. Para a manutenção do sistema de aulas régias, então criado, foi aprovado o subsídio literário mediante a Carta Régia de 1772, 13 anos após a expulsão daquela ordem religiosa. Esse meca-

nismo de financiamento consistia na tributação de dez reais (moeda da época) em cada canada (2.622 L) de aguardente e de um real em cada arrátel (0,429 kg) de carne vendida nos açougues (ALMEIDA, 1989). É fácil imaginar o mínimo impacto arrecadador de um sistema como esse em uma colônia de base econômica agrícola e com uma população urbana insignificante. Se, atualmente, a sonegação sobre esses dois produtos é enorme, o que dizer há mais de dois séculos. Estudo feito por Morais e Oliveira (2012) sobre a Comarca de Ouro Preto, antiga Vila Rica, para os anos de 1795-1797, mostra que ante uma contratação autorizada de três professores de Retórica, três de Filosofia, nove de Gramática Latina e 30 professores de primeiras letras, a receita anual do subsídio literário mal era suficiente para pagar três professores das cadeiras especializadas, ou nove professores de primeiras letras, os quais recebiam cerca de um terço da remuneração de seus colegas que lecionavam nas cadeiras específicas (Pinto, 2018, p. 848).

Quando adentramos na pesquisa sobre o ensino no Brasil, começamos a analisar o método educacional implementado pelos jesuítas, no qual percebemos a utilização da memorização e da repetição no ensino direcionado aos índios e colonos. Não existem fontes que abordem sobre um currículo ou sobre uma formação pedagógica desses religiosos para atuarem como professores, já que a instrução recebida por eles ocorria em mosteiros europeus para fins de catequização.

Para os colonizados, tratava-se de uma formação geral e preliminar com vistas a uma especialização posterior, condição que só era alcançada pelos filhos da elite colonial, que continuavam os estudos fora do Brasil, em países como França e Portugal. Essa prepa-

ração básica era capaz de permitir o desdobramento posterior em uma área de conhecimento ou estudo, além de possuir um forte teor disciplinar, que era implementado nessas escolas. Os componentes curriculares privilegiavam uma ética religiosa que os jesuítas recebiam como formação antes de serem enviados às colônias.

Sobre o primeiro período, pode-se afirmar que a política adotada pelo Estado português foi de total desresponsabilização pela oferta educacional. O atendimento, usando uma linguagem atual, foi terceirizado aos jesuítas que recebiam, como contrapartida, o monopólio do ensino em Portugal e em todo o reino; já os recursos para a manutenção das escolas, obrigação não cumprida pela Coroa, advinham da renda das vastas extensões de terras e propriedades recebidas, além dos privilégios de comércio altamente rentáveis. A empresa jesuítica no campo educacional foi significativa, havendo, quando de sua expulsão, em 1759, escolas de primeiras letras em todas as vilas e 17 colégios espalhados pelo país (Pinto, 2018, p. 848).

Nesse sentido, desde o passado histórico, a educação foi pensada para ser instrumento de segregação, limitada a alguns privilegiados, que podiam seguir com seus estudos, ou os marginalizados, que eram catequisados, escravizados em suas próprias terras por colonizadores perversos. A lógica empregada para esse regime desigual era a máxima capitalista de apropriação de terras, já que elas constituíam um patrimônio que não pertencia a nenhuma coroa europeia, e sim aos povos que aqui habitavam.

Já no Brasil, a sistemática de garantia de recursos para a educação também tem uma longa história. Didaticamente, ela pode ser dividida em três períodos, o último deles com duas com-

plementações importantes. O primeiro corresponde ao monopólio dos jesuítas, que durou de 1549 a 1759, quando a ordem religiosa foi expulsa de Portugal e do reino. O segundo, em que se contou com uma fonte específica na forma do Subsídio Literário ou com dotações orçamentárias arbitrárias para a educação. E o terceiro momento, que nasce em 1934 com o estabelecimento da vinculação constitucional de recursos para a educação e que, salvo interrupções nos períodos ditatoriais, permanece em vigência até hoje. Esse último período, contudo, sofreu duas alterações importantes nos últimos 20 anos que merecem o devido destaque, tendo em vista as suas implicações para o financiamento da educação (Pinto, 2018, p. 847).

Nenhuma iniciativa por parte da Coroa portuguesa foi desenvolvida quando os jesuítas foram expulsos da Colônia, pois não era objetivo da metrópole formar aqui uma população letrada: havia o eminente risco de tomada de consciência da exploração que envolvia o Pacto colonial. Assim, o Marquês de Pombal instituiu as Aulas Régias em Portugal e em suas colônias pelo Alvará de 28 de junho de 1759 (Sczip, 2020), com professores sem o devido preparo e com influências e métodos questionáveis, no âmbito das reformas políticas, administrativas, econômicas e culturais.

Mas, no século seguinte, novos empreendimentos educativos surgem, na tentativa de buscar uma maior efetividade no modelo de educação social, como podemos entender através das observações de Novóia (2022).

Em pleno século XIX, a criação das escolas normais representa um momento decisivo na história da educação. A intenção é formar “novos professores”, dotados de uma

maior legitimidade social e influência política, numa época em que os Estados impõem, em todo o mundo, a obrigatoriedade escolar. A edificação dos grandes sistemas de ensino e o seu papel na consolidação das cidadanias nacionais dependem, em grande medida, da ação desses novos profissionais docentes (Nóvoa, 2022, p. 04).

A educação contemporânea ainda é atravessada por discursos que corroboram o projeto de educação do século XIX em reformas vividas no país. Entre elas, a formação de educadores pautada na transmissão de conhecimentos homogêneos e distantes dos problemas reais vividos nas escolas e nas salas de aula. O método de pesquisa etnográfico online, netnografia, possibilita ao profissional escolar um deslocamento dessa visão secular de educação, a fim de que possa elaborar novas dimensões de aprendizado contextualizado em conformidade com a realidade dos alunos.

Entretanto, não basta somente criar pontes de aprendizados com métodos de pesquisa, é preciso ir além, pois a solução não está somente em aproximar a formação ao corpo docente e ao contexto, mas urge construir uma nova cultura formativa. Se pensarmos na metáfora da torre de Babel, lembraremos que, da primeira torre, incomunicável e padronizada, emergiram outras torres, outros homens, outras línguas. A Babel mudou de lugar e se dispersou, permitindo que, junto com ela, sejamos capazes de escapar dos limites, do aprisionamento dos valores colonizadores do pensamento (Nascimento, 2007).

A formação instituída pela visão colonizadora é pautada por saberes agrupados em “torres”, “mini-babéis”, com uma segurança reforçada e reprodutiva, para acumular saberes separados em determinados núcleos, como colocados em gavetas que serão abertas na ordem adequada sob a determinação dos colonizadores.

Na contraposição desse modelo excludente, existe uma cultura formativa, inovadora, através de práticas que devem ser avaliadas entre os docentes considerando seus contextos de atuação:

- A reflexão sobre a prática num contexto determinado;
- A criação de redes de inovação, comunidades de prática, formativas e comunicação entre o professorado;
- A possibilidade de uma maior autonomia na formação com a intervenção direta do professorado;
- Partir dos projetos das escolas para que o professorado decida qual a formação de que necessita para levar adiante o desenho, a colocação em prática e a avaliação do projeto (Imbernón, 2009, p. 39).

A formação é tema debatido na academia e entre os órgãos gestores da educação, mas não foi criada até o momento uma fórmula completa ou a temporalidade ideal. O que pode ser vital para a educação é que muitos elementos de sucesso de outros campos sejam incorporados, tornando a dinamicidade da netnografia uma alternativa viável para a pesquisa em educação em realidades limitantes de tempo e de recursos dos educadores.

A netnografia digital utiliza de técnicas analíticas de dados estatísticos e possui foco global. As fases contemplam uma abrangência de grandes massas de dados de mídia social com o objetivo de detectar padrões e construir entendimentos aos elementos culturais. Os campos globais pesquisados geralmente retratam o funcionamento da infraestrutura e influenciam redes tecnológicas. Também nesse mé-

todo, em fases posteriores, são explorados aspectos particulares que podem traduzir importantes elementos culturais (Moraes; Santos; Gonçalves, 2019, p.10).

O pesquisador netnográfico tem maior possibilidade de adaptação às mudanças. A sensibilidade netnográfica deriva dessa prerrogativa, capacitando para novas maneiras de contar histórias, e de como fazer a própria história como pesquisadores, proporcionando um saber do seu tempo, na dimensão atual. Entre as vantagens dessa metodologia, é o baixo custo e a facilidade de acesso a uma grande quantidade de material bibliográfico, em comparação aos métodos de pesquisa tradicionais. Essas possibilidades de acesso às fontes e aos dados permitem aos pesquisadores captar uma quantidade numerosa de opiniões com um número expressivo de participantes.

Nessa perspectiva, a educação rompe com as dificuldades que lhes são impostas, no que concerne a espaços adequados para a realização da pesquisa, mobiliário necessário para isso, e até mesmo razões financeiras que impedem estudos em locais isolados. A netnografia configura, dessa forma, uma virada de página para a educação, ao deslocar o educador da condição de mero receptor para torná-lo protagonista.

Com a questão dos limites espaciais resolvida, é viável o desenvolvimento de estudos com as mais diversas e distantes culturas. Sabemos que um dos desafios encontrados pelos pesquisadores é a definição dos limites do campo de pesquisa, que é determinado de acordo com a percepção e interesse em relação às características das interações entre os membros dos grupos. Dessa maneira, o netnógrafo é livre para decidir o que incluir e o que não incluir no campo pesquisado. Ou seja, tem autonomia para eleger quais atividades, sites ou interações das comunidades deseja estudar.

A prática da pesquisa netnográfica passa por sérios procedimentos éticos, pois o uso de informações obtidas nos ambientes virtuais deve requerer maior atenção resguardando a interação entre pesquisador e participantes.

A ética é um tópico importante e complexo e exige que o pesquisador lide com dilemas e discrepâncias, como a falácia, o consentimento informado, as preocupações de privacidade e confidencialidade, a questão da nomeação e considerações legais. Por isto, ao fazer netnografia, o pesquisador estará realizando um tipo de divulgação durante a qual tem a oportunidade de esclarecer, exaltar, ofender e até fazer mal aos participantes (Moraes; Santos; Gonçalves, 2019, p.12).

Considerar a ética e os impactos das pesquisas sobre os participantes, no que se refere ao consentimento das informações coletadas, produz a mitigação do risco institucional, uma vez que protege o anonimato, evitando fraudes e intimidades. Todavia, de acordo com os autores, quanto ao consentimento informado, o etnógrafo tem que sempre lidar com o risco de que a informação privada possa se tornar pública, e é, portanto, importante prosseguir com os termos que garantem o consentimento e a participação informada sobre a pesquisa em andamento (Moraes; Santos; Gonçalves, 2019, p.12). Também é importante verificar se a limitação dos dados também será necessária para que a pesquisa se desenvolva.

Considerações finais

A pesquisa antropológica tem um longo percurso e a etnografia caminha com a educação no sentido de favorecer avanços e descobertas no que se reporta à formação continuada. As pesquisas

etnográficas online vêm acompanhando as inovações da sociedade, tornando-se viáveis mesmo com obstáculos quanto ao acesso à internet ou até mesmo a falta de energia elétrica. Sua aplicabilidade envolve baixo custo na captação de materiais, uma vez que o uso de ferramentas móveis, como os celulares, possibilita o protagonismo dos professores da educação básica no trabalho de construção do conhecimento pela pesquisa.

Dizer que o processo da formação docente e humana é inacabado, não significa afirmar que é “incompleto”. Implica pensar, sobretudo, que as potencialidades não são “obras” do destino e nem das reproduções de normas formativas; não estão inscritas na nossa humanidade, nem “penduradas” em etiquetas de identificação de nossas práticas. As potencialidades de aprendizado profissional são reinventadas, criativamente, pelos atores sociais, e isso nos leva a entender que somos os únicos responsáveis por nossa evolução. Assim, a formação é continuada porque não é determinada pelas circunstâncias, ou por algumas teorias educativas que tratam o profissional docente como um sujeito passivo e passível de ser “moldado” pela escola. Os educadores precisam assumir o protagonismo de seres culturais, históricos, antropológicos, em abertura para o mundo, mas capazes de transformar seus mundos escolares. Como assegura Morin (1998): “somos, antes de tudo, humanos e sociais, dotados de consciência, de linguagem, de cultura; indivíduos-sujeitos dotados de decisão, de escolha, de estratégia, de liberdade, de invenção, de criação” (Morin, 1998, p. 326). Assim, o processo formativo envolve a liberdade de efetuar decisões para ser possível formatar uma democracia civilizatória para o campo educacional, de modo que os programas e suas tentativas de padronização sejam superadas pela proatividade.

Ardoino (2003) compartilha o pensamento moriniano ressaltando que:

O estabelecimento escolar é um lugar de vida,
uma comunidade que reúne um conjunto de

pessoas e de grupos em interação recíproca. As relações que o vivido coletivo tece no decorrer das situações sucessivas estão inscritas numa duração, carregadas de histórias (e de “históricas”) e se encontram, mesmo assim, determinadas mais pela dinâmica das pulsões inconscientes e da vida afetiva [...] do que pela lógica de um sistema educacional que pretende dividir funções e estabelecer tarefas para bem conduzir “missões” (Ardoino, 2003, p. 11).

Segundo esse ponto de vista, os educadores que se reconhecem como pesquisadores desde a formação inicial desenvolvem uma prática didática, através da qual o protagonismo se constrói dia a dia nas unidades escolares, considerando *quem ensina e quem aprende* numa relação indissociável de cunho recíproco e participativo. Nessa direção, o reconhecimento da pesquisa advém como pressuposto interativo de (auto)formação no avanço do processo de educar a nós mesmos para a construção do conhecimento. A metodologia netnográfica acena com a perspectiva de uma escola imbricada ao mundo social e as suas demandas, situando os ambientes educativos como instâncias articuladoras de diversos aprendizados. Desse modo, a pesquisa online pode promover a religação entre as heterogeneidades que compõem o universo escolar criando condições históricas criativas para novos espaços e diferentes núcleos de formação continuada *no* mundo e *com* o mundo.

Referências

ALEM, Nathalia Helena; PEREIRA, Júnia Sales. Ensinar História no ensino médio integrado à Educação Técnica Profissional: muitas questões, grandes desafios. **História Hoje**. Belo Horizonte. V.5, nº10. P46-65. 2016.

ALMEIDA, Maria da Conceição de. Por uma ciência que sonha. In: GALENO, Alex; CASTRO, Gustavo de; SILVA, Josimey Costa da. **Complexidade à flor da pele**. São Paulo: Cortez, 2003.

ARDOINO, Jacques. Apresentação. In: ROCHA, Jamesson; BARBOSA, Joaquim; BORBA, Sérgio da Costa. **Educação & Complexidade nos espaços de formação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Gráfica do Senado, 2016.

BRASIL, **Decreto/Lei nº4.244 de abril de 1942**, Lei orgânica do Ensino Secundário. Brasília, disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 02/03/2024.

BRASIL, **Decreto/Lei nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Regula o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em 02/03/2024.

BRASIL. **Lei 6840/2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570&fichaAmigavel=nao> (camara.leg.br). Acesso em 06/01/2024.

BRASIL, **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <ht->

[tps://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) . Acesso 09/02/2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 07 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Relatórios e Pareceres. s/d. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/relatorios-e-pareceres>. Acesso em: 07 jan. 2024.

Em 2022, Brasil registrou 9,5 mil escolas sem acesso à internet

<https://www.gov.br/anatel/pt-br/assuntos/noticias/em-2022-brasil-registrou-9-5-mil-escolas-sem-acesso-a-internet> Publicado em 04/01/2023 15h33 Atualizado em 31/05/2023 12h29 Acessado em 23/06/2024 as 20:47 Publicado em 04/01/2023 15h33 Atualizado em 31/05/2023 12h29 Acessado em 23/06/2024 as 20:47

FERNANDES, Y.R.; CANDAU, V. M. F. Direitos Humanos, diferenças e educação: desafios para o cotidiano escolar. **Revista Momento**-diálogos em educação. v.31, n.1, p.40-45, jan./abr., 2022.

FREIRE, Paulo, SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 23.ed. São Paulo. Autores associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FULY, Tatiana. **Que história você quer contar?** Caminhos para uma educação decolonial – 1. Ed. – Curitiba: Appris, 2022.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

IMBERNON, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

MORAIS, Greiciele Macedo; SANTOS, Valdeci Ferreira dos; GONÇALVES, Carlos Alberto. Netnografia: Origem, Fundamentos, Evolução e Desenvolvimentos Axiológicos e Metodológicos na Pesquisa em Administração. IFBAE Congresso do Instituto Franco-Brasileiro de Administração de Empresas, 10º, 2019, Uberlândia/MG, 10º, **Anais**, 2019, Uberlândia/MG, Universidade FUMEC, 01-17.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

NASCIMENTO, Robéria Nádia Araújo. **A complexidade como matriz de uma nova ecologia cognitiva**. TESE. Doutorado em Educação. PPGE/UFPB. 2007. 284p.

NÓVOA, António. **Escolas e professores**. Proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O financiamento da educação na Constituição Federal de 1988: 30 anos de mobilização social. **Dossiê**. Campinas, v. 39, nº. 145, p.846-869, out.-dez., 2018.

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. **IBGE.gov**.

<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9127-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios.html> acesso em 07/02/2024.

PNE ANALISADO PELO TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Portal Aprendiz**. Disponível em: PNE é analisado pel <https://educacaoeterritorio.org.br/arquivo/pne-e-analisado-pelo-todos-pela-educacao/?>

migrado=_portal_aprendizo Todos Pela Educação - Educação e Território (educacaoeterritorio.org.br) Acesso em 08 jan. 2024

SCZIP, Rossano Rafaelle; CHAVES, Edilson Aparecido Chaves. O processo de construção da BNCC e as disputas em torno do currículo de história. **Anais**. XVII Encontro Regional de História da ANPUH- PR, Curitiba-PR, 2015.

SCZIP, Rossano Rafaelle. **De quem é esse currículo?** Hegemonia e Contrahegemonia no ensino de História na Base Comum Curricular. 2020, Dissertação (mestrado), Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Ensino de História. Curitiba, 2020. 273 p

Silva, A. V., & Silva, K. V. **Etnografia na educação:** contribuições metodológicas na compreensão da realidade educacional. Revista Eletrônica Interações Sociais, 2021.

Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no contexto escolar: possibilidades <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/193-tecnologias-digitais-da-informacao-e-comunicacao-no-contexto-escolar-possibilidades>. Acessado em 23/06/2024 às 22:12 horas.

O começo também é o fim: autodestruição humana e a preservação da natureza em Nausicaä do Vale do Vento

Renne Rodrigues Serafim

Introdução

O consumo de produtos relacionados à cultura pop está no cotidiano, através de quadrinhos, mangás¹, filmes, séries, desenhos, e tende a se expandir, devido a forma como a sociedade está se conectando por diferentes plataformas. Hoje, tanto as histórias em quadrinhos como os filmes, estão entre os produtos mais aceitos pelas crianças e adolescentes, e constituem tanto oportunidades de lazer quanto pertinente material de análise para estudos e pesquisas acadêmicas, considerando-se os planos contemporâneos de suas abordagens. A partir desta constatação, o presente trabalho, que reflete as primeiras articulações teórico-conceituais de uma

1 Mangá é o nome dado às histórias em quadrinhos de origem japonesa. A palavra surgiu da junção de dois vocábulos: “man” (involuntário) e “gá” (desenho, imagem).

pesquisa em curso no PPGFP/UEPB, busca propor a inserção dessas produções midiáticas em sala de aula, defendendo suas contribuições para a educação escolar. Nesse prisma, vislumbramos a aplicabilidade dessa metodologia na educação ambiental, uma vez que pretendemos aludir às transformações causadas pelo ser humano no equilíbrio da natureza, através dessas narrativas. Nesse sentido, a proposta busca favorecer o entendimento do conteúdo que é programado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Tanto o cinema como os quadrinhos, na relação cultura-educação, atuam como ferramentas capazes de contribuir com a cognição dos/as aluno/as, uma vez que se tornam meios mais acessíveis para o debate acerca de temáticas sociais, em razão de já estarem presentes na vida dos jovens. A partir do reconhecimento dessa influência cotidiana entre os estudantes, os professores poderão promover estudos oportunos e estimular o senso crítico, como aponta Sousa (2020, p.55), “mediando situações educativas com o objetivo de refletir em espaço atitudinal [...] o desenvolvimento humano e crítico dos alunos”.

No âmbito escolar, a aproximação das realidades e a exploração de conhecimentos prévios pertencentes aos sujeitos possibilita uma maior participação e compreensão dos conteúdos, além de fomentar a relação entre professor-aluno. Assim, ao abordarmos, neste texto, a educação ambiental pelo viés da conscientização, a partir de expressões da cultura pop, embasamos nosso intuito numa visão de proteção e cuidados ambientais, que pode ser orientada e administrada a partir da *Política Nacional de Educação Ambiental* (PNEA) que dispõe em sua Lei nº 9.795 no art.1º o seguinte:

Entende-se por Educação Ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sa-

dia qualidade de vida e sua sustentabilidade (Brasil, 1999).

Neste esteio, a utilização tanto do mangá, quanto do longa-metragem *Nausicaã do Vale do Vento*, configuram caminhos educativos. Para a compreensão contextual, a análise de conteúdo pode ser um embasamento teórico-metodológico apropriado para interligar essas obras à educação ambiental em sala de aula. Explica Bardin (2011) que

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto (Bardin, 2011, p.37).

Quando propomos a utilização destas obras, enveredamos por uma apreensão mais subjetiva, em que os estudantes serão entendidos não apenas como receptores de conhecimento, mas também conhecedores, uma vez que suas experiências serão válidas à construção de uma aprendizagem significativa, particularmente no que tange aos saberes da geografia escolar, promovendo-se a conscientização ambiental, que é de suma importância para essa disciplina. Deste modo, utilizaremos uma mídia que represente uma ponte entre conhecimentos, sobretudo com o auxílio de imagens para representação informacional. Barbosa (1999) corrobora que

Nossa vida cotidiana é cada vez mais invadida por uma profusão voraz de imagens. A televisão que assalta as nossas casas, a propaganda comercial que invade as ruas e, mais recentemente, o computador que gera uma nova segregação de convivências (de linguagem e tempo-espaço), espalham imagens visuais nas mais diferentes escalas e nos transferem uma sensação permanente do esvaziamento da re-

alidade pela ficção representacional (Barbosa, 1999, p.122-123).

Em suma, a inserção da obra *Nausicaã do Vale do Vento* na sala de aula poderá desenvolver tanto o senso crítico como contribuir para a adoção de práticas de conservação do meio ambiente, numa relação temática com os enfoques de geografia, tais como as transformações socioespaciais ocasionadas pelo ser humano, a geração de poluição e a utilização desenfreada do solo.

Ademais, a apropriação do filme e de quadros retirados do mangá *Nausicaã do Vale do Vento* proporciona maior assimilação do contexto geográfico. Com o intuito de fomentar novas técnicas e chamar a atenção dos professores para a convergência entre os saberes prévios dos alunos, desde o início de sua formação, com as disciplinas escolares na conexão dos seus conceitos-chave com as representações dos produtos midiáticos.

Dessa forma, nosso propósito é discutir a educação ambiental tomando como ponto de partida os problemas causados pelos seres humanos em decorrência do uso irrestrito e desqualificado da natureza e do ecossistema. Para tanto, estruturamos nossa abordagem em cinco momentos: o primeiro, intitulado *a rainha que amava insetos*, discorre sobre o uso massivo e irrestrito dos recursos naturais a partir do início do século XVIII; no segundo momento, *O vale do Vento*, aprofundamos o contexto da obra, que culmina no entendimento racional do *por que o ser humano é autodestrutivo*, que constitui o terceiro enfoque. A título de conclusão, expomos a aproximação entre a *natureza e a figura messiânica de Nausicaã* revelando suas contribuições para o ensino ambiental.

A rainha que amava insetos

Mil anos se passaram desde o colapso da civilização industrializada. Uma selva tóxica agora se espalha, ameaçando a sobrevivência dos últimos seres da raça humana. (Nausicaã, 1984)

O continente europeu na segunda metade do século XVIII passou por transformações severas em seu espectro econômico e social, essas transformações foram deliberadas a partir dos ideais pregados por John Locke (1632-1704), creditado como pai do liberalismo. Em suas entranhas, o autor defendia uma liberdade econômica em relação ao Estado, “igualdade social” - e seu principal objetivo - o livre mercado, proporcionando a Europa uma nova fase que culminaria na revolução industrial, uma transição para novos processos de fabricação na região.

É com o advento da máquina a vapor e a utilização do carvão como fonte primária, que o desenvolvimento de um novo modelo econômico e político - o capitalismo, se inicia na Inglaterra. O capitalismo em sua fase industrial, propõe o alargamento do capital para os nobres, agora tidos como burgueses, em um mundo regido por divisão de classes: os detentores dos meios de produção e os que necessitam vender sua força de trabalho - os proletários. É nesse panorama que a ascensão das indústrias e fábricas se consolida.

A classe operária debuta seu trabalho nas fábricas e em campos de extração mineral, para obtenção da matéria prima. Uma exploração massiva de carvão, que posteriormente viraria combustível para as fábricas, e que alterou o dinamismo da mãe terra, ocasionando impactos ambientais como: a queda da qualidade da água, a alteração do seu potencial hidrogeniônico (pH) e *a contaminação do solo e da água com metais pesados*. O que resultou e continua resultando no desequilíbrio do ecossistema, assoreamento de rios e extinção da flora e *fauna* mundial. A industrialização nasce com in-

tuito de obter mais capital, não importando, a *priori*, as mudanças ocasionadas no ecossistema. Como corrobora Oliveira (2004, p.86) “[...] o desvio do curso da natureza foi apenas uma (*sic*) das várias mudanças ocasionadas pelas fábricas”.

Esse retrospecto histórico nos estabelece as condições para o entendimento do filme *Nausicaä do vale do vento* (1984), obra criada por Hayao Miyazaki, que em seu início de carreira trabalhou para o estúdio Toei Animation, dirigindo a série animada *Lupin III* (1971-1972) e posteriormente produzindo seu longa-metragem, intitulado *Lupin e o castelo de Cagliostro* (1979). Essas produções consolidaram o nome Miyazaki no *hall* da fama da indústria cultural japonesa, o que o levaria anos mais tarde a lançar a obra que inspirou o desenvolvimento deste trabalho.

Nausicaä do vale do vento (1984) é baseado no mangá² de mesmo nome, criado e desenvolvido pelo próprio Miyazaki, a obra é oriunda do conto intitulado “a princesa que amava insetos” e influenciada pela catástrofe de Minamata ocorrida em 1956 no Japão, em que milhares de pessoas foram envenenadas por um vazamento de mercúrio.

A inspiração para criação de *Nausicaä* é advinda de dois segmentos culturais, a primeira como mencionado, se baseia no antigo conto japonês do século XII, “A princesa que amava insetos” escrito durante o período Heian (794-1185). Sua história narra a trajetória da filha de uma grande família aristocrática, vista como excêntrica por adorar passar tempo observando insetos no campo, como resalta Camargo (2021).

O conto pode ser resumido da seguinte forma: existiu uma senhora que amava borboletas, que vivia em uma casa vizinha de um inspe-

2 Mangá é o nome dado às histórias em quadrinhos de origem japonesa.

tor provincial. Ele tinha uma filha única, uma menina, cuja educação ele e sua esposa devotavam cuidados sem fim. Ela era uma garota distinta, que costumava indagar: “Por que as pessoas fazem tanto alarde sobre borboletas e nunca dão a mínima para as criaturas das quais as borboletas crescem? É a forma natural das coisas que é mais importante”. Ela coletava todos os tipos de répteis e insetos, especialmente os que maioria das pessoas tinha medo de tocar, e os observava dia a dia para ver no que eles se transformariam, mantendo-os em vários tipos de caixinhas e gaiolas [...] consequentemente, não era capaz de arrancar um único fio de cabelo das sobrancelhas, e se recusava a escurecer os dentes como era tradicional [...] por essa peculiaridade, as pessoas em geral tinham medo dela e se mantinham afastadas; os poucos que se aventuraram a abordá-la voltavam com os relatos mais estranhos (Camargo, 2021, p.81)

Sua tamanha admiração causa o abandono de seus afazeres e obrigações, e lhe concede o título de *mushi hime*, em tradução literal: princesa dos insetos. A etimologia da palavra inseto, deriva de “虫”³ (*mushi*) e é associada ao termo rastejar. Enquanto a segunda, é primordialmente retirada da *Odisseia*, de Homero; Nausícaa é a filha do rei Alcínoo dos feácios. É ela que encontra Ulisses e o salva do naufrágio.

Concebendo dessa forma a predestinação da nossa protagonista, uma jovem mulher, que sente uma enorme admiração pelos insetos, como explica Camargo (2021, p.82) “a protagonista do filme age como no conto da menina que amava os insetos, e é capaz de se

3 Tradução obtida a partir do dicionário online japonês.

relacionar com a natureza de modo diverso que o resto das pessoas de seu povoado” e que está fadada a salvar o “homem”, seguindo os passos de Nausícaa.

O vale do Vento

A história de Nausicaä se passa em um futuro pós-apocalíptico em que a maior parte do ecossistema do planeta foi destruída - um ecocídio aconteceu, resultando na formação de uma floresta tóxica, chamada de *Mar da corrupção* ou *Mar podre*⁴. A humanidade perdeu quase todos os avanços tecnológicos e o mundo foi segregado em três comunidades: os Pejite, os Tolmekian (ou Torumekia) e o Vale do Vento, liderado pela nossa protagonista. Esse novo mundo também é habitado por insetos gigantes - os Ohms e plantas que expelem esporos nocivos ao ser humano, como nos explica Santos (2020).

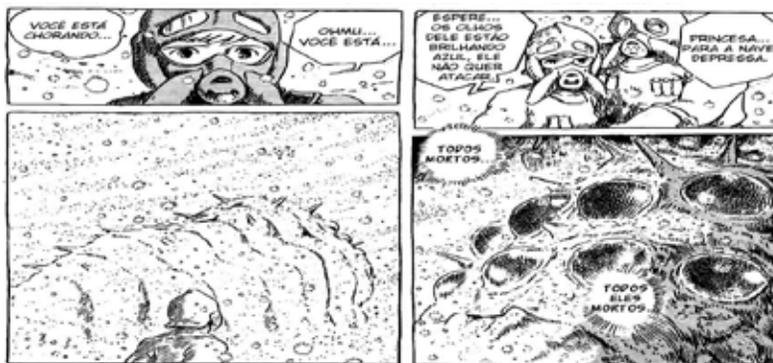
Dentre estes, Pejite e Torumekia tratam e representam esta floresta tóxica como um inimigo a ser eliminado. Embora tenham em comum a atitude de combater os insetos que moram na floresta tóxica, as duas nações vivem em guerra. Já o grupo Vale do Vento representa esta floresta com respeito e temor, mas não busca sua destruição. Este grupo até utiliza e enxerga os recursos desta floresta como renováveis e importantes para fabricar seus armamentos. Este grupo também tem como referência as atitudes da princesa Nausicaä que defende a possibilidade de convivência entre os humanos e a floresta tóxica (Santos, 2020, p. 45).

4 A depender da versão que assiste (longa-metragem) e/ou lê (quando se tratar do mangá).

A humanidade se esforça para sobreviver neste mundo em ruínas, resultado de *7 dias de fogo*, evento que não é esclarecido, mas sugere um período de guerra mundial e exploração exaustiva da *natureza*, o que culmina na destruição de 90% (noventa por cento) da fauna e flora mundial; tudo no novo mundo é tóxico, incluindo o ar.

Nossa protagonista é a princesa Nausicaã que vive em seu reino chamado Vale do Vento, nome originado a partir dos fortes ventos que varrem o lugar. Seus habitantes são instruídos a aprenderem ofícios baseados na agricultura, artesanato e no desenvolvimento de energia eólica. Nausicaã possui uma dádiva única, a compreensão dos animais (figura 1), trazendo para dentro da narrativa uma conexão entre *homem e natureza* - tema bastante presente na história.

Figura 1 - Nausicaã e Ohms: a dádiva da compreensão⁵. 2022-2023.



Fonte: <https://hgsanime.com/wp-content/uploads/2022/02/wttQ8qF-min.png>

A curiosidade e empatia da Nausicaã, proporciona suas investigações do mundo ao seu redor, seu amor incondicional pelos animais e sua política pacifista, e como resultado, lhe dá um ar *mes-*

5 A leitura de obras orientais ocorre no sentido – direita para esquerda.

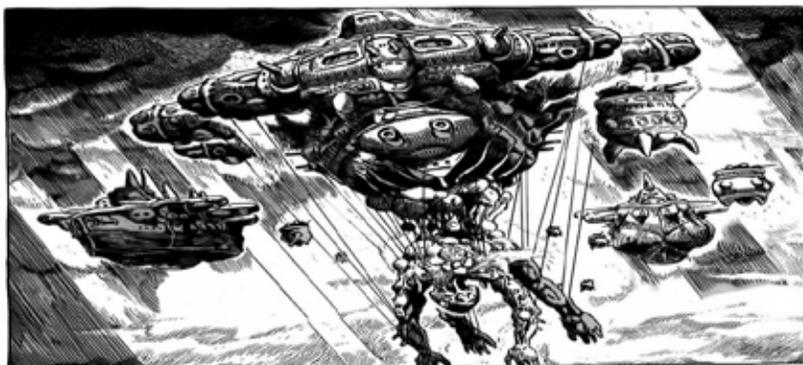
siânico. São estas características da personagem que possibilitam a revelação de que a vegetação do *Mar da corrupção* origina-se da contaminação do solo e das águas, e são, portanto, sinais advindos do ecocídio ocorrido a partir da guerra e da exploração. Caberá (ou não) a esta figura *messiânica* encontrar uma solução. Reforçando a crítica presente na obra, *o ser humano é o causador de toda a destruição*, como corrobora Santos (2020).

Neste enredo se percebe a crítica ao modo de produção fundamentado no tipo de desenvolvimento científico, tecnológico, importado do Ocidente e que exerceu controle sobre o cotidiano dos japoneses neste período pós-Segunda Guerra. Um modo de intervenção e de produção que preza pelo consumo dos recursos no ambiente, sem reflexão sobre os possíveis impactos para o seu bem-estar e de sua biodiversidade (Santos, 2020, p. 45).

O longa estabelece pontos factuais entre as nações rivais de Pejite e Tolmekian, que possuem poderes bélicos impactantes. O reino de Pejite possui uma arma ancestral de outros tempos⁶, a qual protege para que não caia nas mãos erradas; a “arma”, em si, apresenta a forma de um embrião que está constantemente evoluindo até sua forma final (figura 2).

⁶ Arma produzida há milênios atrás, especificamente durante os 7 dias de fogo.

Figura 2 - O embrião da destruição. 2022-2023.



Fonte: <https://hgsanime.com/wp-content/uploads/2022/02/FZjtNjz-min.png>

Esta concepção funciona como uma metáfora para exemplificar a condição do mal. Aqui o mal não é algo exterior, não é um demônio como corriqueiramente apresentado em mídias ocidentais, *o mal é o ser humano*, é algo gerado e criado pela ganância do homem. Quanto mais ganancioso for a vontade de seu possuidor maior será sua força. Esta percepção pode ser explicada a partir do contexto histórico-social do arquipélago japonês, neste sentido, Luyten (2011) discorre.

Isso pode ser explicado, de um lado, pela turbulenta história política do arquipélago. As grandes guerras civis do século XVI, que culminaram com a unificação do Japão dominado pela família Tokugawa [...] Além disso, ainda está viva na memória dos japoneses a hecatombe nuclear, com as bombas lançadas pelos EUA sobre Nagasaki e Hiroshima, determinando abruptamente o fim da Guerra do Pacífico e acabando de uma vez com a agressividade do exército imperial. (Luyten, 2011, p.181)

O lançamento das bombas nucleares sobre o povo japonês ainda é uma memória forte que permanece no imaginário da população, e influencia suas narrativas e mídias. Por ora representado na forma de um kaiju⁷ chamado Gojira (1954), ou na forma de um embrião, que após ser completado toma forma humanoide, reforçando a identidade do mal como o próprio ser humano. Desse modo, adentramos na autodestruição humana e sua relação com Nausicaä, a princesa do vale do vento.

Autodestruição humana

Então, quando é que os seres humanos deixarão de repetir os mesmos erros? [...] Sinto que estamos sendo punidos por algo. (Nausicaä, 1984)

A concepção da sociedade acompanha a constante evolução dos meios de produção e suas tecnologias, que progrediram em velocidade abismal nos últimos séculos. O investimento em novas técnicas, resultou em uma busca incansável por território que desencadeou eventos importantes na história, a exemplo, a era marítima começou e trouxe consigo conflitos territoriais e um etnocídio às américas. A verdadeira face do ser humano é revelada nestes processos de desenvolvimento, todos esses aspectos convergem em uma autodestruição; uma destruição dos iguais, pautada e firmada na *autodestruição da espécie*.

Enquanto espécie pertencente ao mundo, o ser humano sempre foi destrutivo, violento e sanguinário, algo retratado em epopeias como a de Gilgamesh (século VII a.C.) e/ou a história dos irmãos Caim e Abel, retirados da bíblia cristã; o cerne humano é a violência

7 Kaiju é um termo japonês comumente associado a mídias envolvendo monstros gigantes. Um subgênero de ficção científica, criado por Eiji Tsuburaya e Ishirō Honda.

ao próximo, e conseqüentemente toda essa agressão é refletida no seu habitat. O que está sendo falado é: o “homem” incessantemente veio da violência e continuará dentro deste espectro até o fim dos tempos. Assim, vale ponderar, quando essa violência começou a ecoar na natureza? Uma pergunta complexa, pois se o ser humano é violento, sua violência repercute através de Éons⁸, ou seja, desde sua criação. Portanto, a história humana é a da própria autodestruição.

Assim, ao pensar na relação *homem - natureza* pode-se associar o sentido de identidade, o homem pertencente ao *espaço*, ocupando-o e transformando, como discorre Cesse e Carvalho (2001, p.168) “[...] a ocupação do espaço não ocorre ao acaso dos indivíduos, e sim tendendo a conformar conglomerados relativamente homogêneos”. Isto é, ao montante que a sociedade humana cresce o anseio pela ocupação do espaço acelera. Eis que a relação *homem-natureza* se estreita, delimitando o espaço e o transformando em território, que é sobretudo um espaço com limites e de alcinha do soberano - representante do *poder* no local. Como afirma Corrêa (1995, p.78) “o território [...] é fundamentalmente um *espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder*”, concomitantemente a esse pensamento Hannah Arendt (1994)⁹ complementa, que a guerra, ou violência seria um dos sintomas da perda de poder, e toda perda resulta no aumento de violência.

A partir dessas concepções atreladas ao desenvolvimento sócio-histórico, queda-se que a nítida relação entre *homem* e seu *espaço* interfere diretamente nas relações sociais em pequena e grande escala. Partindo da acepção de Arendt (1994, p.47), “[...] o homem age irracionalmente e como uma fera se recusa a ouvir os cientistas ou ignora suas últimas descobertas”, portanto, no que tange as de-

8 Maior unidade do tempo geológico, imediatamente antes de era na hierarquia geocronológica.

9 Da obra Sobre Violência.

monstrações de poder, a consciência produzida pelo ser humano é que: *poder equipara-se com destruição*, daí as ações que a princípio parecem ocorrer sem raciocínio, e o comportamento de fera bestial.

Desse modo, ao se referir à *autodestruição*, alude-se ao entendimento de que o *ser humano*, ao perceber seu *poder*, destrói tudo aquilo em seu campo de visão, seja a natureza e/ou membros de sua comunidade. A este ponto é redundante falar que a autodestruição vem a partir da ganância humana. Durante a revolução industrial a necessidade de desmatar um espaço natural foi justificada pela obtenção de lucro/capital, pelo avanço tecnológico e pelo desenvolvimento, e durante séculos essa justificativa munuiu a burguesia da *mea-culpa* relacionada aos impactos ambientais causados pela excessiva poluição dos solos, mares e aniquilação da fauna.

Hoje, em pleno século XXI, ocorrem catástrofes naturais resultantes das causalidades dessa massiva industrialização, e enquanto os burgueses/capitalistas vivem em seus refúgios a classe marginalizada¹⁰ sofre sem poder culpabilizar seus responsáveis, crescendo o número de vítimas dessa autodestruição. Nestes termos, é preciso demonstrar o advento da ganância humana, para compreender o tipo de consciência produzida pelo uso irrestrito da *natureza*, e assim apreender o valor dela.

10 É de imensa importância frisar que a pobreza e a marginalidade são diferentes. A pobreza é entendida como a falta ou privação material e social, sendo passível de análise e pesquisa, enquanto a marginalidade é uma restrição que possui desdobramentos, sendo impossível de ser quantificada. in SERAFIM, R. R. A Sociedade marginalizada e o meio técnico-científico-informacional nas obras cyberpunks: fantasmas do futuro.

A figura messiânica de Nausicaä e sua relação com a natureza: do rastejar dos vermes à salvação iminente

A crença humana na existência de um plano astral, concretizou a formação de várias religiões ao redor do globo terrestre, principalmente a partir do século I d.C. A figura divina repercute em vários povos das mais diversas culturas e costumes, porém, dentro do espectro cristão, esta figura é representada através do messias, *Jesus de Nazaré*. No Oriente a figura messiânica é *Buda*, enquanto para os muçumanos o salvador é *Mohammad al Mahdi*. Como corrobora Paiva (2024, p.290) “[...] surgiram diversos escritos que ampliaram o desejo e a espera de um messias libertador e salvador”. As idealizações a respeito do salvador surgem e se modificam de acordo com o tempo - dependendo das veias culturais. Um desses segmentos permeia a história de Nausicaä, que possui em seu enredo práticas atribuídas às da filosofia Budista.

Para a crença Budista, existe uma sequência de vertentes e metas para alcançar o *fim da autodestruição* humana, possibilidade adquirida ao seguir as *Quatro verdades*, que de acordo com Charbaje *et al.* (2013).

