

Organizadores

Marcel Thiago Damasceno Ribeiro

Bárbara Cortella Pereira

Crianças, Linguagens e Ludicidade

caminhos e modos de caminhar



Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Marcel Thiago Damasceno Ribeiro
Bárbara Cortella Pereira
(Organizadores)

CRIANÇAS,
LINGUAGENS E LUDICIDADE:
caminhos e modos de caminhar

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Editora CRV
Curitiba – Brasil
2022

Copyright © da Editora CRV Ltda.
Editor-chefe: Railson Moura
Diagramação e Capa: Designers da Editora CRV
Imagem de Capa: pch.vector/Free pik
Revisão: Os Autores

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
CATALOGAÇÃO NA FONTE

Bibliotecária responsável: Luzenira Alves dos Santos CRB9/1506

C928

Crianças, linguagens e ludicidade: caminhos e modos de caminhar / Marcel Thiago Damasceno Ribeiro, Bárbara Cortella Pereira (organizadores) – Curitiba : CRV, 2022.
178 p.

Bibliografia

ISBN Digital 978-65-251-3520-5

ISBN Físico 978-65-251-3519-9

DOI 10.24824/978652513519.9

1. Educação 2. Ludicidade 3. Linguagens I. Ribeiro, Marcel Thiago Damasceno. org. II. Pereira, Barbara Cortella. org. III. Título IV. Série

2022-27296

CDD 370

CDU 37

Índice para catálogo sistemático

1. Educação – 370

2022

Foi feito o depósito legal conf. Lei 10.994 de 14/12/2004
Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Editora CRV

Todos os direitos desta edição reservados pela: Editora CRV

Tel.: (41) 3039-6418 – E-mail: sac@editoracr.com.br

Conheça os nossos lançamentos: www.editoracr.com.br

Conselho Editorial:

Aldira Guimarães Duarte Domínguez (UNB)
Andréia da Silva Quintanilha Sousa (UNIR/UFRN)
Anselmo Alencar Colares (UFOPA)
Antônio Pereira Gaio Júnior (UFRRJ)
Carlos Alberto Vilar Estêvão (UMINHO – PT)
Carlos Federico Domínguez Avila (Unieuro)
Carmen Tereza Velanga (UNIR)
Celso Conti (UFSCar)
Cesar Gerónimo Tello (Univer .Nacional
Três de Febrero – Argentina)
Eduardo Fernandes Barbosa (UFMG)
Elíone Maria Nogueira Diogenes (UFAL)
Elizeu Clementino de Souza (UNEB)
Élsio José Corá (UFSF)
Fernando Antônio Gonçalves Alcoforado (IPB)
Francisco Carlos Duarte (PUC-PR)
Gloria Fariñas León (Universidade
de La Havana – Cuba)
Guillermo Arias Beatón (Universidade
de La Havana – Cuba)
Jailson Alves dos Santos (UFRJ)
João Adalberto Campato Junior (UNESP)
Josania Portela (UFPI)
Leonel Severo Rocha (UNISINOS)
Lídia de Oliveira Xavier (UNIEURO)
Lourdes Helena da Silva (UFV)
Luciano Rodrigues Costa (UFV)
Marcelo Paixão (UFRJ e UTexas – US)
Maria Cristina dos Santos Bezerra (UFSCar)
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)
Paulo Romualdo Hernandes (UNIFAL-MG)
Renato Francisco dos Santos Paula (UFG)
Rodrigo Pratte-Santos (UFES)
Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)
Simone Rodrigues Pinto (UNB)
Solange Helena Ximenes-Rocha (UFOPA)
Sydione Santos (UEPG)
Tadeu Oliver Gonçalves (UFPA)
Tania Suely Azevedo Brasileiro (UFOPA)

Comitê Científico:

Altair Alberto Fávero (UPF)
Ana Chrystina Venancio Mignot (UERJ)
Andréia N. Militão (UEMS)
Anna Augusta Sampaio de Oliveira (UNESP)
Barbara Coelho Neves (UFBA)
Cesar Gerónimo Tello (Universidad Nacional
de Três de Febrero – Argentina)
Diosnel Centurion (UNIDA – PY)
Eliane Rose Maio (UEM)
Elizeu Clementino de Souza (UNEB)
Fauston Negreiros (UFPI)
Francisco Ari de Andrade (UFC)
Gláucia Maria dos Santos Jorge (UFOP)
Helder Buenos Aires de Carvalho (UFPI)
Ilma Passos A. Veiga (UNICEUB)
Inês Bragança (UERJ)
José de Ribamar Sousa Pereira (UCB)
Jussara Fraga Portugal (UNEB)
Kilwandy Kya Kapitango-a-Samba (Unemat)
Lourdes Helena da Silva (UFV)
Lucia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira (UNIVASF)
Marcos Vinicius Francisco (UNOESTE)
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)
Maria Eurácia Barreto de Andrade (UFRB)
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)
Míghian Danae Ferreira Nunes (UNILAB)
Mohammed Elhajji (UFRJ)
Mônica Pereira dos Santos (UFRJ)
Najela Tavares Ujje (UNESPAR)
Nilson José Machado (USP)
Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)
Sílvia Regina Canan (URI)
Sonia Maria Ferreira Koehler (UNISAL)
Suzana dos Santos Gomes (UFMG)
Vânia Alves Martins Chaigar (FURG)
Vera Lucia Gaspar (UDESC)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO..... 9

Os organizadores

PREFÁCIO

SEMENTES DE ESPERANÇA 15

Lourival José Martins Filho

CAPÍTULO 1

CRIANÇAS NO CONTEXTO DAS

PESQUISAS EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS 17

Daniela B. S. Freire Andrade

Rita de Cássia Pereira Lima

Clarilza Prado de Souza

Érica Nayla Harrich Teibel

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO MUSICAL COM

CRIANÇAS SURDAS: bases cognitivas

e didáticas para uma proposta educativa..... 43

Coral Guerrero-Arenas

Leonardo Borne

Guillermo Hernández-Santana

Luis Jimenez-Angeles

CAPÍTULO 3

DE CRIANÇAS, SEUS RECREIOS,

SUAS CIRANDAS, SEUS ARTEFATOS:

um ensaio sobre a cultura lúdica infantil 59

Cleomar Ferreira Gomes

Raquel Firmino Magalhães Barbosa

Eva Laura Silva Fortes

Renata Aparecida Carbone Mizusaki

CAPÍTULO 4

A PEDAGOGIA WALDORF E SUAS

CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO

HUMANA DOS ALUNOS..... 81

Helena Maria Rodrigues de Paula

Evando Carlos Moreira

Rosely Aparecida Romanelli

Jonas Bach Júnior

CAPÍTULO 5 CONTRIBUIÇÕES DO SOCIODRAMA À EDUCAÇÃO BÁSICA.....	103
<i>Yandra de Oliveira Firmo</i>	
<i>Maria da Anunciação Pinheiro Barros Neta</i>	
<i>Luiz Augusto Passos</i>	
 CAPÍTULO 6 (RE)LEITURAS DE CONTOS DE FADAS CONTEMPORÂNEOS: uma proposta de (re)criação literária no Ensino Fundamental I.....	 123
<i>Abraão Augusto da Silva Santos</i>	
<i>Agnaldo Périgo</i>	
<i>Bárbara Cortella Pereira</i>	
 CAPÍTULO 7 AS LÍNGUAS E AS FORMAÇÕES INTERCULTURAIS NO “AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA”	 141
<i>Beleni Saléte Grando</i>	
<i>Rosenilda Rodrigues de Freitas Luciano (Sateré-Mawé)</i>	
<i>Gersem José dos Santos Luciano (Baniwa)</i>	
 CAPÍTULO 8 PROCESSOS FORMATIVOS COM TECNOLOGIAS DIGITAIS E MULTILETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO.....	 159
<i>Terezinha Fernandes</i>	
<i>Iracema Cristina Fernandes</i>	
<i>Marta da Conceição de Paula</i>	
<i>Dulce Márcia Cruz</i>	
 ÍNDICE REMISSIVO	 177

APRESENTAÇÃO

*“Não, não tenho caminho novo.
O que tenho de novo
é o jeito de caminhar.”*

*“Fica decretado que, a partir deste instante
Haverá girassóis em todas as janelas,
Que os girassóis terão direito
a abrir-se dentro da sombra;
E que as janelas devem permanecer, o dia inteiro,
abertas para o verde onde cresce a esperança”*
(Thiago de Mello).

(Re)pensar a infância e (re)inventá-la no contexto do cotidiano escolar faz-se necessário e urgente. Olhares sensíveis, éticos e estéticos; diferentes formas de linguagens — corporal, musical, literária, teatral, digital — são possibilidades tecidas por pesquisadoras/es neste contexto pós-pandêmico e político marcado por tantas “pedras no caminho”.

Este livro, organizado pelos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) — *Crianças, linguagens e ludicidade: caminhos e modos de caminhar* — reúne oito potentes capítulos resultantes de pesquisas do campo da Educação, em parceria com docentes convidados brasileiros e estrangeiros de diversos programas de pós-graduação e apresenta reflexões em torno dessa temática.

Os três capítulos iniciais lançam, respectivamente, um olhar sensível e uma escuta atenta para questões relativa à infância: reivindicam o estatuto das crianças como produtoras de culturas; lançam uma proposta de educação musical com crianças mexicanas surdas; e denunciam e anunciam o recreio como elemento essencial na formação de crianças nos espaços escolares.

No capítulo 1, Andrade, Souza, Lima e Teibe apresentam reflexões sobre crianças no contexto das pesquisas em representações sociais, explorando as possibilidades teórico-metodológicas adotadas por grupos de pesquisa que congregam diferentes instituições (UFMT, UNESA, PUC-SP), cujos trabalhos se desenvolvem em colaboração científica no contexto do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade-Educação (FCC) e da Rede Interuniversidades (PUC-SP). Para tanto, exploram pressupostos teóricos anunciados pela noção de múltiplos ordenamentos da realidade e de polifasia cognitiva, apoiando-se no diálogo com a teoria histórico-cultural, para reivindicar o estatuto da criança como sujeito produtor de cultura, tal como os adultos. Neste intento, as pesquisadoras consideram que as noções

de universos de socialização e *affordances* contribuem para a inscrição de estudos nos quais a dimensão reprodutiva do desenvolvimento cultural é destacada, porém, por outro, os pressupostos sobre a influência social por meio da norma da originalidade, segundo a teoria das minorias ativas, são apresentados como argumento para a valorização das perspectivas das crianças, destacando a dimensão criadora do desenvolvimento cultural. No âmbito dos procedimentos metodológicos, destacam a metodologia do tipo etnográfica envolvendo diferentes procedimentos de produção e análise de dados organizados em quatro e três blocos, respectivamente sendo relacionados estudos desenvolvidos em cada um deles.

No capítulo 2, pesquisadores do México e do Brasil problematizam que a música é *ouvida* através de várias maneiras, muito mais além da audição, como pelo meio da pele e dos olhos. Para eles, é possível ensinar música para pessoas surdas partindo destes outros estímulos, porém questionam “de que forma?” Apresentam, neste texto, o recorte educativo-musical de um projeto de pesquisa e intervenção musical com crianças mexicanas surdas, de seis a oito anos. Através de uma ampla revisão da literatura das ciências cognitivas e de teóricos da educação musical, chegam a princípios didáticos e estratégias de ensino para este contexto. Os princípios didáticos que emergem são: a) construção da ação a partir do ritmo; b) sincronização social do movimento e da imitação; c) percepção de acentos; d) resposta motora a partir de estímulo auditivo-visual; e) utilização de canção do universo sonoro da criança. Além dessa base, apresentam ainda exemplos de planos de aula e de estratégias de ensino utilizadas no projeto, visando a sua apropriação, adequação e replicação por educadores musicais.