Essas Verdades se constituem em A existência implica a dor: o nascimento e o desejo levam a dor, ou seja, o sofrimento humano existe; O desejo da dor é o desejo e o afeto: a busca para realização dos desejos egocêntricos leva a mais sofrimentos; O fim da dor: a dor só acaba quando os desejos são cessados; A última verdade está relacionada com as Oito Regras, propostas por Buda, as quais levarão o indivíduo ao estado de nirvana e ao fim do sofrimento. (Charbaje, *et al.*, 2013, p.23)

Em se tratando das *Quatro verdades*, é observado que o sofrimento humano nasce a partir do desejo, ou seja, quanto maior o seu desejo/ganância maior será o sofrimento. As várias camadas de destruição do ecossistema, provenientes da exaustiva extração das riquezas minerais ocorrida durante a revolução industrial, pode ser considerada uma seqüela desta ganância e assim, uma expressão do sofrimento, que resultará na *aniquilação* dos semelhantes. Seguindo a filosofia Budista, o fim dessa destruição e concomitantemente a do sofrimento, é conquistada a partir da diminuição do desejo. Contudo, todos esses anseios só serão viáveis seguindo os ensinamentos do seu libertador-salvador.

Dentro do longa-metragem a identidade do salvador é concretizada a partir da profecia “[...] aquele que, vestindo um manto azul, deverá descer sob o campo dourado, para forjar novamente o laço perdido com a Terra, e levar a todos, finalmente, para uma terra de pureza”, o que reafirma a verossimilhança com as filosofias Budistas que apresentam uma relação intrínseca com a natureza. Segundo Charbaje *et al.* (2013, p. 24) “o Budismo acredita que a nossa natureza íntima e pessoal é também composta de tudo o que é comum a todos os seres sencientes”, ou seja, a *mãe terra*.

Nesse aspecto, acredita-se que a nossa relação com a natureza não pode ser entendida apenas como um local para ser usado de qualquer maneira, mas como uma extensão do nosso ser; a natureza e o ser humano são um só, desde sua criação. Como explica Dalai Lama (1990).

O abuso do meio ambiente, que resultou em tais danos à comunidade humana, surgiu da ignorância quanto à importância do meio ambiente. Penso que é essencial ajudar as pessoas a compreender isto. Precisamos ensinar às pessoas que o meio ambiente tem uma relação direta com o nosso próprio benefício (Lama, 1990, p.53)

Em concordância ao pensamento de Dalai Lama (1990) a conduta assumida por Nausicaä segue esses ensinamentos: a postura pacifista e seu amor incondicional por todas as criaturas viventes faz com que a protagonista siga os principais ensinamentos de Buda, como corrobora Charbaje *et al.* (2013).

Segundo os ensinamentos budistas é proibido ferir ou matar qualquer ser que povoa o mundo e que possui capacidade de sentir. As plantas, por sua vez, proporcionam um ambiente de produto das possibilidades espirituais dos seres. Sendo assim, a preservação da natureza é considerada como um serviço prestado para com os seres sensíveis. (Charbaje, *et al.*, 2013, p.25)

A concepção de Nausicaä como figura messiânica ocorre desde os primeiros minutos, a criança escolhida, ou melhor a criança proferida, busca a todo momento uma reconciliação com a sua criadora - a mãe terra, não para fazer com que a raça humana se sobressaia, mas para torná-las uma só. O ser humano precisa da natureza para existir e a sua coexistência só será possível a partir do momento em que ocorrer a reconciliação humana com o meio natural, como explica Camargo (2021).

A protagonista, ao final, revela-se ser aquela que atua como uma redentora. Ao contrário da salvação judaico-cristã, que se dá através de um relacionamento com Deus como um ser supremo, essa salvação ocorre através da reconciliação humana com a natureza. (Camargo, 2021 p.96)

Desse modo, ao debruçar-se sobre a obra Nausicaä do vale do vento (1984) perscruta-se um universo destruído após milênios de maus tratos ao meio ambiente e guerras entre nações, para no des-

feito compreender que ao explorarmos o meio ambiente de maneira não consciente sofreremos consequências catastróficas. Diferente de uma obra ficcional, a humanidade não encontrará uma salvação através de um messias, como ocorre na película (figura 3), pois este é o fardo que a humanidade terá que carregar.

Figura 3 - O elo entre a humanidade. 2022-2023



Fonte: <https://hgsanime.com/wp-content/uploads/2022/02/pDizFsE-min.png>

Nausicaä e suas contribuições para o ensino ambiental

A geografia, no âmbito escolar, tem como objetivo central o entendimento da dinâmica espacial e as transformações socioespaciais e culturais desenvolvidas pelo ser humano. Ou seja, a disciplina segue as temáticas dispostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Dentre elas, encontramos cinco unidades: o sujeito e seu lugar no mundo; conexões e escalas; mundo do trabalho; formas de representação e pensamento espacial, e ambientes e qualidade de vida, que pretendem, em conjunto, promover o desenvolvimento do senso crítico. A última temática corresponde à educação ambiental, que incide na conscientização e no entendimento das transformações causadas pela ação humana no planeta.

Na educação básica, muitos professores abordam o ensino de forma tradicional, na ideia de que o aluno é um sujeito passivo no processo de aprendizagem. Para Freire (1996)

a educação não é apenas uma ação singular onde, em bancos escolares, educandos recebem verdades impostas pelo mestre, sem que haja respeito e diálogo aberto. Não deve ser um simples repasse de conteúdos e de saberes (Freire, 1996, p.37).

Nesta perspectiva, há a necessidade de transformar a educação “tradicional” em participativa em prol do senso crítico. Uma oportunidade para se iniciar esse processo é a inserção de conteúdos da cultura pop, a exemplo de filmes, mangás e quadrinhos, como apoio ao conteúdo pedagógico ministrado. Para que a educação seja um ato político, como defende Freire, não pode haver neutralidade nas práticas de ensino. Dessa maneira, precisamos pensar em metodologias relacionais a fim de promover o envolvimento e a apreensão dos conteúdos ministrados. Como afirma Freire (1992, p. 52) “a educação é uma prática política tanto quanto qualquer prática política é pedagógica. Não há educação neutra. Toda educação é um ato político”. Isto é, requer nossa atuação permanente e compromisso de renovação com nossas práticas.

A educação ambiental tem avançado nas bases educacionais, principalmente após os emergentes casos globais de impactos advindos da má utilização dos recursos naturais, que colocam em risco a sobrevivência humana. Simultaneamente a essas práticas, o filme *Nausicaä* converte dois mundos, o real e o fictício, já que proporciona debates acerca da consciência ambiental. Como enfatiza Camargo (2021).

[...] podemos dizer que o filme tem como linha central a relação do ser humano com a natureza. Há uma especial ênfase na crise ambiental, que, muito embora ocorra no ambiente ficcio-

nal do filme, nos permite traçar claros paralelos com a realidade vivenciada na atualidade (Camargo, 2021, p.99).

Esse pensamento é consecutivamente representado no longa-metragem, bem como na obra original em que ele se baseia (mangá), através das conversas onde Nausicaä questiona a forma como a natureza se comporta ao seu redor. Dentre as alternativas, destaca-se a cena sobre as plantas estarem absorvendo a toxicidade do ambiente (figura 4), a passagem é um momento chave para a conscientização ambiental, e um recurso significativo ao ser utilizado durante as aulas. A frase “[...] se nós humanos somos a poluição de verdade” converge em uma análise realista e um gatilho para que o professor oriente seus alunos sobre a importância da preservação do meio ambiente.

Figura 4 - A consciência dos atos humanos. 2022-2023



Fonte: <https://hgsanime.com/wp-content/uploads/2022/02/GtoxB0t-min.png>

Considerações finais

O uso do longa-metragem nos espaços de sala de aula fornece uma nova perspectiva de como podemos incentivar a educação ambiental nas escolas, despertando a criticidade e a responsabilidade como posicionamentos políticos. Urge, então, promover a aprendizagem de que o meio ambiente, como parte da esfera terrestre, não é apenas uma ferramenta humana e que pode ser utilizada sem consequências, mas um ser senciente, complexo e que necessita de preservação.

Nausicaä do Vale do Vento (1984) é um ensejo para o engajamento dos alunos, a partir das mensagens das mídias audiovisuais, a começar pela abordagem de um dos seus principais temas: o ativismo ambiental. Sua utilização pressupõe um olhar crítico e orientado, *a priori* fornecido através do conhecimento do professor, que será repassado, em diálogo com o conteúdo pragmático da disciplina, mas com o intuito de gerar debates acerca da educação ambiental para além da escola. O propósito dessa metodologia seria, portanto, o desenvolvimento da capacidade crítica e de associação, através da apreensão das obras da cultura pop, como filmes, jogos, livros, quadrinhos, mangás e etc., enquanto trama significativas que podem fazer a diferença em sala de aula. De forma enfática, trata-se de considerar o aprendizado prévio e os *hobbies* cotidianos dos alunos como instrumentos de obtenção e diversificação dos conteúdos para as mais diversas disciplinas na educação básica, e não somente no ensino de geografia.

Referências

ARENDDT, Hannah. **Sobre a Violência**. 3º ed. Rio de Janeiro, Relume Dumará. 1994.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. 3º Reimp da 1º Ed. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARBOSA, Jorge Luiz. Geografia e cinema: em busca de aproximações e do inesperado. In: CARLOS, Ana Fani A. (org.) **A geografia em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999, p. 109-133.

BRASIL Lei 9.795, de 27 de abril de 1999. **Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a política nacional de Educação ambiental e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm>. Acesso em: 03 jul. 2024.

CAMARGO, Cristiano Buoniconti. **Cultura e natureza**: uma análise da representação geográfica em animações do Studio Ghibli. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://bdta.abcd.usp.br/directbitstream/de9bc87b-6668-4183-8553-d8b661e174e9/2021.CristianoBuonicontiCamargo.TGI.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2024.

CHARBAJE, R. R.; SILVA, T. M. DA; CHAVES, A. A.; GARCIA, C. DE P.; BARROS, M. D. M. DE. **Budismo**: movimento religioso de respeito à natureza. Sinapse Múltipla, v. 2, n. 1, 4 jun. 2013.

CORRÊA, Roberto Lobato. *et al.* **Geografia**: Conceitos e Temas. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

CESSE Eduarda Ângela Pessoa; CARVALHO Eduardo Freese; ANDRADE Paulo Paes; RAMALHO Walter Massa; LUNA Luciano. **Organização do espaço urbano e expansão do calazar**. Revista Brasileira de Saúde Materna e Infantil 1: 167-176, 2001.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 11ª edição, São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança. 9ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

HENRIQUE. *In*: Dicio, **Dicionário Online de Japonês**. 2024. Disponível em: <<https://skdesu.com/significado/%E8%99%AB-mushi/>>. Acesso em: 06 jun. 2024.

HOMERO (2011). **Odisseia**. Trad. Frederico Lourenço. São Paulo: Penguin-Companhia das Letras.

LAMA, Dalai. **My Tibet**, Thames and Hudson Ltd., London, 1990, pág. 53-54. Traduzido por Marly Ferreira.

LUYTEN, Sonia Maria Bibe. 2011. **Mangá**: o poder dos quadrinhos japoneses. 3ª ed. São Paulo, Editora Estação Liberdade

MIYAZAKI, Hayao. **Nausicaä do vale do vento**. São Paulo: Editora JBC, nº.1-3, 2022-2023.

NAUSICAAË do Vale do Vento. Direção de Hayao Miyazaki. Japão: Studio Ghibli, 1984 1 DVD (117 min).

OLIVEIRA, E. M. TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO, DA REVOLUÇÃO INDUSTRIAL AOS NOSSOS DIAS. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 5, n. 11, p. 84–96, 2004. DOI: 10.14393/RCG51115327. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/15327>. Acesso em: 17 jun. 2024.

PAIVA, Helber Augusto de. O Messianismo apocalíptico: as figuras messiânicas no Quarto Livro de Esdras. **Revista do Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, nº 91, 2024.

SANTOS, Bruna Navarone; SAWADA, Anunciata. Contextos históricos e sociopolíticos dos Mangás e Animês e sua potencialidade no ensino. in: BUENO, Andre; CREMA, Everton; MARIA NETO, José (org.). **Ensino de história e diálogos transversais**. Rio de Janeiro: Sobre Ontens/UERJ, 2020. p. 39-47.

Sousa, D.S., Meneses, A.S.F., Mendes, F.R.S., Marinho, M.M., Vasconcelos, S.O.S., Marinho, E.S. (2020). **Utilização de animações como metodologia ativa para o ensino da Educação Ambiental**. Educação Ambiental (Brasil). v.1, n.3, p.53- 64.

SERAFIM, Renne. Rodrigues. **A Sociedade marginalizada e o meio técnico-científico-informacional nas obras cyberpunks: fantasmas do futuro**. 2021. 52f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia). - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2021. Disponível em:<http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/25851>. Acesso em: 12 jun. 2024



PARTE III

DESCOBERTAS DE PESQUISA

Por uma metodologia brincante para o campo da educação: a ludicidade como foco de uma pesquisa etnográfica

**Wagnês Barbosa de Araújo
Robéria Nádia Araújo Nascimento**

As crianças não brincam de brincar. Brincam de verdade.

Mário Quintana

Iniciando as brincadeiras

Este capítulo socializa parte de uma dissertação de mestrado¹ desenvolvida no PPGFP/UEPB, a fim de evidenciar recursos, estratégias e vivências pedagógicas pertinentes ao âmbito da Pré-escola que podem inspirar e estimular outros pesquisadores do campo da educação infantil. A premissa do estudo partiu da constatação de que a ludicidade é secundarizada no âmbito das práticas pedagógicas na pré-escola, como se o brincar não apresentasse potencialidades de aprendizado adquirindo função acessória na sala de aula. Percebemos que não parece haver investimentos didáticos quanto às finalidades educativas de jogos e brincadeiras na sala de aula.

Na contramão desse pensamento, acreditamos na formação docente para o lúdico, uma vez que é preciso capacitar os profissionais da pré-escola evidenciando a importância do brincar para os processos de aprender. Na nossa compreensão, a apropriação pedagógica da ludicidade pode impactar, diretamente, numa educação infantil mais efetiva e mais feliz.

Dessa forma, não falamos do brincar para “ocupar” o tempo de aprender, mas defender o brincar como veículo de aprendizagens criativas na escola: o aprender brincando. Sabemos que a criança já nasce envolvida num universo simbólico formado por diversas linguagens que estimulam suas ações e seus avanços. Para criar oportunidades de aprendizagens significativas, o professor precisa buscar ajustar-se ao mundo das crianças; isso implica se alinhar às suas experiências e interesses. À medida que as crianças brincam, constroem e reelaboram novos significados para suas experiências de aprender, combinam o real e o imaginário numa dinâmica relação de sentido, e passam, por esses caminhos, a se apropriar do brincar como ferramenta para a compreensão do mundo, despertando potencialidades e construindo saberes a partir das relações com os brinquedos, jogos e objetos lúdicos. O saber lúdico pode ser encontrado, de modo circunscrito, à formação docente continuada quando há intenções de valorizar a interação e a convivência em certas atividades. “O saber lúdico resulta da combinação muito particular, feita por cada professor ao longo de sua formação profissional, em resposta à sua inquietação e ao conformismo com as práticas convencionais de ensino” (Fortuna, 2018, p. 23). Parece haver no sentido de ludicidade uma dimensão transgressora que torna esse saber, muitas vezes, incompreendido na educação escolar.

O conceito de lúdico vincula-se às categorias entendidas como jogos infantis, brinquedos e brincadeiras, que podem contribuir para uma aprendizagem significativa, ou seja, aquela que parte do próprio interesse cotidiano das crianças para, ao mesmo tempo, ser capaz de estimular seu desenvolvimento integral, a partir de dife-

rentes descobertas de si e do convívio com as demais companheiras de escola, oportunidades nas quais é possível “inventar” modos e caminhos de aprender. De acordo com Almeida (2013) o lúdico envolve, “a ação ou o ato de brincar ou jogar. Assim, o lúdico é o ato ou a ação de brincar” (Almeida, 2013, p.17). Este pode ainda, suscitar experiências lúdicas (Luckesi, 2000,2015), preencher necessidades das crianças (Vygotsky,2007) e/ou fazer-se fundamental ao desenvolvimento infantil (Piaget, 2020).

O papel das brincadeiras nas diferentes versões da BNCC é analisado por Rosa e Ferreira (2022), constatando que, na última versão do texto, nas 24 das 26 ocorrências da palavra “brincadeira”, o propósito é sempre relacioná-las ao brincar como estratégia de ensino, principalmente na pré-escola, sendo útil para atingir os objetivos curriculares e favorecer a antecipação da alfabetização. Contudo, segundo as autoras, apenas duas ocorrências aludem à brincadeira como um direito ao brincar espontâneo que valoriza a experiência lúdica infantil. Tal alerta demonstra que o próprio texto-base para os currículos da Educação Básica negligencia as potencialidades do brincar espontâneo para o desenvolvimento integral da criança, tendo em vista que “a brincadeira aparece na BNCC como uma atividade que precisa ser planejada e dirigida pelo professor, dentro da abrangência da intencionalidade pedagógica” (Rosa; Ferreira, 2022, p.9).

Ou seja, a margem de autonomia para as crianças brincarem, ampliando os seus repertórios de experiências lúdicas em ações próprias, fica à mercê da “direção” dos adultos, não sendo uma questão levada à sério pelas escolas. Por isso, a formação continuada dos professores da Educação Infantil deve ser posta em constante questão e reflexão, a fim de prepará-los para atender às complexas demandas das creches e pré-escolas num processo permanente de revisão e atualização de suas práticas. Uma formação regida pelas circunstâncias das necessidades profissionais dos professores e dos critérios educativos para o desenvolvimento das crianças

aponta uma necessária mobilização e valorização dos saberes docentes como fundamentais para o processo criativo de produção de conhecimento, o que inclui reconhecer que o comportamento lúdico não é algo herdado, mas adquirido pelas influências que recebemos no decorrer da evolução dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem. “É produto do desenvolvimento de uma cultura lúdica que, ao longo da história, foi priorizada por uns e combatida por outros” (Negrine, 2001, p.37).

Buscando propor ações que modifiquem esse cenário, os itinerários metodológicos deste estudo articulam uma pesquisa-ação de cunho etnográfico a um trabalho de campo realizado na Creche e Pré-escola Municipal Professora Socorro de Fátima Cavalcante Viana, localizada no município de Remígio-PB. Para análise e conhecimento das práticas direcionadas para a aprendizagem infantil estabelecemos interlocução com um grupo de 6 (seis) professoras de diferentes instituições pré-escolares, através de entrevistas semiestruturadas, que se alinham à modalidade autobiográfica, cujas falas constituem narrativas que auxiliam a compreensão do cotidiano pedagógico nessa esfera escolar.

O produto educacional, derivado da pesquisa, é um guia de oficinas de formação docente. Além de possuir o propósito de embasar uma formação lúdica, as oficinas visaram a construção de brinquedos com materiais alternativos para aplicabilidade em quatro etapas. A primeira delas foi realizada com os docentes para diretrizes teórico-metodológicas e apresentação da proposta; a segunda, com subdivisão em três momentos, para contemplar a participação das crianças, que fizeram recortes, colagens e pinturas necessárias à elaboração dos brinquedos e das brincadeiras. De maneira livre e “inventiva” as atividades foram estruturadas para estimular o aprendizado lúdico apontando a importância dessa ferramenta para a realidade escolar, partindo da premissa de que todos nós temos a aprender com as crianças do nosso tempo e com as crianças

que ainda existem dentro de nós, a partir das nossas memórias e experiências.

Trajatória metodológica: inventando rotas em itinerários brincantes

É possível que muitos pesquisadores da educação de hoje tenham construído na infância um alicerce lúdico para estruturar a própria vida, entre rotas de fuga das dificuldades do mundo e brincadeiras rememoradas, que guardam lições para além do espaço escolar, uma vez que as ruas eram espaços de encontros e alegrias. Em tempos passados, os brinquedos industrializados não eram uma alternativa da maioria das famílias. Nesse contexto, as crianças aprendiam logo cedo a exercitar a imaginação e a criatividade buscando fomentar as próprias fábricas de ludicidade. Nessas experimentações criativas elementos da natureza, assim como recursos materiais e imateriais variados, configuravam a matéria-prima para a trajetória infantil, em permanentes reinvenções e (re)elaborações de brinquedos e brincadeiras. Assim, desde sempre a ludicidade pode ser caracterizada pela essência criativa e cognitiva dos atores sociais traduzida pelas experiências brincantes nas situações individuais ou coletivas.

Assim, na escolha da abordagem do estudo, buscamos como caminho inicial uma aproximação com o universo infantil, através da trilha metodológica da pesquisa-ação. Essa tipologia investigativa permite aos pesquisadores, bem como aos participantes do processo, um contato significativo com a realidade, de modo a ser possível analisar os critérios de subjetividade do campo e criar mecanismos para, num segundo momento, atuar no contexto observado e contribuir com seus avanços. Nesses termos, essa modalidade é desejável para o campo da educação, uma vez que temos oportunidade de desenvolver estratégias valiosas de investigação científica, já que a

“a pesquisa-ação pode ser vista como um modo de conceber e de organizar uma pesquisa social de finalidade prática e que esteja de acordo com as exigências próprias da ação e da situação observada” (Thiollent, 2011, p. 32).

De acordo com esse raciocínio, apesar de possuir uma natureza “participante”, a pesquisa-ação não deve ser confundida com ela, tendo em vista que nem toda pesquisa participante configura-se como uma pesquisa-ação. Tributária das Ciências Sociais, constitui uma estratégia de pesquisa na qual o engajamento do pesquisador é requerido como condição metodológica. Nesse sentido, interferimos, colaboramos, alteramos o campo pesquisado, visando “injetar” em seu cotidiano contribuições positivas construídas, e resultantes de um processo interativo entre os integrantes da dinâmica estudada: “Com ela é necessário produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas” (Thiollent, 2011, p.28).

Portanto, a pesquisa-ação é espaço privilegiado para a educação, uma vez que propicia novas rotas metodológicas, criadas nos próprios ambientes de estudo, que possam dar conta das complexidades encontradas, no que diz respeito à formação docente e ao ensino-aprendizagem. Essas rotas metodológicas sugerem a filiação possível e necessária a outras técnicas de investigação, que podem ser agregadas no movimento da pesquisa, a fim de enriquecer ainda mais os percursos realizados e auxiliar na compreensão dos resultados. Dessa forma, não há neutralidade no campo investigado quando sua ambiência interessa diretamente aos pesquisadores, porque esses se envolvem com suas especificidades, numa importante relação com o seu cotidiano.

Vale notar que dessa interação resulta a ordem de prioridades dos problemas a serem pesquisados, bem como as soluções a serem encaminhadas, ao modo de ações concretas pensadas em prol dos objetivos alcançados. Assim, a problemática da pesquisa vai se ampliando à medida que emerge da própria situação social, tendo

em vista as dificuldades observadas e os desafios a serem respondidos. Durante o processo, há diálogos e acompanhamento das decisões, conjuntamente, pelos sujeitos envolvidos e interessados na pesquisa. Ao final, os pesquisadores comunicam as descobertas do estudo, assim como os encaminhamentos são compartilhados para avanço do contexto observado. Portanto, essa modalidade de pesquisa é oportuna para o espaço escolar, visto que novas ações serão propostas para a qualidade das instituições e de suas práticas.

Como evidenciado, outras estratégias podem contribuir com a compreensão do fenômeno, por isso a filiação à pesquisa etnográfica também nos pareceu necessária, no sentido de possibilitar maior acesso às práticas pedagógicas infantis, o que motivou a incorporação de técnicas comuns a essa metodologia. A etnografia prevê pesquisas de natureza descritiva, ou seja, que excedem os limites da mera observação participante, “já que a etnografia tem um sentido próprio: é a descrição de um sistema de significados culturais de determinados grupos” (Lüdker; André, 2018, p.15).

É a caracterização que confere o caráter de subjetividade inerente à etnografia, que ajuda o entendimento e a narração das situações, materializando uma possibilidade empática e dissertativa no fazer pesquisa. Essa densidade considera as situações vivenciadas, aliadas ao registro dos relatos docentes e verificações do ambiente. Tais ações foram possíveis em razão da nossa inserção direta no campo escolar, afinal a etnografia favorece a percepção do cotidiano, a fim de compreendê-lo, buscando traduzir nosso envolvimento com a realidade investigada.

Nessa dinâmica, a etnografia respalda a observação participante explicando o contínuo vaivém entre o “interior” e o “exterior” dos acontecimentos: de um lado, captando o sentido de ocorrências e gestos específicos, através da empatia; de outro, incentivando um passo atrás para situar esses significados em contextos mais amplos, com o estudo dos referenciais teóricos. Acontecimentos singulares, assim, adquirem uma significação mais profunda ou mais

geral, segundo suas regras estruturais, que também são inerentes aos espaços pesquisados em sua diversidade de ações e reações (Geertz, 1978).

Nesse viés, o teórico e o empírico se unem, promovendo a transposição das observações para o texto etnográfico, que incorpora os pormenores. A junção dos “acontecimentos singulares” espelha as ações e sensibilidades vividas durante o trabalho de campo. E, de maneira evidente, elas podem representar dificuldades para o pesquisador pela própria natureza sensível de tal empreendimento escrito na tentativa de tradução da realidade. Vagner Silva julga necessário interpretar e viver o contexto, pois é recomendado não apenas submeter à escrita anseios descritivos do próprio texto etnográfico, mas produzir “uma elaboração mais compreensiva” (Silva, 2015, p.125).

Logo, a experiência de pesquisa mostra que o próprio campo investigado condiciona *o que observar e a quem*. Na mesma direção, Geertz (1978) fortalece o raciocínio ao concluir que “fazer etnografia é como tentar “ler no sentido de construir uma leitura de um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências [...]” (Geertz, 1978, p. 15). O autor ainda reforça que a escrita etnográfica não é produzida utilizando sinais convencionais. Isso nos leva a religar os sentidos desta afirmação à importância do trabalho de campo na construção do texto etnográfico, sobretudo, porque não são as técnicas e os processos que o definem, “mas [...] o tipo de esforço intelectual que ele representa[...]” (Geertz, 1978, p. 10).

Na educação, o diálogo etnográfico incorpora a voz dos sujeitos em seus lugares de fala. Nesse sentido, a entrevista é um momento privilegiado para a troca de informações e de percepções entre as pessoas que dela participam. Estabelecer uma relação de confiança, favorável à sua realização, “é muitas vezes, um processo complicado, exaustivo e que exige um conhecimento mínimo de certas etiquetas do grupo” (Silva, 2015, p. 41). Trata-se, então, da captura e significado de um novo discurso social, resultante dos diálogos de

campo, que os pesquisadores anotam e organizam, transformando esse exercício “num relato, que existe em sua inscrição e pode ser consultado novamente” (Geertz, 1978, p. 20).

Na esfera escolar, “a significância da etnografia destaca o esforço do pesquisador para tornar visíveis os aspectos mais sutis que identificam os significados latentes nas relações culturais e nos processos educativos de uma comunidade ou grupo” (Lachert, 2017, p. 5). Num espaço de subjetividades, o pesquisador, por meio do texto etnográfico, representa suas visões e exporta o empreendimento escrito das relações e das sensibilidades presentes no universo escolar. Isso só se torna possível pela via da experiência no lugar pesquisado.

O relato etnográfico favorece a descrição densa da realidade articulando informações que podem estar situadas em gestos, atitudes e comportamentos, que são interpretados de forma detalhada para apreensão da realidade que se quer compreender profundamente. Seguindo tais diretrizes para a captura do vivido no campo escolar, optamos pelas entrevistas semiestruturadas ou não padronizadas, como forma de transformar os diálogos em representações do lugar de fala das professoras do Pré-escolar. Tais perguntas foram abertas e respondidas mediante uma conversação informal (Lakatos; Marconi, 2003).

Narrativas e Diário de Campo: rumo à materialização da prática etnográfica

A abordagem dialética das entrevistas visou estabelecer relações semelhantes a conversas recusando qualquer forma de engessamento das palavras e/ou ideias. O caráter flexível permite aos sujeitos responderem de acordo com a sua perspectiva pessoal, em vez de terem de se moldar a questões de forma impositiva (Bogdan; Biklen, 1994). Oferecemos, então, apenas orientações para evitar

o desvio do assunto, mas que não atuaram como estruturas rígidas do processo de interlocução. Como resultado, as narrativas se mostram espontâneas contribuindo, sobremaneira, com o conhecimento do contexto estudado em suas particularidades.

De acordo com Caputo (2006), a entrevista é uma técnica compreendida como a aproximação do pesquisador “a uma realidade definida por meio de um assunto específico em que o seu olhar atento e as perguntas configuram-se como instrumentos e suportes para sua realização” (Caputo, 2006, p.21). É importante sublinhar que o registro das narrativas se deu com o uso do gravador de voz do celular.

Consideramos “o registro de narrativas uma estrutura interna de conexão que determina a sua configuração integral” (Motta, 2013, p. 38). Na modalidade autobiográfica, que elegemos para as conversas, ocorre o “falar de si”: “Com essa narrativa de si buscamos não somente as singularidades, mas o social dentro delas, pois [...] a narrativa parte e retorna, se inscreve e se escreve no mundo sociocultural” (Teixeira; Pádua, 2018, p. 259). Tais diálogos permitem acessar o sujeito em sua dimensão singular e coletiva garantindo-lhe voz “[...] Interpretar essa junção, interrogá-la, analisá-la, é central no trabalho com narrativa” (Teixeira; Pádua, 2018, p. 259). Na tentativa de interpretação, buscamos transpor os relatos, descrições e experiências, por intermédio de uma escuta sensível para desvelar o contexto.

Nesse processo interpretativo, o diário de campo é o instrumento fundamental para o registro das subjetividades no momento da observação, principalmente na fase exploratória, pois é um mecanismo que narra a inserção do pesquisador no ambiente estudado, na busca dos pormenores da verificação contextual. Além disso, Alves (1991) salienta que, para os pesquisadores ligados à linha etnográfica, é imprescindível que as observações sejam registradas ao máximo nessa fase exploratória, pois na convivência do *locus*, aspectos relevantes e situações das culturas podem ser esquecidas. Por isso,

as anotações cumprem a função de expressar as impressões cotidianas para que elas não fujam da memória dos pesquisadores.

O diário de campo, sob a ótica de Silva (2015), captura os fenômenos, e quando o pesquisador lê o que redigiu, está construindo um esboço de si mesmo e do outro ao mesmo tempo, como personagens de seu “empreendimento etnográfico, pois a forma pela qual a sua sensibilidade foi afetada pelo processo de imersão no conjunto de significados que investiga, possui, ela mesma, múltiplos sentidos dos quais [...] escolhe alguns e os privilegia na escrita” (Silva, 2015, p. 64). Assim, entendemos que se trata de um registro detalhado sobre impressões que a oralidade ou a memória, isoladas, não dariam conta. Diante de tal abrangência, é certo que o seu uso parece denotar habilidades quase fotográficas, mas que escapam apenas à pura objetividade dos fatos observados filiando-se aos seus pormenores.

A principal função é subsidiar a produção do conteúdo escrito sobre as observações do trabalho de campo a fim de colaborar com a compreensão e interpretação dos dados coletados durante a imersão do pesquisador. Num primeiro momento, os registros escritos, símbolos ou imagens rabiscadas, fornecerão pistas que contribuem com a elaboração do texto etnográfico, depurando aquilo que se tornou nota e julgou-se relevante. Também é uma forma de conduzir os leitores para a realidade estudada, de modo a aproximá-los do contexto e permitir que se transportem para os cenários descritos na pesquisa. É, pois, essencial descrever sons, visões, cheiros, sabores, e tudo que possa contribuir para uma explicação densa, significativa e relevante, como ocorreu no relato seguinte, fragmento das nossas observações na escola.

As crianças conversam e a professora ameaça trocá-las de lugar, mas o tom é manso e gentil. Alguém levanta para beber água, percebo que cada um possui uma garrafinha com o seu nome sobre a mesa. No canto da sala, próxi-

ma à estante de ferro, há um espelho decorado com corações de EVA coloridos (Diário de campo)

Somos conscientes de que o fato de se estar sempre observando um lugar pode, sim, causar certo desconforto, tanto para a nossa condição quanto para os “observados”. Silva (2015), inclusive, relata que, num dos seus trabalhos de campo, o ato de pegar a caderneta para fazer algumas anotações apressadas, sínteses ou pistas que julgava importantes, incomodava e constrangia os seus interlocutores, que ficavam surpresos com essa atitude, como se os escritos fossem portadores de questões ou segredos significativos.

Em razão desse alerta, procuramos outra alternativa para integrar novas observações às anotações do diário de campo, alternando os métodos de registro, a fim de não produzir incômodos. Utilizamos o celular, no qual criamos um grupo de WhatsApp de único membro para outros registros, nomeado de “outras anotações de campo”. Notamos que essa estratégia parecia não chamar a atenção, pois as pessoas estão mais acostumadas com esse objeto no seu dia a dia. Além disso, quase de forma concomitante, é possível digitar, fotografar, gravar vídeos e falas espontâneas. Em contrapartida, sempre que o pesquisador vai tecendo novos fios de palavras, tendo o diário como suporte de escrita, os olhares oblíquos são mais frequentes, confirmando a situação vivenciada por Silva (2015).

Dessa forma, o “celular de campo” passou a ser adotado no local da pesquisa, e o Diário, fora do campo, quando as anotações são ampliadas na construção do texto etnográfico. Não deixamos de utilizar o diário completamente nas observações escolares, mas o seu uso foi reduzido para não intimidar as pessoas implicadas na pesquisa. A estratégia deu certo e favoreceu o trabalho de registro.

O campo de pesquisa: nuances e desafios do percurso etnográfico

Tabela 01 – Perfil do Atendimento da Creche Municipal Socorro Cavalcante Viana em tempo integral. Remígio-PB/2022

Nível/Modalidade	Nº de Turmas	Nº de Crianças	Nº de Professoras	Nº de Monitoras
Educação Infantil				
Creche	0 a 3 anos			
Maternal I	2 anos	23	1	1
Maternal II	3 anos	25	1	1
Total		48	2	2

Fonte: Elaborada pela autora, 2022.

Tabela 02 – Perfil do Atendimento da Creche e Pré-Escola Municipal Socorro Cavalcante Viana em tempo parcial. Remígio-PB/2022

Nível/ Modalidade	Nº de Turmas	Nº de Crianças	Nº de Professoras	Nº de Monitoras
Educação Infantil				
Pré-Escola	4 a 5 anos			
Pré-I	4 anos	24	1	1
Pré-II	5 anos	24	1	1
Total		48	2	2

Fonte: Elaborada pela autora, 2022.

Nossa pesquisa foi realizada na instituição em que a pesquisadora exerce seu trabalho docente, o que possibilitou condições mais favoráveis para um contato direto com o contexto educativo, de acordo com os pressupostos de uma pesquisa-ação atrelada a uma observação etnográfica. Ou seja, somos diretamente implicadas com o campo pesquisado, daí a nossa preocupação em colaborar com o espaço escolar e a aprendizagem infantil. A pesquisa foi desenvolvida na sala de aula do pré-escolar no turno da manhã, denominado Pré-I, por se tratar do primeiro ano da vida escolar, cuja faixa etária compreende crianças de 4 anos.

Inicialmente, ainda encontramos um cenário escolar influenciado pelos reflexos e estética do momento pandêmico vivenciado

no Brasil. A escola convivia com os vestígios e prevenções de riscos inerentes a esse período. Quando começamos o trabalho de campo, a obrigatoriedade do uso de máscaras impôs suas limitações no que diz respeito ao contato físico com as crianças e a comunidade escolar. O retorno das turmas em sua totalidade ainda era restrito, tendo em vista a determinação de uma espécie de rodízio, a fim de evitar o risco de aglomerações no interior das salas de aula e em outras dependências da instituição.

A pesquisa foi marcada por momentos singulares. Destacamos o dia 29 de março como início da trajetória de pesquisa. Foi necessário acordar às 05h da manhã para viajar à Remígio, saindo de Alagoa Grande, a fim de coletar as assinaturas das professoras colaboradoras para as entrevistas e autorização da pesquisa de campo. Em virtude da reforma na serra que liga a cidade de Alagoa Grande à Areia, o ônibus mudou de rota. Por isso, alguns passageiros foram obrigados a completar o trajeto a pé até a nova parada. Nessa situação, ficou nítido o quanto nós, pesquisadores, estamos sujeitos a desafios que nem sempre estão relacionados diretamente ao local de pesquisa ou à seara global da educação, entre eles, os deslocamentos para o contexto estudado oferecem primeiras e grandes dificuldades. Às vezes, os caminhos² percorridos, na batalha diária para construir um bom trabalho de pesquisa, nos reservam grandes surpresas. Eram muitas as expectativas, pois naquele dia seria possível rever as professoras, que seriam nossas interlocutoras.

No ônibus, a leitura de uma obra de Félix Guattari: “As três ecologias³”, ajudou a passar o tempo de viagem. O autor aponta o

2 A distância de Alagoa Grande para Remígio é de 50 km. O ônibus demora em torno de 01h00min para completar o percurso.

3 O meio ambiente, as relações sociais e as subjetividades humanas compõem as três ecologias desta obra onde o autor põe sob suspeita as intensas transformações técnico-científicas, em razão de serem portadoras de desequilíbrios ecológicos que ameaçam a vida na terra. A proposta é pensar a ética política como sinonímia da “ecosofia”: “não haverá verdadeira resposta à crise ecológica a não ser em escala planetária por

conceito de ecosofia social como alternativa para propor práticas específicas, capazes de “reinventar” maneiras de ser no âmbito social, conjugal, familiar, urbano, laboral, que tendem a modificar a relação do sujeito consigo mesmo, com os outros e com o meio ambiente, a fim de ampliar os repertórios humanos de subjetividades, formando indivíduos mais conscientes acerca das questões ecológicas contemporâneas e suas implicações nas nossas vidas.

Certamente, essa leitura se alinhou aos propósitos da nossa pesquisa, tendo em vista que nos permite pensar na construção de subjetividades em confluência com as produções materiais e imateriais de uma sociedade. Isso faz todo sentido na perspectiva do nosso produto educacional, pois sua proposta pedagógica visa o reaproveitamento de objetos para a arte de brincar. Nesse sentido, a produção material se entrelaça ao imaterial, uma vez que buscamos modificar os comportamentos e as sensibilidades para o valor do lúdico no ensino e na aprendizagem escolar. Ficamos felizes ao perceber que o planejamento das oficinas também envolvia uma preocupação com os destinos do meio ambiente também educando as crianças para essa realidade.

O trajeto do ônibus foi atravessado por um barulho muito alto, como se um dos pneus tivesse estourado. Cobrador e motorista logo formaram uma dupla de mecânicos amadores para resolver a questão. Algo de ruim havia mesmo acontecido com o veículo. Em virtude dos vestígios da pandemia, ainda era necessário o uso das máscaras em transporte público. Mas, na ocasião, o clima estava especialmente quente, e as máscaras pareciam colar nos nossos rostos, dificultando a respiração. Quando ocorreu a parada compulsória do veículo, bem na serra, os passageiros ligaram, quase que simultaneamente, para os seus trabalhos, comunicando o atraso, e só depois para alguém da família. Havia uma amiga esperando em Remígio para a coleta das

meio de uma revolução política, social e cultural que reorienta os objetivos dos bens de produção material e imaterial” (Guattari, 2012, p.9).

assinaturas de autorização. A moto dela seria o meio de transporte para propiciar maior agilidade de deslocamento, já que teríamos que percorrer várias creches no mesmo dia.

Aquela seria a quinta experiência com ônibus quebrado na serra de Areia em nove anos de viagens a trabalho. O procedimento indicado era esperar pela baldeação⁴. O silêncio parcial de todos havia sido quebrado no ônibus, primeiro pela mangueira que originou o problema do veículo, depois pelos “gritos” dos zíperes das bolsas, conforme os passageiros se atordoavam com a situação e buscavam os seus celulares. Dentro do veículo quente, a miscelânea de assuntos entrelaçou-se, provocando uma inevitável desconcentração, impossibilitando a continuidade da leitura do livro de Félix Guattari.

Para enfrentar a situação, desenvolvemos conversas aqui e ali com uma amiga enfermeira que estava na poltrona da frente. Enfermeira experiente do SAMU, notei que ela advertia alguns dos passageiros a voltarem para o interior do ônibus, pois era mais seguro, do que ficar na borda da pista sob perigos de acidentes. Quando o “resgate” finalmente chegou, os mecânicos amadores já haviam consertado o veículo com a ajuda de um caminhoneiro solidário que passava pelo local.

De maneira quase irônica, após termos realizado a baldeação, os dois veículos saíram ao mesmo tempo para o mesmo destino. Durante a viagem atrasada, não havia mais concentração suficiente para qualquer leitura, então resolvemos alimentar o espírito contemplando a beleza das paisagens emolduradas pelas janelas do ônibus em movimento. O braço da máquina, que cortava a terra para reformar aquele trecho da estrada, era um contrassenso àquela exuberância natural, que pouca gente observa em razão da correria diária. Isso nos revelou que, quando iniciamos um estudo, vamos absorvendo os

4 Processo de transferência de passageiros de um veículo para o outro.

caminhos por onde passamos, e essas experiências, por sua vez, contextualizam nosso trajeto até o início do trabalho de campo.

Ao chegarmos à creche, fomos recebidas por Seu Brás, o porteiro, que ainda não conhecíamos. Para liberar o acesso às dependências da escola, ele verificou nossa temperatura com um termômetro digital, segundo prática estabelecida pela pandemia, e esguichou um pouco de álcool frio e viscoso nas nossas mãos. Agradecemos. Fui à cozinha, cumprimentamos as funcionárias, algumas professoras e as crianças que estavam pelo caminho.

Encontramos a gestora Adélia, com quem conversamos sobre a pesquisa para esclarecimento de algumas questões. A professora Teresa estava na área de serviço, onde as crianças costumam brincar. Ela as observava junto à monitora, profissional auxiliar que estava ali em seu último dia de trabalho, para posterior afastamento, em razão de um problema cirúrgico no joelho. Em virtude dessa licença, a titular iria ficar sozinha por um tempo. Tal condição permitiu o início da pesquisa de campo respeitando-se o tempo da prévia adaptação das crianças num único grupo.

Os papéis foram assinados pela professora Elsa autorizando a observação em sua sala de aula. Ao passar apressadamente, vimos o coordenador pedagógico cantando e interagindo, animadamente, com um grupo de crianças muito pequenas, sentadas à mesa de atividades. Uma das professoras daquela sala precisou faltar ao trabalho por questões médicas, e o coordenador estava dando um suporte às crianças. Saímos, então, em direção a outras creches na busca das autorizações para o trabalho de campo.

Recorte dos Participantes da Pesquisa

Docentes	Grupo infantil pesquisado
6 professoras lotadas na Secretaria de Educação do município desde 2012.	24 crianças de 4 anos matriculadas no Pré-I.

A concepção do produto educacional

As oficinas pedagógicas⁵, nomeadas como oficinas de construção de brinquedos e brincadeiras para composição do guia educacional, decorreram não só da prerrogativa de conclusão do mestrado, mas, sobretudo, da tentativa de construir “novas configurações” de ensino para reinventar a aprendizagem na pré-escola. Considerando o lúdico para o universo infantil, a construção de brinquedos foi planejada através de sequências didáticas. Estas ferramentas, na acepção de Zabala (1998), configuram-se como atividades capazes de oferecer oportunidades comunicativas para o ensino-aprendizagem de modo a promover interações entre professores e alunos para aquisição de habilidades e competências.



Data e horário	12 de agosto de 2022 às 13h00min
Participantes	Professoras e monitoras

5 Esta figura representa um exemplo da organização das oficinas pedagógicas. Cada um dos quatro encontros, seguiu a metodologia exposta.

local	Qualquer ambiente adequado aos recursos materiais e humanos necessários nesta etapa. Sala de reuniões, sala de aula, etc
Duração	De 30 a 50 minutos
Recursos	Notebook, Datashow; massa de modelar; papel sulfite, canetas.
conteúdo	Ludicidade e Formação docente pré-escolar
Objetivo geral	Apresentar a pesquisa e sua filiação teórico-metodológica
Objetivos específicos	Propor dinâmica de representações subjetivas sobre o trabalho docente; Perceber as representações docentes, em especial, sobre o lúdico.
Ação metodológica	Será realizado o seminário para apresentação da pesquisa e sua filiação teórico metodológico, previamente combinado com o coordenador pedagógico para fins de concessão de tempo, disponibilidade e espaço. Logo após, será solicitado às professoras e monitoras que utilizem a massa de modelar (disponibilizada pela pesquisadora) para construir algo significativo que possa representar o seu trabalho docente na Educação Infantil; com o papel sulfite e as canetas, pedimos que escrevam uma legenda para o que construíram. O nosso propósito é perceber como/ou se os professores representam o lúdico em seu trabalho docente.

Sobre os materiais alternativos utilizados, consideramos objetos que, por vezes, são vistos como reaproveitados e, comumente, nomeados como materiais recicláveis ou lixo reciclável. Contudo, boa parte dos artefatos utilizados na construção de brinquedos articula papelão, plásticos, papéis, que são sempre a base para a criação de novos objetos.

Acreditamos que as oficinas pedagógicas podem instigar novas atitudes em relação à formação crítica e reflexiva dos professores e, por conseguinte, renovar suas posturas frente à aprendizagem significativa das crianças na Pré-escola, tornando o ato de ensinar uma oportunidade de organizar experiências lúdicas a partir da apropriação de jogos infantis, brinquedos e brincadeiras.

A fim de estruturar a aplicabilidade do nosso produto educacional, descrevemos os encontros que subsidiaram as atividades escolares. Na Oficina 1, apresentamos a pesquisa através de um Seminário docente com o propósito de formação para o lúdico, bem como fornecendo orientações teórico-metodológicas a respeito dessa modalidade de intervenção pedagógica.

Oficina 01. Seminário com os docentes

Figura 1. Apresentação da pesquisa e oficina com os docentes



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Num primeiro momento, expomos a filiação teórica da pesquisa e a proposta formativa das oficinas para o trabalho docente. Prosseguimos com a seguinte questão: *O que significa o seu trabalho docente na Educação Infantil?* As respostas foram elaboradas verbalmente e compartilhadas com o grupo, acompanhadas da construção de objetos com massa de modelar, que havia sido previamente distribuída a cada docente. O intuito é permitir que os/as profissionais

replicassem práticas infantis com as modelagens e nelas representassem os aspectos mais relevantes do trabalho pedagógico. Foi um momento riquíssimo, pois conseguiram partilhar algumas das suas experiências, como ilustra esses relatos:

Eu fiz representando a minha pessoa e uma criança autista que tem na minha sala. Desde o princípio, realmente, tem sido muito difícil, mas eu jamais pensei em soltar a mão dela. Como professora, eu sou a ponte que ela pode caminhar, aprender, desenvolver, então eu não posso soltar a mão dela em momento algum. Então eu vejo o professor em sala de aula como ponte do conhecimento, na Educação Infantil, em especial, o professor não é só um mediador, ele é realmente uma ponte, você tem que trazer o conhecimento e ajudar a criança, de forma a não soltá-la, nunca desistir, independente da dificuldade que a criança passe, você não pode desistir da criança (Depoimento concedido em 2023).

Figura 2. Representação de criança com TEA⁶ ao lado da professora participante.

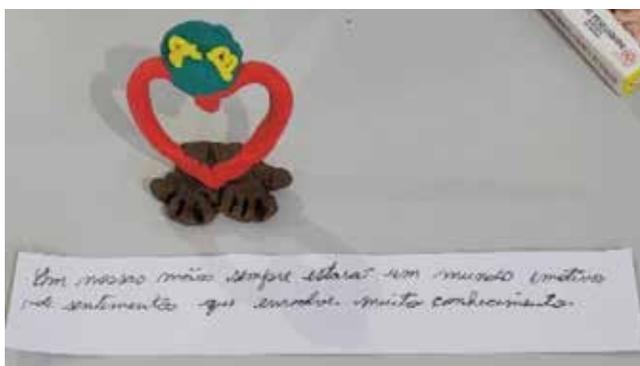


Fonte: Arquivo da pesquisadora

6 Transtorno do Espectro Autista.

Esse daqui, representa o trabalho de todos os dias em sala de aula, porque as crianças estão em nossas mãos, para que a gente molde elas, elas vêm com o conhecimento, são pedacinhos de sentimentos que a gente tem que moldar com o conhecimento que a gente vai trazer todos os dias acrescentar porque ele já vem de casa, certo? (Depoimento concedido em 2023).

Figura 3. Representação de duas mãos segurando um coração



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Esse daqui, representa o trabalho de todos os dias em sala de aula, porque as crianças estão em nossas mãos, para que a gente molde elas, elas vêm com o conhecimento, são pedacinhos de sentimentos que a gente tem que moldar com o conhecimento que a gente vai trazer todos os dias acrescentar porque ele já vem de casa, certo? (Depoimento concedido em 2023).

Na segunda oficina, nossa intenção foi reverter parte dos brinquedos construídos sobre trânsito, por haver uma exposição no município sobre um projeto com essa temática. Trabalhamos junto às professoras nesse propósito, mas sem desvirtuar o foco da nossa

pesquisa, no que tange a ampliar o universo das brincadeiras na pré-escola, a partir dos desejos e necessidades das crianças, para além dos conteúdos curriculares.

Figura 3. Oficina de brinquedos semiestruturados com materiais recicláveis



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Ao apresentar os materiais disponíveis, perguntamos às crianças se seria possível fazer algum brinquedo. Elas demonstraram grande alegria em participar. Falando ao mesmo tempo, sugeriram a construção de carrinhos, foguetes, balanço, balão, casinha de boneca, armário, geladeira, roda gigante, entre outras ideias.

Oficina 03. Brincando de construir brinquedos

Figura 4. Crianças pintando partes dos foguetes de papelão



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Oficina 04. A alegria de brincar com os brinquedos construídos

Todos nós estávamos bastante ansiosos por esse momento pois, finalmente, as crianças puderam explorar os brinquedos que haviam sido produzidos e tiveram acesso a artefatos para criar novas possibilidades de brincar, caso sentissem vontade.

Figura 5. Brincadeiras com o que foi construído nas oficinas



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Da criatividade infantil surgiram um carro grande e alguns pequenos, visando sua exposição em espaço externo à escola, para contribuir com a temática de trânsito que estava sendo trabalhada no município. Importa notar que os brinquedos construídos expandiram o limite didático-pedagógico e foram suporte de várias brincadeiras espontâneas iniciadas pelas crianças a partir deles. Tal fato favorece a autonomia da aprendizagem, tendo em vista que “as atividades de que participam são geralmente direcionadas por adultos e faltam espaços para a criatividade, imaginação e fantasia” (FRIEDMANN, 2020, p.43). Ou seja, foi concedida a elas a oportunidade de aprender brincando com suas próprias (re)invenções.

A título de conclusão- por brincadeiras que transformam o ser

Constatamos que as brincadeiras das crianças não são apenas possibilidades lúdicas, mas vetores de transformação cognitiva, à me-

dida que desenvolvem a percepção, a criatividade e enriquecem os aprendizados infantis motivando o encanto pelo “estar na escola”. O brincar atua enquanto instrumento de aproximação dos professores com as culturas infantis, o que pode expandir os repertórios criativos dos envolvidos. Quando os profissionais docentes se dão a oportunidade de brincar com as crianças no ambiente escolar, podem ser mais abertos às suas necessidades e desejos, interagindo com o mundo infantil. Nesse sentido, professores e professoras podem fazer avançar a aprendizagem através de uma metodologia lúdica.

A pesquisa desenvolvida promoveu a reflexão crítica sobre a necessidade de uma formação docente voltada para essa perspectiva, em suas contribuições para o desenvolvimento integral infantil, implicado nas práticas pedagógicas como primeira necessidade de um ensino apropriado às infâncias.

No movimento da pesquisa, o nosso produto educacional defende que o planejamento e a elaboração conjunta das atividades lúdicas na educação infantil pré-escolar favorecem o respeito da cultura brincante com a construção de aportes que materializam brincadeiras diversas na escola (e não apenas as exploradas nos conteúdos curriculares), além de inserir crianças e adultos num contexto cooperativo e dinâmico em que o cotidiano escolar se renova como espaço de formação permanente e criativa. Desse modo, compreendemos que a ludicidade é algo que “transborda”, qualificando o brincar como elemento de aprendizagem significativo a partir da pré-escola.

Portanto, julgamos ser pertinente a propositura de algumas sugestões para o âmbito da formação dos professores: colocar a ludicidade a serviço da formação inicial e permanente; assumir o protagonismo da própria formação sem, necessariamente, esperar pelas ações do poder público, e problematizar questões específicas e relevantes que afetam o cotidiano escolar e se refletem, negativamente, no trabalho pedagógico.

No âmbito da formação das crianças, propomos a adoção do lúdico como ponto de partida para o planejamento das atividades pedagógicas, a valorização da brincadeira livre como ferramenta imprescindível para uma aprendizagem significativa com vistas ao desenvolvimento integral das crianças, e a reinvenção de espaços lúdicos que alimentem a criatividade infantil na descoberta dos espaços e ferramentas propícias para diferentes aprendizados.

Nesse sentido, a prática docente precisa reinventar processos para ensinar a experiência lúdica na escola de modo colaborativo. É por meio do brincar que a criança constrói novos significados sobre si e o mundo. Logo, urge valorizar a construção de uma cultura lúdica na pré-escola como pressuposto para atender, principalmente, aos direitos de aprendizagem e do desenvolvimento infantil numa perspectiva de autonomia sem prejuízos à essência brincante que permeia o ser criança.

Referências

ALMEIDA, Paulo Nunes De. **Educação lúdica: teorias e práticas**. Vol. 1. Reflexões e fundamentos. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

ALVES, A. J. **O planejamento de pesquisas qualitativas em educação**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 77, p. 53–61, 1991. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1042>. Acesso em: 28 set. 2022.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças: escutas poéticas e antropológicas das infâncias**. Panda Books: 2020. Ebook.

FORTUNA, Tânia Ramos. **Formação lúdica docente: como os professores que brincam se tornam que são?** In: Ludicidade, cultura lúdica e formação de professores. D'ÁVILA, C.; FORTUNA, T. R. (org.). Curitiba: CRV, 2018.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro, Zahar: 1978.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LARCHERT, J. M. **O estudo de caso do tipo etnográfico na pesquisa em educação**. In: MORORÓ, L. P.; COUTO, M. E. S.; ASSIS, R. A. M., (org.). Notas teórico metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias. Ilhéus, BA: Editus, 2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2.ed. Rio de Janeiro. E.P.U: 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ensinar, brincar e aprender**. Cadernos de Filosofia e Psicologia da Educação, Vitória da Conquista, BA, v. 9, n. 15, p.131-136, 2015.

LUCKESI, Cipriano. **“Educação, ludicidade e prevenção das neurosses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese”** In: Educação e Ludicidade, Coletânea Ludopedagogia Ensaios 01. Programa de Pós-Graduação em Educação, FAGED/UFBA, 2000, p. 21.

MOTTA, Luiz Gonzaga. **Análise crítica da narrativa**. Brasília: Universidade de Brasília, 2013.

NEGRINE, Airton. **Ludicidade como ciência**. In: A ludicidade como ciência. SANTOS, Marli, Pires dos (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 4. ed. Rio de Janeiro, LTC, 2020.

TEIXEIRA, Inês A. C.; PÁDUA, Karla. C. **“Despertar o vivido e a sua intensidade imaginativa”** In: Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos. São Paulo: Editora CRV, 2018.

ROSA, Luciane Oliveira da; FERREIRA, Valéria Silva. **O papel da brincadeira nas versões da BNCC:** discursos constituindo saberes na educação infantil. *Eccos - Revista Científica*, São Paulo, n. 62, p. 1-20, e18508, jul./set. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n62.18508>. Acesso em: 25 de out. 2022.

SILVA, Vagner Gonçalves da. **O antropólogo e sua magia:** trabalho de campo e texto etnográfico nas pesquisas antropológicas sobre religiões afro-brasileiras. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2015.

THIOLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Nos caminhos da Pesquisa-Ação: narrativas infanto-juvenis de autoria negra e feminina num viés antirracista

Patrícia da Silva Souza
Patrícia Cristina de Aragão

Introdução

Este estudo configura um recorte teórico de uma dissertação desenvolvida no PPGFP/UEPB, cujo objetivo é discutir a importância de uma pesquisa-ação à luz de narrativas literárias infanto-juvenis de escrituras negras e femininas. A finalidade é estruturar uma prática educativa antirracista e decolonial, partindo do contexto da Escola Municipal João XXIII, localizada município de Pocinhos-PB. O pressuposto da pesquisa é contribuir para a formação identitária de crianças e jovens pertencentes a uma turma do 5º ano do ensino fundamental.

A pesquisa-ação apresenta um viés qualitativo no âmbito da pesquisa-social, visto que elege uma problemática e investe em possíveis soluções. Como salienta Thiollent (1986, p.24), a metodologia “[...] oferece subsídios para organizar a pesquisa social apli-

cada sem os excessos da postura convencional ao nível da observação, processamento de dados, experimentação, etc.”

A Lei Federal 10. 639/2003, há mais de duas décadas, representa grande conquista dos Movimentos Sociais e Negros do país, sobretudo, no que tange a reparação, reconhecimento e valorização da historicidade negra brasileira. A legislação endossa a obrigatoriedade do ensino da história da cultura africana e afro-brasileira na educação básica, de forma a evidenciar a trajetória de uma população que foi silenciada durante séculos. As diretrizes se reportam a instituições escolares públicas e particulares com ênfase nos componentes curriculares de História, Arte e Literatura.

O marco legal produz um enfrentamento às expressões e facetas do racismo no Brasil que camuflam as múltiplas potencialidades da ancestralidade negra nas ambiências escolares. O apagamento histórico é reforçado por um currículo eurocêntrico pautado na ótica colonialista que invisibiliza a nossa ancestralidade em seus saberes e fazeres.

Considerando esse contexto, a pesquisa-ação desenvolvida incorporou a pesquisa biográfica, bibliográfica e documental para a compreensão da problemática do racismo estrutural. Nesse processo, observamos que as literaturas infanto-juvenis, tecidas por corpos negros femininos, tratam da formação identitária de maneira positiva, o que se mostra relevante às infâncias da Educação do campo. Durante a observação participante realizamos a aplicação das sequências didáticas com os/as colaboradores/as da pesquisa. As vivências das oficinas didático-pedagógicas foram registradas num diário de campo, a fim de analisar as literaturas afroreferenciadas de Kiusam de Oliveira, com a obra *O black power de Akin* (2020); Neusa Baptista Pinto, *Cabelo ruim?* (2020) e Taís Espirito Santo, com a narrativa *Ashanti, nossa pretinha* (2021).

Buscamos evidenciar, neste texto, o lugar da escrita negra feminina como espaço de fala e de contraposição aos silenciamentos

históricos, sociais, políticos, educacionais, econômicos e literários que afetam as mulheres negras até hoje, uma vez que continuam sendo submetidas ao machismo, sexismo e misoginia, violências advindas do modelo de formação de uma sociedade capitalista e patriarcal. Com o propósito de ilustrar essa realidade, destacamos aqui uma das oficinas pedagógicas que integrou a pesquisa fundamentada na literatura *Ashanti, nossa pretinha* (2021), na qual a escritora Thaís Espírito Santo desconstrói preconceitos e discriminações racistas.

Do ponto de vista teórico, a pesquisa-ação foi embasada pelos trabalhos de Clandinin e Connely (2011) e Tripp (2005); as concepções de literatura infanto-juvenil afro-brasileira foram articuladas por Duarte (2011). A discussão do letramento literário foi fundamentada em Cosson (2009), e o letramento racial crítico incorporou os estudos de Ferreira (2014, 2022). O aporte documental considerou a Lei Federal 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004).

Pesquisa-Ação e a literatura negra feminina

Quando Akin se olhou, viu príncipe africano admirando uma presa de elefante encontrada no chão. Ele piscou os olhos chacoalhando a cabeça e, ao abri-los novamente, se viu príncipe rodeado por crianças na volta de uma de muitas caçadas vividas e com nobre marfim nas mãos. Piscou de novo, chacoalhou a cabeça e, ao abrir os olhos, se viu como ele próprio: um belo menino negro, com um penteado símbolo de glória e poder. Encantado com a visão, sorri. (Oliveira, 2020, p. 29).

Este fragmento da narrativa *O Black Power de Akin* revela a força da escrita negra e feminina na literatura infanto-juvenil afro-brasileira a partir de um imaginário positivo sobre as diferentes infâncias. O trecho destacado, além do encantamento, expõe competências comunicativas oriundas da leitura literária, na qual observamos o diálogo entre texto e leitor. Por essas estratégias, as escritas afro-brasileiras apontam caminhos para a reconstrução positiva da identidade negra, ao mesmo tempo em que produzem a ressignificação da história e da cultura africana e afro-brasileira. Notamos a conquista das mulheres negras nos espaços da intelectualidade em tessituras de saberes e fazeres historicamente negados.

Esta literatura entrelaça experiências vividas pelas escritoras ao transparecer seus anseios, suas memórias, seu enfrentamento ao colonizador. É o erguer a voz, uma libertação, uma evocação das memórias em interação com a ancestralidade. As letras curam a si e ao outro, exalam amor ao ser humano, através das cosmovisões africanas da negritude. Temos, então, uma forma de educar a partir das narrativas literárias, e não somente para as infâncias, mas para todas/os que as leem, trazendo à tona o erê de cada um envolvido pelo enredo e pelos personagens. Entre a ficção e realidade observamos a promoção de um letramento racial.

Dessa forma, a pesquisa-ação assegura um ciclo de estudos, apontamentos e posturas que apontam caminhos para a resolução dos problemas, possuindo caráter inovador ao permitir comprometimento científico.

A pesquisa-ação é inovadora do ponto de vista científico somente quando é inovadora do ponto de vista sócio-político, isto quer dizer, quando tenta colocar o controle do saber nas mãos dos grupos e das coletividades que expressam uma aprendizagem coletiva tanto na sua tomada de consciência como no seu comprometimento com a ação coletiva (Thiollent, 1986, p.45).

Adentrando nos estudos sociais, estabelecemos uma aproximação com a técnica biográfica, cuja “especificidade implica ultrapassar o trabalho lógico formal e o modelo mecanicista que caracteriza a epistemologia científica” (Ferraroti, 1991, p. 172). O contato com as biografias das autoras favoreceu a compreensão das narrativas literárias como ferramentas relevantes aos combates do racismo, do sexismo e do machismo numa sociedade de base patriarcal. Tal estrutura provocou, na historicidade brasileira, a negação das potencialidades femininas, sobretudo entre as mulheres retintas, através de um sistema de políticas excludentes, camufladas no mito da “democracia racial”.

Acreditamos que as narrativas literárias de escritoras negras trabalham na eficácia “[...] *de mostrar as experiências, como fazem significar situações e os acontecimentos de sua existência*” (Delory-Momberger, 2012, p. 524). Essas escritas permitem que o pensamento se entrelace a realidades plurais, ressignificando a resistência e (re) existência do povo negro, sobretudo da menina/ mulher negra, e não apenas elas, a fim de educar para o convívio e o respeito às especificidades étnicas e socioculturais. Uma literatura tecida a partir das memórias do passado para ressignificar o presente e perpetuar o futuro¹, um *sankofa*. Uma narrativa que ecoa uma costura de vozes que transcendem a opressão. Portanto, esses escritos podem decolonizar as mentes das crianças e jovens, através do reconhecimento da ancestralidade africana e afro-brasileira, mediante ensinamentos que nos transportam para o (re)conhecimento de si e do mundo.

1 Sankofa- ideograma africano representando por um pássaro com cabeça voltado para trás e também pela forma de duas voltas justapostas, espelhadas, lembrando um coração. A etimologia da palavra, em gânes, inclui termos, san(voltar)ko(ir) e fa(olhar, buscar e pegar).

As trajetórias das escritoras foram pesquisadas em sites, entrevistas e textos biográficos para compreendermos o entrelace de suas escritas com suas histórias de vida, a fim de entendermos as temáticas reveladas em seus contos. Souza e Aragão (2023) enfatizam a importância da literatura negra no combate ao racismo que atinge o feminino:

A relevância desse contexto literário representa um ressoar que estremece o racismo estrutural brasileiro, imposto durante séculos, que continua causando danos incalculáveis ao povo negro e seus descendentes nos aspectos psicológicos, sociais, educacionais e materiais. Escondidas no denominado “Mito Democracia Racial”, as manifestações racistas criadas pelo processo de miscigenação e escravidão existentes no país tornaram a visão da mulher afrodescendente como uma escrava doméstica, ou uma mulher exótica encarregada de satisfazer os senhores de engenho (Souza e Aragão, 2023, p. 117-118).

A constatação da problemática do racismo estrutural atravessa as relações sociais e as vivências escolares. Contudo, as literaturas infanto-juvenis de autoria negra e feminina podem auxiliar na reconstrução identitária nas diferentes infâncias e juventudes, bem como fortalecer a história e a cultura africana e afro-brasileira com o resgate da ancestralidade. Entendemos que essa literatura aplicada no contexto educacional colabora para a formação crítica, reflexiva e histórico-social, atuando na perspectiva do letramento racial.

Advogamos, assim, que o viés literário decolonial exerce papel preponderante, não apenas no sentido de garantir a representatividade do lugar de fala, mas, sobretudo, na representatividade dos espaços de luta e conquista dos povos originários e negro-brasileiros, o que produz a intersecção do pensamento político, cultural e

histórico feminino de forma humanizada notabilizando saberes e práticas pertencentes a cada povo.

Clandinin e Connely (2011) sublinham que as escritas literárias de caráter biográfico partem da interação da experiência pessoal e social ao longo dos tempos, narrando passado, presente e futuro combinados à noção de lugares. Essa dimensão permite uma investigação tridimensional entre espaço, tempo e lugar em que se encontra o indivíduo social, a partir de quatro eixos:

Introspectivo, extrospectivo, retrospectivo e prospectivo. Por introspectivo, queremos dizer em direções internas, tais como sentimentos, esperanças, reações estéticas e disposições morais. Por extrospectivo, referimo-nos às condições existenciais, isto é, ao meio ambiente. Por retrospectivo e prospectivo, referimo-nos à temporalidade -passado, presente e futuro. Escrevemos para experienciar uma experiência- isto é, pesquisar sobre uma experiência é experienciá-la, simultaneamente, nessas quatro direções (Clandinin; Connely, 2011, p. 85-86).

Portanto, as escritas literárias de autoria negra feminina enveredam nos caminhos das subjetividades de vida e incidem na formação das identidades intercambiando passado, presente e futuro. Mesmo na condição de uma escrita ficcional, não deixam de retratar as realidades experienciadas pela autora ou presenciadas como mulher negra imersa numa sociedade racista.

À vista disso, compreendemos que a escrita literária corrobora a pesquisa social, em virtude de um diálogo com a realidade experienciada, refletindo as consequências do racismo. Nesse sentido, sua escrita literária sobressai como campo de resposta educativa,

reflexiva, humanizada e emancipatória. A partir da maiêutica² de suas experiências de vida como menina/mulher negra, podemos encontrar possibilidades de (re) construção identitária para as infâncias e juventudes de uma maneira afirmativa. Dessa maneira, Thiollent (1986) aponta o viés de cooperação empírica entre os envolvidos:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent,1986, p. 14).

A pesquisa-ação encaminha passos qualitativos mobilizando métodos e técnicas adequados para os estudos sociais, porque

a realidade social é a cena e o seio do dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante. Essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela (Minayo, 2009, p. 14).

Nesse intento, apresenta um rigor científico no qual estabelece características que corroboram a vinculação entre teoria e prática na dialética com o coletivo social, e o comprometimento dos pesquisadores com o estudo em questão.

O desempenho político-social relacionado à interação da pesquisa-ação ocorre no sentido

de emancipação de conhecimento e compreensão da importância do coletivo social na busca de comprometimento social, econômico, educacional e desempenho emancipatório. O papel do pesquisador (...) reside na constante implicação e distanciamento, afetividade e a racionalidade, o simbólico e o imaginário, a mediação e o desafio, a autoformação e a heteroformação (Barbier, 2007, p.18).

Apesar de ser pragmática, *“a pesquisa-ação ao mesmo tempo que altera o que está sendo pesquisado, é limitada pelo contexto e pela ética da prática”* (Tripp, 2005, p. 447). A fase exploratória consiste em descobrir o campo da pesquisa, estabelecer o levantamento da situação, definir as estratégias metodológicas. Temos, assim, uma pesquisa teórica, uma pesquisa de campo, o planejamento das ações, através de objetivos de acordo com a problemática.

Algumas características apresentam o rigor técnico da pesquisa-ação apresentadas na tabela:

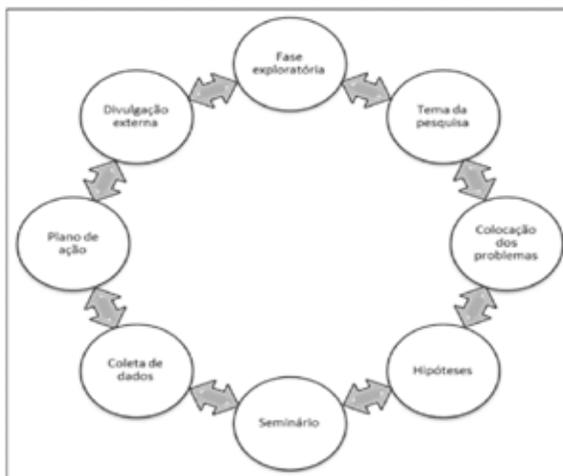
Tabela 1 – Onze Características da Pesquisa -Ação

Linha	Prática Rotineira	Pesquisa-Ação	Pesquisa Científica
1	Habitual	Inovadora	Original/financiada
2	Repetida	Continua	Ocasional
3	Reativa contingência	Proativa estrategicamente	Metodologicamente conduzida
4	Individual	Participativa	Colaborativa/colegiada
5	Naturalista	Intervencionista	Experimental
6	Não questionada	Problematizada	Contratual (negociada)
7	Com base na experiência	Deliberada	Discutida
8	Não-articulada	Documentada	Revisada pelos pares
9	Pragmática	Compreendida	Explicada/teorizada
10	Específica do contexto		Generalizada
11	Privada	Disseminada	Publicada

Fonte: Tripp (2005, p. 447).

No mesmo sentido de identificação das etapas, destacamos os estudos de Picheth, Cassandre e Thiollent (2016) que apontam os caminhos do ciclo da pesquisa-ação:

Quadro 1: etapas da pesquisa-ação



Fonte: Picheth; Cassandre; Thiollent; (2016).

A segunda fase, relacionada ao *tema da pesquisa*, constitui “a designação do problema prático da área de conhecimento a ser abordado” (Thiollent, 1986, p.50). Em seguida, a *colocação dos problemas*, através das fases explicitadas a seguir: 1. análise e delimitação da situação inicial; 2. delineamento da situação final, em função de critérios de desejabilidade e de factibilidade; 3. identificação de todos os problemas a serem resolvidos; 4. planejamento das ações correspondentes; 5. execução e avaliação das ações (Thiollent, 1986, p.53-54).

A *coleta de dados* envolve técnicas de observação incluindo entrevista individual, local de investigação e observância dos colaboradores da pesquisa.

O segundo momento da nossa pesquisa relacionou a análise documental da Instituição de Ensino ao aporte teórico. O Projeto Político Pedagógico da Instituição e o currículo da Rede de Ensino Municipal de Pocinhos-PB foram analisados para tornar possível a construção das oficinas literárias, interseccionando, nesse movimento, as lacunas percebidas nos documentos e as temáticas das literaturas estudadas. A leitura seguiu os pressupostos teóricos numa perspectiva qualitativa, que “é válida, sobretudo, na elaboração de deduções específicas sobre o acontecimento ou numa variável de inferência precisa” (Bardin, 2016, p.73).

Iniciamos com a aplicação de um questionário aos alunos/as a fim de investigar práticas de racismo, discriminação e preconceito em relação ao povo negro, bem como avaliar se tinham conhecimento da história e cultura africana e afro-brasileira. Em seguida, iniciamos o planejamento e a organização das oficinas pedagógicas com temáticas referentes às três literaturas propostas: Kiusam de Oliveira, *O black power de Akin*; Neusa Baptista Pinto, *Cabelo ruim?* e Taís Espírito Santo, com *Ashanti, nossa pretinha*.

Dentre as temáticas, destacamos: ancestralidade africana e afro-brasileira (príncipes, guerreiros), família, cor, cabelo, musicalidade, dança, cuidados com a natureza e os significados dos nomes de personagens na matriz africana. Outro questionário buscou analisar se foi construída uma prática educativa e formativa antirracista numa perspectiva decolonial. As oficinas pedagógicas realizadas embasaram nosso produto educacional, um e-book intitulado: *Tecendo caminhos, desenhando histórias e construindo saberes: escritoras negras e a Literatura Infanto-Juvenil em prática antirracista e decolonial*.

A ideia de letramento literário, que norteou as oficinas, partiu dos estudos de Cosson (2009), apresentando uma composição de sequência básica para o ato de ler: motivação, introdução, leitura e interpretação. O letramento racial crítico, baseado nos estudos documentais e bibliográficos, foi proposto através das literaturas in-

fanto-juvenis, visto que consideramos elementos históricos, culturais, sociais, identitários e representativos das literaturas em suas matrizes escritas e ilustrativas.

No letramento racial crítico, dialogamos com Ferreira (2014, p. 239) para entendimento conceitual: “A teoria Racial Crítica considera narrativas, autobiografias, histórias, contranarrativas, histórias não hegemônicas, cartas... para demonstrar como o racismo é estrutural na sociedade e no ambiente educacional.” A intenção era questionar os privilégios da branquitude para evocar a história e a cultura africana e afro-brasileira de forma positiva e educativa.

Durante as oficinas pedagógicas, privilegiamos a “observação participante”, uma vez que, integrada à pesquisa-ação, mostra-se importante para o desenvolvimento do trabalho de campo.

Definimos observação participante como um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de compreender o contexto da pesquisa. Por isso, o observador faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente (Minayo, 2013, apud Marques, 2016, p. 277).

Essa observação foi marcada pela interação da pesquisadora com os colaboradores (estudantes do 5ºano) implicando na sensibilidade de ver e ouvir, quando tivemos um cuidado atento para documentar as atividades das oficinas. Esse procedimento foi ade-

quando para promover a emancipação do pensamento a respeito das temáticas em destaque numa perspectiva crítico-reflexiva.

A análise dos dados foi baseada na proposta de Minayo (1994), que defende o método hermenêutico-dialético como ponto de partida e de chegada do estudo. Nesse processo, o diário de campo reuniu apontamentos com as impressões dos participantes acerca das temáticas de cada oficina. *“Nesse método a fala dos atores sociais é situada em seu contexto para ser compreendida. Essa compreensão tem, como ponto de partida, o interior da fala. E, como ponto de chegada, o campo da especificidade histórica e totalizante que produz a fala”* (Minayo, 1994, p.77).

Duas considerações podem ser realizadas sobre a análise. A primeira é que não há uma concordância entre o ponto de chegada e o de partida na construção do conhecimento. Já a segunda refere-se ao fato de que a ciência se constrói na dinamicidade entre a razão da experiência vivenciada e o surgimento da realidade concreta. A autora acredita que os resultados em ciências sociais se aproximam sempre da realidade social, e esta não pode ser reduzida a nenhum dado da pesquisa.

São possíveis dois níveis de interpretações de dados. O primeiro envolve os estudos do contexto socioeconômico dos colaboradores em questão, que foi avaliado na fase exploratória da pesquisa-ação. Já o segundo nível interpretativo depreende-se durante a investigação. *“Esse nível é, ao mesmo tempo, ponto de partida e de chegada da análise. As comunicações, as observações de conduta e os costumes, a análise das instituições”* (Minayo, 1994, p.78).

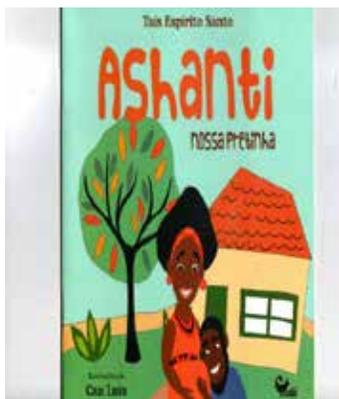
As discussões teóricas no contexto das oficinas foram ancoradas nos estudos de escrita negra feminina, articulando as concepções de racismo e antirracismo, decolonialidade, construção da identidade, racismo, preconceito e discriminação, processo identitário, concepções de literatura infanto-juvenil afro-brasileira. Na sequência, apresentamos as experiências vivenciadas a partir da

literatura *Ashanti, nossa pretinha*, de autoria de Taís Espírito Santo, incluindo a explanação do planejamento, o enredo literário e as oficinas pedagógicas organizadas.

A pesquisa em ação: experiências com/na/da literatura *Ashanti, nossa pretinha*

A literatura infanto-juvenil *Ashanti: nossa pretinha* (2021) apresenta um conto, cujo enredo é centrado na gestação da menina de mesmo nome. É uma história de uma família africana ou afro-brasileira, que enaltece sua cultura ancestral através de vestimentas, nomes e o cuidado uns com outros no respeito ao Griô³ da comunidade.

FIGURA 1: Capa da obra



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024)

3 É todo(a) cidadão(ã) reconhecido(a) como herdeiro(a) dos saberes e fazeres da tradição oral do seu povo. Possui o poder da palavra, da oralidade, da corporeidade e da vivência tornando-se a memória viva e afetiva da tradição oral.

Na capa notamos, em primeiro plano, um casal negro e feliz à espera de uma criança, e ao fundo, uma ambiência rural. A mãe, Ademola (cujo nome na linguagem yorubá significa coroa e riqueza) e o pai Olufeli (que significa amor). O encadeamento da narrativa é centrado na expectativa do nascimento do bebê, na identificação do sexo, na escolha do seu nome. É uma narrativa permeada por elementos e referências da cultura e da ancestralidade africana revelando os costumes e crenças tradicionais do povo Axanti.

Analisando a imagem, o texto e o contexto, é perceptível que a escritora, Taís Espírito Santo, estrategicamente, não classifica o lugar de forma geográfica, podendo estar situado no continente africano ou no Brasil, visto que muitos descendentes do povo negro cultuam os ancestrais. A narrativa é introduzida com a seguinte frase: “*Em um lugar muito bonito vivia uma família toda pretinha*”. Na imagem transparece muito carinho, amor e cuidado. Dessa forma, o leitor pode adentrar no processo imaginativo de suposições de lugares, através de uma família africana ou afro-brasileira, cujo espaço de moradia é uma bela e colorida ambiência rural.

O sábio da comunidade é o senhor mais velho, que foi escolhido por ser detentor dos saberes do seu povo, passando a carregar a responsabilidade na transmissão de conhecimentos tradicionais pela oralidade e corporeidade. Conhecidos como “griôs”, são “guardiões da memória que utilizam recursos das expressões oral e corporal para transmitir seus conhecimentos, contribuindo assim com a valorização, o fortalecimento e a perpetuação das raízes culturais de seus povos” (Brasil, 2004, p.53).

O nome feminino *Ashanti* remete ao poder do povo Axante, o reino do ouro, atualmente denominado de país do Gana, no continente Africano, onde surgiu a guerreira Yaa Asantewaa, rainha-mãe no Império Axante. Asantewaa entrou para a história como uma “rainha guerreira”, e conseguiu vencer a batalha pelo *trono de ouro*, durante o processo de colonização do continente africano. Os bri-

tânicos nunca encostaram as mãos no objeto sagrado transmitindo a ideia de que toda descendência da mulher africana é incumbida de força, coragem, resiliência e beleza, adjetivos que identificam o cuidado do povo com a existência feminina.

Notoriamente, a autora da obra revela sua imersão na cultura africana e afro-brasileira, porque salienta elementos que transmitem o elo entre o continente africano (o povo Axante) e o povo negro africano, enfatizando sua cultura e história, sobretudo, o amor à chegada da menina Ashanti ao plano terreno. A reverência da comunidade ao senhor sábio em sua busca de respostas revela uma riqueza de significados no entrelace da literatura afro-brasileira com as tradições africanas, num viés de humanidade, mas no enfrentamento da política de morte da ótica capitalista, colonialista e patriarcal.

Como declara a própria autora:

Quando pensei em Ashanti, nossa pretinha, eu quis inserir esse afeto todo que muitas famílias pretas têm na chegada do bebê, e por mais que a criança não seja esperada, em alguns muitos casos, dá-se um jeito, para inserir mais uma criança em sua comunidade. Quis colocar na história minha história e de muitas crianças pretas que vieram do amor. Inseri elementos nossos, da nossa ancestralidade, da nossa raiz. Cada cor, planta, ilustração tem um porquê, e por isso também a escolha de um ilustrador preto.⁴

4 Disponível em: TAÍS ESPIRÍTO SANTO-Podcast Pais Pretos do Coletivo Pais Pretos Presentes, 17 de setembro de 2021. Disponível: <https://podcastpaispretos.wordpress.com/2021/10/17/a-importancia-da-literatura-tais-espirito-santo/> Visitado em agosto de 2023.

Imagem: Escritora Taís Espírito Santo.



Fonte: Google Imagens (2024).

A imersão biográfica da autora na construção dessa narrativa traduz o seu primeiro livro com viés infantil, uma escritora jovem, nascida no Rio de Janeiro. É também assessora literária e gestora cultural. Participou da coletânea “Olhos de Azeviche: dez escritoras negras que estão renovando a literatura brasileira”, Editora Malê, 2017. Em 2020, participou do livro *Narrativas Negras-Biografias*, ilustrado por mulheres pretas brasileiras da Editora Voo.

Os estudos de Aparecida Maria de Jesus Ferreira (2014, 2022) foram a base das discussões de letramento racial crítico apoiando a estrutura da sequência didática de *Ashanti, nossa Pretinha* (2021).

Como referido, as sequências didáticas foram elaboradas para a turma do 5º ano do Ensino Fundamental I. Contudo, não se trata de um planejamento inflexível, podendo ser adaptado para outras turmas, conforme as necessidades da/o docente. A opção pelo gênero textual “conto” se relaciona ao contexto literário infanto-juvenil e a sua presença significativa no ambiente escolar desde a educação

infantil. A seleção das obras partiu de uma breve análise das temáticas e das problemáticas nelas vivenciadas visando contribuir com saberes para a convivência étnico-racial.

Seguindo a sequência básica proposta por Cosson (2009) consideramos os seguintes aspectos:

A MOTIVAÇÃO: esta é a primeira etapa da sequência básica de letramento literário. Corresponde ao ato de preparar o/a leitor/a para receber as informações do texto orientando sobre a linguagem literária. A efetivação exitosa das etapas seguintes depende da motivação empregada para a leitura.

A INTRODUÇÃO: segunda etapa da sequência literária básica. Consiste na apresentação do/a autor/a e da obra com a realização da leitura da capa e contracapa, bem como dos elementos prétextuais (prefácio). É recomendado não adentrar na leitura do texto focalizando-se as informações preliminares.

A LEITURA: esta é a terceira etapa da sequência literária básica. Corresponde ao acompanhamento da leitura do/a estudante, podendo ocorrer de maneira compartilhada, mas sem policiamento.

A INTERPRETAÇÃO: quarta e última etapa da sequência básica do letramento literário. Consiste em externar o que o/a estudante compreendeu a respeito da leitura. Tais interpretações podem ser consideradas: dramatização da história lida, registro da interpretação, reprodução de cenário da história em desenho, dentre outras maneiras. O registro contribui para que os/as estudantes ampliem os sentidos da leitura no fortalecimento de leitores na escola.

As literaturas infanto-juvenis de escritoras negras podem colaborar na efetivação de um pensamento crítico racial de forma a corroborar o reconhecimento identitário negro-brasileiro, bem como atuar no combate ao racismo. Acreditamos que, a partir da literatura, o indivíduo pode compreender a importância de sua

identidade negra promovendo uma educação antirracista na ótica da decolonialidade.