No capítulo 3, Gomes, Magalhães, Fortes e Mizusaki apresentam um recorte das pesquisas produzidas no GEPCOL – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Corporeidade e a Ludicidade, que têm como propósito investigar crianças em seus jogos, com suas brincadeiras, supondo que aprender sobre suas infâncias e seus brinquedos, seus imaginários infantis, podem acessar as suas retóricas brincantes, numa palavra aglutinadora – a sua cultura lúdica. Mais que revelar o que de melhor têm essas pesquisas, é assegurar que o mistério dessa conjunção se assenta nos trabalhos desses professores-pesquisadores que alimentam essa temática de eleição. As crianças, seus recreios, suas cirandas e seus artefatos tornaram-se aqui palavras-chave que abusam do aforismo de Schiller do século XVIII: “o homem só se completa quando se diverte”. Isso talvez se justifique porque a brincadeira opera numa esfera da seriedade, sem fraude, e quem a ela se entrega “promete” participar ativamente até o fim. A pesquisa de Barbosa (2011) incentivou a conversa sobre a vida brincante de crianças. O que fazem em seu cotidiano, com o quê/como brincam e socializam esse saber na escola. O repertório brincante, sobretudo nos tempos

atuais de constantes transformações políticas, sociais e tecnológicas sugere que o desenho animado se personifica nas brincadeiras infantis, fornecendo as imagens e os elementos lúdicos dos mais variados, irrigando, assim, a cultura lúdica atual, apresentando a flexibilidade da imaginação no momento da brincadeira. A pesquisa de Carvalho (2021) nos direcionou à inexistência do espaço-tempo do recreio, com um olhar sobre esse rito que sempre esteve presente em nossa infância na vida escolar, revelou uma inquietação subjetiva, quando essa ausência do intervalo nos fez olhar, ouvir e pensar sobre o *gap* que essa ausência proporciona. O estudo nos conduz a considerar o recreio essencial na formação de crianças em seus processos de escolarização. A pesquisa de Mizusaki (2020), uma investigação sobre as experiências de identidades de gênero que as crianças constroem na Educação Infantil, assenta um corolário que não prescinde da compreensão das noções construídas pelas crianças acerca de suas vivências em contexto institucional da pré-escola, nas rotinas escolares e especialmente durante as brincadeiras, lança luz para questões que ainda precisam percorrer um longo caminho do ponto de vista acadêmico. Retrata crianças que assumem, de maneira particular, uma organização de diferentes espaços que compõem sua rotina institucional, social e cultural. Assim esses trabalhos traduzem linguagens corpóreas que afastam e que aproximam pares, que revelam hierarquias, relações de poder e negociação de lugares, identidades de gênero, de formas mais distintas de aprendizagens lúdicas como formas de organização da sociedade escolar.

Nos capítulos de 4 a 8, as/os autoras/es tecem considerações sobre as experiências e vivências de estudantes egressos da Pedagogia Waldorf e sobre as potentes contribuições das linguagens dramática, literária, indígena e digital para a (trans)formação de crianças e professoras/es da educação Básica.

No capítulo 4, Rodrigues, Moreira, Romanelli e Bach Júnior identificam como as experiências e vivências em uma escola que adota o pressuposto da Pedagogia Waldorf contribuíram para o processo de formação humana de seus egressos. Apresentam resultados do recorte de uma pesquisa descritiva que teve como participantes 17 alunos egressos de uma escola Waldorf, em Cuiabá. Segundo os/as pesquisadores/as, os alunos egressos da escola Waldorf apropriaram-se não apenas de conhecimentos, mas também de valores que já se manifestam em diferentes jovens que começam a atuar na vida social. O que significa que a qualidade do terceiro setênio, o amor ao dever, se manifesta em outros ambientes. Consideram ainda que o termo *educação saudável do ser humano* parece-nos coerente e traduz o que as necessidades que a época atual nos impõe, uma vez que o conceito de saúde se tornou muito abrangente, para além do corpo físico. A Pedagogia Waldorf não se coloca como solução para todos os problemas, mas chama a atenção para um caminho verdadeiro, viável e saudável, que traz como resultados seres humanos mais conscientes espiritualmente, psicologicamente e socialmente.

No capítulo 5, Firmo, Barros Neta e Passos consideram que grandes transformações políticas, econômicas, sociais, culturais, éticas e estéticas vêm marcando acentuadamente a sociedade e provocando profundas contradições, sobretudo no tocante à educação, que passa a ser um lugar significativo de disputas. Temas como democracia, justiça social e protagonismo juvenil se tornam necessários aos debates, desdobrando-se em propostas pedagógicas que apostam no potencial transformador da aprendizagem. Apresentam, neste texto, recorte de uma pesquisa interventiva que vai nesta direção ao percorrer essa prática, realizada com um grupo de jovens aprendizes da modalidade do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino, e ao propor a conexão das contribuições de três grandes criadores nos campos da educação e das relações sociais, a saber: a educação como prática de liberdade, de Paulo Freire; o método do sociodrama, criado por Jacob L. Moreno; e as percepções fenomenológicas de Maurice Merleau-Ponty. Compreendem como as narrativas autorais de jovens aprendizes, emergidas pelo sociodrama, podem contribuir para uma educação democrática, perpassando por questões que nos trazem as dimensões pedagógicas, sociais, afetivas e políticas, resultantes das ações sociodramáticas, quando praticadas na educação formal. Utilizam o sociodrama como um método de pesquisa participante que visa entender os processos grupais e intervir em suas situações-problema. Compreende-se o método sociodramático como o promotor do autoconhecimento, do estímulo à pesquisa de si e do conhecimento do outro. Os/as pesquisadores/as indagam de que maneira o sociodrama e suas narrativas podem ser considerados metodologia para pesquisa em Educação e relatam as experiências a partir da espontaneidade, criatividade e sensibilidade de jovens protagonistas, tendo compreensões do mundo mediante suas próprias vivências. Consideram que é possível ponderar que o sociodrama é uma técnica para levantamento de dados diagnósticos, que apresenta possíveis soluções para conflitos no âmbito da educação, fomenta uma educação protagônica, catártica, emancipatória e libertadora, podendo vir a ser uma ação para o encorajamento de jovens discentes a assumirem tomadas de decisões nas construções de conhecimento e reconhecimento de si e do mundo.

No capítulo 6, Silva, Périgo e Pereira apresentam (re)leituras dos Contos de Fadas na contemporaneidade — suas características e os valores que atualizam em diferentes concepções e épocas — para a (trans)formação do ser humano. Destacam que os elementos que os Contos de Fadas ganham tanto na linguagem quanto na ressignificação dos valores éticos, morais e humanos. Mediante a apropriação dos textos originais e contemporâneos e a (re)escritura e a (re)leitura, propõe um percurso narrativo do Conto *Chapeuzinho Vermelho* desde a versão original escrita por *Charles Perrault* até as versões dos *irmãos Grimm* e a adaptação de *Simões Agostinho* e *Walter Lara*, a fim de

suscitar outras leituras e sentidos possíveis. Os pesquisadores/a consideram que ao conhecer o percurso narrativo dessas obras, tanto o professor quanto os estudantes ampliem seus repertórios literários; passem a melhor compreender e apreciar esse gênero; assim como desenvolvam processos de autorias ao criarem versões adaptadas dessa história, assumindo um olhar crítico e questionador contra os papéis hegemonicamente constituídos e superam certas verdades estereotipadas da literatura, tais como, o tom do “politicamente correto”, atualmente em voga no Brasil e no Mundo.