A literatura de *Ashanti, nossa pretinha* (2021) foi dividida em três oficinas temáticas com duração de 3 aulas de 50 minutos, totalizando 9 aulas. Cada oficina apresenta um tema central, objetivos, objetos de estudo e metodologia, de acordo com as etapas de letramento literário racial crítico.

Na primeira oficina, adentramos na magia que a literatura de autoria negra feminina oferece para o público infanto-juvenil, evidenciando a ancestralidade, a partir do movimento de conhecer o continente africano, identificando suas belezas e riquezas, oriundas da historicidade africana e afro-brasileira. Embarcamos rumo ao conhecimento do continente africano, a partir da imaginação, no primeiro momento da sequência, marcado pela temática: *África, Berço da Humanidade*. Através de um baú antigo houve a retirada de elementos para utilização didática: globo terrestre, árvore baobá e a literatura *Ashanti, nossa pretinha*.

A etapa da motivação teve início com a contação da lenda da baobá, na qual a criação do mundo é narrada pelo seu criador. Um diálogo entre Baobá e o criador representa o ensinamento do respeito nas relações da humanidade com a natureza. Em seguida, houve apresentação do documentário *África*, do canal Raízes Consciência Negra. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qn77hvmffnm&t=28s>

Imagem: 1ª oficina da literatura *Ashanti, Nossa Pretinha*

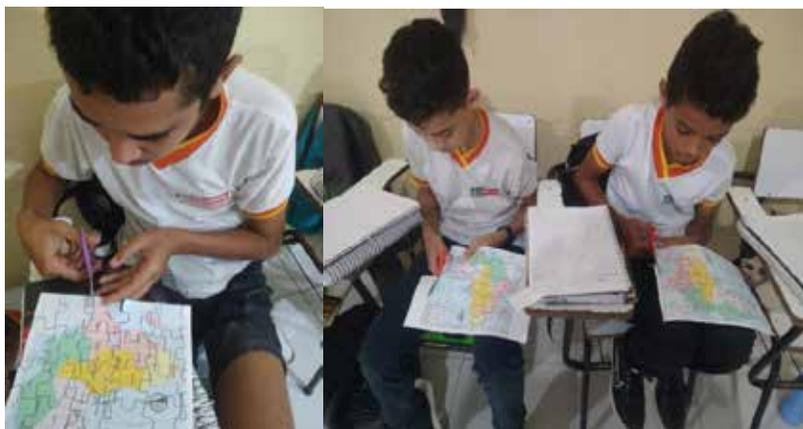


Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).

No terceiro momento, vivenciamos a etapa da leitura, de modo individual e compartilhado, da letra/música: *ÁFRICA*, do grupo musical “Palavra cantada”, seguida de cantarolação do grupo. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=yGv47mv7874&list=RDyGv47mv7874&start_radio=1;

Realizamos a apresentação da literatura *Ashanti, nossa Pretinha*, expondo os elementos da capa e contracapa. A última etapa da sequência, referente à interpretação, produzimos a cantarolação da música *África* com o acompanhamento da letra. Na sequência, foi proposta a construção de um quebra-cabeça formado por países do continente africano.

Imagem: 1ª oficina da literatura *Ashanti, Nossa Pretinha.*



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).

Essa primeira oficina permitiu muitas aprendizagens visando a decolonização das mentes dos colaboradores da pesquisa de forma didática, prazerosa e humanizada. Foi possível discutir a África como um continente de riquezas naturais, culturais e históricas com grande diversidade étnica, Berço da Humanidade e das diferentes ciências, distribuídas em reinos, idiomas e filosofias humanas, através das quais aprendemos o respeito com a ancestralidade e a ecologia.

Considerações finais

No entrelaçamento da pesquisa-ação com as narrativas literárias de escrita negra e feminina, compreendemos ser possível proporcionar um conhecimento histórico e sociocultural da ancestralidade na escola, (re) construindo a identidade negra das infâncias e juventudes, de indivíduos negros e não-negros, a partir das temáticas que compõem as literaturas infanto-juvenis afro-brasileiras. A dialogicidade dessa literatura, nos diferentes aspectos estéticos,

éticos, representativos e educativos, permite a construção da representatividade das vozes insurgentes das narrativas da escrita negra e feminina. Tais leituras reverenciam mulheres historicamente discriminadas na sociedade brasileira e excluídas dos espaços de intelectualidade.

Nesse sentido, a força criativa e positiva dessa literatura emerge de vozes plurais negras e femininas que educam, criam, emocionam, permitindo-nos adentrar na historicidade e na cultura negra, a partir de narrativas de viagens transatlânticas da imaginação, conhecendo as filosofias e cosmovisões africanas em vinculação direta à ancestralidade.

Referências

BRASIL. Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Africana e Afro-Brasileira” Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.** Brasília-DF. 2004.

BARBIER, Renée. **A pesquisa-ação.** Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007. Livro Editora, 2007.p03-36. ISBN:85-98843-01-6 (Série Pesquisa, v.03).

CANDAU, Vera Maria. A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. **In: Rumo a uma nova didática.** Vera Maria Candau(org). 19. ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 49-55.

CLAUDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa.** Trad: Grupo de Pesquisa Narrativa de Professores. ILEEL/UFU. Uberlândia. EDUFU, 2011. 250p.

DELORY-MOMBERGER, CHRISTINE. **Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica.** Universidade de Paris 13; Tradução de Anne-Marie Milon Oliveira. Revisão técnica de Fernando Scheibe. Rev. Bras. Educ. 17 (51) • Dez 2012 • <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000300002>. 523-536p.

ESPÍRITO, Taís Santo. **Ashanti: minha pretinha.** Ilustrações de Cau Luis.- Rio de Janeiro: Malê, 2021.

FERRAROTTI, Franco. **Sobre o método biográfico. In: o método (auto)biográfico e a formação.** organizadores: António Nóvoa, Mathias Finger. Trad. Maria Nóvoa- 2ed, - Natal, RN: EDFRN, 2014. 29-56p

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Teoria Racial Crítica E Letramento Racial Crítico: Narrativas E Contranarrativas De Identidade Racial De Professores De Línguas.** Revista da ABPN • v. 6, n. 14 • jul. – out. 2014, p. 236-263.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Letramento Racial Crítico. In: Sule-ando Conceitos E Linguagens: Decolonialidades E Epistemologias Outras.** Organizadoras: Landulfo, Cristiane; Matos, Doris. Editora: Pontes Editores. Campinas - SP-2022. -P. 207-214.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar /** Moacir Gadotti. – 1. ed. – São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: MEC - Secad (Org.). **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Fede-**

ral no. 10.639/2003 - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, 2005, p. 39-61.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O DESAFIO DA PESQUISA SOCIAL. IN: Deslandes, Suely Ferreira. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade** / Suely Ferreira Deslandes, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). 28. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NÓVOA, António. **A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: o método (auto)biográfico e a formação.** organizadores: António Nóvoa, Mathias Finger. Trad. Maria Nóvoa- 2ed, - Natal, RN: EDFRN, 2014. 143-176p

OLIVEIRA, Kiusam de, 1965- **O Black Power de Akin**; ilustração Rodrigo Luís de Andrade.- 1.ed.- São Paulo: Editora de Cultura, 2020.

PINTO, Neusa Baptista. **Cabelo Ruim?** Ilustrações de Yasmin Munday. 5ª edição. Cuiabá-MT. editora TANTA TINA, 2020.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil.** Educação em Revista. Belo Horizonte. V.26.n.01.p. 15-40.abr.2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002> acesso: 10 de setembro de 2023.

PICHETH, Sara Fernandes; CASSANDRE, Marcio Pascoal; THIOLENT, Michel Jean Marie. **Analisando a pesquisa-ação à luz dos princípios intervencionistas: um olhar comparativo.** Educação, 39(4), s3-s13. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2016.s.24263>

SOUZA, Patrícia da Silva; ARAGÃO, Patrícia Cristina de. Vozes negras na literatura infanto-juvenil: uma discussão sobre o método narrativo autobiográfico. In: **Metodologias em diálogo: Inter-**

faces teóricas e empíricas de pesquisas em Educação. Robéria Nádia Araújo Nascimento, Augusto Sérgio Bezerra de Oliveira e Tatiana Lopes Rodrigues [Organização]. São Paulo: Editora Mentis Abertas, 2023. p.114-131.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

As sombras do *bullying* homofóbico na escola: metodologias respeitosas e inclusivas para pessoas LGBTQIAPN+

**Uzenilda Florentino
Robéria Nádia Araújo Nascimento**

Início de conversa: o respeito como primeira atitude do ato de educar

Meu dever ético, enquanto um dos sujeitos de uma prática impossivelmente neutra — a educativa —, é exprimir o meu respeito às diferenças de ideias e de posições. Meu respeito até mesmo às posições antagônicas às minhas, que combato com seriedade e paixão (Paulo Freire)

A presente abordagem é fruto da nossa pesquisa de Mestrado, intitulada “Da Pedagogia do insulto para a Pedagogia do respeito: saberes para a formação docente na reflexão sobre o *bullying* homofóbico”, defendida no PPGFP/UEPB em 2023, sob a orientação da Profa. Dra. Robéria Nádia Araújo Nascimento. São articulados aqui alguns apontamentos teórico-metodológicos que embasaram a trajetória da pesquisa e contextualizaram o produto educacional originado pelo

estudo. Nenhuma brincadeira tem graça, quando “a pessoa” é o brinqueado. A brincadeira é divertida quando os envolvidos se divertem juntos, riem juntos, constroem laços afetivos. Quando, na ocasião do brincar, ocorrem xingamentos, ofensas e desrespeitos, tais atos denotam uma violência entre iguais, gerando o fenômeno do *bullying*¹. Portanto, fazemos um alerta aos educadores para que identifiquem essas práticas, criando mecanismos para coibi-las, de modo a tornar a escola um lugar de paz e empatia com as diferenças.

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Maria de Lourdes Amorim, localizada na cidade de Guarabira-PB. Participaram do estudo seis professores e professoras, cujas percepções foram registradas por meio de um questionário e de um Seminário Temático² sobre “Homofobia na Educação” à luz dos Direitos Humanos. As discussões teóricas foram respaldadas nas contribuições de Junqueira (2007; 2009; 2012); Oliveira (2018); Dinis (2015); Figueiró Oliveira; (2001); Nascimento (2019); Neto e Agnolleti (2014); Carvalho (2014); Lira & Jofili (2010); Figueiró (2001), Braga (2010); Louro (1999; 2007); Bourdieu (2019); Butler (2008), entre outros autores.

Uma pedagogia ancorada no respeito às diferenças ocorre quando há engajamento dos profissionais da educação, junto aos alunos e alunas, tendo como ponto de partida a disposição para sentir “com eles e elas” suas dores e angústias, sem pré-disposição para comentários maldosos ou “piadinhas” nas difíceis situações que se apresentam na sala de aula e na ambiência escolar com adolescen-

1 A palavra *bullying* tem origem anglo-saxônica e representa práticas agressoras e de vitimização entre pares. O conceito é replicado mundialmente e inclui violência física, verbal e eletrônica.

2 O referido seminário foi realizado no dia 05 de maio de 2023. O momento formativo foi oferecido para todos os professores da escola, quatorze professores do Fundamental I e Fundamental II, além do gestor, e dos coordenadores pedagógicos. Contamos também com a participação de dois representantes da Secretaria Municipal de educação. As observações sobre essa ação pedagógica não são descritas neste texto em razão do limite de páginas.

tes e crianças. Muitos alunos e alunas chegam à escola, marcados não apenas por realidades sociais de pobreza e violência, mas reprimidos e constrangidos pela educação familiar, que faz uso excessivo de agressividade. No instante em que a criança ou adolescente expressam alguma diferença no modo de ser e de se comportar em relação à sexualidade, os pais tendem a ser os primeiros a criticar e menosprezar filhos e filhas, constituindo um contexto traumático que, de forma lamentável, também é reforçado nas escolas.

Pelo contato recorrente com essa realidade, a pedagogia que vivenciamos e na qual acreditamos, tem por princípio a prática da alteridade e da empatia, partindo da atenção e escuta de falas, por vezes silenciadas no ambiente familiar, e que, no espaço da escola, ainda são vítimas das agressões disfarçadas de “brincadeiras”. Nesse sentido, nosso interesse é demonstrar a necessidade de uma pedagogia do respeito que pensa o ser escolar como pessoa de direitos, inclusive do direito de ser diferente, e que entende a escola como lugar de acolhimento.

A violência e o desrespeito em sala de aula apenas representam a violência sofrida pelo público LGTBQIAPN+³ na sociedade brasileira, pois a escola repercute o espaço social e suas questões. Numa pesquisa da Fundação Getúlio Vargas, no ano de 2017, constatou-se que, através de dados do disque 100, foram feitas 2.608 denúncias de violência física, psicológica, institucional, sexual, no ambiente escolar. Outra pesquisa realizada em 2016 revelou que 73% dos alunos LGTBQIAPN+ já sofreram violência verbal na escola, 36% foram vítimas de violência física, e 58,9% já faltaram às aulas em razão dessas questões.

3 A sigla abrange pessoas Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Pôli, Não-binárias e mais. O sinal de adição aponta as orientações sexuais e identidades de gênero ilimitadas que perpassam os indivíduos nas suas relações afetivas.

Pelo exposto, consideramos urgente fomentar discussões acerca do *bullying* e da homofobia, a fim de pensarmos novas práticas pedagógicas que tornem a escola um ambiente seguro para as pessoas de identidades de gênero fora do padrão hétero. Muitos gays, lésbicas e travestis abandonam a escola por não se sentirem aceitos em sua condição e orientação sexual, o que impede a conclusão da formação básica. Os preconceitos avançam para a violência de gênero, motivada pelo uso de palavras depreciativas.

Como pesquisadoras, atuantes na função de educar, percebíamos as nuances do desprezo que alguns alunos e alunas demonstravam por seus colegas, quando esses/as apresentavam algum traço ou comportamento diferenciado em relação ao modelo culturalmente atribuído como norma aos meninos e às meninas. O desrespeito era predominante nesses momentos. E continua sendo. Por isso, a epígrafe freireana que introduz nossas reflexões ressalta o papel da responsabilidade docente na ação de (re)criar estratégias que enfrentem as questões dos nossos estudantes. Como reitera Paulo Freire: “Respeitá-los significa, de um lado, testemunhar a eles a minha escolha, defendendo-a; de outro, mostrar-lhes outras possibilidades de opção, enquanto ensino, não importa o quê...” (Freire, 2003, p. 75). É preciso intervir.

Direitos humanos: uma ferramenta para a superação da homofobia

Em um contexto de mudanças velozes, como o vivido pela sociedade contemporânea, notamos o acirramento das desigualdades sociais, das polarizações ideológicas, aliadas ao agravamento dos preconceitos étnicos/raciais e de gênero. Nesse tempo de conflitos e desigualdades, a população de sexualidade divergente sobrevive em um mundo hostil, em que a própria integridade sofre ameaças constantes. Nesse sentido, concordamos com Carvalho (2014), que

não haverá mudanças se não houver transformações significativas na educação. Dessa forma, o engajamento na formação docente deve ocorrer sob o ponto de vista dos direitos humanos e dos valores constituintes que são assegurados a todas as pessoas. Assim, a formação docente *em e para* os direitos humanos poderá contribuir para “educar os educadores” para um mundo diverso, repleto de contradições e desequilíbrios, de modo que possam atuar como elementos de construção da cidadania.

A educação *em e para* os direitos humanos envolve os valores da solidariedade, da partilha, da igualdade na diferença e na liberdade, pertinentes à dignidade da pessoa humana. Nessa lógica, a formação docente deve criar as ligações entre estes valores sem descuidar dos pontos da educação escolar indicados nos conteúdos curriculares, do saber pedagógico e das experiências. São essas articulações que anunciam as dimensões emancipadoras e transformadoras do processo educativo: “É através delas que é possível sensibilizar-se, indignar-se, atuar e comprometer-se” (Carvalho, 2014, p. 191).

Inferimos em nossos estudos que os direitos humanos constituem unidade indivisível, interdependente e inter-relacionada, já que nenhum sobrevive alheio aos demais: quando um direito é violado, todos os outros também o são. Todavia, não será viável a formação docente em direitos humanos se não houver o comprometimento dos profissionais, pois a prática pedagógica deve estar em consonância com a prática de vida dos/as docentes, do contrário, serão ações vazias, porquanto “Quem pensa certo, está cansado de saber que as palavras a que falta corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo, é fazer certo” (Freire, 1996, p. 34). Assim, a formação em direitos humanos ganha corporeidade na escola, a partir da consciência de que esse lugar é “um espaço de socialização de experiências, saberes, aprendizagens, cultura, diversidade, representando assim um ambiente de afirmação da cidadania” (Carvalho, 2014, p. 194).

Para tanto, faz-se necessário a construção coletiva do planejamento pedagógico no qual todos sintam-se implicados e comprometidos, de modo que os estudantes enxerguem na organização pedagógica da escola, um modelo de vivência democrática, não autoritária, para o favorecimento da participação coletiva e do diálogo. Por isso, a escola tem o caráter de política pública, nela desenvolvem-se aprendizagens para a vivência plena dos direitos e da cidadania que priorizem o ser humano, com base nos princípios da igualdade, liberdade, respeito às diversidades e acolhimento às diferenças, constituindo-se como *remédio* para superar a intolerância, a homofobia e as demais formas de preconceitos.

Com efeito, consideramos importante a discussão de alguns conceitos tais como diversidade sexual, gênero e identidade *de gênero* na escola, e, sendo assim, a educação poderá situar o estudante no campo da pluralidade sexual no ambiente escolar e social: “Não é possível definir a sexualidade humana sem deixar escapar algumas possibilidades de construções identitárias plurais e densas, afinal “definir é limitar” (Neto; Agnoletti, 2014, p. 243).

Pelo exposto, compreendemos que interpelar o tema da diversidade sexual na escola é tarefa complexa. Em muitas ocasiões, poderemos ficar solitários no debate, pois parece proibido abordar temas, “sensíveis”, que envolvem conceitos religiosos, ou discursos de poder que hierarquizam o masculino sobre o feminino. Em razão disso, educadores que estiverem dispostos a discutir gênero e sexualidade num ambiente escolar hostil a esta reflexão, necessitam de conhecimentos científicos e de uma linguagem não discriminatória para um “árduo trabalho de desconstrução de mitos, não só junto aos estudantes, mas também por seus responsáveis” (Neto; Agnoletti, 2014, p. 246).

Outra questão relevante sobre os Direitos Humanos é o papel das famílias, pois é nesse núcleo onde tem início grandes sofrimen-

tos para os gays, lésbicas, travestis e outras expressões de gênero. Rejeições e abandonos compõem muitas histórias vividas por essa comunidade, já que as repressões significam imposições autoritárias de comportamentos seguidas por castigos físicos: “Culpas e acusações são trocadas por pais atônitos e confusos, que, despreparados para lidar com uma questão tão delicada, muitas vezes enveredam por um caminho de negação e de rejeição” (Neto; Agnoleti, 2014, p. 247). Explica o autor que o sofrimento dessas pessoas é tão intenso, que muitos apelam para saídas mais drásticas, como a aut mutilação e o suicídio.

Somadas às rejeições de casa, a escola pouco ajuda, uma vez que funciona como aparelho ideológico reprodutor de práticas discriminatórias. Atitudes preconceituosas e cerceadoras das liberdades são perpetradas em métodos de ensino moralistas e repressores. Há, portanto, a urgente necessidade de se colocar em pauta nas esferas públicas (escolas) e privadas (famílias) a discussão sobre os direitos humanos no que tange à liberdade de expressão das sexualidades e das identidades de gênero. Torna-se imprescindível a construção de uma educação dialógica, pautada no respeito às diferenças, no cuidado com o outro, assim como na prevenção da saúde sexual e da gravidez precoce.

A relação escola-família deve, no lugar de constituir uma parcela de recrudescimento da opressão, possibilitar a compreensão, a tolerância, o respeito e a valorização da diversidade. Por outro lado, o grande período de permanência na escola amplia as possibilidades relacionais e afetivas, não podendo a instituição se eximir ante a relevância da abordagem dessas questões representando um lócus privilegiado para o debate (Neto; Agnoleti, 2014, p. 248).

Quando a escola se omite de enfrentar o *bullying* homofóbico, que é decorrente do cenário apresentado, reforça o sentimento de

inadequação dessa parte da população, culminando não apenas na violência escolar, mas na baixo-autoestima dos sujeitos e abandono dos estudos.

Pistas da trajetória metodológica

o questionário aplicado aos profissionais docentes revelou suas percepções sobre a problemática que perpassa a violência do *bullying* no espaço escolar. O instrumento foi composto por dez questões de múltipla escolha. Sobre o significado da homofobia, as respostas apontaram:

Gráfico 1 – Conceito de homofobia



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Perguntamos, inicialmente, sobre o conhecimento dos/as professores/as sobre o conceito de homofobia. Uma parte afirmou que o termo significa “respeito e aceitação das orientações sexuais”, sinalizando uma compreensão errônea sobre essa prática discriminatória e suas implicações. Uma professora interrogou: “Quer dizer que gênero é uma construção cultural?” Embasamos nossa explicação com os estudos de Judith Butler sobre a construção cultural do gênero e as visões de Guacira Louro.

De acordo com Dinis (2011), a homofobia aponta preconceito e discriminação contra as pessoas homossexuais, um tipo de preconceito que é ainda tolerado na nossa sociedade e, muitas vezes, utilizado para afirmar a masculinidade. Nenhum docente pesquisado respondeu que a homofobia pode estar associada ao medo do tema e/ou ao ódio por pessoas homossexuais. Por essa razão, a dificuldade em acolher as diferentes expressões de sexualidades que se apresentam na escola, como reflexos da diversidade identitária de gênero, pode estar relacionada com a ausência de formação dos professores no que tange às sexualidades e suas manifestações. Isto é, há desconhecimento sobre a problemática. Como combater a violência do *bullying* homofóbico na escola sem acesso à discussão conceitual em torno das sexualidades divergentes que permeiam as relações de gênero no espaço social?

Alguns participantes da nossa pesquisa tiveram acesso a alguma formação docente sobre a homofobia, contudo, os resultados revelam a necessidade de aprofundamento sobre a temática e as causas que a constituem.

Gráfico 02 – Formação de Professores

Durante a sua formação como professor, você recebeu algum treinamento específico para lidar com a homofobia na escola?

5 respostas



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Esta formação precisa contemplar a educação em Direitos Humanos, segundo o pensamento de Candau (2007), pois existe urgência de transformar mentalidades, atitudes e comportamentos nas práticas cotidianas do espaço escolar. A autora ressalta que

cada ambiente precisa de abordagens adequadas. Não podemos utilizar as mesmas linguagens e metodologias em todas as etapas de formação, já que é preciso diagnosticar níveis de informação para a mudança de práticas.

Gráfico 03 – Ambiente escolar e homofobia

Em sua opinião, como a homofobia pode afetar os alunos LGBTQ+ e o ambiente escolar em geral?
4 respostas



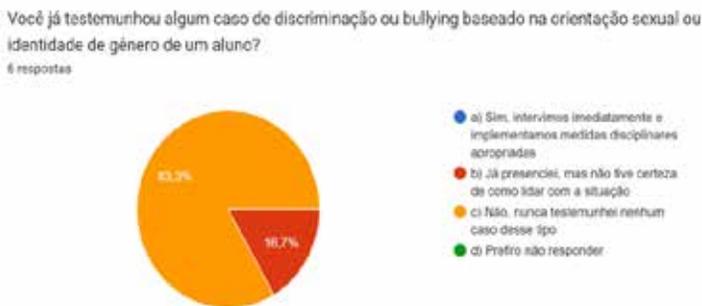
Fonte: Imagem de arquivo da autora.

Louro (1999) afirma existir uma espécie de segregação sexual na escola. A homofobia é não somente consentida, mas é também ensinada. É comum acontecer de pessoas se recusarem a se aproximar de homossexuais e afins, para não serem confundidos com esses indivíduos, como se a homossexualidade fosse algo contagioso, criando-se, assim, a necessidade de manter “distância” de tais sujeitos. Os dados obtidos sobre o ambiente escolar e a homofobia corroboram a discussão da autora, pois, a maioria dos professores da pesquisa afirma que “a homofobia na escola não é algo sério, ao ponto de prejudicar os alunos”. Essa visão é preocupante, uma vez que pode revelar a segregação, como se ela devesse ser “naturalizada”, sem que a dor do outro fosse levada em consideração. O dado sugere que o tema da sexualidade quase nunca é discutido nas famílias e tampouco nas escolas, já que meninas e meninos buscam na internet, em vídeos de *Tik Tok*, *Youtube*, entre outros dispositivos, respostas para suas inquietações e dúvidas da sexualidade. Entre

os/as docentes, a indiferença em relação ao tema não faz as questões desaparecerem.

Observamos, na análise, um silenciamento dos grupos sobre as realidades sofridas pelos atores homossexuais na escola. E um dado foi ainda mais significativo: os participantes afirmaram “nunca ter presenciado nenhum tipo de discriminação na escola em relação aos alunos homossexuais”. Seria um cenário ideal para nossas escolas e um resultado a ser comemorado. Contudo, cabe uma ponderação. Temos presenciado uma crescente hostilidade à presença de pessoas homossexuais na escola como também nos demais ambientes sociais. Fatos indicam que, a partir do Governo de Bolsonaro (PL), quando este se apresentava claramente homofóbico, cresceram denúncias de agressões e violências sofridas pelas pessoas homossexuais⁴. Será que nossa escola está isenta dessa realidade?

Gráfico 04 – Casos de homofobia na escola



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Dinis (2011) observa a omissão que afeta a discussão das questões de sexualidade no ambiente escolar:

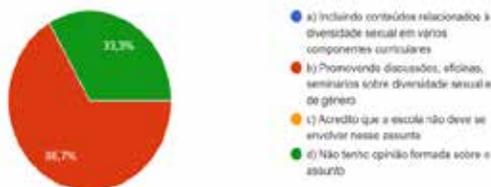
Esse silenciamento, que se traduz também na omissão quando aparecem os casos de violência física ou verbal sofrida por estudantes que expressam sua diferença sexual e de gênero, é compartilhado pelas (os) professoras (es), que

evitam discutir o tema da diversidade sexual e de gênero nas escolas (Dinis, 2011, P. 43).

Vivenciamos no cotidiano docente a existência de tabus a respeito da sexualidade na escola, e muitos professores reservam-se ao silêncio sobre este tema, por motivos diversos, entre os quais pode estar a pouca habilidade para tratar do assunto em razão da falta de formação recebida.

Gráfico 05 – Discussão da homofobia na escola

Como você acha que o tema da homofobia deveria ser abordado na escola? Quais estratégias você acredita que são eficazes para promover a inclusão e combater a discriminação?
6 respostas



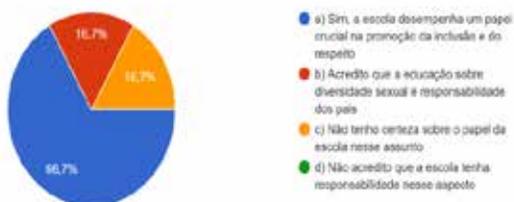
Fonte: Arquivo da pesquisadora

Silva (2016), em pesquisa realizada com alunos e egressos da UFMA - Universidade Federal do Maranhão – sobre o conceito de gênero e a crítica à dominação masculina sobreposta ao feminino, corrobora que cada sociedade conduz suas ideias a respeito da sexualidade a partir de “discursos apresentados como verdades”. Cardoso (2018), por sua vez, apresenta alguns dispositivos de saber-poder edificados nos regimes sociais, a partir do século XVIII, que justificam essas ideias: “Histerização do corpo da mulher; pedagogização do corpo da criança; socialização das condutas de procriação e psiquiatrização do prazer perverso”, que anulam o feminino assim como desconhecem aqueles que não correspondem à norma da sexualidade imposta (Cardoso, 2018, p. 324). Para a au-

tora estes dispositivos não ocorrem isoladamente, mas se enlaçam como reforço do controle dos corpos e das resistências.

Gráfico 06 – Papel da educação sobre a diversidade

Você acha que a escola tem um papel importante na educação dos alunos sobre diversidade sexual e de gênero? Por quê?
6 respostas



Fonte: Arquivo da pesquisadora

A maioria docente concorda com a importância de a escola “formar os alunos para o respeito à diversidade”, embora os próprios professores não recebam formação para isso, e também não concordem sobre a importância da educação escolar nesse sentido, por acreditarem que “educar sobre a diversidade sexual é papel da família”. O cenário verificado aponta a divisão da sociedade existente no tocante à formação sexual, ainda vista como “resguardada à família”. Contudo, insistimos no papel da escola em desenvolver uma formação para o respeito como imperativo necessário à construção de outra pedagogia, cujas práticas têm por meta auxiliar a construção de uma sociedade mais humanizada e preparada para a alteridade no sentido de coibir a homofobia.

Gráfico 07 – Gênero e Currículo

Você acredita que o currículo e os materiais didáticos atuais abordam adequadamente a diversidade sexual e de gênero? Por quê?

6 respostas



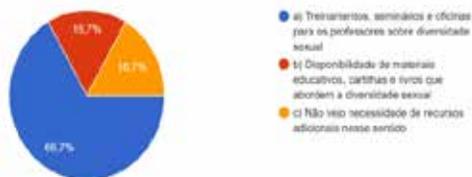
Fonte: Arquivo da pesquisadora

A discussão sobre a diversidade no âmbito de gênero sinaliza a importância do currículo na dinâmica da escola e de suas relações. É o currículo que indica os caminhos do ensino, com os métodos adequados aos conteúdos e às vivências escolares. Prado et al (2013) problematiza as dimensões curriculares como fatores determinantes no sexismo na escola, destacando o tratamento diferenciado entre meninas e meninos:

É desejável que o professor venha a desenvolver um conjunto de estratégias de combate às discriminações no campo do gênero na insistência de modelos que rompem as estereotípias e ofereçam às crianças e jovens a possibilidade de viver experiências menos discriminadoras e mais favoráveis a uma equidade de gênero (Prado et al, 2013, P. 29).

Gráfico 08 – Recursos de enfrentamento da homofobia na escola

Existe alguma necessidade específica de apoio ou recursos que você considera importante para lidar com a homofobia na escola?
n= respostas



Fonte: Arquivo da pesquisadora

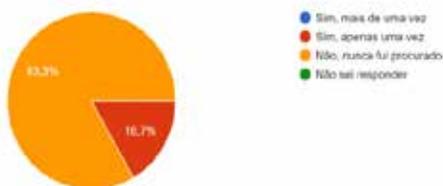
Neste aspecto, os/as professores/as apontam a necessidade de treinamentos docentes, por meio de oficinas e seminários, reconhecendo como “poucas” as oportunidades de formação no que tange às questões da sexualidade, especialmente sobre as diversidades sexuais e a homofobia. Conforme constata Rodrigues el all (2013): “Embora a diversidade sexual esteja na escola como enunciado, as políticas públicas de formação de professores não dão conta de satisfazer a fragilidade do vivido pelos professores” (Rodrigues el all, 2013, p. 169).

Os ensinamentos a respeito da sexualidade perduram na indicação proibida desta ligação, como uma lei que “assegure o distanciamento entre a prática do sexo associada ao prazer”, segundo as palavras de Foucault, nos princípios de “não te aproximes, não toques, não consumas, não tenhas prazer, não fales, não apareças [...]” (FOUCAULT, 2014a, p. 92). De acordo com Cardoso (2018), o cerceamento ocorre em todos os âmbitos sociais, de modo uniforme, embasado na ideia de “lícito e ilícito” com o objetivo de transformar os sujeitos em pessoas subjugadas às normas. Nesse sentido, os corpos são alvos do poder de adestramento por meio de regras comportamentais enquadradas nas categorias opressoras de “aceitáveis e rejeitados”, o que abre espaço para exclusões e violências,

resultantes dos estigmas discriminatórios transmitidos por gerações ao longo dos tempos, que são reproduzidos na coletividade, e que ressoam nos ambientes escolares sob a ótica da naturalização.

Gráfico 09 – Família e homofobia

Você já foi procurado por algum pai, mãe ou responsável para fazer algum questionamento sobre o bullying homofóbico contra algum estudante?
6 respostas



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Pelo exposto no gráfico, é nítida a existência de silenciamento sobre a homofobia na escola e nas famílias que tornam a homossexualidade um assunto censurado coletivamente. Em seus cotidianos famílias e escolas convivem com as características homossexuais inerentes a meninos e meninas, assim como percebem as piadinhas e as gozações dirigidas a esses sujeitos, contudo, optam por não verem, não ouvirem e muito menos falarem sobre elas. Assim, atestamos a marginalização da problemática em nome de uma “pedagogia da sexualidade” que nada tem a nos ensinar, como nos propõe Louro (1999):

Na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras (LOURO, 1999, p. 31).

Nesses contextos silenciados, homossexuais, meninos e meninas, escolhem viver em grupos isolados, como se minimizassem a dor da exclusão. Neles, exercem com maior liberdade suas expressões de afetividades com toques e palavras receptivos nesses ambientes de convivências, como ações de resistência à opressão: “Onde há relações de poder, existe a possibilidade de resistência” (Cardoso, 2018, p. 325).

Gráfico 10 – Desafios do enfrentamento à homofobia na escola

Quais são os desafios mais comuns que você enfrenta ao tentar abordar questões relacionadas à homofobia em sala de aula?

5 respostas



Fonte: Arquivo da pesquisadora

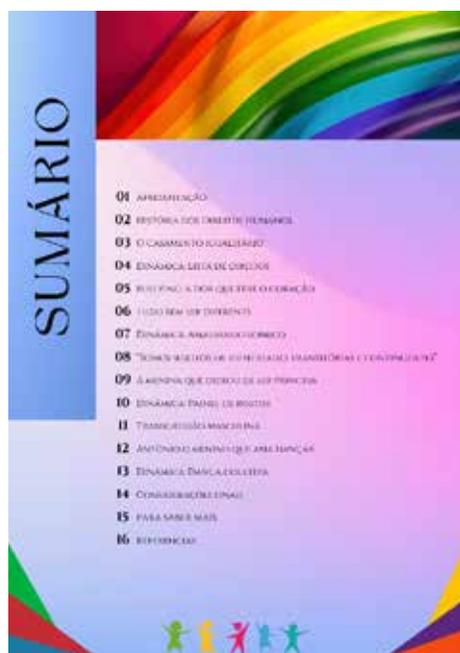
Este resultado indica que, quando o assunto é homofobia, predomina o silêncio. O Programa Brasil sem Homofobia (2004) chama a atenção sobre pesquisas realizadas recentemente pela UNESCO com estudantes brasileiros, pais e professores do Ensino Fundamental. Os estudos revelam que o silenciamento tende a colaborar com a reprodução do preconceito e da violência contra pessoas homossexuais. Segundo a pesquisa, em quatorze capitais brasileiras, um terço dos pais de alunos não aceitam a amizade de seus filhos com colegas homossexuais, indicador que se amplia para 46% na cidade do Recife. Sobressai uma rejeição à homossexualidade no Nordeste, visto que esta região do Brasil é conhecida no imaginário social por incidência de “homens machos” cujos comportamentos rudes são interpretados como virtudes. Essas representações, aliás,

requisitam novos estudos e pesquisas acerca do binômio sexualidade-gênero num viés regionalista.

Considerações finais

*quem cuida com carinho de outra pessoa
Se importa com alguém que nem conheceria
Quem abre o coração e ama de verdade
Se doa simplesmente por humanidade
Se coloca no lugar do outro, sente empatia
(Nando Reis e Ana Vilela – Laços)*

Para que as vozes dos atores sociais dos movimentos LGBTQIAPN+ sejam ampliadas e ouvidas em outros espaços, a cartilha, produto educacional derivado da pesquisa, foi pensada como instrumento de informação para educadores/as a fim de que possam contextualizar saberes necessários para o enfrentamento da homofobia. Nossas contribuições foram organizadas no propósito de fomentar uma educação *em e para* os direitos humanos, através de práticas pedagógicas que transformem a escola num locus de respeito e empatia para a diversidade sexual. Nossa pesquisa partiu de algumas indagações que devem ser frequentes entre educadores/as: Como atuamos em sala de aula? Como estamos formando os nossos alunos? Quais alternativas estão sendo buscadas para preencher os vazios do debate sobre as questões humanas recorrentes no cotidiano escolar, sobretudo relacionadas à sexualidade? Como (re) construir o currículo tendo em vista as relações de gênero na sociodiversidade? Emerge, portanto, o desafio constante de enfrentar o *bullying* homofóbico mediante estratégias de superação da violência escolar. Tal desafio caminha, lado a lado, com a falta de apoio de muitas famílias conservadoras que enxergam na educação sexual uma ameaça à condição heterossexual. Defendemos, portanto, a urgência de transgredir a homofobia, a fim de reconstruir o respeito às diferenças para além de nossas escolas, mas aprendendo, nos seus



Fonte: Acervo das autoras – adaptado.

Referências

BARBOSA, Altemir Gonçalves; LOURENÇO, Lélia Moura; PEREIRA, Beatriz (Organizadores). *Bullying: conhecer e intervir*. In: CARVALHO, Susana Fonseca. **Um modelo ecológico para intervenção do bullying nas escolas**. Juiz de Fora, Ed. UFJF. 2011.

_____, In: SOUZA, Rosário; PEREIRA, Beatriz; LOURENÇO, Lélia Moura. **O bullying: locais e representações dos recreios**. Juiz de Fora, Ed. UFJF. 2011.

BRAGA, Eliane Rose Maio. Gênero, sexualidade e educação: questões pertinentes à Pedagogia. In: CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. FAUSTINO, Rosângela Célia. **Educação e Diversidade Cultural**. Maringá: EDUEM, 2010, pp. 205-218.

CADERNO ESCOLA SEM HOMOFOBIA, 2004. Disponível em <http://acervo.novaescola.org.br/pdf/kit-gay-escola-sem-homofobia-mec.pdf>. Acesso em 21 de fev. de 2021.

CARDOSO, Helma de Melo. **Gênero, sexualidade e escola:** contribuições da teorização de Foucault. Revista Tempos e espaços em educação. v. 11, n. 01, Edição Especial, p. 319-332, dezembro, 2018.

DINIS, Nilson Fernandes. **Homofobia e Educação:** quando a omissão também é signo de violência. **Educar em revista**, UFPR, Curitiba, n.39, p.39-50, jan./abr., 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FLORENTINO, Uzenilda. **“Da Pedagogia do insulto para a Pedagogia do respeito”:** Saberes para a formação docente na reflexão sobre o *bullying* homofóbico”. Dissertação. Mestrado em Formação de Professores. PPGFP/UEPB. 2023. 127p.

FLORES, Elio Chaves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; MELO e Vilma de Lourdes Barbosa (Organizadores). In. NETO, José Baptista de Mello; AGNOLETI. **Educação para a diversidade sexual:** A escola enfrentando a lesbo-homo-bi-transfobia. Educação em Direitos Humanos & Educação para os Direitos Humanos. João Pessoa Editora da UFPB, 2014.

_____. In. CARVALHO, Maria Elizete Guimarães. **Direitos Humanos e Educação:** A formação docente como um direito. Educação em Direitos Humanos & Educação para os Direitos Humanos. João Pessoa Editora da UFPB, 2014.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Organizador) **Diversidade Sexual na Educação:** problematizações sobre a homofobia nas escolas – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **A Pedagogia do Armário:** heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar. **Revista Educação** On-line PUC-Rio nº 10, p. 64-83, 2012. Disponível em http://www.maxwell.lambda.ele.pucRio.br/rev_edu_online.

_____. **Homofobia nas escolas:** um problema de todos. Brasília: UNESCO, p. 13-51, 2009. Disponível: [bib_volume32_diversidade_sexual_na_educacao_problematizacoes_sobre_a_homofobia_nas_escolas.pdf](#) Acesso em: 06 mar. 2021.

LIMA, José Rosamilton. **O desafio da Escola em Trabalhar com a Diversidade.** Revista do Mestrado em Letras *Linguagem, Discurso e Cultura* – UNINCOR; ISSN 1807-9717 - **REVISTA MEMENTO** v. 3, n. 1, jan.-jul. 2012.

LOURO, Guacira Louro (Organizadora). **O Corpo Educado.** In. LOURO, Guacira Louro. *Pedagogias da Sexualidade.* Tradução dos artigos, Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte, Ed. Autêntica, 1999.

MARTINS, J. G. B. A., DUQUE, A. N. F., NASCIMENTO, J. F., MARTINS, M. G. B. A., ARAGÃO, J. A & SOUSA, E. A. **Enfrentamentos ao bullying homofóbico na escola:** convite para uma reflexão Temporalidades – Revista de História, ISSN 1984-6150, Edição 32, v. 12, n. 1 (Jan./Abr. 2020).

MARTINS, Daniel Ganzarolli. **Um ambiente chamado escola:** narrativas atravessadas por afetos e encontros. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Fluminense, Niterói 2019.

NASCIMENTO, Robéria Nádia Araújo. **Novas formas de ser: mídia e transexualidade a partir de narrativas de (re) construção**

identitária. Revista Famecos: **mídia, cultura e tecnologia,**
E-ISSN: 1980-3729. 22 de fevereiro 2019.

OLIVEIRA, Carlos André Nogueira; ADI, Ashjan Sadique. **Questões de gênero e sexualidade:** implicações na docência. Revista Periódicus. V. 1, n. 9, p. 479-499, maio/out. 2018. Disponível em: <https://rigs.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/23891>>. Acesso em: 06 mar. 2021.

Relações de gênero e violência contra a mulher em “Shirley Paixão”, de Conceição Evaristo: uma experiência no ensino médio

**Priscilla Barbosa de Miranda Barros
Marcelo Medeiros da Silva**

Introdução

O presente texto reflete sobre a leitura e a recepção da obra *Insubmissas Lágrimas de Mulheres* (2016), de Conceição Evaristo, por estudantes do segundo ano do Ensino Médio de uma escola estadual da cidade de Bom Jardim, Pernambuco. A experiência a que nos referimos é oriunda de dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba. Metodologicamente, este estudo está inserido no rol da pesquisa-ação e ocorreu entre os meses de agosto a dezembro de 2022. A pesquisa envolveu o trabalho com a leitura de seis contos que tematizam a violência de gênero visando a formação do(a) leitor(a) cultural e literário/a. Aqui, voltamo-nos apenas ao conjunto de procedimentos aplicados à leitura do conto “Shirley

Paixão”, momento inicial de nossa intervenção escolar. Para tanto, tomamos como subsídio teórico o campo da formação de leitores e do ensino de literatura – Cosson (2020), Gomes (2011, 2015), Yunes (2003) – bem como aportes sobre as questões de gênero, a exemplo de Saffioti (2004), Scott (1995), Louro (1997) e Zanello (2020).

A violência contra as mulheres é fruto de uma sociedade que se constrói tecida pela ideia de que os homens são autorizados a subjugar o feminino. Segundo o *Infográfico Segurança em números 2023*,¹ a cada hora, 3 mulheres são importunadas sexualmente. A cada duas horas, 1 mulher é assediada sexualmente. Uma menina ou mulher é estuprada, a cada 9 minutos. Desses casos, as principais vítimas são crianças de 0 a 13 anos. Os agressores em 86, 1% eram conhecidos das vítimas. A cada hora, 28 mulheres sofrem um episódio de violência doméstica em nosso país. Foram registrados 1.437 casos de feminicídio no Brasil, em 2023. Dessas vítimas, 71, 9% tinham entre 18 e 44 anos. 62% eram negras. Ressalta-se que 7, em cada 10 vítimas, foram mortas dentro de casa. Destaca-se que, em mais da metade dos casos (53,6%), o autor foi o parceiro íntimo. Em 19,4% dos casos, era o ex-parceiro íntimo e, em 10,7%, era um outro familiar, como filho, irmão ou pai. Já de acordo com o *Mapa da Violência*,² o Brasil apresenta a quinta maior taxa – em uma lista de 83 países – de feminicídio do mundo, isto é, assassinatos de mulheres cometidos pelas desigualdades de gênero. Os dados revelam que enfrentamos um problema social que precisa ser combatido.

1 O Fórum Brasileiro de Segurança Pública disponibiliza dados coletados para o Anuário Brasileiro de Segurança Pública desde 2017, relativos à violência letal e sexual de meninas e mulheres no Brasil. Disponível em: <https://apidSPACE.universilab.com.br/server/api/core/bitstreams/d41faf30-9914-43e0-9c1f-d83f785ad9ac/content>.

2 O Mapa da Violência 2015 apresentou um levantamento de dados contra a mulher em 83 países. WAISELFISZ, Julio Jacobo. Mapa da violência 2015: homicídio de mulheres no Brasil. Flacso Brasil, 2015. Disponível em: https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2016/04/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf.

Assim, além das leis e de políticas públicas de segurança à mulher³, são necessárias ações pedagógicas, pois, concordando com Paulo Freire, acreditamos que a educação é uma prática de transformação social.

Face a esse cenário, a discussão sobre as violências de gênero precisa integrar o currículo escolar e perpassar as práticas de leitura e produção de textos na educação básica. Nesse processo, o texto literário pode ser um aliado, visto que, como nos ensina Antonio Candido (2011, p.180-184), a literatura “pode incutir em cada um de nós o sentimento de urgência de [determinados] problemas [sociais]” e também pode nos levar à humanização, uma vez que “desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”. Assim, elaboramos uma proposta de sequência didática (SD) com a obra *Insubmissas Lágrimas de Mulheres*, de Conceição Evaristo, uma vez que suas narrativas enfocam as violências de gênero.

A SD foi desenvolvida junto à turma do segundo ano B do Ensino Médio da Escola de Referência em Ensino Médio Raimundo Honório, na cidade pernambucana de Bom Jardim. As atividades de leitura ocorreram em 42 aulas de 50 minutos. Ao final, organizamos uma mostra literária para socialização da proposta à comunidade

3 A exemplo de algumas leis nessa natureza, há a lei nº 14.164, de 10 de junho de 2021 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher, a ser realizada anualmente, no mês de março, em todas as instituições públicas e privadas de ensino da educação básica. Em acordo com essa lei federal, a lei nº. 12.875, de 14 de novembro de 2023, do estado da Paraíba, inclui o tema “prevenção da violência contra a mulher” como conteúdo transversal no currículo escolar das escolas da rede pública do estado da Paraíba. Essa lei estadual determina que a secretaria estadual de educação, por meio de formação continuada, promova essa transversalidade.

escolar. Este texto articula a descrição do primeiro encontro, realizado em 9 aulas. A leitura e a interpretação do conto “Shirley Paixão”, que integra a referida obra, foi o estímulo para a atividade. A partir de uma apreciação geral sobre a obra e a análise do conto podemos defender a importância do trabalho pedagógico com essa temática na tentativa de ensejar alterações nas estruturas hegemônicas de poder de onde emanam as violências de gênero.

Relações de gênero e violência contra a mulher: reflexões para a sala de aula

Para Scott (1995, p. 85), “O termo ‘gênero’ faz parte da tentativa empreendida pelas feministas contemporâneas⁴ para reivindicar um certo terreno de definição, para sublinhar a incapacidade das teorias existentes para explicar as persistentes desigualdades entre as mulheres e os homens”. As maneiras como as sociedades representam gênero, como utilizam essa concepção para organizar as regras das relações sociais, podem explicar as desigualdades entre homens e mulheres ao longo da história. Compreendemos que tais relações são assimétricas, e culminam em privilégios para o masculino. Assim, a ideologia da supremacia masculina é, no plano da cultura e do imaginário social, a concretização de uma forma de violência contra as mulheres, cujas justificativas precisam ser buscadas “nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação” (Louro, 1997, p.22).

De acordo com o artigo primeiro da Convenção de Belém do Pará, criada em 1994, a violência contra a mulher compreende “qualquer ação ou conduta, baseada no gênero, que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto no

4 O adjetivo “contemporâneo, no contexto do discurso de Scott (1995), reporta-se ao final do século XX.

âmbito público como privado”. Em nossa época, os casos têm sido denunciados, ao contrário da ideia de que em “briga de marido e mulher não se devia meter a colher”. Múltiplas formas de violência ocorrem: agressão física, chantagem, pressão psicológica, ataque moral, violação de direitos, ações orientadas por normas culturais que privilegiam o masculino, detentor de força, maior racionalidade, controle das emoções, educado para ser insensível e “homem com H”.

Paradoxalmente, homens e mulheres sofrem ao seguirem as normas de gênero. Os homens, ao orientarem-se pelos padrões violentos naturalizados socialmente, sofrem com a masculinidade tóxica – construção social que padroniza os comportamentos dos homens. As mulheres, por sua vez, permanecem vítimas de uma sociedade machista, patriarcal, que naturaliza a morte de um ser humano (desde que este seja a mulher que não quis corresponder às expectativas sociais enquanto namorada, noiva, esposa, filha). Destarte, é imperativo desconstruir normas a naturalização entre os gêneros, já que alimenta a violência do masculino contra o feminino. A escola, enquanto instituição que forma cidadãos e cidadãs, é um dos lugares para uma mudança social de respeito à diversidade de gênero.

Para que seja um espaço inclusivo e democrático, é preciso dialogar sobre as construções sociais que impõem os condicionamentos entre o masculino e o feminino para além das características sexuais. Por isso, precisamos fortalecer uma educação voltada à discussão da diversidade, à cidadania, à desconstrução de estereótipos de gênero. “Combater as hierarquias de gênero não significa apagar todas as diferenças. [...], mas garantir que tais variações não sejam usadas para se estabelecer relações de poder, hierarquias, violências e injustiças” (Lins; Machado; Escoura, 2016, p.24). Como nos alertam Lins, Machado e Escoura (2016, p.19) [grifos das autoras e do autor], “Toda vez que uma menina tem menos incentivo para fazer algo considerado ‘de menino’, os estereótipos de gênero

funcionam como um freio para todas as possibilidades de aprendizagem”, ou seja, quando educamos sob bases segregadoras, limitamos as aprendizagens e as experiências de vida de nossas crianças e de nossos/as jovens.

Portanto, essa temática deve estar presente na escola, quebrando o silêncio, refletindo sobre questões de diversidade e direitos. Mediante a leitura dos textos literários, podemos evidenciar as vozes das mulheres que ao longo da história foram silenciadas e que podem se libertar da opressão. O texto literário se conecta aos valores histórico-culturais possibilitando experienciar as dores das violências num contexto marcado pela desigualdade de gênero.

A literatura em sala de aula pode provocar *experiências* pessoais (identidade) no aprendiz em diálogo com a diversidade (comunidade – alteridade): “Ler é reconhecer seu discurso entre outros, tocado por eles, apesar da diferença” (Yunes, 2003a, p.14). Nesse sentido, aprendemos a ser mais receptivos com o discurso dos(as) outros(as). O divergente é salutar para novas possibilidades de ser e existir. Para tanto, a escola precisa proporcionar momentos de experiências de leitura, o(a) estudante necessita tocar no livro, ver as imagens, apreciar a obra para, então, lê-la. As aulas de leitura não devem responder ao que é perguntado, mas, sim, instigar reações pessoais, por compartilhamentos das impressões dos próprios alunos(as) entre eles(as) mesmos(as).

É imprescindível, então, encorajar a leitura como socialização; estimular a prática do clube do livro; oportunizar conversas com autores e autoras; dialogar sobre vídeos com indicações de leitura, incentivar a interação, franqueando espaço para dúvidas e/ou as impressões dos textos lidos. É fundamental dar voz aos estudantes. O espaço da sala de aula precisa ser de uma comunidade, “um dos jeitos de construir a comunidade em sala de aula é reconhecer o valor de cada voz individual. [...] Ouvir um ao outro (o som de vozes diferentes), escutar um ao outro, é um exercício de reconhecimento” (Hooks, 2013, p. 58). Porque “a voz, que nos dá o poder de

dizemos quem somos a nós mesmos, nos humaniza: ser dono da própria voz é o mais humano que podemos alcançar em nossa partilha de vida com os outros” (Yunes, 2003b, p.50). Portanto, urge fomentarmos políticas e práticas educativas para a igualdade de gênero. Nessa direção, a leitura de textos literários pode contribuir significativamente.

Quem nos viola? Considerações sobre *insubmissas lágrimas de mulheres*, de Conceição Evaristo

Escritora de poesia, ficção e ensaio, Conceição Evaristo mantém em sua escrita uma denúncia da condição social dos afrodescendentes, através de sua sensibilidade e linguagem poética. Trabalha em prol do protagonismo feminino, num contexto social marcado pelo racismo e pelo sexismo. Na obra *Insubmissas Lágrimas de Mulheres*, que motivou a experiência aqui relatada, são reunidos contos sobre as relações de gênero que mimetizam diferentes violências contra a mulher. Nessa obra, há uma narradora que escreve/relata situações de “suas iguais”. São treze histórias. Cada uma delas é intitulada pelo nome feminino que narra os eventos de violência de que foram vítimas (estupro, rejeição, submissão, agressão, preconceito). São narrativas independentes, mas interligadas por trazerem mulheres que não se submeteram (logo, postaram-se como “insubmissas”) aos sofrimentos (lágrimas).

Ao longo da leitura, experienciamos as marcas da violência circunscritas pela etnia, pela classe e pelo gênero, através das narrativas de Aramides Florença, Natalina Soledad, Shirley Paixão, Adelha Santana Limoeiro, Maria do Rosário Imaculada dos Santos, Isaltina Campo Belo, Mary Benedita, Mirtes Aparecida da Luz, Líbia Moirã, Lia Gabriel, Rose Dusreis, Saura Benevides Amarantino e de Regina Anastácia. Cada mulher, como se estivesse escrevendo em um diário pessoal, conta da violência sofrida. A escrita dita, ouvida, é

uma voz que não é mais silenciada. A estratégia narrativa produz uma conversa entre narradora e leitor(a). Esse procedimento permite compartilhar uma relação de irmandade, de que estamos sendo convidadas(os) a participar das vidas das personagens, dando existência a essas mulheres esquecidas e que agora ganham voz.

No conto “Shirley Paixão”, encontraremos a mimetização da violência a partir da prática do estupro incestuoso entre o pai e sua filha Seni, tema que é evitado na nossa tradição literária, mas que vem sendo abordado por algumas escritoras contemporâneas (Figueiredo, 2019). O conto é construído em primeira pessoa, por meio da voz de Shirley, que relata a violência sofrida por sua enteada, tornando-se mãe de todas, fortalecendo uma sororidade-dororidade⁵ entre as seis mulheres (duas filhas dela e três do homem que foi morar com ela), o que provocou a implicância do marido.

Seni, a filha mais velha que havia chegado na casa de Shirley perto de completar nove anos de idade, era com quem o pai mais implicava e, por causa disso, Shirley a amparava. Depois de três anos morando juntos, Shirley presenciou o pai de Seni a violentando (algo que acontecia desde a morte da mãe da criança). Ao presenciar tal ato, para proteger sua filha-enteada, Shirley golpeia o marido com uma pequena barra de ferro: “Quería matá-lo, queria acabar com aquele malacafento, mas ele é tão ruim que não morreu! Não adianta me perguntar se me arrependi. Arrependi não” (Evaristo, 2016. p. 27). Ao narrar o estupro como a violência e brutalidade que é, Conceição Evaristo traz uma personagem que luta contra a violência sofrida, pune o agressor e, o mais importante,

5 Sororidade, *sóror-irmãs* “ ideia-força’[...] associando e mobilizando mulheres muito diferentes entre si em lutas por direitos reprodutivos e por defesa de mulheres contra a violência doméstica” (Costa, 2009, p.13, grifo da autora). Dororidade vem de *dolor-dor*, “contém as sombras, o vazio, a ausência, a fala silenciada, a dor causada pelo Racismo. E essa Dor é Preta” (Piedade, 2017, p.16). Há uma relação dialógica entre a sororidade, ancorada pela irmandade entre as mulheres, e a dororidade, a dor provocada em todas as mulheres por, pelo menos, duas opressões: de gênero e de raça.

consegue retomar o curso natural de sua vida mesmo depois do episódio narrado.

No conto em questão, o pai de Shirley implicava com Seni, não investia contra as outras filhas, nem demonstrava brutalidade. Talvez por isso, Shirley não desconfiava que Seni era violentada há quatro anos pelo próprio pai. Shirley luta contra o algoz, para defender sua filha: “Abracei minha menina de doze anos. A que eu não tinha parido, mas que eu tinha certeza ser ela também minha filha. Por ela e pelas outras eu morreria ou mataria se preciso fosse. E necessário foi o gesto extremado meu de quase matá-lo” (Evaristo, 2016, p.30-31). Inconformada com a violência sofrida por Seni, a mulher-mãe exerce seu micropoder: “minha menina nua, desamparada, envergonhada diante de mim, das irmãs e dos vizinhos. Eu jamais esquecerei. Só quando vi o maldito estendido no chão, foi que corri para proteger Seni, e a sensação que experimentei foi a de que pegava um bebê estrangulado no meu colo” (Evaristo, 2016. p. 33).

Conceição Evaristo denuncia, através de seus textos que, em se tratando de violência contra a mulher, o inimigo mora ao lado ou dentro da própria casa. Em outras palavras, “raramente uma mulher, seja criança, adolescente, adulta ou idosa, sofre violência por parte de estranhos. Os agressores são ou amigos ou conhecidos ou, ainda, membros da família” (Saffioti, 2004, p.92). A escritora expõe o agressor e ressignifica a vida da vítima. Aponta para a transformação de um sujeito feminino que, mesmo tendo seu corpo violado, não aceita as estruturas histórico-sociais de submissão, de opressão e, por isso, procura resistir às práticas culturais que fomentam e naturalizam as violências contra as mulheres. Nas narrativas recolhidas de *Insubmissas Lágrimas de Mulheres*, a violência é decorrente do desejo masculino de assenhorear-se do corpo e subjetividades femininas, mas as personagens ensaiam rotas de resistência e de repúdio. As mulheres tomam consciência de que estão sendo agredidas e conseguem se libertar dos dominadores, física e

emocionalmente. Seguem em frente e não aceitam a naturalização sociocultural da violência contra o corpo-ser-mulher.

“Qual a prova? Só o corpo e a palavra dela?”⁶

Violência, dor e acolhimento em “Shirley Paixão”

Para início de nossa experiência de leitura, planejamos despertar o interesse da turma pela temática “Violência contra a mulher”. Para isso, a nossa primeira aula foi desenvolvida com a etapa da motivação para posterior contato com o texto. Na proposta de sequência sugerida por Cosson (2020b), a motivação cumpre a função de preparar o leitor. O limite para essa etapa é de uma aula. Para esse momento, montamos, então, uma parede com imagens de mulheres violentadas e alguns trechos de reportagens referentes às imagens. Deixamos um pequeno corredor para facilitar a circulação da turma nessa parede. Algumas(uns) estudantes ficaram curiosas(os) e foram observando e comentando sobre o que viam e liam com outras(os) estudantes. Informamos que teriam um tempo para lerem as informações e imagens a fim de socializar impressões sobre a leitura. Após o tempo de observação, dialogamos sobre o que haviam lido, através das perguntas elaboradas, a fim de sondar o horizonte de expectativa da turma sobre a temática em foco, esboçando uma discussão preliminar.

Em seguida, falamos sobre a presença de várias mulheres juntas em um mural. Os(as) estudantes expuseram que isso era devido a terem sido violentadas, amordaçadas, estupradas, mortas. Percebemos que, na motivação, as meninas tinham a necessidade de discutir sobre as imagens. Às vezes, nem esperavam as colegas exporem suas opiniões, porque logo queriam explicar a imagem e o

6 Fala de uma participante durante o processo de interpretação do conto submetido à análise.

porquê dos possíveis significados. Talvez tal ação seja consequência da percepção de tantas mulheres silenciadas. Ao comentarem, davam vozes a quem não podia mais falar, ou ajudavam a reforçar o grito das lutas contra a violência. Os dois primeiros casos mais citados pela turma envolvem estupro, o de Klara e o de Araceli. Além de suas imagens, outras foram evidenciadas, como as de Daniela Perez e de Maria da Penha:

Délia⁷: Daniela Perez, atriz. Ela fazia um casal com esse homem que está aí na parede (apontou para a imagem), e a mulher dele ficou com ciúmes e os dois mataram Daniela e hoje em dia ele está solto, casado com dois filhos e quem morreu foi ela.

Nísia Floresta: Esse caso que o homem tentou matar a mulher duas vezes. Uma com um tiro e outra no banheiro com choque. Foi a partir dela que criou a lei Maria da Penha.

Délia: Tem um caso de uma mulher que foi morta pelo ex-namorado, ele queria que ela abortasse, ela não abortou, ele a matou.

Narcisa Amália: Tem essa dançarina (apontou para a imagem) que não tem justificativa, no caso, nenhuma morta tem. Ela tinha ficado

7 Para resguardamos a identidade das(os) estudantes, optamos por nomear cada uma(um) delas(es) a partir do nome de mulheres e homens que lutaram contra as desigualdades de gênero. No caso das meninas, consideramos alusões a escritoras que procuravam romper com estereótipos e silêncios impostos às mulheres e, para tanto, recorreremos aos textos “Fragmentos de um mosaico: escritoras brasileiras no século XIX” e “Escritoras, Escritas, Escrituras”, de Norma Telles. Já o nome para os meninos adveio da reportagem “Homens pioneiros do feminismo e da luta pela equidade de gênero, artigo de José Eustáquio Diniz Alves”, da Revista Ecodebate, e do artigo “Homens e o Movimento Feminista no Brasil: rastros em fragmentos de memória”, de Azevedo, Medrado e Lyra.

noiva dele e depois de quatro dias do noivado ele matou ela com tiro de espingarda.

Nísia Floresta: Têm muitos casos de ex-namorado e ex-marido que matam as mulheres.

Professora pesquisadora: Por que vocês acham que têm muitos casos como os que Nísia Floresta citou?

Nísia Floresta: Porque não aceitam a separação.

Délia: Tem um caso que passou numa reportagem de uma mulher que se separou e depois de dez anos o ex-marido dela foi lá na casa dele e matou ela, depois de tanto tempo.

As alunas observaram que o marido, namorado ou companheiro não aceitavam a separação. De acordo com estudos realizados pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública e o Instituto Datafolha (2023), verificamos que a violência pode surgir ou ser intensificada após o fim do relacionamento. Entretanto, talvez, as alunas chegaram a tais conclusões por assistirem a diversos casos de feminicídio, noticiados diariamente, e “ilustram a situação, onde o ex-parceiro, na tentativa de voltar a exercer seu papel de dominação sobre a mulher, busca reatar o relacionamento ou puni-la pela decisão de encerrá-lo através do uso da violência, muitas vezes letal” (Fórum Brasileiro de Segurança Pública; Instituto Datafolha, 2023, p. 32).

Indagamos acerca do sentimento despertado pela observação das imagens e informações para a criação de um quadro de palavras. Algumas(uns) estudantes não conseguiram nomear seus sentimentos e pediram para escrever a palavra *injustiça*, por exemplo, porque era o que mais pensavam na ocasião. Muitas(os) explicaram o porquê das palavras sugeridas, mesmo não sendo um pedido nosso, mas uma indicação de que a proposta motivadora transcorria além do esperado. Dentre as palavras, estavam: trauma, pena,

nojo, medo, tristeza, raiva, desespero, indignação, preocupação, insegurança, mágoa, ódio, desconfiança (em quem confiar?).

Quando perguntadas(os) sobre o título do mural, “Invisíveis!?” , as(os) alunas(os) destacaram o fato de muitas mulheres serem violentadas, mortas, e não haver uma punição severa para o agressor, ou seja, as mulheres são invisíveis para a justiça brasileira. Evidenciaram, também, que muitos casos não são noticiados, porque a sociedade esconde quando a mulher é violentada, pois a maioria ainda acha que em briga de marido e mulher não se mete a colher.

Em relação ao tipo de violência mais presente nas imagens expostas na parede da sala, as(os) estudantes responderam:

Nísia Floresta: Estupro, morte.

Josefina Álvares de Azevedo: Os casos mostram estupro que terminam em morte.

Nísia Floresta: E eu acho que quando a pessoa sobrevive ao estupro fica com um trauma para o resto da vida.

Professora pesquisadora: Vocês acham que com esse trauma dá para continuar a vida, seguir em frente com sonhos, trabalhar?

Maria Firmina dos Reis⁸: Dá sim, mas vai precisar de ajuda de muitas pessoas, principalmente, de psicólogos e leva um tempo.

Narcisa Amália: Já vi casos de o miserável estuprar piranhas, nenéns. Quando um pai faz isso com seu filho só pode estar endemoniado.

8 No final dessa aula, a aluna, que expôs a ajuda do psicólogo em casos de traumas, veio em particular conversar conosco sobre a ajuda psicológica que ela precisou para superar o trauma de ver várias vezes sua mãe ser violentada por seu pai. Atualmente, o casal é separado.

Délia: Têm mães que fazem isso com seus bebezinhos também.

Narcisa Amália: Mas é raro, muito raro.

Maria Firmina dos Reis: Teve um caso aqui na nossa cidade, já faz uns quatro anos, de um menino de seis ou oito anos ser estuproado por um vizinho.

Nísia Floresta: Mas com meninos é mais raro de ver.

Professora pesquisadora: Realmente, há casos de estupro tanto contra homens contra mulheres, mas pelos dados que trouxe para vocês verem nas imagens, o número maior é de violência contra quem?

Narcisa Amália: Contra mulheres, fora os casos que a mídia não noticia, professora. São muitos casos.

Durante a discussão acima, percebemos que a turma trouxe levantamentos sobre violência de gênero, a qual, de acordo com Saffioti (2004), é um termo mais geral que deixa em aberto a possibilidade do vetor da dominação-exploração, enquanto a violência contra mulheres, a violência doméstica e violência intrafamiliar, focam na presença masculina como vetor dos casos; violência de gênero “pode ser perpetrada por um homem contra outro, por uma mulher contra outra. Todavia, o vetor mais amplamente difundido da violência de gênero caminha no sentido homem contra mulher, tendo a falocracia como caldo de cultura” (Saffioti, 2004, p.71), uma ideia que foi debatida ao longo das aulas.

Dando continuidade aos procedimentos metodológicos que subsidiaram a experiência, com o objetivo de mediar a interação texto-leitor, a partir da reflexão temática, chegamos à etapa da leitura. Para Cosson (2020a), há muitas formas de interação com o texto literário que podem ocorrer através da participação, do co-

mentário e da análise. Segundo o autor, a aula de literatura constituiu-se por meio da leitura e discussão dos textos, ou seja, através da interação com os textos literários. Seguindo essas ideias, nossa proposta para a leitura do conto “Shirley Paixão”, de Conceição Evaristo, baseou-se na participação; e o diário de leitura para comentário e a discussão em sala de aula para a análise.

O conto é construído por quatro parágrafos. Solicitamos que quatro estudantes iniciassem a leitura oral. As estudantes Narcisca Amália, Ana de Barandas, Júlia Lopes e o estudante John Stuart Mill pediram para ler. Jean (2000) aponta que a leitura em voz alta tem três funções essenciais: a de dar a conhecer o conteúdo de um texto, a de proporcionar sociabilidade e a de entender melhor o texto lido, assim, “anuncia discussões, trocas de impressões, contestações, pedidos de informação suplementar e partilhada” (Jean, 2000 *apud* Cosson, 2020a, p. 104).

Para o primeiro contato com o texto, disponibilizamos o conto em slides para as(os) alunas(os) acompanharem a leitura. Como a leitura protocolada/interativa estabelece predições sobre o texto, começamos projetando o título, lançando alguns questionamentos: “Por que o título é o nome de alguém? Tem algo que chame a atenção na escolha do nome ou do sobrenome?”. Em algumas das respostas, houve a suposição de que seria uma história de violência contra a mulher.

As predições, sobre o primeiro conto trabalhado na SD, foram respondidas no diário de leitura. Planejamos, para esse primeiro encontro, os seguintes registros: “Antes da Leitura”, “Durante a Leitura” e “Após a Leitura”, com o intuito de fomentar a interação entre a(o) aluna(o) e o texto, à medida que fossem traçando suas hipóteses a cada parágrafo lido. Após escreverem as respostas do tópico “Antes da leitura”, o estudante John Stuart Mill iniciou a leitura do primeiro parágrafo. Foi o momento de refletir sobre esse trecho, escrevendo sobre a predição do que provavelmente o marido de Shirley fez para que ela não se arrependesse de ter tentado matá-lo.

Em cada parágrafo, parávamos e provocávamos o processo de predições (com o uso do diário) e de questionamentos sobre informações explícitas e implícitas, oralmente. A cada parada, conversávamos sobre as pistas textuais construídas na tessitura do texto a fim de prevermos ações e desfechos para a narrativa. Dessa maneira, havia o envolvimento da turma com o texto e o diálogo acerca da leitura.

Um(a) estudante supunham algo que extrapolava a interpretação do conto. A resposta da aluna Délia, ao afirmar que o marido matou a mãe das meninas, é um exemplo dessa suposição, pois não havia a pista textual de o homem ter matado sua primeira esposa, a mãe das meninas, mas, como, cotidianamente, são as mulheres as vítimas de violência de gênero, a discente apoiou-se em seu conhecimento de mundo para fazer a sua predição. Já outras(os) estudantes interpretavam a partir da construção textual, como foi o caso da resposta “mas só tendia a piorar, pois ele não gostava da união delas” do estudante John Stuart Mill, que se valeu das pistas textuais. Conforme a leitura acontecia, muitas(os) estudantes pediam que lessem o restante do conto com mais rapidez, porque queriam confirmar ou não as predições pensadas.

Durante as discussões sobre o terceiro parágrafo, algumas(uns) estudantes começaram a perceber que o texto literário aborda problemas sociais quando questionaram se o texto lido era real:

Professora Pesquisadora: Qual tipo de violência Seni estava passando?

Marquês de Condorcet: Física, psicológica, sexual, verbal.

Professora Pesquisadora: Vejam quantas violência Seni estava sofrendo, segundo Marquês de Condorcet.

Narcisa Amália: Por isso, a coitada era calada, vai falar o quê?

Délia: Acho que ela tinha muito medo do pai.

Narcisa Amália: Que miserável, professora. Essa história é real? Parece real.

August Bebel: Acho que esse miserável matou a mãe de Seni.

Professora Pesquisadora: Pode até ser, August Bebel, mas o texto não dá pistas sobre isso. Não podemos confirmar aquilo que o texto não traz indícios sobre isso.

Narcisa Amália: O texto não diz isso, August Bebel.

John Stuart Mill: O texto vai fazendo a gente imaginar dentro do que ele diz, August Bebel.

Professora Pesquisadora: Isso, essa é a ideia, vamos entendendo, interpretando a partir das palavras do texto, de como ele foi construído.

Pelo diálogo acima, e pela escrita de algumas predições, observamos o quanto é importante “criar espaços de leitura compartilhada nas classes, como lugar privilegiado para apreciar com os demais e construir um sentido entre todos os leitores. Realizar essas atividades ajuda [...] a compreensão das obras e proporciona uma aprendizagem inestimável de estratégias leitoras” (Colomer, 2007, p.148), uma vez que as(os) estudantes veem como suas(seus) colegas operam durante a leitura para entendê-la.

Antes de começar o quarto parágrafo, lemos um trecho da socióloga Saffioti que afirma, em seu livro *Gênero, Patriarcado e Violência*, que “raramente uma mulher, seja criança, adolescente, adulta ou idosa, sofre violência por parte de estranhos. Os agressores são ou amigos ou conhecidos ou, ainda, membros da família” (Saffioti, 2004, p.92). Muitas/os mostraram as imagens que viram no momento da motivação, sinalizando que os casos comprovam a afirmação da socióloga.

Posteriormente, lemos o último parágrafo. Após, as(os) estudantes, em sua maioria, não aceitaram a prisão de Shirley; não aceitavam o fato de ela proteger Seni e ainda ter sido presa por três anos. Como o texto não disse quanto tempo o pai de Seni ficou preso, deduziram a respeito. Dessa forma, expusemos o quadro informativo: “O estupro de acordo com a lei”, que explica o conceito de estupro de acordo com o código penal e o tempo de pena para cada caso. Deixamos esse quadro em formato de cartaz exposto na sala.

De acordo com Gomes (2011), o leitor cultural reflete sobre como os problemas sociais foram representados artisticamente: “a literatura pode se tornar um espaço de reflexão social, pois o leitor precisa fazer diversas inter-relações entre: o texto e a sociedade, o presente e o passado, o imaginário individual e o coletivo” (Gomes, 2011, p.13). Assim, as(os) nossas(os) colaboradoras(es) relacionaram a leitura do texto “O estupro de acordo com a lei” com o desfecho do pai estuprador no conto:

Délia: Muito pouco tempo, ele estuprou a filha e vai ficar preso no máximo por 20 anos, era para ser mais.

Narcisa Amália: Sem contar que no Brasil é assim: ter bom comportamento, ter dinheiro e tal, diminui o tempo na cadeia.

Dando prosseguimento à reflexão, a fim de mostrar a frequência de casos de crianças que são violentadas pelo pai, ilustramos uma pesquisa com as palavras “pai estupra” no *Google* e reproduzimos os indicadores, em slides, que reforçam os episódios de violência com diferenças semanais entre eles. São registros de bebês, crianças e adolescentes estuprados pelo próprio pai:

Délia: Não acredito. Que horror!

August Bebel: Não sei como está escrito o nome pai aí. Isso não é pai, pai precisa cuidar.

Narcisa Amália: Miserável.

Ainda trazendo questões culturais de nossa sociedade, provocamos a reflexão sobre a atitude de Shirley estar imbuída de sororidade⁹. Sondamos se alguém conhecia o termo ou imaginava sobre do que se tratava, disponibilizamos em slides o conceito e os exemplos. Ninguém conhecia a palavra *sororidade* nem havia ouvido falar sobre, então, provocamos a leitura do conceito, de exemplos, de trechos de reportagens.

Durante as leituras, alguns estudantes compararam a sororidade com a *broderagem* (amizade) que os meninos têm. Fomentamos a turma a refletir sobre o lado negativo da *broderagem*, ao silenciar quando veem casos de violência, de estupro e não denunciar, não proteger a mulher para continuar com a amizade, para não ser contra o amigo homem. De acordo com Zanello (2020), há uma cumplicidade entre os homens “através de um silenciamento que visa proteger os ‘brothers’ antes e acima de qualquer situação [...] os homens se protegem uns aos outros (em situações que vão desde a traição à violência contra mulheres), ainda que não concordem com o ato cometido” (Zanello, 2020, p.82-83, grifo da autora).

Há mais duas definições para *broderagem*. De acordo com alguns dicionários informais e sites¹⁰ o neologismo indica relações sexuais entre homens que não se reconhecem como gays, mas se sentem à

9 Embora não tenhamos tratado do termo *dororidade* quando da aplicação de nossa sequência didática, fica como sugestão para quem deseja pôr em prática a nossa proposta que, nesta ocasião, em sala de aula, quando uma nova experiência de leitura estiver sendo realizada, discutir com as(os) estudantes o conceito de dororidade.

10 Cf.: Dicionário Online de Português <https://www.dicio.com.br/brodagem/#:~:text=substantivo%20feminino%20%5BG%C3%ADria%5D%20Parceria%20entre,fa->

vontade para manter atritos corporais e/ou relações sexuais entre si. Há também menção à *broderagem saudável*, inspirado no documentário “O silêncio dos homens”, de 2019, definida desse modo: “prática de si entre aqueles que têm buscado outros modos de vida atravessados por novas leituras de gênero” (Da Silva Junior; Maknamara, 2023, p 30-31). Assim, segundo a noção de *broderagem saudável*, os homens podem demonstrar suas emoções, se sentir inseguros, achar outros homens bonitos, entre outros modos de vida que endossem novas práticas menos tóxicas para a masculinidade.

Indagamos acerca dos termos *feminismo* e *machismo*, uma vez que as reportagens exploravam a ideia de sororidade ter surgido a partir dos movimentos feministas. Algumas(uns) estudantes opinaram a respeito de o feminismo ter um significado similar a machismo. Ao longo da discussão, percebemos que algumas meninas não gostam de ser chamadas de “feministas”, entendendo como oposição a machismo; ou por achar que as feministas não seguem os ensinamentos de Cristo. Algumas(uns) tentaram esclarecer às(aos) colegas não ser essa a ideia, já que as feministas precisaram lutar por direitos, que só os homens possuíam, como o direito ao voto, a trabalhar fora de casa, a receber salários proporcionais aos homens.

Ainda levantando questionamentos em relação ao machismo e ao feminismo, perguntamos se o machismo matava, e disseram que sim. E se o feminismo matava, o estudante William Godwin respondeu saber dos pontos positivos do feminismo, mas achava que o feminismo “matava na barriga”¹¹. Esclarecemos que

[zem%20parte%20de%20bandas%20populares](https://www.dona-coelha.com/blog/o-que-e-broderagem-amizade-parceiria-ou-romance-descubra/). Dona Coelha <https://www.dona-coelha.com/blog/o-que-e-broderagem-amizade-parceiria-ou-romance-descubra/>

11 Segundo Scavone (2008), o feminismo brasileiro teve mais conquistas no campo político do que social, pois não conseguiu sensibilizar camadas mais amplas da população, o que se comprova na fala do estudante. Aventamos que a literatura pode sensibilizar nesse processo de aprofundar o conhecimento da temática do aborto. Sabemos das muitas violências contra a mu-

a questão do aborto requer muitas reflexões, pois, independentemente de ser legalizado ou não, muitas mulheres aderem a essa prática colocando a vida em risco. Algumas(uns) estudantes discorreram sobre o fato de a pessoa evitar uma gravidez indesejada, já que nos postos de saúde disponibilizavam anticoncepcional, não achavam correto abortar por não ter se prevenido. Outras(os) discentes argumentaram que nem todas as pessoas têm acesso a essas informações.

Algumas(uns) estudantes voltaram à temática do machismo, afirmando que o homem acredita ter poder sobre a mulher. A partir desse ponto, enfatizamos a necessidade de desconstruir essas ideias que perpetuam ações violentas e geram desigualdades. Um estudante expôs que acredita que seu pai é um machista. Essa observação pode ser usada como exemplo para não ter certas atitudes iguais a dele. A aluna Júlia Lopes reforçou saber da existência do machismo, mas também enfatizou a existência de homens a favor da luta das mulheres. O aluno William Godwin concordou com Júlia Lopes. Assim, reforçamos a importância de mais pessoas engajarem-se contra a desigualdade entre homens e mulheres em nossa sociedade.

Sobre o excerto do texto jornalístico, segundo o qual homens e mulheres precisam ter igualdade salarial, alguns não concordaram, afirmando que, em determinadas profissões, o esforço maior é do homem, por isso, o salário maior. Além disso, argumentaram existirem certas profissões com mais características de homens, a exemplo de pedreiro, e de mulheres, como cozinheira. Por esses

lher, no entanto, para a nossa sequência, fizemos o recorte da violência contra a mulher cometida por grupos mais próximos a elas, através da violência do estupro, simbólica, física, psicológica, patrimonial, não conseguimos abordar tantas violências em uma sequência apenas, o que sugere mais propostas pedagógicas com essa temática a serem trabalhados em sala de aula.

comentários, as(os) alunas(os) demonstram seguir os estereótipos construídos, discursivamente, ao longo da história ocidental. Para uma reflexão a respeito, tentamos mostrar que a própria turma já possui atitudes diferentes de seus pais ou mães. Lançamos perguntas direcionadas aos meninos da sala, sobre quem deles varria a casa, lavava pratos; os garotos disseram não achar nada demais em fazer isso. Questionamos se os pais deles faziam tais ações, e a resposta, em quase totalidade, foi de nunca verem os pais em algum serviço doméstico. Enfatizamos que mudanças aconteceram em relação à geração dos pais para a geração deles, e outras precisam ocorrer para desconstruir a desigualdade de gênero na nossa sociedade. Acerca da opinião da turma de achar que quem deve ser cozinheira é mulher, lembramos casos de alunos formados na escola campo de pesquisa que estão trabalhando como cozinheiros.

Provocamos as(os) estudantes a falarem sobre os sentimentos proporcionados durante a leitura e confrontamos com os sentimentos vivenciados pela imagem do início da sequência. Reforçaram que a narradora conseguiu despertar vários sentimentos. Algumas(uns) destacaram que os sentimentos seriam os citados na leitura de imagens, embora, no texto, esses fossem mais fortes, pois conseguiam visualizar cada detalhe a partir da escrita, por causa das descrições, e também sentiram bastante revolta, quando liam, por saber que acontecem casos iguais ao relatado.

Como a turma enfatizou a escrita da narrativa, indagamos sobre a escritora Conceição Evaristo. Ninguém a conhecia. Então, vimos a oportunidade de lançar a proposta de uma pesquisa sobre ela. Para subsídio, entregamos o texto “Conceição Evaristo por Conceição Evaristo”. Informamos à turma que essa atividade serviria de apoio para um jogo de palavras para o próximo encontro.

Dando prosseguimento à leitura do conto, sugerimos a formação de grupos de quatro a oito estudantes, para uma análise das características, da construção e da constituição estética do texto. Para

essa atividade, construímos fichas de análise para os grupos, juntamente com o conto, a fim de promover uma maior interação com o texto, explorando o plano da expressão (do discurso, da linguagem), o plano da construção da história (do conteúdo, do enredo, da intriga), e o plano da metanarrativa (tema de fundo, modelos de fundo). Os planos analíticos são propostos por Motta (2013), que sugere a observação da narrativa como um fato cultural em um contexto e em uma situação de comunicação. Já segundo Cosson (2020a), a prática da análise possibilita uma interação maior com o texto, e no processo da leitura literária, esta precisa ser complementada pela análise do texto para “uma exploração de suas características, uma explicitação da construção de seus sentidos, uma compreensão de sua constituição estética, uma interpretação, enfim, que garanta a apropriação daquele texto como parte do letramento literário” (Cosson, 2020a, p.126).

Após a divisão dos grupos, fomos em cada um deles, conversando, esclarecendo as dúvidas que surgiam, auxiliando nas dificuldades. Durante essa fase, observamos interação entre eles. Depois, os grupos apresentaram suas conclusões num grande círculo. Em meio à discussão no grande grupo, as(os) estudantes começaram a expor suas microanálises. Sobre o(a) narrador(a) do conto, cada estudante defendia sua ideia, destacando os trechos, de que podia ser um(a) policial, um(a) possível advogado(a) que escutou o depoimento de Shirley: “Fiquei **três anos presa**, depois ganhei a condicional” (Evaristo, 2016, p.34, grifo nosso); poderia ser um(a) entrevistador(a): “Foi assim — **me contou Shirley Paixão** — quando vi caído” (Evaristo, 2016, p. 27, grifo nosso); ou uma vizinha que estava contando o caso ao presenciar o fato: “Na metade do segundo movimento, alguém me segurou – **uma vizinha**” (Evaristo, 2016, p.32, grifo nosso).

Como ainda não havíamos exposto o prefácio do livro, que trata do foco narrativo, as respostas sobre possíveis narradores(as) são aceitáveis. Um grupo achava ser a própria Shirley, mas um outro

afirmou que não podia ser, porque no início do conto lemos o trecho: “Foi assim — me contou Shirley Paixão — quando vi caído o corpo ensanguentado daquele que tinha sido meu homem, (Evaristo, 2016, p. 27). Notaram que a frase “me contou Shirley Paixão” elucida que a narradora não podia ser a protagonista. Expusemos que a certeza de quem poderia ser o narrador ou narradora seria revelada nos próximos contos.

No que tange à intenção do(a) narrador(a) ao escrever a narrativa, os grupos expuseram a vontade de provocar indignação, raiva, tristeza, revolta. Os grupos consideraram que a narradora conseguiu esse efeito por descrever detalhes da cena, de modo que o leitor visualizasse a situação de violência sofrida pelas personagens. Um grupo assinalou que o recurso linguístico da comparação do marido de Shirley a um monstro também desperta os sentimentos relatados: “Eu precisava salvar minha filha que, literalmente, estava sob as garras **daquele monstro!**” (Evaristo, 2016, p. 32, grifo nosso).