No capítulo 7, Grando, Luciano, e Luciano consideram que os diálogos epistêmicos aprofundam as leituras críticas das diferentes realidades sociolinguísticas e sócio-históricas dos povos indígenas pela pesquisa-ação-intercultural vivenciada em duas redes institucionais do Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE/MEC) sob a coordenação da Universidade Federal de Mato Grosso (Rede UFMT) e da Universidade Federal do Amazonas (UFAM – Rede Norte). Elegem dois cenários, um povo com mais de três séculos com a escola missionária traduzindo a língua, os rituais e a educação, e outro muito invisibilizados no espaço urbano multilíngue e multiétnico. Ambos coletivos e contextos se qualificam pela “formação-ação-intercultural” e assumem o protagonismo de pesquisadores-professores-indígenas valorizando e fortalecendo as línguas e os vínculos ancestrais. São desafios e caminhos exitosos de Mato Grosso e do Amazonas para o urgente e necessário debate da Década das Línguas Indígenas (2022–2032). Concluímos que a “formação-ação-intercultural” potencializa educação indígena e a pesquisa aldeia-universidade-aldeia, qualificando professores e professoras nos diferentes contextos, o que indica a fundamental demanda da garantia dos direitos dos povos indígenas que desde a constituinte de 1988 não se consolidou no estado brasileiro como política.

No capítulo 8, Fernandes, De Paula e Cruz apresentam reflexões sobre pesquisas desenvolvidas no contexto dos Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso e da Universidade Federal de Santa Catarina. O objetivo é analisar processos formativos com o uso de tecnologias digitais que contribuem para o desenvolvimento de multiletramentos no ensino superior, na educação básica e na formação de professores. A metodologia é a pesquisa-formação na cibercultura com a hibridização de artefatos tecnológicos, experiências em múltiplos contextos e sujeitos que formam e se formam mutuamente, criando e recriando a empiria e a teoria em ações e práticas situadas na contemporaneidade. Bem como, por meio do caso da criação do Game Comenius, na perspectiva da mídia-educação, visando educar com os meios (perspectiva instrumental), sobre os meios (perspectiva crítica) e através dos meios (perspectiva expressivo-produtiva), em situações de aprendizagem, formações, oficinas e outros eventos de letramentos que oportunizam a construção de saberes, análise da realidade, confrontação e

intercâmbio de experiências. Os resultados apontam para o potencial dos processos formativos com tecnologias digitais, tanto para a apropriação de conhecimentos específicos do uso do digital, quanto para o desenvolvimento de multiletramentos (digitais, midiáticos, literários, raciais, pedagógicos e acadêmicos).

Convidamos você, Caro/a Leitor/a, juntamente com o poeta da epígrafe de abertura deste texto, a manter as janelas do seu pensar e sentir abertas; resistindo no modo de caminhar, persistindo no modo de fazer Ciência e Educação neste país, removendo as pedras do caminho; ousando florescer-se e desabrochar-se como um esperançoso girassol, mesmo em tempos de sequeidão!

Do inverno de Cuiabá, julho de 2022.

Os organizadores

PREFÁCIO

SEMENTES DE ESPERANÇA

A vida é um caminho, nunca linear e harmônico. Ela acontece permeada de surpresas, conflitos e contradições. Mas é aprendendo a contornar os obstáculos, vencendo as pedras do percurso, que o rio chega ao seu destino. Viver a pandemia e sobreviver despertou em nós o sentimento de amor à vida, a gratidão de cada encontro e evidenciou que profissionais da educação, em todos os níveis e modalidades de ensino, foram e são fundamentais para pensar e repensar os desafios da educação a altura destes novos tempos e cenários.

É neste percurso que chega a nossas mãos o livro *Crianças, linguagens e ludicidade: caminhos e modos de caminhar*. Dialogicamente é tecido e escrito numa parceria de docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso com outras instituições de Educação Superior, grupos de pesquisa, docentes pesquisadores e pesquisadoras. Gente com compromisso. Pesquisa que se mistura com a vida; vida que se mistura com as palavras e palavras que viram textos. Vida em movimento. Ciência e cumplicidade com a Infância a Diversidade e a Inclusão. Leitura fundamental numa perspectiva educacional, mais inclusiva e solidária pelo direito do viver a/s infância/s e a Educação em sua plenitude. Por um Brasil e espaços educativos com menos preconceitos e intolerâncias. Por mais afeto, acolhidas, sorrisos e ações intencionais que considerem as crianças e cada ser humano como produtores de cultura.

Nesta obra, a ciência está a favor da vida. As opções teóricas e metodológicas escolhidas a partir da valorização das perspectivas das crianças e de quem aprende potencializam o papel fundamental dos profissionais da educação, que por meio de seus conhecimentos, saberes e fazeres são capazes de mediar com qualidade e inclusão.

Perspectivas sensíveis, éticas e estéticas associadas as diferentes formas de linguagem nutrem o diálogo de pesquisadores e pesquisadoras da América Latina e nos alertam que uma educação mais humana é possível.

Merece destaque o trabalho articulado e solidamente construído de grupos de pesquisa de diversas partes do Brasil em tornos de pesquisas sobre a infância. O brincar, a brincadeira, os repertórios, a relações interpessoais e de poder nos contextos educativos, o direito de escolha, a ludicidade no tempo presente etc. São temas que colocam o leitor no cenário. É como se revisitássemos nossa infância, a infância de quem amamos e a infância com nossas crianças em nossas práticas pedagógicas cotidianas. Neste sentido, o livro nos seduz do início ao fim. Cada página é rapidamente saboreada pela

curiosidade de ler a próxima. São escritas por pessoas, molhadas ensopadas de compromisso em viver e fazer educação. Fica evidente que não existe uma pedagogia única, uma receita infalível ou manual que ensine sobre a docência. Ler esta obra revela que o importante é a curiosidade científica que se molha por opções historicamente situadas, dialeticamente construídas, intencionalmente planejadas. Não existe educação neutra, mas isto não significa impor uma teoria sem que seja apropriada e compartilhada no exercício fraterno de pensar a prática pedagógica e a formação docente. Por uma educação intercultural, pelo direito dos povos indígenas, tecnologias digitais e seus desdobramentos, jovens e suas aprendizagens, ou seja, o livro apresenta da primeira à última página perspectivas mais humanas e solidárias que nos fazem repensar as práticas pedagógicas, a formação inicial e continuada de professores e professoras e o protagonismo de todo ser humano independente de sua categoria geracional.

É uma obra para ser lida, saboreada e, a partir dela, é possível escrever e refletir outras temas e propostas. Sementes de esperança que impulsionam a busca de novas cores, sons e tons. Vidas que compartilham seus saberes e fazeres de forma crítica e dialógica num Brasil que espera impacientemente de nós a permanente feitura de uma Educação mais humana e fraterna.

Uma excelente e memorável leitura a todos/as/es!

Prof. Dr. Lourival José Martins Filho

Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina e Presidente da Associação Brasileira de Alfabetização

Agosto de 2022.

CAPÍTULO 1

CRIANÇAS NO CONTEXTO DAS PESQUISAS EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

*Daniela B. S. Freire Andrade*¹

ORCID iD: 0000-0002-7861-3814

Lattes: 5846054833569905

*Rita de Cássia Pereira Lima*²

ORCID iD: 0000-0002-3055-4915

Lattes: 4292907705126288

*Clarilza Prado de Souza*³

ORCID iD: 0000-0001-6417-7030

Lattes: 4090219754109759

*Érica Nayla Harrich Teibel*⁴

ORCID iD: 0000-0003-2028-3071

Lattes: 6530024491045911

1. Introdução

As pesquisas fundamentadas pela teoria das representações sociais, postulada por Serge Moscovici (1978), orientam-se por pressupostos que destacam a capacidade de compartilhamento de significações por grupos sociais inseridos

1 Doutora pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação vinculado a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); Professora efetiva do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Cuiabá, e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFMT); Pesquisadora Associada do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade-Educação na Fundação Carlos Chagas (CIERS-Ed/FCC); coordenadora do Grupo de Pesquisa em Psicologia da Infância (GPPIN). E-mail: freire.d02@gmail.com.

2 Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá (PPGE/UNESA). Pesquisadora Associada do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade-Educação na Fundação Carlos Chagas (CIERS-Ed/FCC). E-mail: ritaplina2008@gmail.com.

3 Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), pesquisadora sênior do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade-Educação na Fundação Carlos Chagas (CIERS-Ed/FCC), coordenadora do Núcleo de Estudos Internacionais em Representações Sociais (NEARS). E-mail: clarilza.prado@uol.com.br.

4 Psicóloga, Pós-Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFMT), bolsista CAPES, membro do Grupo de Pesquisa em Psicologia da Infância. E-mail: ericanayla@yahoo.com.br.

em uma realidade comum. A máxima sugere que toda representação social possui um sujeito e um objeto de representação que se anuncia na relação com o *outro*, compreendido como representante da cultura. Tal pressuposto pode ser representado por meio da formulação denominada de tríade representacional (S1-S2-O).

Sendo as representações sociais, um saber prático, uma modalidade de saber ingênuo, o que se pretende investigar é a circulação do senso comum como forma de nomear, classificar e objetivar a realidade, tornando-a inteligível, previsível, familiar (JODELET, 2001). Neste sentido, o objeto de representação é delineado segundo seu *status* conceitual no grupo, à medida que gera uma necessidade de construção ou reconstrução sociocognitiva pelos atores sociais.

O compartilhamento das representações sociais é anunciado como principal característica do fenômeno pesquisado uma vez que o tensionamento de diferentes perspectivas ou, nas palavras de Moscovici (1978), focalizações geram conflitos no campo simbólico quando acontecem negociações de sentidos, forjando o senso de realidade.

A lógica central dos argumentos indica que o pensamento socializado e reversível se apresenta como prerrogativa para que sujeitos possam operar por significados, compreendendo a sua estabilidade no campo semântico e, deste modo, sendo capaz de negociá-los na esfera pública, aspecto pouco presente no âmbito do pensamento egocêntrico como postulado pela teoria piagetiana.

Sobre este argumento decorre que muitos pesquisadores apresentam reticências no reconhecimento da criança como sujeito de representações sociais, especialmente crianças bem pequenas, muitas vezes evitando o debate, preferindo aderir ao termo “significações” para se referir ao pensamento representacional no âmbito mais individual.

Conforme anuncia Jovchelovitch (2008), o ato de representar possibilita tornar presente o objeto ausente por meio do uso de símbolos, processo psicológico viabilizado pela constituição do pensamento verbal, conforme postulou a teoria histórico-cultural. Embora a representação mental, seja condição para o compartilhamento de sentidos nos grupos sociais, ela por si não atende a formulação das representações sociais uma vez que estas prescindem de negociação de sentidos com alto nível de integração e baixo nível de variabilidade (FLAMENT; ROUQUETTE, 2003), pressuposto que apresenta um desafio para os pesquisadores em representações sociais interessados nas pesquisas com crianças.

O debate sobre o tema, orientado pela perspectiva piagetiana sugere que tomar as crianças como sujeitos de representações sociais implica reconhecer a sua capacidade de operar no âmbito do compartilhamento de significados característico do pensamento socializado e descentralizado, por consequência, exige a superação do egocentrismo.

Este texto pretende problematizar o estatuto das crianças como sujeito de representações sociais no âmbito das pesquisas em representações sociais e para tanto propõe um debate inspirado em Lévy Bruhl (*apud* TAMBIAH, 2013) a partir da noção de coexistência de múltiplas racionalidades e da noção de polifasia cognitiva (MOSCOVICI, 2003) para defender as possibilidades de pesquisas com crianças orientadas pela teoria das representações sociais.

O Grupo de Pesquisa em Psicologia da Infância (GPPIN), em diálogo com pesquisadores do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade-Educação (CIERS-Ed/FCC) tem trabalhado neste intento ao longo dos últimos anos. Parte dos resultados desses esforços são socializados neste texto que analisa a orientação teórica e metodológica das pesquisas com crianças no âmbito da teoria das representações sociais.