Acerca da complicação inicial, destacaram a implicância do pai de Seni com ela. Já em relação ao clímax, enfatizaram a violência sexual. Reforçaram, mais uma vez, que não gostaram do desfecho narrativo, pois Shirley estava defendendo Seni, e por isso, mesmo que ela tenha tentando matar o pai de Seni, não devia ter sido presa.

Para expor o ponto de vista sobre a discussão, alguns grupos pesquisaram poemas que dialogavam com a temática. Um grupo justificou a escolha do poema pelos versos “Meu corpo foi invadido/ uma alma foi ferida/ Uma dor fecundada/Ato não consentido”, intertextualizando com a situação vivenciada por Seni. Já outro grupo escolheu “Nossa voz não é ouvida/ Nossos gritos ignorados/ Eles acabam com nossas vidas/ Ainda assim não são culpados” explicando:

Francisca Júlia¹²: Sempre a mulher é colocada como culpada. A palavra de uma mulher nunca significa nada. As pessoas não acreditam na palavra de uma mulher. A mulher que passou por alguma violência sabe disso. Qual a prova? Só o corpo e a palavra dela?

Em relação a algum aspecto histórico, social ou cultural que fazia parte da narrativa, evidenciaram o fato de o conto trazer uma violência sexual cometida por pessoas conhecidas. Destacaram, também, o trecho sobre não dar banho em Seni para comprovar que ela foi violentada, numa característica de submissão às regras da sociedade: “Só me lembro de ter cumprido ordens, como: — Não banhar a menina. — Entregá-la para a minha amiga Luzia, para levá-la ao exame de corpo de delito” (Evaristo, 2016, p. 33).

Finalizadas as atividades relacionadas ao conto de “Shirley Paixão”, as(os) estudantes mencionaram a sensação de as aulas passarem rapidamente, da leitura ocorrer de forma produtiva e instigante, além de reforçarem a importância da temática, de tal forma que não paravam de perguntar acerca da próxima leitura. Notamos, então, que uma metodologia adequada, pensada através de temáticas que possam ser interessantes para as(os) discentes, possibilita que as aulas de literatura do ensino médio sejam voltadas para a fruição, a análise e o estudo, amalgamando, assim, no espaço da escola, o saber e o sabor em aprender.

12 A estudante Francisca Júlia nos procurou, quando tocou para o intervalo, para confessar que foi violentada por seu namorado quando morava com ele na cidade do Recife. Ela explicou que só conseguiu romper com o relacionamento abusivo graças à avó dela, que foi buscá-la, porque o namorado a proibiu de ligar para os familiares e sair de onde moravam. Francisca Júlia confidenciou que, certa noite, ela estava bebendo com o namorado, e não lembra de mais nada que aconteceu, só de ter acordado no outro dia, violentada. Durante a conversa, a estudante chorou bastante.

Considerações finais

A discussão da violência contra a mulher é uma demanda social que a escola não pode se furtar de tratar, uma vez que advogamos que a sala de aula é lugar propício para a transformação de mentalidades. Por isso, defendemos que a violência de gênero deve ser o escopo das práticas educativas. Procedemos assim porque acreditamos que, dentro da escola, poder-se-á aprender uma cultura de prevenção e proteção contra violências, através de reflexões que prezem pelo fim do preconceito de gênero, através da construção do respeito por relações diversas para uma atuação efetiva no combate a toda forma de violência.

O caminho trilhado por nós na intervenção da pesquisa de que o presente texto é resultado foi por meio do texto literário. Acreditamos que conseguimos promover a formação de leitoras(es) de literatura conscientes, sensibilizadas(os), críticas(os) e transformadas(os) no que se refere às violências de gênero. A experiência incitou uma ação de resistência contra a problemática e contra práticas de leituras que não foquem na formação de leitores. Criamos espaços que prepararam as(os) estudantes à leitura de obras literárias, oportunidades de apreciação de leituras, ações reflexivas – mediante a interpretação solitária e solidária, através de análises de cunho estético, cultural e social do texto – dialogando com situações que perpassam os contextos das violências de gênero. A partir das escolhas dos textos literários e não-literários, e da adoção dos procedimentos metodológicos, pudemos vivenciar o saber/sabor da obra literária, consumindo o texto como alimento humanizador.

Nesse sentido, os resultados demonstram que o texto literário, sendo um repositório de experiências humanas diversas, contribui significativamente para o trabalho com a temática das relações de gênero e da violência contra a mulher, uma vez que pode sensibilizar o sujeito leitor e, conseqüentemente, despertar-lhe a consciência cultural, de modo que possa vir a se tornar um agente de

questionamento e transformação das estruturas excludentes que originam as assimetrias sociais.

Referências

BRASIL, **Tratado Internacional**. Convenção Interamericana para prevenir, punir e erradicar a violência contra a mulher – Convenção de Belém do Pará (1994). Adotada pela Assembleia Geral da Organização dos Estados Americanos em 06 de junho de 1994 -

ratificada pelo Brasil em 27.11.1995. Disponível em: <http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/instrumentos/belem.htm>. Acesso em: 28 nov. 2021.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: _____. **Vários escritos**. 5. ed., Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p.171-193.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global Editora, 2007.

COSSON, Rildo. **Círculos de Leitura e Letramento Literário**. São Paulo: Contexto, 2020a.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2020b.

DA SILVA JUNIOR, Alcidesio Oliveira; MAKNAMARA, Marlécio. # ChegaDeMentiras: Novas masculinidades no currículo da publicidade. **TEXTURA-Revista de Educação e Letras**, v. 25, n. 61, 2023.

COSTA, Suely Gomes. Onda, rizoma, “sororidade” como metáforas: representações de mulheres e dos feminismos (Paris, Rio de Janeiro: anos 70/80 do século XX). *INTERthesis: Revista Internacional*

Interdisciplinar, Florianópolis, Santa Catarina, v. 6, n. 2, p. 1-29, 2009.

EVARISTO, Conceição. **Insubmissas lágrimas de mulheres**. 2. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2016.

FIGUEIREDO, Eurídice. Violência e sexualidade em romances de autoria feminina. **Interdisciplinar-Revista de Estudos em Língua e Literatura**, Sergipe, v. 32, p. 137-149, 2019.

Fórum Brasileiro de Segurança Pública. (2023). Segurança em números 2023. [Infográfico]. Disponível em: <https://apidspace.universilab.com.br/server/api/core/bitstreams/d41faf30-9914-43e0-9c1f-d83f785ad9ac/content>. Acesso em: 10 mar.2024.

Fórum Brasileiro de Segurança Pública; Instituto Datafolha. **Pesquisa Visível e Invisível: a vitimização de mulheres no Brasil**, edição 4; 2023. Só mulheres.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Carlos Magno Santos. O lugar do leitor cultural. **Pontos de Interrogação Revista de Crítica Cultural**, Bahia, v. 1, n. 1, p. 8-24, 2011.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.

LINS, Beatriz Accioly; MACHADO, Bernardo Fonseca; ESCOURA, Michele. **Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola**. 1 ed. São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MOTTA, Luiz Gonzaga. **Análise crítica da narrativa**. Brasília: Editora UnB, 2013.

PIEIDADE, Vilma. **Dororidade**. São Paulo: Editora Nós, 2017.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado, violência**. Ministério Público do Estado da Bahia, 2004

SCAVONE, Lucila. Políticas feministas do aborto. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 16, p. 675-680, 2008.

WASELFSZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2015: homicídio de mulheres no Brasil**. Flacso Brasil, 2015.

YUNES, Eliana. **Leitura como experiência**. In: YUNES, Eliana; OSWALD, Maria Luiza (orgs.). A experiência da leitura. São Paulo: Edições Loyola, 2003a. p.7-15.

YUNES, Eliana. **Leituras, experiência e cidadania**. In: YUNES, Eliana; OSWALD, Maria Luiza (orgs.). A experiência da leitura. São Paulo: Edições Loyola, 2003b. p.41-56.

ZANELLO, Valeska. Masculinidades, cumplicidade e misoginia na “casa dos homens” um estudo sobre os grupos de WhatsApp masculinos no Brasil. **Gênero em perspectiva**. Curitiba: CRV, p. 79-102, 2020.

Formação Permanente *em* Escolas: orientações teórico-metodológicas

Robson Lima de Arruda

Robéria Nádia Araújo Nascimento

Introdução

A leitura de alguns trabalhos e pesquisas sobre a formação permanente, aliadas a experiências neste campo, apontam para a necessidade de repensar conceitos e práticas sobre esta modalidade formativa, dada a insatisfação de muitos professores com o fato de que tais formações não condizem com suas expectativas e necessidades cotidianas de trabalho. Nesse contexto, professores são mantidos à margem do processo formativo, participando de forma passiva e, na maioria das vezes, orientados a reproduzir conceitos e práticas proclamadas por supostos “experts”.

Em contraponto a estes paradigmas formativos, o presente trabalho aborda a perspectiva da *Formação Permanente em Escolas*. Trata-se de uma concepção de formação que considera o contexto de trabalho e põe os professores e suas experiências no centro dos debates, favorecendo o desenvolvimento da autonomia crítica, reflexiva e criativa dos sujeitos enquanto atores do processo. Aqui, apresentaremos os resultados de um Guia de Orientações para a

Formação Permanente *em* Escolas, resultado de uma pesquisa de Mestrado concluída no ano de 2020, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba. O referido trabalho teve como campo de pesquisa a Escola Municipal José Batista de Souza, localizada na cidade de Vertente do Lério – PE, abrangendo os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a respectiva Coordenadora Pedagógica.

Enquanto perspectivas teóricas, adotamos os pressupostos de Imbernón (2009, 2010, 2016) acerca da formação permanente *em* escolas; de Tardif (2014a, 2014b), Freire (2020a, 2020b, 2018) e Libâneo (2011), sobre saberes docentes; Morin (2002, 2014, 2015), Behrens (2006), Petrágliã (1995) e Nascimento (2007), a despeito da complexidade e Pimenta (1999), Pimenta & Gedhin (2012), Zeichner (1993) e Schön (1992), em relação ao professor reflexivo.

O trabalho nos permitiu perceber que a Formação Permanente em Escolas é uma válida alternativa em termos de desenvolvimento da autonomia pedagógica dos docentes e uma resposta potente aos paradigmas de formação vigentes nos quais os professores são mantidos à margem dos processos de reflexão e produção de respostas aos desafios pedagógicos. Ao compartilharmos os resultados do referido Guia de Orientações, pretendemos oferecer subsídios para a realização da formação *em* escolas em outros espaços, considerando as possibilidades de que os efeitos positivos da pesquisa realizada possam ser replicados.

Para início de conversa...

O debate sobre a formação de professores sempre se mostrou necessário e urgente, dadas as constantes demandas que surgem à medida que os tempos avançam e novos horizontes, possibilidades e desafios apontam no cenário educacional. O surgimento de políticas de formação decorrentes de programas e propostas de ensino

instituídas e instauradas no Brasil a partir dos anos 1980 e intensificados nas décadas de 1990 e anos 2000 pelos governos federal, estaduais e municipais tem provocado um complexo movimento formativo que pode parecer um avanço, do ponto de vista da institucionalização, dos investimentos e acompanhamento das formações, mas representa alguns perigos quando consideramos a padronização e alienação docente frente a esses processos formativos.

Sabe-se que a formação inicial é insuficiente para dar conta das demandas que as práticas vão requerer dos professores e da natureza social que modifica-se constantemente. Nesse sentido, a formação permanente se torna nosso objeto de análise, considerando a sua potência em termos de atualização e complementação frente aos desafios da docência. Contudo, algumas pesquisas têm apontado para o distanciamento entre o que se discute nessas formações e a realidade vivenciada nas escolas (Pimenta, 1999), algo que não deveria ocorrer em termos de formação permanente já que a sua natureza deveria ser, em tese, a fusão entre teoria e prática. De acordo com Imbernón (2009) são experiências formativas padronizadas, baseadas na transmissão de conteúdos descontextualizados por formadores *experts*, portadores de muitas verdades e modelos didático-pedagógicos que ignoram os saberes docentes. Nessa perspectiva, resta aos professores o papel de meros tarefeiros, realizadores do que lhes apresentam como solução para problemas complexos. A esse respeito, Nóvoa (1999) questiona: “os professores são portadores (e produtores) de um saber próprio ou são apenas transmissores (e reprodutores) de um saber alheio?” (Nóvoa, 1999, p.27).

A formação inicial e permanente são fundamentais para a profissionalização docente, mas precisam ser realizadas *com* os professores e não apenas *para* eles. Especialmente na formação permanente quando os docentes ocupam lugares em que práticas específicas são produzidas, faz-se necessário um diálogo horizontal, entre saber teórico e prático, entre formadores e professores em formação, mediados pela escuta e fala de ambos e não pela imposição de fora

para dentro e de cima para baixo, como doação, como salvação aos desafios alheios (Freire, 2018). É nesse sentido que Pimenta (2012) argumenta que professores constroem “teorias” que sustentam suas práticas e estas, por sua vez, embasam as teorias.

Refletir sobre a própria prática é um conceito que surge também na década de 1980, contrapondo-se ao paradigma de racionalidade técnica, muito comum na década anterior, marcada pelo controle burocrático do trabalho docente (Zeichner, 1993). Contudo, em nosso tempo atual, anos 2024, não houve avanço no sentido de uma liberdade de pensar e fazer a docência. O controle do trabalho docente tem sido cada vez maior, fruto do neoliberalismo que avança vorazmente em direção à educação. Aspecto que pode ser sentido no currículo, nas diretrizes, nas políticas de resultados e responsabilização ou *accountability*, na burocratização que sobrecarrega e precariza o trabalho docente, sem que sobre tempo para pensar, questionar, produzir, criar, mas apenas para executar, preencher, prestar contas, reproduzir e atingir resultados esperados pelos agentes externos. Nesse contexto,

os professores que não reflectem sobre o seu ensino aceitam naturalmente esta realidade quotidiana das suas escolas, e concentram os seus esforços na procura dos meios mais eficazes e eficientes para atingirem os seus objetivos e para encontrarem soluções para problemas que outros definiram no seu lugar (Zeichner, 1993, p.18).

Aqui entendemos que a reflexão não é apenas uma forma de pensar sobre a prática, mas uma maneira de entender o cenário educacional de forma mais abrangente, extrapolando a sala de aula e a escola, a fim de alcançar uma autonomia e emancipação política que os libertem da opressão e coerção que dominam o cenário educacional.

Formação Permanente *em* Escolas

Parece-nos evidente que as formações permanentes em curso no Brasil têm sido realizadas de forma cada vez mais controlada, por meio de programas e projetos formativos cujo currículo e metodologias são pré-definidos por instituições governamentais ou formativas que, ao produzirem saberes e técnicas, assumem o protagonismo formativo, restando aos docentes em formação as migalhas de tempo para que exponham as suas experiências cotidianas. A propósito, nos processos formativos vivenciados pelos pesquisadores em outros contextos para além da pesquisa acadêmica, observou-se que, com frequência, muitos professores costumam expor problemas e situações cotidianas de suas salas de aula sem que tais relatos tenham objetivamente uma relação com o aspecto teórico em pauta. A formação pode, por exemplo, situar-se no debate sobre “educação para as relações étnico-raciais” e, no entanto, os depoimentos dos professores discorrerem sobre questões comportamentais sem relação com a problemática discutida. Isso parece sintomático se pensarmos que as demandas docentes nem sempre estão em pauta. Ou seja, a escuta nas formações parece ter um lado: o dos professores que ouvem, ouvem, ouvem... e pouco falam.

Nesse contexto, as formações permanentes configuram-se práticas rígidas e distantes do cotidiano, promovidas sob uma suposta “expertise” de formadores externos que, quase sempre, estão em busca de algo que precisa ser corrigido ou que ainda não foi feito pelos professores (Libâneo, 2011). Para isso, esses formadores lançam mão de recursos como seminários, minicursos, oficinas e palestras baseadas na ilusão do êxito produzido por agentes externos (Imbernón, 2009).

Em contraponto a essa formatação, a Formação Permanente *em* Escolas aponta outra possibilidade, evidenciando o espaço da escola, os profissionais que ali atuam e seu cotidiano como matéria prima para a uma mudança significativa dos processos vivenciados

a partir de dentro (Imbernón, 2016, 2010). É válido ressaltar que esse paradigma formativo não anula os outros modos de produzir formação e, inclusive, considera as políticas educacionais vigentes, quer seja de alfabetização, de inclusão, de avaliação ou outro tema de relevância. O que discutimos neste trabalho é o aspecto da negação dos docentes como sujeitos ativos no processo educativo, capazes de pensar e construir caminhos viáveis do ponto de vista pedagógico e que também necessitam, sobretudo nesses tempos atuais, de escuta, de escutar, compartilhar, acolher e ser acolhido por uma rede de apoio formada por pares.

É necessário destacar que firmar uma Formação Permanente *em* Escolas não pode se resumir a realizar encontros periódicos entre professores e demais profissionais do ensino na própria instituição de atuação. Para Imbernón (2016), trata-se de:

uma formação a partir de dentro da escola para a mudança da instituição; não é unicamente uma mudança de localização, já que se faz na escola [...] Nós a denominamos formação *em* escolas para diferenciá-las da formação *na* escola, onde a formação apenas teria uma localização espacial diferente: na escola e não fora dela (Imbernón, 2016, p. 151, grifo nosso).

Considera, assim, redefinir o enfoque nos objetivos, nos conteúdos, nos procedimentos e nos protagonistas do saber-fazer. Nesse sentido, uma formação permanente *em* escolas começa pela identificação de um problema ou necessidade formativa por parte dos docentes que atuam na escola; propõe-se uma resposta a esses problemas a partir de discussões e enfoques teóricos disponíveis; inicia-se o plano de formação com duração de dias, meses e até anos e, por fim, avalia-se o esforço e os resultados alcançados de modo que, se o que foi esperado não ocorrer, volta-se à fase inicial e repete-se o processo (Imbernón, 2016). Sobre o aspecto da avaliação como última etapa cabe destacar que não é preciso finalizar o período formativo para analisar o que funcionou ou não. Se levarmos em conta

a avaliação processual e formativa (Demo 2012; Perrenoud, 1999; Zabala, 1998 e Hadji, 2001), veremos que algumas intervenções podem e devem ser feitas no decorrer do percurso formativo, exatamente pela natureza autônoma e flexível desse tipo de formação.

É impossível que um modelo ou paradigma formativo possa dar conta da complexidade que engloba os sujeitos, os processos e as condições do ensino. Por isso, a ideia de uma formação que oferece soluções prontas, embrulhadas para presente, não se sustenta. Ainda que haja problemas comuns a todos os educadores ou pelo menos a uma grande maioria, cada situação e contexto possuem suas peculiaridades. Isso nos dá convencimento de que os conteúdos da formação permanente precisam partir de um plano aberto, aplicável em contextos múltiplos e diversos, capaz de ajustar-se aos interesses locais, sem perder de vista a cientificidade, a fim de que não se torne mera conversa de senso comum.

Com base na experiência formativa realizada por ocasião da pesquisa de mestrado já mencionada e, considerando os pressupostos conceituais e teóricos de autores como Imbernón (2009, 2010, 2016), Freire (2020a, 2020b, 2018), Gadotti (2019), Pimenta & Gedhin (2012), Libâneo (2011), Zeichner (1993), Luckesi (2011), Hoffmann (2009), Gaspar (2013/2014), entre outros, propomos que a formação permanente contemple os seguintes conteúdos ou categorias:

- a. A escuta e o diálogo:** configura-se como o primeiro passo, considerando que não há como construir uma formação *com* os professores sem ouvi-los. Faz-se escuta para construir uma proposta formativa, mas não só aí e sim, no decorrer de todo o processo. Escuta atenta, diversa, que aproxima e diverge, mas é respeitosa. Por sua vez, uma escuta dialógica, que em vez de apassivada e domesticada é ativa, crítica e respeitosa, em oposição ao antidiálogo que impõe arrogância e desesperança; que não produz comunicação, mas apenas comunicados (Freire, 2020b, 2018). Nestes termos,

aprende-se a dialogar, dialogando, o que faz do diálogo não apenas um método, mas um princípio ético (Gadotti, 2019).

- b. A reflexão crítica sobre a práxis:** o diálogo e a escuta, mencionados anteriormente, são úteis ao processo de crescimento e amadurecimento teórico-prático, desde que utilizados de forma crítica. Compreende pensar empírica e teoricamente sobre atos, intenções, estratégias, soluções e resultados, de modo que a teoria não se torne blá-blá-blá e nem a prática vire ativismo (Freire, 2018). Quando se torna consciente e se propõe a transformar o mundo, a prática, então, se converte em práxis (Freire, 2020a, 2020b). Entendendo a capacidade reflexiva como inerente ao ser humano, pressupõe-se a reflexividade como matéria de transformação da realidade e do nosso próprio processo de conhecer (Libâneo, 2012). Sendo este um conteúdo da formação permanente, a reflexão crítica deve voltar-se para dentro da prática docente e para as condições sociais onde ela acontece (Zeichner, 1993).
- c. A intervenções processuais:** considerando a contradição existente entre o termo permanente ou continuada para se referir a uma formação que acontece esporadicamente e pontualmente poucas vezes ao ano, cabe ressaltar que na Formação Permanente *em* Escolas, não se pode, evidentemente, falar em continuação e permanência sem a constância desse processo. Para nós, essa proposta de formação deve estar vinculada a uma sequência de encontros formativos que possibilitem aos professores um movimento constante de reflexão-ação-reflexão-ação... em que seja possível refletir sobre as práticas, a fim de realizar as intervenções para, posteriormente, pensar sobre seus resultados em permanente processo.
- d. A avaliação:** este é um tema necessário para as práticas pedagógicas e, por isso, configura-se como um dos campos de

discussão mais relevantes no âmbito da formação permanente. Contudo, na Formação Permanente *em* Escolas, a avaliação é conteúdo fundamental, exatamente porque toda a estrutura conceitual e metodológica desse processo formativo leva em conta o constante diálogo, reflexão e problematização das práticas. Esse movimento inclui a heteroavaliação e autoavaliação, já que o caminho se percorre em conjunto. As concepções de avaliação formativa em Perrenoud (1999, 2000), Zabala (1998) e Hadji (2001) e da avaliação processual (Demo, 2012) e mediadora (Hoffmann, 2009), nos ajudam a pensar os caminhos da avaliação nos processos formativos, considerando as particularidades, subjetividades, pertinências e diversidades das vivências, num constante processo dialético cujo ponto central é o apoio em feedbacks permanentes (Gaspar, 2013/2014).

Na concepção de Hoffmann (1994) a avaliação deve ser mediadora, ou seja, baseada na intensa relação de tempo através de atendimentos individualizados, explicações, orientações e encaminhamentos aos alunos. Demo (2012) argumenta em favor de uma avaliação processual em oposição ao modelo de transmissão de conteúdos, transformando-os em questões pertinentes. Por fim, a concepção formativa, discutida por Perrenoud (1999), Zabala (1998) e Hadji (2001), propõe que a avaliação esteja no centro do sistema didático e de ensino, possibilitando uma organização individualizada na aprendizagem “baseados em objetivos mais explícitos, coletas de informação mais qualitativas e regulares e intervenções mais diversificadas” (Perrenoud, 1999, p.150).

Devido à delimitação deste artigo, não é possível problematizar todas as fontes teóricas utilizadas. Entretanto, vale ressaltar que as concepções conceituais adotadas neste trabalho ancoram-se nos autores mencionados, cabendo aqui evidenciar o enfoque metodológico utilizado para a realização de uma formação permanente *em*

escolas, nos moldes defendidos, sobretudo por Imbernón (2009, 2010, 2016).

Assessoria formativa permanente

Chamados de assessores pedagógicos (Imbernón, 2009, 2010), os formadores ou formadoras são decisivos para a formação permanente. Isto por que a condução do processo precisa de profissionais preparados técnica, pedagógica e teoricamente para mediar, conduzir e intervir nas discussões, no tempo, espaço, no clima, etc. Estes podem ser de origem externa ou interna e eis aqui dois aspectos que vale a pena discutir.

Os assessores pedagógicos externos são, geralmente, aqueles profissionais que pertencem a alguma instituição educacional hierarquicamente superior ou externa à escola como Secretarias de Educação, Gerências Regionais de Ensino, Universidades, Empresas de assessoria educacional etc. Comumente, esses formadores aparecem nas escolas para realizar as formações, deixando sua contribuição, muitas vezes pelo viés do formador solucionador, e vão embora sem que tenham condições de acompanhar os resultados das “sementes” que deixaram. Geralmente não voltam para ver o que germinou e ajudar no “cultivo”. Outros, quando voltam, já estão imbuídos de novas temáticas, abordagens e assuntos que nem sempre se relacionam com o que foi debatido anteriormente. Parece mesmo um movimento burocrático de despejo conteudista, típico de formações bancárias (Freire, 2020b).

A partir do movimento formativo inaugurado a partir de programas desenvolvidos pelo Governo Federal em parceria com instituições universitárias e governos estaduais e municipais, no início dos anos 2000, ganha força uma nova categoria de formadores que chamaremos de locais. Geralmente vinculados às Secretarias Municipais de Educação, esses profissionais eram enviados para

um polo formativo sob a incumbência de ser multiplicador ou replicador do material e orientações recebidos nesses encontros. Não raro, ocupam estes cargos pessoas sem formação adequada, muitas vezes, em cargos de comissão, atribuídos por acordos políticos ou decorrentes de afastamento de sala de aula etc., o que impede que seja uma escolha técnica. Por outro lado, conforme pondera Cruz (2014), esse sistema de formação favoreceu o aparecimento e a consolidação de formadores locais qualificados para atender com maior propriedade e permanência os desafios dos contextos nos quais estão inseridos. “São esses profissionais que coordenam e tomam decisões quanto à seleção, organização e tratamento dos conteúdos dos programas de formação, bem como quanto à realização do trabalho junto aos professores” (Brasil, 1999, p.77).

Alguém que pertence ao próprio grupo de trabalho, que conhece as demandas cotidianas, os alunos, a comunidade, os profissionais e os recursos disponíveis pode, efetivamente, oferecer uma formação mais adequada ou adequar as formações propostas externamente. Mas isso só não basta. É preciso competência formativa e perfil de liderança para mediar, ser aceito e estabelecer um clima de confiança com o grupo, sendo um “amigo crítico que não prescreve soluções gerais para todos, mas ajuda a encontrá-las dando pistas para transpor os obstáculos pessoais e institucionais e para ajudar a gerar um conhecimento compartilhado mediante uma reflexão crítica” (Imbernón, 2009, p.94).

Quando este profissional faz parte da escola – geralmente os coordenadores pedagógicos – as chances de qualificar a formação permanente aumentam. Isto por que a formação passa a extrapolar os encontros demarcados quinzenalmente ou mensalmente, por exemplo. Ou seja, nos espaços entre um encontro e outro, a atuação do assessor pedagógico pode ocorrer em visitas à sala de aula, atendimentos individualizados aos professores, planejamentos e outras estratégias possíveis e viáveis. É por isso que se fala em assessor permanente. Contudo, para isso, é necessário que estes profissio-

nais tenham tempo disponível para dedicar-se à atividade pedagógica, aspecto que é notadamente frágil em muitas escolas, onde coordenadores/assessores pedagógicos estão sobrecarregados com atividades burocráticas, relacionadas às demandas da gestão escolar, especialmente no trato com os comportamentos de alunos e acolhimento das famílias para tratar desses assuntos. Eis aí um desafio: o tempo do coordenador/assessor pedagógico para dedicar-se às especificidades de suas funções, dentre elas a formação pedagógica. Na impossibilidade de um assessor pedagógico por escola, recomenda-se que esse profissional seja destinado pela Secretaria Municipal de Educação, observando o quantitativo de escolas para que a qualidade não se perca na quantidade.

Metodologia e resultados

Conforme já dissemos, este trabalho é fruto de uma pesquisa de mestrado desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba. Trata-se de um estudo realizado na perspectiva da pesquisa-ação no qual:

Os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas. Sem dúvida, a pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja de tipo participativo (Thiollent, 1986, p.15).

A pesquisa foi realizada no segundo semestre de 2019 na Escola Municipal José Batista de Souza, localizada no centro da cidade de Vertente do Lério – PE. Participaram do estudo uma coordenadora pedagógica e sete professores dos Anos Iniciais do Ensino Funda-

mental. O pesquisador, por sua vez, era um dos profissionais pertencentes ao grupo docente da referida modalidade, aspecto que o torna parte do coletivo, possibilitando-o conhecer de perto as condições, anseios, desafios e potencialidades da escola e de seus atores. Neste ponto, inclusive, nos aproximamos da perspectiva defendida na pesquisa, quando dissemos que o assessor pedagógico pode, preferencialmente, pertencer ao próprio grupo de trabalho. Devido o fato de atuar na docência e não enquanto coordenador, optou-se por convidar a coordenadora pedagógica da escola. Assim, o pesquisador-participante assumiu papel de formador/assessor nos aspectos estritamente relacionados ao projeto formativo desenvolvido. Dentre as estratégias metodológicas da pesquisa incluímos a entrevista semiestruturada, encontros formativos, observação participante e diário de campo.

Os passos seguidos para a realização da pesquisa foram:

- a. Apresentação da proposta de pesquisa aos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para adesão livre e esclarecida;
- b. Encontros formativos com estudo teórico sobre a formação permanente e pedagogia de projetos, elaboração de proposta formativa e dos projetos que cada professor iria desenvolver em sua sala e a formação propriamente;
- c. Intervenções processuais dos professores em suas salas de aula a partir de elaboração de projetos pedagógicos com discussão e acompanhamento nos encontros formativos e além deles.
- d. Encontro de avaliação com apresentação dos resultados dos projetos de intervenção docente e encerramento do ciclo formativo.

Ao todo foram realizados seis encontros, perfazendo 28 horas entre formação e visitas em sala de aula.

No decorrer da pesquisa, ficou evidente a necessidade de que as professoras e professores pudessem ter voz nos espaços formativos, desde a concepção da proposta até os resultados e não apenas como meros executores. Nesse sentido, evocamos a autonomia docente, a reflexividade e a responsabilização pela própria formação como aspectos relevantes (Pimenta, 2012). Além disso, observamos que os professores participantes ansiavam também por discutir sobre temas de seu interesse e cotidiano, colocando-os no centro da formação.

Ouidas e comentadas, suas vivências e experiências, a interação, motivação, autoconfiança, autonomia e superação de desafios foram o ponto fundamental dos encontros formativos. Não obstante, dadas as limitações de tempo da pesquisa, não foi possível realizar todos os objetivos propostos e, nesse sentido, também nos aproximamos da perspectiva formativa defendida, já que não visualizamos a formação permanente como capaz de sanar todas as lacunas e desafios. Ademais, nem só de lacunas e desafios se faz uma formação. Há também outros aspectos que necessariamente não estão relacionados à socialização de problemas, mas a compartilhamentos de soluções, trocas de experiências exitosas, boas vivências etc. E é preciso avançar nesse sentido, promovendo formações que favoreçam o aparecimento de soluções e ideias positivas produzidas pelos próprios professores. Com isso, retira-se a exclusividade dos formadores como donos de uma suposta expertise em serem solucionadores, fornecedores de respostas e os únicos analistas competentes em práticas pedagógicas.

Orientações para uma Formação Permanente *em* Escolas

Se quisermos realizar uma Formação Permanente *em* Escolas, considerando as questões aqui levantadas e discutidas, poderemos seguir o esboço metodológico a seguir:

a. Delimitação do grupo de trabalho:

A perspectiva formativa defendida aqui não é viável em um grupo muito grande e com especificidades muito distintas. Por exemplo: as necessidades formativas de uma professora da Educação Infantil não serão provavelmente as mesmas de uma educadora do 9º ano do Ensino Fundamental. Por isso, é importante delimitar um campo de atuação e, igualmente, um grupo de professores por interesse, modalidade ou necessidade formativa.

b. Definição do tema da formação:

Trata-se de uma escolha temática que abranja os interesses da maioria dos docentes, sendo esta decisão colegiada, preferencialmente aproximada com os interesses institucionais, a fim de captar apoio e incentivo da escola e dos demais setores administrativos, oferecendo *feedbacks* positivos à comunidade, às crianças e ao próprio grupo de trabalho. A participação de todos os envolvidos é indispensável para garantir um processo democrático.

c. Pesquisa, levantamento teórico e organização da proposta formativa

Nesta etapa, os assessores ou formadores montam o “programa” formativo, contendo temas e subtemas, problemas e objetivos, embasamento teórico, cronogramas, recursos e metodologias. Cabe reservar espaço para o debate, o diálogo, mas sem deixar de lado a discussão teórica e a reflexão crítica, de modo que a formação não se torne um monólogo teórico nem um “bate-papo de calçada”. A responsabilidade dos assessores ou formadores em sistematizar o plano não anula a participação dos professores. Pelo contrário: co-

meça com o coletivo e deve voltar para ele a fim de obter aprovação e concordância, sugestões e acréscimos.

d. Realização dos encontros formativos

Aqui nos referimos à formação propriamente. Ou seja, os encontros formativos realizados desde a concepção da proposta até o último dia do ciclo formativo. Nesses encontros são realizados estudos, debates, socializações, produções, tomadas de decisão, análises, avaliações, intervenções e mediações. Devem acontecer em, no mínimo, seis meses, caso seja realizado mensalmente, dependendo do objetivo e proposta metodológica ou em um período mínimo de três meses desde que seja quinzenal ou semanal. Menos que isso e a formação perde o sentido de ser permanente. Deve-se atentar para o fato do intervalo entre os encontros, a fim de que haja tempo para as intervenções, garantindo o movimento de reflexão-ação. Recomenda-se equilíbrio: nem muitos encontros em um curto espaço de tempo nem poucos encontros em um longo intervalo de tempo.

e. Conclusão, finalização, fechamento do ciclo formativo

Nesta etapa que configura o encerramento do ciclo formativo, apresenta-se os resultados finais, avalia-se os seus potenciais avanços e limitações ou lacunas deixadas e recomenda-se outras intervenções e encaminhamentos, dentro ou não de mais um ciclo formativo. Sugerimos que sejam apresentados produtos como portfólios, relatórios, vídeos, mostra pedagógica, slides, página de internet ou rede social etc. A avaliação que decorre desse momento não deve ser atribuída apenas aos assessores ou formadores, mas sobretudo a cada um de seus professores autores/atores e aos seus pares.

As discussões teóricas e proposta de formação permanente sugeridas neste trabalho podem ser acessadas em maior detalhe na dissertação de Arruda (2020), bem como no Produto Educacional

fruto da referida pesquisa. Além disso, o resultado desta pesquisa pode ser encontrado no livro de Arruda (2023).

Imagem 1 – Capa do Produto Educacional, resultado da Dissertação de Arruda (2020)



Fonte: Os autores.

Considerações (in)conclusivas

Quisemos, neste trabalho, compartilhar uma proposta de Formação Permanente *em* Escolas, resultado de um produto educacional desenvolvido na pesquisa de mestrado em Formação de Professores na Universidade Estadual da Paraíba (Arruda, 2020). Argumentamos que esta modalidade formativa se constrói como alternativa aos paradigmas convencionais e tradicionais de formação perma-

nente reduzidos a um modelo aplicacionista e simplificador da realidade educacional.

A Formação Permanente *em* Escolas traz para o centro do processo formativo os professores situados em seus cotidianos com suas demandas pedagógicas, enquanto participantes ativos no processo. Diferente da formação que acontece dentro do espaço geográfico da escola mas não discorre sobre o que ocorre especificamente ali, a Formação Permanente *em* Escolas sugere um novo olhar para os processos e sujeitos pertencentes ao cotidiano das escolas, formatando o diálogo crítico-reflexivo como recurso principal da formação, mediado por um assessor ou formador em contexto ou seja, alguém que também pertença ao cotidiano das práticas vivenciadas nas escolas.

Enquanto perspectiva formativa, esta proposta não anula as demais formações realizadas por órgãos governamentais como Secretarias de Educação, Universidades e as próprias escolas. Sua crítica se assenta no fato de que há um movimento que invisibiliza, emudece e apassiva os docentes diante da imposição de currículos, métodos, conceitos e exigências em demasia que os impõe a mera atividade de realizadores e tarefeiros, importadores de soluções alheias para seus desafios docentes cotidianos.

Por se tratar de um desenho metodológico que também possui um formato viável, porém aberto, essa proposta de formação pode esvaziar-se de sentidos se não for conduzida por profissionais preparados para a atividade formativa e disponíveis a esse trabalho. As demais limitações situam-se no campo da própria ação humana, nas incertezas, limitações, incompletudes e nos desafios contemporâneos encontrados nas escolas. Com isso, não queremos dizer que a Formação Permanente *em* Escolas é capaz de resolver problemas ou suprir todas as carências formativas existentes. Mas sim, que ela se coloca como outra possibilidade de fazer formação, considerando, para isso, as vivências do pesquisador no âmbito da pesquisa realizada e também as experiências que, lá atrás, serviram

de inspiração para o aprofundamento teórico que resultou neste trabalho.

Espera-se, com isso, que este artigo possa mobilizar outros desdobramentos de pesquisa e que inspire a assessores/coordenadores pedagógicos, formadores, professores, gestores e pesquisadores das universidades, em especial sobre o tema da formação permanente.

Referências

ARRUDA, Robson Lima. **Formação permanente em escolas: os professores como participantes ativos no processo formativo**. Campina Grande: UEPB, 2020. 319f. Dissertação (Mestrado em Formação de Professores). Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2020.

ARRUDA, Robson Lima. **Formação permanente em escolas: o lugar dos professores no processo formativo**. 1.ed. Curitiba: Appris, 2023.

BEHRENS, Maria Aparecida. **Paradigma da complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

BRASIL. **Referenciais para a formação de professores**. Brasília: MEC/SEF, 1999.

DEMO, Pedro. **Educação, avaliação qualitativa e inovação-I**. Brasília: INEP/MEC, 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia, saberes necessários à prática educativa**. 56ªed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020b.

GADOTTI, Moacir. **A escola dos meus sonhos**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2019.

GASPAR, Cátia Mafalda. **O feedback na organização e gestão do processo de ensino e de aprendizagem**. 2013/2014. Relatório de Estágio (Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico) – Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, Portugal, 2013/2014.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. São Paulo: Cortez, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais para a profissão docente. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESO, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**; 22 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 6ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

NASCIMENTO, Robéria Nádia Araújo. **A complexidade como matriz de uma nova ecologia cognitiva**. João Pessoa: UFPB, 2007. 289 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.

NÓVOA, António. **O passado e o presente dos professores**. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão Professor*. Porto, Portugal: Porto Editora. 1999. p.13-34.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. **Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber**. 8.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34).

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2012.

SCHÖN, Donald A. **La formación de profesionales reflexivos:** hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona, Buenos Aires, México: Ediciones Paidós, 1992.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 1986.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZEICHNER, K. M. **A Formação Reflexiva de Professores:** Ideias e Práticas. Lisboa: Educa, 1993.

Estratégias de leitura para as aulas de educação física a partir do gênero história em quadrinhos – o *bullying* como temática motivadora

Everton William de Lima Silva

A título de introdução

Este texto reverbera fragmentos da nossa pesquisa de mestrado¹ desenvolvida no PPGFP/UEPB acerca das práticas escolares de Educação Física. Partimos da verificação de uma distância entre o que é preconizado para o âmbito físico-orgânico nos eixos curriculares dessa disciplina e a percepção cultural sobre o corpo. Assim, construímos uma proposta de leitura para docentes e discentes que privilegia novas formas de pensar e lidar com essa prática pedagógica, no sentido de valorização dos referenciais culturais sobre

1 Pesquisa orientada pelo Prof. Dr. Antônio de Pádua Dias da Silva, que originou o livro intitulado *Subjetividades da leitura na escola: visões sobre o Bullying nos quadrinhos*.

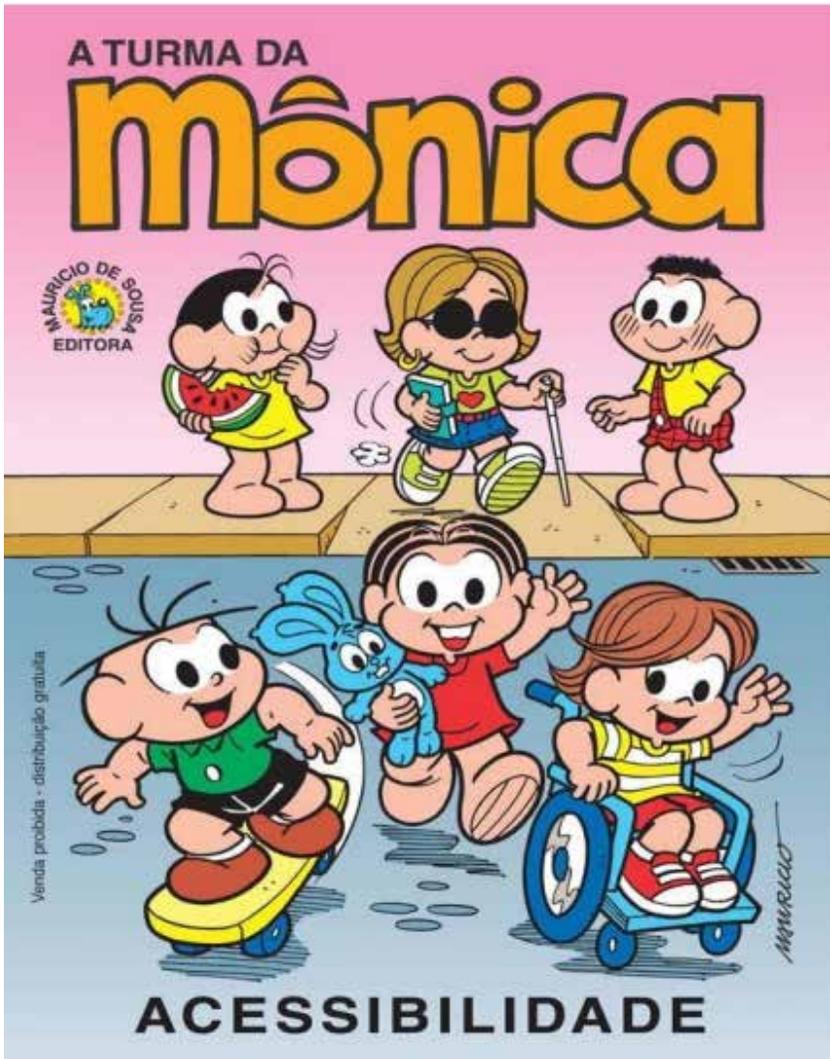
a corporeidade em suas perspectivas heterogêneas. Levando em consideração as especialidades dos profissionais de educação física e da formação que efetivamente se espera de suas aulas, neste estudo o corpo é discutido sob duas abordagens, a físico-motora e a cultural. Assim, o objetivo preconizado é fornecer substratos teórico-práticos para a referida disciplina, através de uma leitura em sinergia com o cotidiano social para além do sentido somático da corporeidade.