No contexto das trocas acadêmicas realizadas entre as professoras Clarilza P. Sousa (PUCSP), Rita C. P. Lima (UNESA) e Daniela B. S. Freire Andrade (UFMT) muitos projetos de pesquisa com crianças em diferentes contextos, especialmente o educacional, têm sido desenvolvidos e debatidos em eventos científicos. Mais recentemente, em função da pandemia, reflexões têm sido realizadas no interior dos Seminários Interuniversidades coordenado pela professora Clarilza P. Sousa (PUCSP) e na disciplina Seminário Temático de PPGE da UFMT, atualmente ampliando seu escopo para o diálogo com pesquisadores da região Norte do Brasil no âmbito do PROCAD Amazônia, sob a coordenação da professora Vilma A. de Pinho (UFPA/PPGEDUC) e Beleni S. Grando (UFMT/PPGE). Neste particular, os debates sobre Infâncias e Crianças: Educações e Culturas delineiam o eixo 3 do PROCAD-AM, coordenado pela professora Daniela Andrade (PPGE/UFMT), professora Naiara Neinow (GEPPEC/UNIR) e professora Léia G. de Freiras (GEPIAFD/UFPA), constituindo uma Rede de Colaboração Científica: Infâncias e Crianças do Centro-Oeste e Norte.

No presente capítulo serão apresentados os pressupostos teórico-metodológicos que sustentam o trabalho destinado ao debate sobre o estatuto social das crianças face ao contexto das pesquisas em representações sociais.

2. Articulações teóricas fecundas

O debate sobre a visibilidade científica da criança no contexto da teoria das representações sociais convida para o diálogo os pressupostos da teoria histórico-cultural, proposta por Lev S. Vigotski, e da teoria das representações sociais, anunciada por Serge Moscovici, tendo em Lévy-Bruhl um ponto de aproximação teórica entre ambas as teorias. Isto permite anunciar a dimensão psicossocial do psiquismo humano na qual se fundamenta a natureza social dos processos de construção das categorias lógicas que permitem ao ser humano

compreender o mundo. Ao analisar as aproximações entre Moscovici e Vigotski pela interface com as proposições de Lévy-Brühl, Jovchelovitch (2004) permite a seguinte elaboração:

[...] a resposta de Moscovici se aproxima da tese de Lévy-Brühl e de Vygotsky no sentido de admitir que a coexistência de sistemas cognitivos deveria ser anunciada mais como regra do que como exceção tendo em vista a ação da polifasia cognitiva uma coexistência dinâmica de diferentes modalidades de saber correspondendo as relações específicas entre os atores sociais e seu contexto (ANDRADE; SOUZA; SEIDMANN, 2019, p. 938).

A tese da coexistência de diferentes racionalidades, igualmente válidas, apoia a qualificação dos saberes infantis no sentido de sinalizar para o desenvolvimento das representações sociais em crianças anunciadas como atores sociais (DUVEEN, 1995).

No entanto o desafio se inscreve à medida que se pergunta se as crianças são reconhecidas como a gentes que exercem influência social no processo de construção do conhecimento (ANDRADE, 2014, 2021; ANDRADE; SOUSA; SEIDMANN, 2019).

Gerken (2012) afirma que Vigotski se baseou na formulação de Janet sobre a lei fundamental da Psicologia segundo a qual, ao longo do desenvolvimento a criança começa a aplicar em si mesma as formas de comportamento que anteriormente lhe foram aplicadas. Em outros termos, tudo que faz parte do psiquismo humano, anteriormente, fez parte das relações sociais nas quais o sujeito está inserido. Na obra de Vigotski, pode-se identificar claramente tal influência na formulação da lei geral do desenvolvimento cultural.

[...] toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, em princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica (VIGOTSKI, 2000, p. 150).

Nesta perspectiva, o desenvolvimento é um fenômeno cultural uma vez que se realiza por meio do processo de apropriação da cultura, mediado por outras pessoas ou artefatos culturais (VIGOTSKI, 2013).

Conforme a análise de Luria (1992 *apud* GERKEN, 2012) ideias como espaço, tempo e número, seriam formas complexas da memória e não categorias intrínsecas da mente. Em outros termos é possível afirmar que, o que a criança diz apoia-se em um substrato cultural que se constitui por meio de diferentes níveis de compartilhamento.

Por sua vez, no âmbito da teoria das representações sociais, estudos com crianças são oriundos dos esforços de Gerard Duveen que priorizou crianças maiores, em pleno exercício da fala. Duveen (1998) buscou reconhecer e valorizar os processos sociopsicológicos para redesenhar o desenvolvimento na perspectiva das representações sociais. Segundo o autor, o desenvolvimento não pode ser visto como universal e invariável, mas sim como processo influenciado pela cultura e pelas formas sociais que atuam como guias de orientação das práticas.

Com base nesses estudos, tem sido possível pensar que crianças interagem com as representações sociais elaboradas pelos adultos, por meio de relações sociais estabelecidas no âmbito do diálogo intergeracional, seja ele de caráter imperativo ou contratual (DUVEEN; LLOYD, 1986 *apud* ANDRÉSEN, 2010).

Sobre essa proposição é útil a noção de universos de socialização proposta por Chombart de Lauwe (1991) uma vez que estes se encontram estreitamente ligados às experiências das crianças com seu grupo de pertença.

A maneira de perceber e de pensar a criança influi sobre suas condições de vida, sobre seu estatuto e sobre os comportamentos dos adultos em relação a ela. Em uma dada sociedade, as ideias e as imagens relativas à criança, por mais variadas que sejam, organizam-se em representações coletivas, que formam um sistema em níveis múltiplos. Uma linguagem “sobre” criança é criada assim como uma linguagem “para” a criança, já que imagens ideais e modelos lhe são propostos (DE LAUWE, 1991, p. 1).

Ao constatar que crianças nascem em um mundo já estruturado por saberes socialmente constituídos, dentre os quais as representações sociais, Duveen (1995) anuncia que elas, assim como os adultos, não se apresentam como atores independentes nesse mundo, sendo essas competências forjadas ao longo de seu desenvolvimento. No primeiro momento, a criança figura como objeto para representações que os outros sustentam, gradualmente ela internaliza essas representações e chega então a identificar sua posição dentro de um mundo já estruturado. Neste debate, Duveen (1996) acrescenta a noção de desenvolvimento como movimento de resistência e tensão, aspecto que faz com que a internalização dos conteúdos representacionais, realizada pelas crianças, seja compreendida não apenas pelo seu polo passivo, mas como processo de relativa autonomia por meio do qual realizam uma atividade de reconstrução.

Esta compreensão insere a criança na cena social como ator cujos processos de construção simbólica merecem atenção no sentido de considerá-la capaz de inscrever novos ordenamentos sobre a realidade.