O tema gerador da proposta articula as contribuições do gênero discursivo das Histórias em Quadrinhos (HQ) à luz do fenômeno social do *bullying*, problemática que suscita a discriminação e o preconceito afetando, diretamente, docentes e discentes na ambiência escolar.

O conceito de *bullying* diz respeito às reiteradas provocações, agressões físicas e/ou verbais dirigidas a indivíduos em razão de características vistas como “inferiores”, segundo alguns padrões discriminatórios e, na maioria das vezes, oriundos de aspectos físicos que são alvos de insultos: orelhas (de abano), cabelos (grossos), corpos (magros, obesos, portadores de limitações) e/ou cor da pele (negra). Também é comum que as práticas de violência contra o outro incluam questões de gênero e de orientação sexual atingindo pessoas gays e trans, provocando conflitos de homo ou transfobia. De modo geral, o corpo feminino (ou aquele que dele se aproxima) é o que mais sofre ofensas. As aulas de educação física podem ser oportunas para abordagens esclarecedoras sobre os tipos de *bullying* a fim de conscientizar sobre a necessidade de combatê-lo.

O modelo de leitura adotado para esse propósito, com o uso das HQs, é o (sócio) interacionista, cujo teor se fundamenta no dialo-gismo do Círculo de Bakhtin e nas ideias de Koch (2003; 2015), Soares (2000), Leffa (1996), Kleiman (1989), entre outros referenciais, que aqui sustentam a nossa argumentação, e que são tratados em profundidade na obra derivada da pesquisa.

HD utilizada na pesquisa



A metodologia envereda por uma pesquisa interventiva, seguindo o percurso de andaimagem, que será apresentado na sequência, conforme os princípios definidos por Bortoni-Ricardo; Machado; Castanheira (2018). O método prioriza o discente no processo do

ato de ler, partindo das fases basilares até as mais complexas, sendo requisitado um profissional docente na escola que sirva de mediador consciente e competente para as atividades exploradas.

O intuito de desenvolver uma pesquisa circunscrita às estratégias de leitura na escola, tendo por foco a discussão do *bullying* na educação física, é o de conduzir os alunos a fazerem uma avaliação de seus comportamentos coletivos em paralelismo com a interpretação dos contextos culturais, possibilitando, também, a construção de um mundo com o qual se identificam na direção de novas relações de sociabilidade. Do ponto de vista docente, será possível uma atuação direcionada para a eliminação de traumas e diversas barreiras que surgem nos contextos dos grupos de crianças e adolescentes, nos quais os indivíduos têm a tendência de se colocarem em destaque, a custo do desprezo de outrem, em práticas de preconceitos e discriminações corporais que, além de provocarem dor e sofrimento, também podem incidir na evasão escolar.

Revisão metodológica: os caminhos percorridos

Os resultados das pesquisas do campo educacional com relação às habilidades de ler, apresentam um quadro preocupante, principalmente quando se trata da educação básica, visto que em diferentes regiões, há prejuízos escolares com relação aos níveis do domínio da leitura, e a alteração dessa situação alarmante quase que não se verifica, o que leva a se questionar a eficácia das estratégias pedagógicas constantemente desenvolvidas com tal intuito (Silva, 2017; 2018).

Quando pensamos na leitura e na prática de letramento, esbarramos numa primeira percepção: os profissionais docentes não dispõem de um instrumento capaz de averiguar ou de fazer a mensuração do nível de leitura já alcançado pelos discentes. Todas as ações se orientam para que, ao sair do contexto escolar, alunos/as

incorporem nas suas vivências o que foi aprendido aos saberes do mundo sociocultural.

Quando pensamos nas horas de leitura a que os alunos se dedicam, percebemos que essas práticas são influenciadas pelas mídias digitais e seus conteúdos, que arrebatam para si jovens leitores/as em formação. Parece constituir uma atividade hercúlea para os educadores disputar o tempo da leitura do texto escrito com o tempo das textualidades superficiais forjadas em suportes como computador-internet, androides, jogos eletrônicos e redes sociais.

Como Silva (2017) e Lima (2017) já notaram, é observando esse cenário que precisamos intervir no curso do processo de letramento, instigando a eficácia da ação docente e os aprendizados. Dessa maneira, todas as disciplinas escolares são importantes para proporcionar uma leitura de mundo profícua. É neste entendimento que levantamos questionamentos aos profissionais docentes de outras áreas do saber que se excluem da responsabilidade de propiciar boas práticas de leitura em suas aulas, deixando essa tarefa apenas para os docentes de língua portuguesa.

Independentemente da sua área de formação, acreditamos que os/as professores/as são chamados/as a essas competências no que toca à formação de leitores (Rezende, 2009). Desse modo, aliamos nossa atuação em psicologia a de agentes letradores para mobilizar os/as educadores/as físicos para o combate ao *bullying* na expectativa de que diferentes preconceitos sobre o corpo não sejam manifestados na escola.

Diversas práticas de leitura invadem o nosso cotidiano através de diferentes dispositivos: instagram, facebook, blog, sites, cartazes, memes, livros, filmes, músicas, grafites, etc. Todavia, a leitura de textos escritos parece encontrar resistência por parte docente (já que existem profissionais pouco preparados ou desmotivados para a sua função) e discente (já que vivem em constante contato com escritas de outros suportes).

A leitura com a qual nos identificamos dialoga com o ideal de letramento: dar sentido e uso no cotidiano da língua aos leitores em potencial, uma vez que se preparam, também, para a organização escrita do pensamento, mediante ampliação do repertório. Uma prática de leitura interacionista se efetiva a partir de no mínimo dois sujeitos agentes, seja o leitor com o texto (e o seu autor implícito), sejam dois sujeitos que discutem o texto dado a ambos.

Nesses termos, o interacionismo de base bakhtiniana torna-se relevante para os momentos de ensinagem sobre o ato de “ler” o outro, porque, a partir dessa abordagem, as estratégias de leitura podem ser direcionadas para questões sociais nas quais os sujeitos estarão preparados para intervir utilizando novos modos de ler a si e ao outro. Ao citar o interacionismo e o dialogismo nas atividades leitoras, as obras de Mikhail Bakhtin, de 1993 e 1999, são as referências-chave.

O modo de abordagem da prática de leitura, no nível metodológico aqui definido, ampara-se tanto na andaimagem, como na sequência triádica de interpretação, cujos pilares são sistematicidade, frequência e consistência. Quanto à primeira, apesar do processo de ensino em sala de aula consistir basicamente em uma andaimagem, apenas um professor consciente dessa estratégia é capaz de, aliado à sistematicidade, à frequência e à consistência de sua prática, levar adiante uma proposta adequada de leitura que dê subsídios aos alunos para desenvolverem, cada um em si, e por si mesmos, modos de ler que os façam adquirir e progredir em suas competências, aprendidas no contexto escolar e com funcionalidades fora da escola.

Nesse sentido, nossa proposta de intervenção de leitura é baseada no pensamento de Gatti (2012, p. 13), quando discute a noção de pesquisa em educação no Brasil, apontando que “na prática [...] educação envolve desde problemas de desenvolvimento bioneuro-lógico implicados em nossas possibilidades de aprendizagem, de

relação, e, portanto, na base das questões de ensino, até questões de ordem social mais ampla.”

Nesse entendimento, as pesquisas em educação, principalmente quando envolvem o tipo pesquisa-ação, exigem cuidados apurados no que concerne à descrição ou à caracterização do local do trabalho de campo, incluindo a apresentação dos colaboradores, os critérios de seleção de conceitos e abordagens teóricas, o período da intervenção, o plano sequencial do material utilizado e os passos que conduzem aos resultados, a partir do horizonte de especulação das hipóteses levantadas pelos estudos.

Local da pesquisa e caracterização dos colaboradores

O estudo foi desenvolvido na cidade pernambucana de Toritama, junto à Escola Municipal Belmiro Gonçalves da Silva, localizada à Rua Santa Marta, S/N, Bairro Independente. Foi escolhida para intervenção porque, segundo os relatos docentes, são verificadas atitudes de preconceitos na comunidade escolar que podem ser explicadas como práticas de *bullying*. Quanto às aulas de Educação Física, não foram encontrados materiais de apoio para atividades de leitura fora do contexto das modalidades desportivas que figuram como prioritárias nos currículos dessa disciplina nas escolas públicas. A percepção desse fato corroborou as minhas hipóteses de pesquisa: os/as educadores/as físicos não desenvolvem um projeto de leitura com as suas turmas.

A fim de entendermos como esse cenário se desenrola no ambiente escolar dividimos os colaboradores da pesquisa em dois grupos distintos: o docente e o discente. Um professor com graduação em Educação Física e cursando mestrado em Nutrição preferiu ausentar-se das aulas interventivas para a pesquisa. A ideia de que o professor participasse foi cogitada, porque a condução da turma durante o processo poderia beneficiar não só os alunos, mas tam-

bém ter um poder transformador também na prática docente, já que o planejamento pedagógico do componente não incluía a leitura de textos voltados para o combate do *bullying*.

Mesmo assim, a pesquisa-ação envolveu uma turma do 9º ano, turno matutino, com 30 alunos regulares. No primeiro encontro da nossa intervenção, compareceram apenas 19. Foram programados quatro encontros, nos quais participaram 23 alunos (05 rapazes e 18 garotas), adotando-se para essa designação a convenção social (visual) de gênero em torno do masculino e do feminino.

A faixa etária dos/as participantes variou de 13 a 17 anos. O fator grupo étnico também variou, pois dos 23 estudantes, 2 se assumiram negros; 11, pardos; e 10, brancos. Esse dado parece de muita importância em pesquisas como a nossa, porque os elementos fenotípicos são bastante vistos de modo clichê para socialmente estabelecer tratamentos diferenciados e preconceituosos contra pessoas e grupos, a exemplo das pessoas negras, constantemente vítimas de diferentes tipos de *bullying*.

A faixa etária, na nossa ótica, é outro fator que produz uma reflexão diferente, porque em uma turma heterogênea como essa, é provável que jovens com 17 anos já tenham passado por experiências que os de 13 anos ainda não vivenciaram. Como se vê, a heterogeneidade da turma, quanto à faixa etária e ao grupo étnico de pertencimento, constitui um fator que influencia, de algum modo, as práticas e reflexões sobre *bullying*.

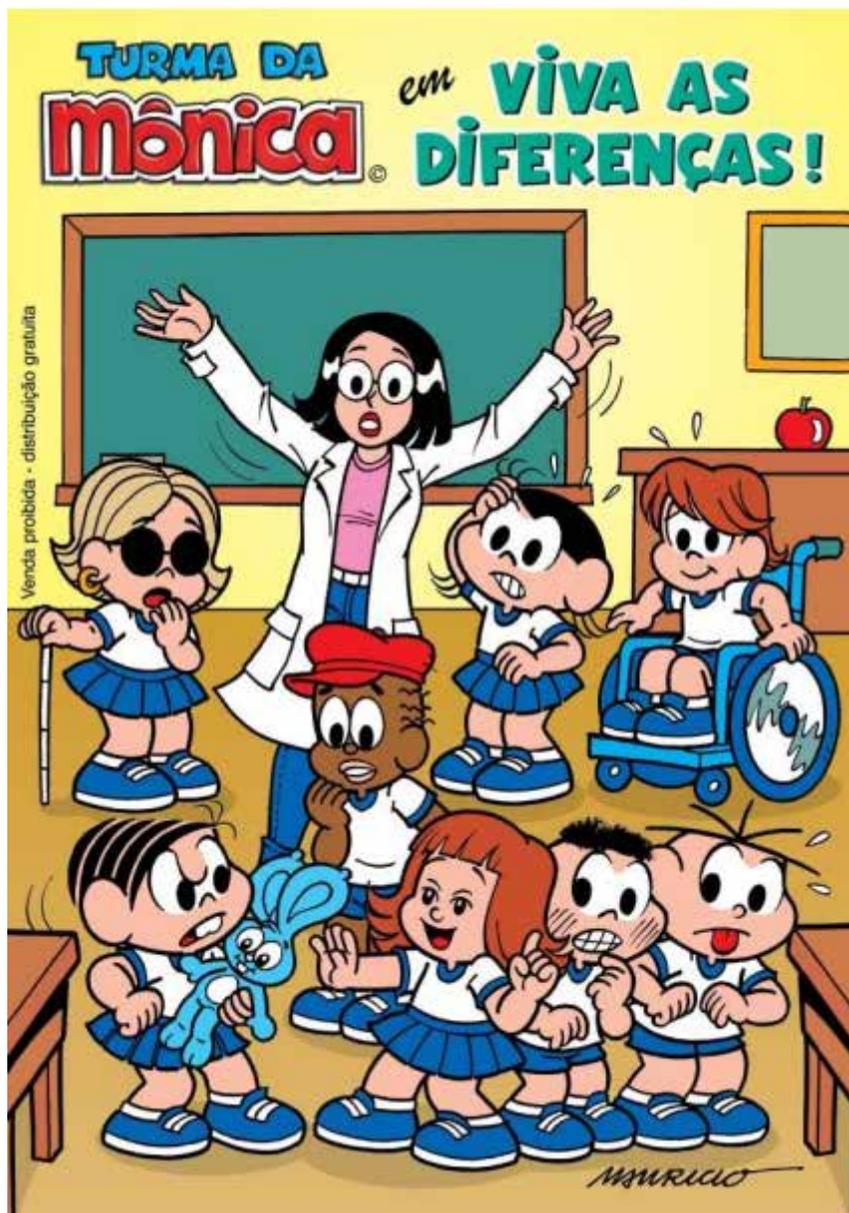
Tanto a andaimagem quanto o processo de sistematicidade, frequência e consistência como princípios metodológicos, ancoraram-se em pressupostos ou modelos cognitivos, pois, quando bem delimitados nas práticas docentes, produzem efeitos de sentidos que, a partir da participação, inconscientemente têm despertado estratégias de leitura que são testadas e colocadas em prática pelos grupos de estudantes, principalmente quando estes são levados a

se posicionar sobre os temas discutidos em sala de aula, o que contribui para a aprendizagem discente.

Os dispositivos de geração de dados: as HQs e o plano sequencial da Pesquisa-Ação

A discussão do *bullying* no espaço escolar envolve as pessoas em sua individualidade e no âmbito coletivo. Quando essa abordagem se dá nas aulas de Educação Física, isso se torna ainda mais pertinente, porque o foco da disciplina incide sobre o corpo físico, e este elemento reflete no contexto social que, por sua vez, traduz as relações culturais, que determinam como as visões corporais correntes são produzidas, impostas, promovidas entre os grupos. Daí a importância de um/a educador/a desse campo estar capacitado para atuar na desconstrução de preconceitos e práticas de *bullying* nas salas de aula. Vale destacar que o profissional docente nessa área tem uma carga horária menor (como ocorre nas disciplinas de Inglês, Filosofia, Espanhol, por exemplo), possibilitando estratégias mais elaboradas visando a aprendizagem e apreensão conceitual.

HD que aborda o tema “bullying”



O gênero HQ foi escolhido para a pesquisa como suporte de leitura por ser uma modalidade de conhecimento dos alunos nos seus cotidianos, além de apontar em seus enfoques questões mais próximas dos dilemas sociais, porque representa a linguagem do mundo juvenil. Nos quadrinhos da Turma da Mônica os personagens são multifacetados e as revistas se dividem por faixa etária em Turma da Mônica Infantil e Turma da Mônica Jovem.

Os códigos de linguagem oferecidos por este gênero discursivo propiciam uma leitura mais rápida e fluída em contextos de sala de aula, e esses aspectos, ao invés de comprometerem o andamento da discussão temática, favorecem a articulação de pensamentos, porque a turma pode ler em um curto espaço de tempo, anotar as questões que julgar relevantes e orientar sua participação no coletivo através delas. Por essas razões, o/a professor/a consegue viabilizar momentos de descontração e de produção de conhecimentos com as leituras de HQs.

O processo de intervenção na referida escola teve a duração exata de quatro semanas, no turno da manhã. Cada encontro foi composto por três aulas de quarenta e cinco minutos cada, de forma consecutiva, cujos espaços foram cedidos pela direção da escola e de acordo com os professores responsáveis pelo componente Educação Física. Aulas vagas foram utilizadas para as intervenções quando havia falta de professores. O desenvolvimento do Módulo de Leitura foi, então, projetado para quatro momentos pedagógicos, que podem ser desmembrados em dois encontros sem prejuízos para o processo de ensinagem e de aprendizagem, a critério docente.

Optamos por não construir uma sequência didática, porque o foco da intervenção planejada não era trabalhar um gênero discursivo especificamente, mas investir em uma proposta de leitura de HQs cujas temáticas fossem voltadas para as práticas de *bullying*. Trata-se, portanto, de um compêndio de quatro orientações articuladas para a construção de aulas de leitura com textos já encami-

nhados (as HQs), daí utilizamos a denominação de Módulo pedagógico por defender que a proposta de trabalho, sistematicamente, ficou estruturada e sequencialmente organizada, visando oferecer possibilidades de discussão dos temas elencados para a finalidade pretendida. O mesmo módulo pode ser adaptado por bimestre, pelo/a professor/a, para estudo do mesmo tema ou de outros.

Caminhos para os resultados

Os caminhos percorridos podem ser articulados sob dois eixos: o modo de abordagem e o instrumento de geração e coleta de dados. Quanto ao primeiro, já discutido, diz respeito à leitura através da estratégia metodológica da andaimagem considerando a tríade sistematicidade, frequência e consistência.

Na perspectiva de abordar o texto e a discussão, valemo-nos de um questionário que foi aplicado à turma no primeiro encontro, antes mesmo do início da aula, e o mesmo questionário entregue e respondido na última aula, depois do estudo dos conteúdos, e de não ter restado mais dúvidas ou pendências interpretativas entre os/as participantes.

A ideia da aplicação dupla do questionário é realizar uma comparação entre os dois momentos das aulas para avaliar até que ponto houve resultados afirmativos quanto ao modo de abordagem da leitura em aulas de Educação Física. Reforçamos aqui que uma proposta de leitura orientada nesses moldes, certamente poderá alterar os modos de enxergar as práticas de *bullying*, as diferenças de corpos, assim como será possível desenvolver o respeito ao ser humano na vida social, sejam quais forem os seus tipos de corpos. Defendemos, então, que entre os resultados, os/as alunos/as poderão se mostrar mais favoráveis à compreensão da diversidade, às outridades ou às alteridades.

Com esse foco, a pergunta feita aos/as docentes de Educação Física (você trabalha a leitura de textos em sala de aula?) aconteceu de modo informal. A ideia era não preparar ou dar tempo de o/a professor/a refletir sobre o porquê da questão, e não inventar respostas, fato que alteraria as hipóteses inicialmente construídas. O número de dez docentes para essa aplicação não teve nenhum critério percentual ou proporcional como justificativa. Esse número apenas representa o nosso acesso aos profissionais (outros foram contatados, mas não atenderam, ou não quiseram responder à questão). Assim, temos consciência de que esse tipo de recorte pode não corresponder a uma realidade mais global, de ultra-alcance, mas nem por isso se torna menos representativo, considerando-se as características de uma pesquisa dessa natureza.

A revisão da grade curricular de Educação Física, que desenvolvemos, também pode não traduzir uma realidade comum, pois pode acontecer de uma escola adotar uma grade curricular diferente (e mais atualizada) daquela disponibilizada pela escola em questão.

Pesquisador com os alunos em sala de aula



Fonte: Acervo pessoal

Análise dos quatro pilares metodológicos

São quatro os elementos que sustentaram a pesquisa-ação:

1. A visão teórica que direcionou uma espécie de “alerta” para as práticas leitoras dos/as professores/as de Educação Física, que não incorporam a leitura de textos como ferramenta essencial ao desenvolvimento da aprendizagem;
2. A vivência da prática de leitura com os/as alunos/as a partir do tema *bullying* e suas discussões no entorno do respeito ao outro, do respeito às diferenças, bem como aos espaços e modos de ser, que fizeram a turma refletir sobre o lugar social dos indivíduos e das relações estabelecidas no espaço coletivo;
3. O resultado geral das atividades, considerando a resposta dos/as/ alunos/as, que nos fizeram perceber as possibilidades de progresso na aprendizagem da Educação Física, quando os/as estudantes encontram sentido no que fazem, a partir das propostas dos/as professores/as;
4. O Módulo de Leitura como suporte prático para a docência, principalmente para educadores/as físicos.

No primeiro caso, chama a nossa atenção que o conceito de leitura e do que é o ato de ler aparentemente podem ser entendidos como lugares-comuns, porque se trata de uma discussão trazida à tona há décadas, uma vez que professores em formação, principalmente das áreas de pedagogia, letras, história, geografia, artes, têm em seu dia a dia um trabalho a ser implementado com a leitura de textos.

Dessa forma, falar em leitura em sala de aula da educação básica não traria novidade alguma para a pesquisa realizada, se não tivesse fundamentação nas ideias de Bortoni-Ricardo, Machado, Casta-

nheira (2018) e de Rezende (2009), quando lançam a ideia de que o processo e as estratégias de leitura são atividades concernentes ou convergentes a todo professor em exercício, e não apenas uma atividade exclusiva dos conteúdos de português, como comumente costumam ser encaradas essas atividades. Essa perspectiva teórica desloca uma visão antiga das práticas de ensino e congrega um saber diferenciado para somar e conduzir o alunado a um desenvolvimento pleno de suas capacidades e potencialidades leitoras para ter acesso ao mundo social de forma crítica e consciente, analisando as questões históricas e sociais.

Esse modo de conceber o ensino de leitura nos propiciou uma experiência mágica com os colaboradores da pesquisa, porque sentíamos neles a confiança, o desejo, a vontade de querer aprender. E esse sentimento adveio da necessidade de um programa de leitura que os levasse a um crescimento intelectual significativo. Isso significa dizer que, uma vez diagnosticado um déficit de leitura e escrita, se houvesse uma visão compartilhada das práticas de leitura/letramento entre os/as professores/as, principalmente educadores físicos, a temática *bullying* seria apropriada para gerar diferentes discussões, e os alunos sairiam ganhando ao superarem os déficits de leitura e escrita, sobretudo com a utilização de HQs em sala de aula.

O preparo do material e a discussão do Módulo junto aos alunos se deu de modo sistemático, frequente e consistente, segundo a visão defendida por Silva (2017; 2018), pois os programas de leitura dos livros didáticos já estão saturados por fórmulas previsíveis e não interessam aos/as alunos/as porque não oferecem caminhos criativos.

As leituras de textos contidas nos livros didáticos são boas, mas carecem da sistematicidade e frequência de leitura para chegar à consistência das interpretações. E por que carecem disso? Porque são opções pontuais, breves, não construídas com base em temas que já estão presentes na vida dos/as aluno/as. Pensamos que o ob-

jetivo maior de uma leitura escolarizada do livro didático é o acúmulo de conhecimento, e não a assimilação crítica do conhecimento, que dê sentido à vida dos sujeitos e aos seus cotidianos.

Por outro lado, convém ressaltar que os/as educadores/as físicos, que não dispõem de um livro didático de apoio como os docentes das demais matérias, pode se valer do Módulo de Leitura construído para esse fim. A frequência da atividade leitora conduz o aluno a orquestrar cognitivamente um pensamento, que vai sendo testado por ele, à medida que constrói hipóteses de leitura, que correlaciona as leituras dos textos ao mundo empírico, e se vê diante de conflitos reais, quando traz para o entorno da discussão os mundos e pessoas representados na HQ.

Se a frequência do que foi sistematizado acontece, rapidamente a leitura se torna consistente, pois cada vez que encontrava a turma, sentíamos o quanto mais firmes e ávidos por leitura crítica ela estava. Afinal, levar para sala de aula temas do cotidiano é muito importante para a diversidade temática e para a ampliação de conhecimento. Isso facilita a inserção imediata da turma no processo da atividade, porque a relação cultural é trabalhada, conforme apontou Lajolo (1993), aproximando o mundo da leitura à leitura do mundo. Já que a escola é um espaço que acolhe a diversidade, precisa desenvolver novas práticas para poder trabalhar as diferenças e o respeito às alteridades entre as novas gerações.

Impactos da prática: ler o mundo cultural na escola

Acreditamos que a prática leitora se desenvolveu de modo harmônico entre os/as participantes, porque não estavam diante de textos literários fantasiosos, complexos ou abstratos, distante da realidade vivida. Fazemos essa afirmação sem deixar de reconhecer a importância de cada gênero textual e discursivo, e seu devido valor nas disciplinas escolares. Consideramos que as Histórias em Qua-

drinhos, apesar de serem classificadas como uma literatura (de entretenimento) fantasiosa, seus temas retratam as relações culturais. A turma em que a pesquisa foi desenvolvida tinha sujeitos marcados pelo que potencialmente os agressores poderiam rotular como tendentes a vítimas: pessoas negras ou pardas, cadeirante, pessoas com sobrepeso físico e com estatura abaixo das convenções.

Tudo isso tornou as discussões confortáveis de um ponto de vista, porque poderia falar do tema que era real em sala de aula, mas, por outro lado, tornava as pessoas envolvidas um tanto tímidas ou amedrontadas, porque eram tocadas por feridas abertas e vivas e isso poderia, se a indução da leitura não tivesse uma mediação, causar mais danos do que vantagens para os/as envolvidos/as.

Quando a pesquisa foi planejada, ficou estabelecido que os temas seriam analisados para se chegar a um resultado final da atividade. Nesse sentido, a estruturação macro do texto/resposta dada à pergunta feita teria que originar a escrita (um texto que deveria ter início, meio e fim) com um modo linguístico de tomada de posição frente ao assunto discutido.

Todavia, à medida que líamos as produções textuais dos alunos, mesmo sem ter apontado tratar de uma produção textual específica, percebemos que outro elemento tão importante quanto os citados como categorias de análise, estava presente nas produções e deveria se somar à pesquisa, apontando a importância da prática de leitura realizada: as paráfrases criativas ou reprodutivas.

No caso da paráfrase, de um modo ou de outro, analisamos pelo lado da produtividade, isto é, não nos importava se um estudante apenas reproduzia ideias, ou se conseguia sair do entorno do dado para construir sua própria noção de *bullying*. Ficou, para nós, como resultado que, se havia alusões a ambas as formas, era porque a prática de leitura encaminhada havia surtido efeito e sido importante para a aprendizagem.

Se alguns conseguiram fazer as paráfrases criativas, e ao retomarem o conteúdo trabalhado marcavam a sua posição como sujeitos pensantes, isso era tão válido quanto a ação do sujeito que, por limites pessoais, ou outros, só conseguia reproduzir o lido. De uma forma ou de outra, a atividade proposta está no caminho certo, cabendo, a partir de então, ao profissional docente, tomar as medidas necessárias e articular encaminhamentos objetivos para sanar os desequilíbrios leitores.

Quanto ao fator do posicionamento dos/as participantes, percebemos que aqueles que enveredaram por uma escrita simétrica conseguiram, a seu modo, alcançar uma maneira de se colocar no discurso, porque já dominam estruturas ou fórmulas linguísticas capazes de demarcar seu espaço como pessoas, de dizer o que pensam e como pensam. Os que não conseguiram desenvolver, ainda, essa competência, precisariam de mais tempo de mediação docente para que a atividade de leitura e escrita permitisse esse posicionamento. Entretanto, é útil assinalar que essa dificuldade não se relaciona, unicamente, ao contexto de sala de aula: a aprendizagem dessa competência tem que atravessar os muros da escola e encontrar guarida nos sujeitos fora dela para que possam aprender a enfrentar situações polêmicas e de conflito, relacionadas ao *bullying*, para que aprendam a ser cidadãos.

Quando um projeto de leitura consegue construir sentido no espaço escolar, o gosto pela leitura se desenvolve. As escritas dos alunos ainda carecem de muita mediação, ensino e aprendizagem para que encontrem o caminho mais propício para o desenvolvimento da competência de produção textual. Há produções que se encontram na fase “embrionária”, muito distantes do padrão simétrico esperado para a série cursada por esses/as alunos/as. A defasagem pode estar vinculada a fatores vários como dificuldades do próprio aluno, bem como a fatores de ordem dispedagógicas, como já salientou Silva (2017; 2018).

Para este estudioso, a dispedagogia é um conceito que aponta para as “falhas” ou modos inoperantes de professores e escolas encararem os conteúdos, negando aos alunos um modo apropriado de aprender e, assim, estes vão cursando as séries, mas sem o aprendizado suficiente necessário à etapa seguinte, fazendo-se perceber não uma dificuldade particular do aluno, mas uma não competência do aluno em razão da dispedagogia.

Não queremos apontar que os programas de leitura dos livros didáticos não tenham o seu valor, pelo contrário, mas desejamos chamar atenção para as relações entre um programa de aprendizagem consistente e um programa rápido. No primeiro, a frequência e a sistematicidade são as molas propulsoras; no segundo, a rapidez e a pulverização dos temas/textos formam a base de sustentação. Logo, é preciso apostar em um Módulo de Leitura capaz de trazer à tona uma discussão mais profícua quanto à interpretação de textos.

A título de conclusão

Entregar uma proposta de leitura de textos aos professores de Educação Física, a exemplo do Módulo de Leitura que elaboramos, é um modo de dizer que é possível fazer uma nova prática para a aprendizagem de ler e escrever. O Módulo em si não é fechado, uma “camisa-de-força”, mas uma ideia que foi avaliada no contexto de sala de aula, e que pode ser adaptada para outras escolas e disciplinas, desde que os/as professores/as considerem os pressupostos metodológicos adotados, que se referem à frequência e à sistematicidade da leitura, pois sem esses aportes, não haverá consistência e, conseqüentemente, a competência leitora de interpretação da realidade cultural para o posicionamento de si pode ser prejudicada.

Nesse intuito, o Módulo funciona também como suporte para aquele professor que não disponha de tempo suficiente para elaborar outras estratégias. Basta seguir as orientações e uma boa es-

trada já estaria sendo construída para a autonomia da leitura. Foi nesse sentido que nossa pesquisa enveredou pelos desafios da produção textual.

Mas uma pesquisa sempre tem início, mas nunca um fim. O seu início indica que o pesquisador tomou consciência de que há uma situação a ser investigada e, depois de recolher os dados possíveis, ele chega ao momento de pôr um ponto quase final na sua trajetória. Dessa forma, entendemos que o estudo realizado pode ser um caminho a ser seguido por outros pesquisadores da educação, ajudando-lhes no processo de construção de sua autonomia, mediante uma compreensão crítica da realidade, a fim de que possam criar novas estratégias para aprendizados significativos no espaço escolar.

Referências

BAKHTIN, Mikhail M. O discurso no romance. In: BAKHTIN, Mikhail M. **Questões de estética e literatura: a teoria do romance**. São Paulo: Hucitec/UNESP, 1993. p. 71-210.

BAKHTIN, Mikhail M.; VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem:**

problemas fundamentais do método sociológico nas ciências da linguagem. 11.ed. São Paulo: Hucitec, 2004

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Salete Flôres. **Formação do professor como agente letrado**. São Paulo: Contexto, 2018.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação do Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2012.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto.** (2ª. ed.) São Paulo: Cortez, 2003.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. (3ª. ed.) São Paulo: Contexto, 2015.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor.** Campina: Pontes, 1989.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo: Ática, 1993.

LEFFA, Vilson J. Aspectos da leitura: Uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra/DC Luzzatto, 1996.

LIMA, Francisco de Assis Rodrigues. **A argumentação nas aulas de língua portuguesa:** uma discussão sobre a escrita em situações reais de uso visando ao exercício da cidadania, Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual da Paraíba, 2017.

REZENDE, Luciana Aparecida de. **Leitura e formação de leitores:** vivências teórico-práticas. Londrina: EDUEL, 2009.

SILVA, Antonio de Pádua Dias da. **O ensino de ortografia e a consciência fonológica e metalinguística,** Revista do GELNE, V. 19, N. 2, 2017, p. 33-48.

SILVA, Antonio de Pádua Dias da. **Refletindo sobre a produção textual no 5º ano,** Revista Contemporânea de Educação, v. 13, n. 27, 2018, p. 398-416, RJ, UFRJ.

SILVA. Ewerton William de Lima; **Subjetividade da leitura na escola:** visões sobre o bullying nos quadrinhos. Ed. Mentis Abertas, São Paulo. 2020.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

Webquest e a busca por uma construção do conhecimento e (re)significação do ensino de história

Givaldo Cavalcanti
João Batista G. Bueno

You're in quest for more to find the core
(Você está em busca de mais, para encontrar a essência)
Your journey still ain't over
(Sua jornada ainda não acabou)
Your quest is your purpose, go on
(Sua busca é seu propósito, continue)
(Letra: Tobias Sammet – Tradução livre)

Primeiros passos da jornada

Este artigo tem como propósito ampliar os estudos teóricos e metodológicos da dissertação de mestrado “Manual do professor e objetos de aprendizagem: uma análise das tecnologias digitais para o ensino de história”, concluída no ano de 2022 por meio do Programa de Pós-graduação em Formação de Professores (PPGFP) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

Num momento histórico de enfrentamento da COVID-19, a educação brasileira lidava com diversos obstáculos para manter funcionando a engrenagem da formação de crianças, jovens e adultos que experimentavam um cenário novo para o ensino. Naquele período, a escola e a sala de aula presencial davam lugar ao espaço virtual com as aulas remotas, em que todos(as) os(as) participantes estavam reunidos no chamado ciberespaço¹, com o objetivo de seguir sua jornada de ensino-aprendizagem.

Naquele período, professores(as) e estudantes passaram a utilizar cada vez mais os recursos tecnológicos como alternativa para a produção do conhecimento e desenvolvimento da didática de ensino. Ali, “as tecnologias na educação precisam estar a serviço de relações e produções de reconhecimentos, ajudando na curiosidade epistemológica através da expressão criativa e cooperativa, oportunizando uma formação democratizada dos saberes” (CONTE, 2018, p. 4).

Após dialogar com docentes que enfrentavam essa batalha diária de lecionar por meio de plataformas digitais e compreender suas dificuldades e frustrações, desenvolvi uma proposta pedagógica capaz de reunir, partindo de uma metodologia de ensino, uma forma mais dinâmica e menos ligada à reprodução de informações presentes na Internet. Essa centelha educacional visava contribuir para o processo de ensino-aprendizagem com uma capacidade de diálogo entre os conteúdos disponíveis na web, com os materiais didáticos físicos que eram a realidade até então de docentes e discentes.

Assim, cheguei até a turma do 2º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Cônego Antônio Galdino, localizada na cidade de Puxi-

1 O ciberespaço é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo (Lévy, 1999, p. 16).

nanã, distante 147 quilômetros da capital, João pessoa, e 17 quilômetros de Campina Grande, município no qual resido. A proposta pedagógica foi desenvolver com os(as) estudantes e o professor de história da turma, uma possibilidade multidimensional na educação chamada de WebQuest (WQ).

Para apresentar outra forma de desenvolver o processo de ensino-aprendizagem, encontrei na WQ uma possibilidade de fazer com que o(a) estudante se descobrisse como um fazedor não só do mundo da escola (FREIRE, 1967), mas como construtor de um conhecimento que o ajude em seu processo de formação. Além de entregar ao professor um instrumento capaz de tornar a aprendizagem mais significativa.

E esse é um dos caminhos que a WQ oferece. Ela empresta a possibilidade de utilizar a internet para fins pedagógicos, ao mesmo tempo que se coloca como uma ferramenta de aprendizagem (DODGE, 1995).

Pensando nessa alternativa, Bernie Dodge, professor da Universidade de San Diego, nos Estados Unidos, em meados da década de 1990, criou um conceito utilizando recursos da Internet que possibilitavam o desenvolvimento de práticas que põem o(a) educando(a) em contato com diversos conteúdos, em diferentes suportes, que envolvem o assunto que vem sendo estudado em sala de aula.

E pensar nisso tendo como um dos meios pedagógicos, a WQ fez com que o propósito da educação e a busca pelo conhecimento não se bastassem no consumo de informações. É preciso confrontar fontes, questionar, possibilitar uma discussão sobre uma problemática (conteúdo), que faça com que o(a) estudante se sinta participante das mudanças da sociedade.

Esta metodologia foi experimentada a partir de um processo de ensino baseado na internet, que possibilita uma investigação de informações de forma orientada e organizada. Essa busca sempre tem como princípio um tema específico escolhido pelo(a) profes-

sor(a), no qual serão definidas as tarefas realizadas pelos(as) estudantes. Estas atividades são resolvidas por meio de consultas em fontes de informações seguras como em textos de sites, livros, revistas, vídeos entre outros locais, desde que estejam disponíveis no ciberespaço, e que geralmente são predefinidas pelo(a) docente.

Para Silva e Mueller (2010), esse tipo de recurso metodológico desperta no estudante o prazer em fazer pesquisa, selecionando conteúdos na web com interesse em descobrir e elaborar conhecimento a respeito de um tema específico. Ela ainda possibilita o uso da Internet voltado para o processo educacional, estimulando o pensamento crítico e a produção de materiais por meio de atividades que contribuam para o desenvolvimento da autonomia dos discentes.

E, como o momento de agora é de compartilhamento de recursos tecnológicos, é preciso compreender que Novas Tecnologias da Informações e Comunicação (NTIC) não têm vontades próprias. Elas se configuram em instrumentos que precisam ser guiados. E se elas servirão para atender às necessidades de quem as usa, isso dependerá da forma como elas estão sendo usadas.

Desprendendo-se das amarras da informação

Escolher como proposta pedagógica a WQ foi uma possibilidade para que fosse possível fugir da reprodução de informações que em muitos casos acaba acontecendo quando professores(as) e estudantes consomem de forma desenfreada os conteúdos quando possuem acesso à Internet. O leque de possibilidades se abre de uma forma que, em determinados casos, nos perdemos em meio a tantas novidades.

Quando foi pensado em apresentar em sala de aula um conteúdo pautado em informação tecnológica, é preciso analisar se essas referências, apesar de “modernas”, podem não estar fundamenta-

das em visões testadas cientificamente. Em muitos casos, temos a nosso alcance dados sem investigação, com apenas um propósito de acumular informações.

Informações que, segundo Larrosa (2015), entregam uma vertente que não comunga com a proposta de educar a partir de uma práxis política baseada no debate de ideias. Na verdade, essa ação de informar possibilita apenas a reprodução do conhecimento em um tempo que a educação precisa ir além, precisa estar em uma posição politicamente referenciada.

A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a construir-nos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência (p. 18-19).

A WQ ajuda a encontrar um caminho que utiliza a tecnologia não para transformar a educação escolar em um espaço de transmissão vertical de conhecimentos. Sendo utilizada de uma forma planejada, ela é um recurso que leva tanto o(a) professor(a), como principalmente o(a) estudante, a pensarem em um processo de ensino-aprendizagem como tempo e espaço de produção de conhecimento e reflexão social, encontrando um ponto de equilíbrio que os ajude a entender que existe uma diferença entre reproduzir informações e produzir conhecimento.

Formar estudantes que tenham a capacidade de entender que existem relações de poder, projetos políticos, perspectivas de manutenção das desigualdades e desprovimento dos direitos das pes-

soas a partir de interesses escolares é um passo importante para desmontar uma proposta na qual o(a) educador(a) reprodutor(a) de informações é visto(a) como sujeito do processo, e os educandos como meros objetos.

Mas como utilizar os recursos tecnológicos sem se sentir prejudicado, sem autonomia ou levado à posição de reprodutor de informações? O que foi pensado aliou-se com uma proposta de apresentar uma metodologia de produção do conhecimento e didática de ensino que fosse aliada a um pensamento que contribuísse para a construção de meios que trouxessem significado para o processo ensino-aprendizagem.

“As tecnologias na educação precisam estar a serviço de relações e produções de reconhecimentos, ajudando na curiosidade epistemológica através da expressão criativa e cooperativa, oportunizando uma formação democratizada dos saberes” (CONTE, 2018, p. 4).

E o nosso presente não é mais aquele em que o conhecimento está apenas na escola. Ele agora está em todo os lugares, formatos, exposição e interesse. E a escola tem um papel fundamental nesse processo que é o de promover a socialização do conhecimento, seja ela por vias tradicionais, como o uso do livro didático, por exemplo, ou pelo fenômeno das multtelas do ciberespaço.

Quando estamos em contato com o conteúdo, ou informações, que estão disponíveis na Internet, a questão pode ser a seguinte: usar porque aquilo está lá, acessível. É preciso entender que ter à disposição algo, ou usar de qualquer forma o que está ao seu alcance, pode não contribuir para o processo ensino-aprendizagem da realidade escolar na qual o(s) professor(a) e os(as) estudantes estão inseridos(as).

É necessário que seja criado um diálogo com o que se está estudando para possibilitar que os discentes entendam por que estão refletindo sobre aquilo, e como isso está ligado à aprendizagem. Não é usar somente o exemplo o qual se conhece.

Muito menos fechar os olhos e cair na primeira opção após clicar no botão “buscar”. O que é preciso entender é saber usar aquilo que foi escolhido, como também saber o motivo pelo qual se escolheu aquele recurso.

O conteúdo disponível no ciberespaço não é neutro, por isso que o papel do(a) professor(a) na sala de aula também é mostrar que neste mar de informações há coisas boas, coisas ruins e interesses que recaem sobre essas questões. Se a partir da experiência dele com os recursos tecnológicos for possível despertar no(a) estudante algo que traga significado para o que ele(ela) está aprendendo, o(a) docente vai conseguir retirar da informação dados para o processo de ensino-aprendizagem.

Mesmo com muitos materiais didáticos, inclusive os que estão presentes na Internet, oferecendo conteúdos que dialoguem com atividades reprodutoras que reforçam o caráter bancário da educação (FREIRE, 1987), o(a) docente precisa se reconhecer como aquele(a) que discute não apenas as questões tradicionais. Ele(a) também precisa entender que existe um desafio que o(a) fará repensar-se como educador(a), mesmo se ele(a) não tenha participado de um processo de formação que o(a) preparasse para lidar com as questões da tecnologia. Ao que parece, chegou o momento dele(a) se libertar.

A libertação, por isso, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos. A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se (*Ibid*, p. 19).

Por interpretar algumas dificuldades relatadas pelos(as) docentes de buscar essa “libertação”, encontrei na WebQuest uma alternativa que pode servir de diálogo com professores(as) para o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais próxima da realidade deles(as). Em muitos momentos eles(as) reconheceram que não estavam preparados pedagogicamente para lidar com as várias possibilidades que estão disponíveis na Internet quando o assunto é ensino aliado à tecnologia. Além do que, em outros momentos, eles(as) também perceberam que seus anos de experiência em sala de aula não estavam mais correspondendo ao perfil do novo profissional da educação que o sistema tem cobrado.

Ter que se preparar previamente e entender como e porque utilizar as ferramentas digitais, passou a fazer parte do dia a dia do(a) professor(a) que não tem mais pela frente que lidar apenas com questões tradicionais de ensino, como domínio de turma, conhecimento prévio do conteúdo disposto no livro, ou até mesmo questões relacionadas à disciplina em sala de aula. Agora é o momento de transformações e compartilhamento do saber que permeiam também sob o caminho digital oferecendo novas experiências.

A experiência modifica, às vezes de maneira sutil e às vezes mais radicalmente, todo o processo educacional; influencia os métodos de ensino, a relação e o aperfeiçoamento dos mestres e o currículo, podendo até mesmo revelar pontos fracos ou omissões nas disciplinas acadêmicas tradicionais e levar à elaboração de novas áreas de estudo (THOMPSON, 2002, p. 13).

E por que não tomar parte dessa experiência utilizando um recurso pedagógico aliado às NTICs que proporcionam uma relação de proximidade com os conteúdos que estão sendo trabalhados em sala de aula? A WebQuest torna possível essa proximidade entre as novas tecnologias e a compatibilidade humana. Criando um momento de olhar para as NTICs não apenas como uma estrada que

vai levar o(a) professor para um destino. Mas, como uma ponte que pode ser usada para educar a partir das relações horizontais (ASS-MANN, 2012), baseado no poder de reflexão e experiência entre os indivíduos.

O desafio continua sendo o de aprender, mas compreendendo que não existe uma fórmula pronta e universal, ou um caminho pré-estabelecido. A tecnologia não pode ser usada apenas como um vídeo que ilustre um conteúdo presente no livro impresso, como ocorre durante o processo de ensino bancário. Ela não precisa ser inimiga do(a) professor(a). Mas sim ser utilizada como parte do procedimento de descoberta do conteúdo.

Ao tentar fazer isso utilizando o recurso da WebQuest, o(a) docente vai aceitar se arriscar mais e buscar não manter o modelo de ensino-aprendizagem que o acompanha em sala de aula de forma repetitiva. Se isso pode parecer um risco, é melhor corrê-lo dentro do pedagógico e do ético, do que repetir aquilo que não dá problema, mas que não dá resultado.

Se o objetivo pedagógico for o pacto de mediocridade, ou como afirma Benjamin (GAGNEBIN, 2014), manter-se no liminar da indiferença, fingir que se dá aula, e fingir que se aprende, encontraremos o caminho mais fácil, mas que não leva a lugar nenhum.

Buscando conhecimento de forma recíproca

Quando pensamos em uma educação que tenha o objetivo de alterar as formas de uso das NTCs para que elas não se alinhem à reprodução de informações, tomamos como impulso a intensão de fazer com que o processo de ensino-aprendizagem seja mais fácil para os(as) professores(as), como também para os(as) estudantes. Queremos dizer que, com esse tipo de proposta, temos condições de contribuir para que o trabalho de ensinar contribua para o crescimento intelectual de quem está envolvido nele.

É como se pegássemos emprestado uma das muitas ideias geniais de hooks² (2017), apontando que “ensinar de um jeito que respeite a proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo” (p. 25).

Isso demonstra uma perspectiva possível para que possamos reunir o maior número de fontes possíveis para possibilitar um diálogo na sala de aula em que docentes e discentes pensem não somente com a Internet, e não apenas ilustrem ou pesquisem uma imagem a esmo relacionada ao assunto, sem preocupação com a formação.

Assim, a tecnologia será constitutiva do saber, levando em consideração que o objetivo do processo de ensino-aprendizagem não é simplesmente navegar, mas sim ensinar, para que todos os inseridos nesse campo sejam cada vez mais participativos, e não se mantenham em posição de passividade, apenas recebendo informações. É preciso também que fique claro que aqui não há a intensão de inculcar na cabeça dos(as) professores(as) que toda aula precisa ser criativa com o uso da tecnologia. Ou que ele(a) tem condições e recursos diferenciais para desenvolver em todo momento que está em sala de aula para que a aprendizagem seja extraordinária.

Não. O(A) docente não tem condições humanas, pedagógicas, físicas ou mentais para entregar essa proposta. A realidade de muitos(as) é de 40 horas/aula por semana, e que não faz sentido cobrá-lo(a) para dar “piruetas” em sala de aula para que o ensino seja mais dinâmico(a).

2 bell hooks é o pseudônimo de Gloria Jean Watkins, escritora norte-americana. O nome empregado em letra minúscula surge a partir de uma postura da própria autora como uma homenagem à sua avó e o emprega assim como um posicionamento político que busca romper com as convenções linguísticas e acadêmicas.

Por isso que algumas aulas podem ser de leitura de textos, de uso do conteúdo disponível no livro didático, mas outras poderão ser de trabalho em grupo, de atividades a partir de ferramentas digitais, como a WebQuest, para que seja possível mostrar para os(as) estudantes que, independente do recurso é possível praticar uma educação dialógica (FREIRE, 1967).

O que fica para o(a) professor(a) é colocar em prática a produção de conhecimento, enquanto para o(a) estudante é a capacidade dinâmica de perguntar, e não de repetir o que conseguiu memorizar daquilo que ouviu durante vários minutos de discurso do(a) docente. O foco não é por si só contemplar todo o conteúdo do livro didático, fazendo com que o(a) docente se transforme em uma caixa amplificadora que seja capaz de transbordar em palavras todas as linhas que existem no livro ou na Internet.

A proposta é libertar o(a) professor(a) da técnica de reprodução do ensino e despertar no(a) estudante a capacidade crítica de pesquisar, questionar e investigar, o que em nessas situações é possível com a troca de experiências.

Para Benjamim a educação verdadeira é a que envolve reciprocidade, mesmo, ou talvez sobretudo, quando se trata de idades e culturas diferentes. O distanciamento entre as gerações em nossa época faz parte de um processo histórico de empobrecimento da experiência humana, iniciado desde a época das manufaturas. A compreensão da gênese desse processo levou Benjamim a uma crítica radical da cultura burguesa. (...) Mas a rapidez das mudanças nas sociedades industrializadas vem dificultando a comunicação entre as gerações. O ritmo do tempo na vida moderna tornou-se cada vez mais acelerado. O trabalho industrial, rompendo com a organicidade do trabalho ar-

tesanal do período pré-capitalista, impôs uma nova dinâmica ao corpo e ao pensamento. Seu caráter fragmentário, rotineiro e mecânico se inscreve na lógica das leis de mercado do cálculo frio dos lucros e das perdas. Deste cenário, Proust extraiu a convicção de que o grande drama do homem na modernidade é não ter tempo de viver seus verdadeiros dramas (D'ANGELO, 2006, p. 34-35).

A proposta é fazer da tecnologia um caminho para a humanização, e não um instrumento reprodutor de consumo. Não é que as NTICs estejam sempre um passo à frente do(a) professor(a). Mas, é preciso pensar que quando demonstramos interesse na tecnologia, é preciso ficar atento aos aspectos que são privilegiados por quem disponibiliza tais recursos.

Professores(as) e estudantes fazem parte de um contexto histórico que favorece o desenvolvimento do ensino a partir das NTICs, seja pela presença de recursos digitais nos materiais didáticos, ou pelo contato diário com as tecnologias móveis. Entretanto, a escola apresenta uma barreira que dificulta essas trocas de experiências. Ora ela não oferece condições para a realização de tarefas, ora são as dificuldades sociais que potencializam esse entrave.

De acordo com Agostini (2019), esses obstáculos elevam o grau para atingirmos a libertação do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que “somos arrastados pelo progresso, fruto da Modernidade, **uma** tempestade difícil de conter, **e que nos mostra** as ruínas que ele produz, deixando para trás ‘um amontoado de ruínas’ que ‘cresce até o céu’” (p. 64, grifo nosso).

Não foi apenas durante o processo de realização da dissertação de mestrado na qual este artigo está ligado que ouvi professores(as) afirmarem que se sentem esmagados pela grande quantidade de tarefas que precisam desempenhar dentro e fora de sala de aula. Ao

mesmo tempo, eles(as) também afirmam não encontrar otimismo para lidar com as questões da modernidade. A ligação atual da docência com a tecnologia oferece um cenário em que é apresentado ao docente uma série de mercadorias de última geração que o sufocam, fazendo-os esquecer da sensação que é ensinar a partir da humanidade com a troca de experiências.

A degradação ou perda da experiência faz parte de um longo processo que começa com as manufaturas e atinge seu apogeu com a indústria moderna. O interesse de Benjamin em reunir informações sobre temas diversos, como uso do ferro na arquitetura, ferrovias, daguerreotipia, sistemas de iluminação etc., está ligado a esta avaliação. (...) A perda da experiência pelo bombardeio da informação, pela mecanização e pela divisão do trabalho industrial se traduz em automatização. Transformado em autômato, o operário lida melhor com a máquina. Os mesmos gestos mecânicos são encontrados entre os transeuntes das ruas e as multidões que circulam nas grandes cidades. As condições de vida nas sociedades modernas obrigam os indivíduos a concentrar suas energias protegendo-se dos choques, onipresentes na realidade. Absortos na vivência do presente, eles vão perdendo a memória, se isolando, adquirindo assim uma nova sensibilidade. Esta nova sensibilidade surge da necessidade de sobreviver ao impacto produzido pelos choques; um de seus traços essenciais é não possibilitar mais as sinestésias e metáforas que aludem à harmonia do homem com a natureza. O reconhecimento do perfume de uma flor, por exemplo, torna-se impossível (D'ANGELO, 2006, p. 72-73).

O choque que muitos sentem ao se relacionar com os recursos tecnológicos pode levá-los a essa sensação de anestesia momentânea. Essa sensação de que o(a) docente não terá condições de lidar com as novidades das NTICs nos coloca em uma posição de reflexão sobre o que significa em um mundo atual tão entrelaçado com os meios telemáticos, o profissional da educação não se ver inserido nesse contexto, ou achar que pode se colocar fora dessa prática.

Essa contradição reforça a distância entre os dois mundos: aquele que oferece recursos para que possamos utilizar meios tecnológicos no processo ensino-aprendizagem, como o outro que por estar preso às amarras da educação bancária, não entenderá que transgredir o modelo de mercado de várias opções tecnológicas, também passa por utilizar esses recursos em busca de liberdade.

Ressignificando o ensino de história a partir da WebQuest

O que será discutido a seguir possui referência em uma possibilidade multidimensional na educação, tendo como base nas teorias desenvolvidas por Dodge (1995), Silva e Mueller (2010), Moran (1999), quando o estudo apresenta como base a internet e o uso da WQ.

A intenção é demonstrar aos(as) professores(as) que os recursos presentes na Internet podem ser transformados em conhecimento com significado a partir do momento que eles(as) se libertassem da concepção bancária da educação (FREIRE, 1987) que a reprodução de conteúdo carrega, principalmente quando o suporte tecnológico pedagógico estiver preso à reprodução de informações.

Fazer com que o(a) estudante se descubra como fazedor(a) não só do mundo da escola (FREIRE, 1967), mas como construtor(a) de um conhecimento que o(a) ajude em seu processo de formação, é um dos caminhos que a WQ oferece. Ela empresta a possibilidade

de utilizar a Internet para fins pedagógicos, ao mesmo tempo que se coloca como uma ferramenta de aprendizagem (DODGE, 1995).

Para Silva e Mueller (2010), um dos grandes desafios do(a) professor(a) é ajudar a tornar a aprendizagem significativa. E pensar nisso tendo como um dos meios pedagógicos a WQ faz com que a busca pelo conhecimento não se baste no consumo de informações. É preciso confrontar fontes, questionar, possibilitar uma discussão sobre uma problemática (conteúdo), que faça com que o(a) discente se sinta participante das mudanças da sociedade.

Pensando nisso, Bernie Dodge, professor da Universidade de San Diego, nos Estados Unidos, em meados da década de 1990, criou um conceito utilizando recursos da Internet que possibilitava o desenvolvimento de práticas que põem o(a) educando(a) em contato com diversos conteúdos, em diferentes suportes, que envolvem o assunto que vem sendo estudado em sala de aula.

Esta metodologia foi vivenciada a partir de um processo de ensino baseado na internet, que possibilita uma investigação de informações de forma orientada e organizada. Essa busca sempre tem como princípio um tema específico escolhido pelo professor, no qual serão definidas as tarefas. Estas atividades são resolvidas através de consultas de fontes de informações seguras como em textos de sites, livros, revistas, vídeos entre outros locais, desde que estejam disponíveis no ciberespaço, e que geralmente são predefinidas pelo professor.

De acordo com Silva e Mueller (2010), esse tipo de recurso metodológico desperta no(a) estudante o prazer em fazer pesquisa, selecionando conteúdos na web com interesse em descobrir e elaborar conhecimento a respeito de um tema específico. Ela ainda possibilita o uso da Internet voltado para o processo educacional, estimulando o pensamento crítico e a produção de materiais através de atividades que contribuam para o desenvolvimento da autonomia dos(as) discentes.

Pensar o ensino de história a partir das funcionalidades da Internet, oferece a chance de elaborar uma proposta de ensino caracterizada como mais aberta, flexível e contínua (MORAN, 1999). Era o momento em que o professor poderia ouvir mais os estudantes e buscar se localizar no limiar (GAGNEBIN, 2014) que envolve o manual impresso e a possibilidade de transformação de um território instável (ciberespaço).

Quando uma WQ é proposta em sala de aula, ela oferece a oportunidade de superar uma estrutura passiva de aprendizagem via oral, quando identificamos apenas a transferência vertical de informações. Ela oferece conteúdos e recursos para que os(as) estudantes pensem, enquanto o(a) educador(a) se oferece para participar de uma aprendizagem problematizadora. “Transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (FREIRE, 1996, p. 34).

Uma das características da WQ é justamente ser desenvolvida a partir do ciberespaço. Entretanto ela não pode passar a ideia de que o(a) discente por si só atinja um grau elevado de auto aprendizado, como se só bastasse ele pesquisar e resolver a tarefa para aprender. Com essa proposta é preciso dialogar sobre o papel de cada um em torno de um processo de aprendizagem colaborativa entre todos os envolvidos.

As WebQuests são “como que um desafio que se coloca aos alunos, que para o resolverem, transformam a informação disponibilizada num produto final e comunicam aos outros colegas” (VISEU; CARVALHO, 2003, p.519). Ela “utiliza o potencial da Web para motivar os alunos através do uso de recursos reais, podendo o produto final realizado pelos mesmos ser enviado por e-mail ou apresentado aos colegas e ao professor para avaliação e feedback” (GUIMARÃES, 2005, p.25).

Esse feedback pode ser chamado de aprendizagem colaborativa, uma vez que todos podem contribuir com as WQs que estão sendo desenvolvidas durante as aulas. Ao mesmo tempo em que o(a) professor(a) pode apresentar novas possibilidades para o resultado da tarefa, os estudantes também podem contribuir com suas reflexões tanto do trabalho do docente, como também do resultado do trabalho dos demais colegas.

De acordo com Silva (2006, p. 44) “a WebQuest irá orientar a navegação do estudante na grande rede de computadores, a fim de se obter a construção e reconstrução de conhecimentos ali encontrados”. Assim, a estrutura de uma WQ deve constar os seguintes itens: 1º definição do tema de trabalho; 2º instruções da proposta para o aluno; 3º determinar a tarefa; 4º definir as fontes de pesquisa juntamente ao processo da investigação e os recursos utilizados; 5º redação de um texto introdutório e conclusivo para o aluno; e 6º finalização da WQ.

A WebQuest criada a partir desta pesquisa de dissertação de mestrado foi chamada de “WebQuest Viva a Revolução!”, e teve como proposta utilizar uma situação que fizesse os discentes refletirem sobre a correspondência entre presente e passado, a partir da tarefa que eles realizariam na WQ. Esse método dialético entre os tempos passado e presente se oferecerem como alicerces que esta pesquisa buscou trabalhar a partir dos conceitos de Walter Benjamin.

Nesse cenário, a situação “possibilita trazer imagens do passado vivido, como opção de questionamento das relações e sensibilidades sociais, como uma busca atenciosa relativa aos rumos a serem construídos, sobretudo, no presente” (GALZERANI, 2021, p. 98).

Figura 1 – Capa da proposta pedagógica que foi desenvolvida com os alunos do 2º Ano



Fonte: Dados da pesquisa, 2020

Com a introdução da aula e a exibição da “WebQuest Viva a Revolução!”, os(as) estudantes se mostraram entusiasmados em participar da atividade, uma vez que além do ineditismo, o método dialético envolvendo o presente e passado os chamou atenção por possibilitá-los fazer uma reflexão do ensino de História de uma forma longe do tradicional.

A tarefa da WQ foi repassada para os participantes. Para ela ser realizada, era preciso que os(as) discentes compreendessem o contexto para que eles(as) tivessem condições de relacionar o assunto o qual eles vivenciaram durante as aulas do professor, com a prática a partir dessa atividade.

Durante as aulas nas quais o docente abordou os conteúdos relativos às Revoluções Inglesas, boa parte dos encontros foi evidenciado que ao longo desses acontecimentos históricos a sociedade inglesa sempre estava diante da aparição de uma nova liderança. Seja durante a dinastia Tudor (1485-1603), ou no período do Absolutismo, focado na figura do rei; ou na República de Cromwell,

bem como na restauração da monarquia e na Revolução Gloriosa (BOULOS JÚNIOR, 2016). Nas suas intervenções em sala, o professor sempre apresentava a figura do líder, bem como as transformações sociais que cada momento desse apresentou na história da Inglaterra.

Para aproveitar o gancho dessas aulas e oferecer uma possibilidade de uma reflexão mais ampla, a Introdução da WQ foi pautada na possibilidade dos(as) estudantes pensarem sobre o que significa a liberdade das pessoas em um lugar em que os líderes estão no centro da história. Como eles viam a posição do restante da população nesses momentos? E se uma revolução como algumas dessas que eles estudaram acontecesse atualmente, como eles pensariam a respeito?

Partindo daí, a tarefa da “WebQuest Viva a Revolução!” propôs que eles(as) pensarem em uma revolução no contexto atual. Para isso, foi destacada a crise sanitária da COVID-19 e uma situação em que o(a) estudante que está participando da atividade se transformasse no líder da sua comunidade, ou município onde ele(a) vive. Essa situação foi criada para que cada um pensasse no que uma revolução ocasiona na vida de um grupo de pessoas, e como eles se comportariam estando na posição daquelas figuras de destaque que foram apresentadas durante as aulas de História.

Após o entendimento da tarefa, os participantes tiveram acesso ao processo da WQ. Nesta parte são apresentados os conteúdos que os ajudarão a resolver a tarefa. Nesse item, foram sugeridos quatro vídeos com produções de fontes confiáveis que abordam o assunto estudado, como também dois textos postados em sites oficiais de empresas de educação que trabalharam o mesmo tema. Em seguida, foi indicada a avaliação que os estudantes fariam, que neste caso foi a produção de um texto que correspondesse à tarefa proposta.

Por fim, a conclusão da “WebQuest Viva a Revolução!” apresentou uma charge em que o autor apontava as diferentes formas de realizar um ato revolucionário, respeitando o tempo histórico de cada sociedade. Essa reflexão foi importante no contexto da sala de aula, uma vez que os estudantes perceberam que uma palavra, no caso “revolução”, foi empreendida de várias formas ao longo da história.

Segundo a charge, no primeiro momento a revolução seria a decapitação do rei, em referência à Revolução Francesa, no século XVIII. Posteriormente, ela já se empunha na prática do amor livre e liberdade sexual, no século XX. Já no último momento a revolução está se fazendo a partir da presença das pessoas nas redes tecnológicas de comunicação, no século XXI.

FIGURA 2 – Na charge³ o autor traz o texto: ‘Vamos decapitar a Monarquia’, no primeiro quadro. ‘Vamos espalhar o amor livre’, no segundo. E #FREELIBYA nos trending topics’, no terceiro.



Fonte: Dados da pesquisa, 2021

A escolha por esta imagem propôs aos participantes da WQ⁴ o quanto é importante pensar o ensino de História a partir de reflexões que fazem parte do dia a dia. Transformar a informação em um conhecimento vai além da reprodução dos conteúdos já existentes. O objetivo desta proposta pedagógica foi fazer com que professor e estudantes experimentassem coisas novas, pudessem comparar opiniões e trocar experiências para a construção de um ensino com significado para todos.

Ensinar na, com ou a partir da Internet, pode atingir resultados que têm a capacidade de transformar o processo de ensino-aprendizagem. Ver professor e estudantes trocando informações através de uma comunicação aberta, rompeu com a proposta de transferência de conhecimento dosado pela passividade. O ponto de partida desse produto pedagógico é o que Moran (1999, p. 25) apresenta como uma realidade que pode ser vivida atualmente, além de “integrar o humano e o tecnológico, dentro de uma visão pedagógica nova, criativa, aberta”.

Considerações finais

Ensinar na, com ou a partir da Internet, pode atingir resultados que têm a capacidade de transformar o processo de ensino-aprendizagem. Ver professor(a) e estudantes trocando informações por meio de uma comunicação aberta, rompe com a proposta de transferência de conhecimento dosado pela passividade. Essa ideia caracteriza o que Moran (1999, p. 25) apresenta como uma realidade que pode ser vivida atualmente, além de “integrar o humano e o tecnológico, dentro de uma visão pedagógica nova, criativa, aberta”.

4 A versão completa da “WebQuest Viva a Revolução!” está disponível para acesso e realização da atividade no link: <https://sites.google.com/d/1jaxQkmZ7TihWQIMW-15cWPOX316oZGCd/p/1IjRmjVYRhzi09fORQN3J16LLNL1u9A/edit>

Propor uma discussão desse porte, tendo como ponto de observação o uso das NTICs, nesse caso específico da WQ, dentro do campo do ensino da História, é abrir espaço para um debate que em determinado momento alguém pode cobrar uma posição sobre qual lado a proposta desta análise defenderá. Afirmo isso pelo fato de que como a sociedade atual está tão mergulhada na era digital, parece ser remar contra a correnteza apresentar uma reflexão que trilhe outros caminhos.

Este artigo também propõe dialogar com docentes, discentes e pesquisadores não apenas da área de história, mas da Educação como um todo, partindo de um pensamento atual, e que pode ser um primeiro passo para encontrarmos possíveis respostas. Como eu acredito que na educação a tecnologia nem sempre poderá nos unir, então, ela não pode ser usada para nos separar.

Num momento em que o uso dos recursos tecnológicos se mostra como alternativa urgente para estimular os(as) professores(as) e instigar a curiosidade dos(as) estudantes, na prática, o que apresentamos aqui foi um cenário em que os recursos telemáticos do presente requerem suportes que muitas vezes os sujeitos pedagógicos não possuem, ou conhecem. Por isso a necessidade de aprofundarmos nessas questões.

Quando a educação passa a ser instruída a partir do viés tecnológico, em que o tempo de agora é acelerado, de um bombardeio de informações e novidades a todo instante, a prática educativa acaba sendo usada como uma transmissão de saberes com base no par ciência/técnica, deixando para trás a construção de conhecimentos pautados pela experiência/sentido (LARROSA, 2015).

Em um momento em que o ensino não está apenas na escola, ou no livro didático, ou no quadro em sala de aula, mas ocupa um espaço em que os docentes e discentes precisam se reconhecer na Internet, a WQ permite a reflexão sobre os conteúdos estudados a partir de questões tecnológicas, baseada na apropriação de um co-

nhecimento que foi construído inicialmente de forma individual, mas com a realidade de transformação em aprendizagem colaborativa.

O pouco do que mostramos aqui evidencia que a WQ não se apresenta como um recurso que soluciona todos os problemas das relações envolvendo a educação com a tecnologia. Mas, aparece como uma alternativa para construir coletivamente uma metodologia que auxilia na mediação entre as NTICs e os conteúdos do currículo de história. Isso, já é um passo importante para aproximar gerações diferentes que estão convivendo em situações que ajudam a repensar os modelos que possam funcionar melhor no ambiente virtual da escola.

Partindo de estudos como esse, podemos criar alternativas para uma nova perspectiva que envolva a (res)significação do ensino de história, pautado na proposta de uma educação dialógica e libertária, livre das amarras da racionalização da educação.

Referências bibliográficas

AGOSTINE, Nilo. **Os desafios da educação a partir de Paulo Freire e Walter Benjamin**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2019.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aparente. Petrópolis-RJ:Vozes, 2012.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade e cidadania 2º ano**. São Paulo: FTD, 2016.

CONTE, E.; HABOWSKI, A.D.; RIOS, M.B. As tecnologias na educação: perspectivas freireanas. In: Congresso Internacional de Educação e Tecnologias, 2018, São Carlos-SP. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:onzHvo75HrAJ:cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/>

[download/132/131/+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br](#), Acesso em 03 out. 2021.

D'ANGELO, Martha. **Arte, política, e educação em Walter Benjamin**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

DODGE, B. WebQuests: **A Technique for Internet – Based Learning**. The Distance Educator. v.1, n. 2, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Limiar, aura e rememoração: ensaios sobre Walter Benjamin**. São Paulo: Editora 34, 2014.

GALZERANI, M.C.B. Memória, História e (re) invenção educacional: uma tessitura coletiva na escola pública. In: KOYAMA, A.C; GALZERANI, J. C.; PRADO, G. V.T. (Org). **Imagens que lampejam: ensaios sobre memória, história e educação das sensibilidades**. Campinas-SP: FE/Unicamp, 2021.

GUIMARÃES, D. **A utilização da WebQuest no Ensino da Matemática: aprendizagem e reações dos alunos do 8º ano**. 2005. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação). Braga: Universidade do Minho, 2005.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: Editora WMF, 2017.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MORAN, José Manuel. Internet no ensino. **Comunicação & Educação**, n. 14, p. 17-26, 1999. Disponível em <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i14p17-26>, Acesso em 08 set. 2021.

SAMMET, Tobias. In Quest For. In: AVANTASIA. **The Metal Opera Part II**. Manaus: Rock Brigade Records, 2002. 1 CD. Faixa 4.

SILVA, C. F.; MUELLER, R. R. Webquest: uma ferramenta adaptável para a pesquisa na Web. **RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação**. ISSN: 1679-1916, vol. 8, n. 3, 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/renote/article/viewFile/18107/10679>, acesso em: 01/05/2021.

THOMPSON, E. P. **Os românticos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

WISEU, F.; CARVALHO, A.A. Percepções de alunos da Licenciatura em Ensino de Matemática sobre concepção e implementação de WebQuests. In: **Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação**, 3, Braga: Universidade do Minho, 2003. p. 509 – 519.

Pós-fácio

Desfechos de pesquisas que (re) inventam e transformam a prática escolar

Organizar um livro como este é uma forma de resistência. Resistir aos inúmeros processos de silenciamento que, de alguma forma, agem no dismantelamento das práticas educacionais que buscam e promovem a emancipação dos alunos. Cada capítulo foi construído a partir de resultados das ações pensadas para fazer da escola um ambiente de livre expressão, de livre pensamento e de intensa fomentação do saber em suas inúmeras formas, origens e sujeitos. Pensamos e articulamos as leituras para que elas pudessem expressar as múltiplas facetas da pesquisa em Educação como um elemento essencial para a continuidade de uma escola acolhedora, como nos propõe Paulo Freire.

A proposta de Freire, inclusive, está presente em grande parte – senão todos – dos capítulos de nossa Obra, mesmo que de forma

não explícita. As vivências, os percursos e as formas de pesquisar no campo educacional, necessitam de um olhar humanizado, de uma prática empática e do respeito às diversas realidades e saberes dos alunos. Quando planejamos o volume 2 do livro “Metodologias em Diálogo”, estávamos imbuídos pelo desejo não apenas de divulgar resultados, mas, principalmente, de compartilhar sonhos que se tornaram realidade.

Um projeto de pesquisa, uma dissertação de mestrado, uma experiência no estágio docente, enfim, vivências dos que passaram pelo Programa de Pós-graduação em Formação de Professores e deixaram suas marcas e contribuições para este Programa que muda não apenas a vida de professores. Ele impacta toda a estrutura do fazer didático-pedagógico de diversos municípios do estado da Paraíba e de estados vizinhos, uma vez que parte dos estudantes do Programa são oriundos de outras regiões geograficamente mais distantes.

Geografia que separa apenas fisicamente, porque – metodologicamente falando – as pesquisas se tornaram extremamente próximas, correlatas e complementares. Somos um conjunto, nossa Obra é resultado de um grupo, de vivências que foram sendo somadas e que traçaram este percurso que nos convida a (re)inventar e transformar a nossa prática escolar em um ato de amor à docência, aos nossos alunos e ao nosso papel de mediadores do conhecimento. Enquanto pesquisadores, aprendemos que são os *porquês* que movem o mundo. São eles que nos fazem construir teorias, hipóteses e questionamentos que nos inquietam.

Contudo, não basta apenas “*porquetizar*”. É preciso construir uma *práxis* que nos apresente as respostas e que elas sejam significativas para as nossas vivências. Cada pesquisa apresentada neste volume 2 é fruto desta “inquietação”. Nos orgulhamos de termos tido a oportunidade de trazer à luz reflexões que serão frutíferas para outras realidades, pensando em como o nosso fazer servirá de base para (re)invenções em outros espaços e contextos. Assim

como em uma regra gramatical, são os exemplos que trazem importantes aprendizagens e fazem a diferença.

Sem finalizar, mas concluindo, gostaríamos de destacar a importância desta Obra como uma inspiração para que outros pesquisadores possam alçar estudos que contribuam para um ensino significativo, pautado nas vivências dos alunos enquanto sujeitos ativos e pensantes. Sabemos que nossas pretensões podem soar como utópicas, mas acreditamos em sonhos, afinal, como já dissemos antes, foram eles que geraram os resultados aqui apresentados.

Augusto Sérgio Bezerra de Oliveira

(Mestrando do Programa de Pós-graduação
em Formação de Professores da Universidade
Estadual da Paraíba (UEPB))

Sobre os autores

Andréa Cristina do Nascimento Monteiro - Mestranda (2024) em Formação de Professores, na linha de Linguagens, Culturas e Formação Docente, pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Especialista em Ciências Ambientais (2009) pelo Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa (Cintep), graduada em Licenciatura Plena em Biologia (2009) pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), graduada em Pedagogia (2020) pela Universidade Cruzeiro do Sul, professora concursada da Educação Básica do município de Alagoa Grande desde (2008), professora concursada da Educação Básica do município de Juarez Távora desde (2012), todas no Estado da Paraíba (PB).

E-mail: andreamonteiro447@yahoo.com.

Augusto Sérgio Bezerra de Oliveira - Mestrando em Formação de Professores pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB/PPGFP. Pós-graduado em Educação Étnico-racial na Educação Infantil pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB. Graduado em Licenciatura plena em Geografia pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB - Campus III - Guarabira (PB).

E-mail: augustosergiobezerra@gmail.com.

Eveline da Silva Medeiros Batista - Graduada em Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB,

2011, especialista em Desenvolvimento Humano e Educação Escolar pela UEPB, 2024, mestrando pelo PPGFP e pesquisadora do grupo de Estudos e Pesquisa do CNPQ História, Cultura e Ensino. Pós graduação em Ensino de História pela UINIFAVENI em 2023, realiza pesquisa em torno da educação decolonial, identidade, currículo no Novo Ensino Médio.

E-mail: eveline.silva.medeiros@aluno.uepb.edu.br.

Everton William de Lima Silva - Mestre na área de Linguagens, Culturas e Formação Docente pelo Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP) pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) pela Universidade Federal de Campina Grande-PB (UFCG). Especialista em: O Círculo de Bakhtin em Diálogo: Linguagem, Cultura e Sociedade (FAEPEJI) pela (Faculdade de Educação Jean Piaget). Bacharel em Psicologia pelo Centro Universitário (UNIFAVIP WIDEN). Membro do grupo de estudos “O Círculo de Bakhtin em Diálogo”, cadastrado no (DGP) do CNPq- (UEPB).

E-mail: psic.williamlima@hotmail.com

Geusa Duarte Ribeiro - Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), especialista em Psicopedagogia pelo Centro universitário Unifacisa (FACISA). Atualmente mestranda pelo programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP/UEPB). Com experiência na educação básica, como professora nos municípios de Alagoa Grande e Guarabira - Pb. Suas pesquisas se concentram na cultura popular, com ênfase em História Local e nos estudos culturais.

E-mail: geusa40@hotmail.com.

Givaldo Cavalcanti - Mestre em Formação de Professores pela Universidade Estadual da Paraíba, possui Especialização em História de Pernambuco (2006) e graduação em História (2004), ambos

pela Universidade de Pernambuco. Possui graduação em Comunicação Social com Habilitação em Jornalismo pela Universidade Estadual da Paraíba (2011). Atua como jornalista na Coordenadoria de Comunicação da Universidade Estadual da Paraíba, em Campina Grande, tendo atuado como repórter no Jornal da Paraíba (2012-2015) e no jornal Diário da Borborema (2010-2012), ambos em Campina Grande. Desenvolve pesquisas nas áreas de História, Ensino de História, livros didáticos de História, cultura da convergência, tipos de texto, hipertexto, conectividade e fronteiras, tecnologias relacionadas à educação e objetos educacionais digitais. Integra o grupo de estudos Rastros-PB: História, Memória e Educação, sediado no Núcleo de Documentação Histórica (NDH) da UEPB.
E-mail: gcavalcantifilho@gmail.com.

Herton Renato de Albuquerque Silva - Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba- UEPB (2017). Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em formação de professores- PPGFP-Pesquisador do grupo de Estudos e pesquisa do CNPq História, Cultura e Ensino. Pós-Graduação Lato Sensu ao nível de especialização, pela Faculdade PROMINAS em; Administração escolar e orientação educacional; Coordenação pedagógica e escolar; Arte na educação: música, teatro e dança. Realiza pesquisas em torno da discussão de gênero, sexualidade, educação, direitos humanos e Pedagogia Decolonial.
E-mail: herton.silva.r@gmail.com

Janailson da Silva Costa - Graduado em biologia licenciatura pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UEVA). Graduado em pedagogia pela Universidade Estácio de Sá. Mestrando em formação de professores pelo programa de pós-graduação PPGFP- UEPB. Professor do ensino fundamental anos iniciais no município de Esperança-PB.
E-mail: janailsonth@gmail.com.

João Batista Gonçalves Bueno - Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Bacharel e Licenciado em História pelo IFCH- UNICAMP. Atualmente é professor Associado da Universidade Estadual da Paraíba, lotado no Departamento de História, Câmpus III da UEPB. Membro permanente e coordenador do Programa de Pós-graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba. Membro permanente do Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal da Paraíba. Pesquisador do grupo de pesquisa “Rastros “ vinculado à Universidade São Francisco. Líder do grupo de Pesquisa Rastros- PB, Pesquisador do grupo de pesquisa Kairós, vinculado à Unicamp. Coordenador de área de História da Residência Pedagógica da UEPB - Câmpus III. Coordenador Adjunto do Núcleo de Documentação Histórica- CH- UEPB. Faz pesquisas na área de Ensino de História, memória, artes e decolonização do saber, do poder e do ser, atuando principalmente nos seguintes temas inter- relacionados: educação, história, imagens, artes plásticas, currículos inter-culturais e relações étnico-raciais.

E-mail: joaobgbueno@hotmail.com.

Marcelo Medeiros da Silva - Doutor em Literatura pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), mestre em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e graduado em Letras, habilitação em Língua Portuguesa, pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), atua como docente no curso de Letras do Centro de Ciências Humanas e Exatas, campus VI, e é membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP) e do Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade (PPGLI), ambos no campus I da UEPB.

E-mail: marcelomedeiros_silva@yahoo.com.br

Maria Auberlane do Nascimento Lima - Licenciada em História pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), especialista em

História do Brasil e da Paraíba pela Faculdade Integrada de Patos (FIP). Atualmente, mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP/UEPB). Com experiência na educação básica, tendo sido professora na rede privada em Campina Grande e na rede pública nos municípios de Aroeiras e Queimadas. Suas pesquisas se concentram na Cultura Política, com ênfase em História Local, História Oral e nos Estudos Culturais.

E-mail: mariaauberlane@gmail.com

Maricelia Miguel de Araújo Marinho - Graduada em Pedagogia (UEPB). Supervisora educacional nas redes municipais de Olive-dos-PB e de Campina Grande-PB. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP/UEPB).

E-mail: mariceliasaber@gmail.com

Núbia Maria Barbosa Teixeira Maciel - Mestranda em Formação de Professores (PPGFP/UEPB) vinculada à linha de pesquisa Ciências, Tecnologias e Formação Docente, na qual desenvolve pesquisa sobre os saberes do campo numa perspectiva formativa intergeracional. Especialista (2011) em Supervisão e Orientação Educacional pela Faculdades Integradas de Patos (FIP-PB). Especialista (2020) em Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade Integradas de Patos (FIP-PB). Graduada (2007) em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA. Professora da Educação Básica em Queimadas, Estado da Paraíba.

E-mail: nubiateixeira22@hotmail.com

Patrícia Cristina de Aragão - Doutora em Educação. Professora do Departamento de História (UEPB). Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Formação de professores.

E-mail: patriciacaa@yahoo.com

Patrícia da Silva Souza - Especialista em Coordenação e Supervisão Educacional, pela Faculdade Integrada de Patos. Docente

na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental nos Municípios de Pocinhos e Queimadas, ambos pertencentes ao Estado da Paraíba. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores – PPGFP/UEPB. Membro do Grupo de Pesquisa Tecnologias, Educação, Mídias e Artes - GPTEMA/UEPB. E-mail: pipatricia278@gmail.com.

Priscilla Barbosa de Miranda Barros - Mestre (2024) em Formação de Professores, na linha de Linguagens, Culturas e Formação Docente pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Especialista (2007) em Ensino da Língua Portuguesa pela Fundação Universitária de Jaboaão dos Guararapes (FUNIJ-PE). Graduada (2005) em Letras pela Universidade Estadual de Pernambuco (UPE). Professora de Educação Básica do Estado de Pernambuco. E-mail: priscillabarros82@gmail.com

Renne Rodrigues Serafim - Graduado em Geografia pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB); Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP) pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB. Email: jrserafimm@gmail.com

Robéria Nádia Araújo Nascimento - Doutora em Educação. Professora Associada da Universidade Estadual da Paraíba. Professora do Departamento de Comunicação (UEPB). Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP/UEPB). E-mail: rnadia81@gmail.com

Robson Lima de Arruda - Doutorando em Educação (PPGE/UFPB), na linha de Políticas Educacionais. Mestre em Formação de Professores (PPGFP/UEPB). Mestre em Psicanálise Aplicada à Saúde e Educação (ABEPE). Pedagogo (UEPB). Atua como Analista Educacional na Rede Estadual de Pernambuco e professor dos Anos Iniciais no mu-

nício de Vertente do Lério – PE. Possui experiência como formador de professores no Normal Médio e em Programas como o Pró-Letramento, Programa Paulo Freire, PNAIC, Trilhas e Brasil Alfabetizado. É membro do Grupo de Pesquisa e Estudos da Criança – GRUPEC/UFPB. Tem livro e artigos publicados na área da formação de professores e atualmente pesquisa a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, com enfoque na avaliação.

E-mail: robsonlima13@hotmail.com.

Tatiana Lopes Rodrigues - Especialista em Supervisão e Orientação Educacional pelo CINTEP-PB. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores – PPGFP da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB. Professora da Rede Municipal de Ensino de Lucena – PB. Integrante dos Grupos de Pesquisa (CNPq): Comunicação, Cultura e Desenvolvimento e Tecnologias, Culturas e Linguagens (TECLIN).

E-mail: tatianalr_ufpb@hotmail.com.

Uzenilda Florentino - Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores – PPGFP da Universidade Estadual da Paraíba. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba (2011). Especialista em Educação em Direitos Humanos pela Universidade Federal da Paraíba (2014). Especialista em Formação Política Para Cristãos Leigos e Leigas pela Pontifícia Universidade Católica – PUC /Rio de Janeiro (2018). Especialista em Supervisão Escolar pela Faculdade Martins – FARMART (2018).

E-mail: uzenildafloren@gmail.com

Wagnês Barbosa de Araújo - Pedagoga (Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA). Especialista em Psicopedagogia e Orientação e Supervisão Educacional (Faculdades Integradas de Patos-FIP). Mestre em Formação de professores pelo Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP/UEPB). Integra os Gru-

pos de Pesquisa Comunicação, Cultura e Desenvolvimento (CNPq/UEPB) e TECLIN (CNPq/UEPB) Tecnologias, Culturas e Linguagens. Linhas de pesquisa: Tecnologias, Culturas e Linguagens como mediadores do complexo processo de ensino-aprendizagem e Mídias e Estudos Culturais. Professora da Educação Infantil Pré-Escolar. Desenvolveu pesquisa sobre o papel da ludicidade no ensino e aprendizagem da pré-escola sob a orientação da Profa. Dra. Robéria Nádia Araújo Nascimento (PPGFP/UEPB).
E-mail: wagnesdeisearaujo@gmail.com

.....
Projeto Gráfico, capa e diagramação | **Arão de Azevêdo Souza**

Ilustração da capa: Montagem sobre desenho by Freepik

Tipologias Crimson Pro 12/15pt

Formato 16x23cm