Os indivíduos e os grupos, para Vigotski (2004) e Moscovici (1978) respectivamente, são retratados como seres ativos em seus processos de desenvolvimento e participam da construção social da realidade.

Em sua síntese Moscovici (2013, p. 297) afirmou que para Vigotski, “[...] o pensamento e a linguagem da criança estão subordinados à linguagem e ao pensamento da sociedade”. O vocabulário e grande parte das ideias que as crianças apreendem são obtidos por meio de instituições sociais. Disto decorre afirmar que a criança de pouca idade não domina a realidade, pois há a ausência de um canal de acesso às experiências que se faz necessário ter, porque vive em um mundo dos adultos. No entanto, o autor destaca a existência da possibilidade de a criança conseguir se libertar das amarras sociais na medida em que utiliza a linguagem como instrumento de interiorização das representações que compartilha com seu grupo de pertença (MOSCOVICI, 2013).

Emler, Ohana e Dickinson (2003) reiteram esse entendimento ao anunciar que o desenvolvimento do conhecimento social é:

[...] o desenvolvimento do conhecimento de uma gama de soluções e argumentos para solucionar no qual nosso grupo social dispõe. Isto não significa que a criança seja um simples herdeiro passivo de entidades cognitivas configuradas como um corpo estático de conhecimento cultural. Pelo contrário, estas soluções estão abertas a infinitos argumentos [...] e as crianças são participantes em potencial nessas disputas (EMLER; OHANA; DICKINSON, 2003, p. 71-72).

Na busca pelas elaborações infantis no âmbito das trocas sociais destaca-se que para Vigotski (2009), o desenvolvimento cultural se dá pelas dimensões da reprodução e da criação. A primeira está ligada à memória, indica repetição de meios de condutas já criados ou elaborados anteriormente e caracteriza o ser humano enquanto sujeito histórico, uma vez que é por meio dela que os meios de conduta, historicamente estabelecidos, são conservados e transmitidos às novas gerações. Seu objetivo refere-se a criar e elaborar hábitos permanentes, que se repetem em condições iguais, responsáveis pela adaptação dos seres humanos ao mundo que os cerca.

Por sua vez, a dimensão criativa emerge quando o ser humano se depara com novas e inesperadas modificações, e se vale de outra capacidade cerebral, a de criação ou combinação de novas imagens ou ações.

A dimensão criativa da aprendizagem e desenvolvimento humano possibilita novos espaços de negociação de sentidos nos quais a abertura para o outro passa a ser valor que celebrar a expressividade da singularidade imersa no movimento de instruir-se na relação com o outro e com os saberes referendados pela instrução (ASSUNÇÃO, 2018).

Vigotski (2009, p. 14) anuncia que a imaginação é a “base de toda atividade criadora” e ela se manifesta “em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, a científica e a técnica”.

A imaginação é defendida pelo autor como a função mental superior que embasa e orienta toda a ação ou atividade criadora, manifestando-se em todos os campos da vida cultural. Ela não é mero divertimento ocioso da mente, e sim, uma função vital necessária, sem a qual não seria possível a criação.

Para Vigotski (2009), toda imaginação tem sua base na realidade, na experiência das pessoas, e, por conseguinte, toda a criação resulta de um processo complexo que acontece por meio do mecanismo de imaginação criativa. Em linhas gerais, tal processo pode ser entendido da seguinte forma: primeiro, parte-se da dimensão material oriunda da experiência, que são as percepções externas e internas; depois, esse material é reelaborado, de maneira que os elementos da realidade são dissociados, modificados e associados novamente; só após esse processo de reelaboração surge a criação, que é anunciada como a imaginação cristalizada ou encarnada. Esta, uma vez cristalizada, torna-se parte da cultura e passa a influir na vida dos indivíduos. Disto decorre dizer que, tanto a cultura como seus artefatos são oriundos da imaginação.

Se a imaginação tem base na realidade, na experiência acumulada, e essa experiência é adquirida nas relações sociais, então pode-se afirmar que toda criação, por mais individual que possa ser, contém um coeficiente social e sempre envolve uma colaboração anônima (VIGOTSKI, 2009).

Nesta perspectiva, tudo que está ao redor foi feito pela mão humana o que significa que antes disso, foi uma imaginação, uma criação. É por conta dessa associação que o autor afirma que os artefatos são “imaginações cristalizadas” (p. 15). Tal proposição afirma o sentido do termo psicossocial.

Vigotski (2009, p. 15-16) também esclarece que a criação não é privilégio de um tipo humano ou de um gênio, pois

[...] não existe apenas quando se criam grandes obras históricas, mas por toda parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça a um grãozinho, se comparado às criações dos gênios.

Ao olhar para criação como regra, e não como exceção, o autor evidencia que os processos de criação estão presentes, com toda sua força, desde a mais tenra idade.

Assim a ideia de reprodução e adaptação é revisitada pela indissociabilidade de seu contraponto — criação. Nesta formulação ganha destaque a atividade de construção das crianças no processo de internalização ou enraizamento — reelaboração criativa.

Para Vigotski (2009, p. 17) o termo ‘reelaboração criativa’ é o que melhor explica esse processo presente nas atividades de reprodução e criação do ser humano. A ‘reelaboração criativa’ é uma combinação das impressões vivenciadas e, a partir destas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança, portanto pode ser interpretada como um exercício de autorias infantis.

Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade.

Nessa direção, compreende-se que a reprodução e criação permitem uma “reelaboração criativa” por parte da criança. No entanto, todo esse reconhecimento não tem sido suficiente para determinados grupos sociais pensarem as crianças como atores sociais.

O que explica o fato dos conteúdos simbólicos de crianças, em pleno exercício de reelaboração criativa, não serem considerados nas negociações e compartilhamentos das representações sociais em determinados grupos? Ou ainda, o que justifica dizer que crianças não entendem nada sobre a realidade dos fatos, enquanto, contraditoriamente, a indústria do brinquedo, por exemplo, observa a relação das crianças com o espaço e com os artefatos culturais para a partir dos conteúdos identificados propor novos produtos?

No âmbito das reflexões moscovicianas sobre a construção social da realidade por grupos, a noção de minorias ativas e seu poder de influência social auxilia nos questionamentos sobre o estatuto social dos saberes infantis no interior dos fóruns de debate nos mais diferentes contextos.

Em uma primeira proposição, Moscovici (2011) argumenta que [...] cada membro do grupo, independentemente de sua posição, é uma fonte e um receptor potencial de influência (p. 73).

Mais adiante, na sua quinta proposição, o autor apresenta as normas sociais que orientam o processo de influência social afirmando que este é determinado pelas normas de objetividade, normas de preferência e normas de originalidade (MOSCOVICI, 2011).

A norma da objetividade se caracteriza pela realidade pública, definida pela observação de todos. Neste caso, não há lugar para dúvidas ou ambiguidades. Já a norma de originalidade, combina a realidade pública e a realidade privada e pressupõe a existência de uma realidade privada no indivíduo ou grupo, ou exige que se crie uma.

A originalidade como norma encontra-se nos domínios da Arte, da ciência, da tecnologia e da cultura, contextos em que a aparição de uma visão ou de uma atividade que era única e até certo ponto isolada durante algum tempo se descola de seu ambiente e passa a ser reforçada pelo grupo. Nesse processo a realidade privada, através da interação social, se transforma em realidade pública e viável para os demais, anunciando a singularidade de uma ideia, de um estilo (ANDRADE, 2014, p. 153).

Quando a originalidade é valorizada por um meio social, a minoria exerce maior capacidade de influência. Nesse caso, a consistência do comportamento exigida na resposta não é tão grande como a que se exigiria se prevalecesse a norma da objetividade.

O contexto normativo determina o comportamento dos indivíduos e grupos. O controle social requer uma norma de objetividade que insista na validade das opiniões e juízos. Enquanto o interesse se centrar na conformidade, o problema das normas diferentes não aparece. A partir do momento que entra em jogo a inovação, as normas exigem nossa atenção. Seu estudo e, sobretudo, o da norma de originalidade, ligada à existência de uma minoria e do desvio, deve ser prioritário (MOSCOVICI, 2011, p. 174).

A análise das duas proposições moscovicianas possibilita a especulação em torno da criança como fonte de influência social e, sujeito de representação social com potencial para participar do processo de construção social da realidade.

Em contextos sociais orientados pela mudança social e pela norma da originalidade, nos quais a consistência da resposta não se apresenta como único critério de validação, a imagem da criança como sujeito de representação torna-se potente. Nesse caso, tem-se uma maioria aberta às influências de respostas minoritárias, elaboradas pela criança.

As reflexões ora apresentadas têm orientado projetos de pesquisas interessados em identificar o processo de significação de crianças sobre diferentes objetos de representação, seu compartilhamento e negociação de sentidos sobretudo no âmbito das relações intergeracionais.

O trabalho em rede de colaboração científica articulando especialmente as orientações da professora Clarilza P. de Sousa (PUC-SP), os estudos desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa em Psicologia da Infância (GPPIN/UFMT), coordenado pela professora Daniela Freire Andrade e os estudos orientados pela professora Rita Lima (UNESA) têm possibilitado indagações tais como: *seriam crianças capazes de apresentarem discurso coeso e coerente frente a realidade complexa em que estão inseridas?*

Em estudos de abordagem psicossocial, considera-se patente que ouvir crianças, pela perspectiva de seu pertencimento e inserção social, significa investigar um dado fenômeno por intermédio de uma categoria geracional distinta. Neste processo, não se perde de vista que tal experiência pode configurar-se como uma oportunidade de estudar um objeto de representação sob o estatuto social da infância, ou melhor dizendo, sob o ponto de vista da novidade, que pode fornecer significações e focalizações que se respaldam em diferentes aspectos, atribuindo outros contornos ao fenômeno se comparados aos historicamente constituídos sobre o mesmo (ASSUNÇÃO, 2018, p. 76).

Estudos com bebês (ALVES, 2013) e crianças bem pequenas, matriculadas em creches (FERREIRA, 2019) representam iniciativas emblemáticas que revelam o potencial das representações sociais nas pesquisas com crianças.

No primeiro estudo, as representações sociais foram interpretadas como elementos constituintes de um entorno pensante ou ambiente de pensamento (MOSCOVICI, 2003) que forjam *affordances* (GIBSON, 1986; BROUGÈRE, 2004), estruturas de oportunidade de desenvolvimento que acessam o processo de construção do pensamento representacional por meio da linguagem corporal, sendo relevante a análise dos gestos, mímicas e movimentos do bebê na dialogicidade com seus pares coetâneos e não-coetâneos. No entanto, o compartilhamento se dá no nível intuitivo mediado pelos artefatos culturais como, por exemplo, brinquedos de grandes dimensões que sugerem movimentos orientados pela colaboração ou brinquedos de pequenas dimensões mediando explorações mais individualizadas.

Neste cenário considera-se que os bebês se encontram regulados pela fala social, um sistema representacional que forja universos de socialização destinados às crianças. Não obstante, os bebês, por meio da linguagem corporal, mostraram-se capazes de mobilizar práticas educacionais diferenciadas à medida que solicitavam uma atitude mais colaborativa das profissionais do berçário.

No segundo estudo, com crianças de três anos que apresentavam pensamento representacional e domínio da fala, Ferreira (2019) analisou a tensão que constitui a relação entre a polícia e uma comunidade no Rio de Janeiro. O excerto abaixo revela alto nível de compartilhamento mesmo entre crianças muito pequenas.

CR6 (pega no rosto da pesquisadora para demonstrar que quer atenção total): O “Polícia” tem uma arma beeeem grande (e faz o gesto com a mão). Perguntado sobre como viu, respondeu que a arma estava bem pertinho dele.

CR4 fala que também viu e saiu correndo.

Perguntado por que ele saiu correndo, ele responde que o “polícia” ia matar ele.

Dissemos que não, que a polícia não ia matar. Ele insiste em dizer que ia matar sim. CR1, CR2, CR3, CR5 CR6, e CR7 concordaram que ia matar, sim. Argumentamos que a polícia apenas pega o bandido. Nossa observação causou alvoroço.

CR5 diz que não é só bandido, não. Conta que o “polícia” pegou o irmão e o tio dele.

CR8 diz que o “polícia” também levou a mãe (FERREIRA, 2019, p. 74).

Neste episódio, nota-se uma lógica orientada pelo afeto e pelo sentimento de pertencimento comunitário, aspectos básicos que compõem a vida psíquica e torna possível a produção de sentidos sobre a realidade — preservação egoica. O raciocínio das crianças, ainda bem pequenas revela a existência de compartilhamento de significados ancorados na lógica da sobrevivência, outra lógica igualmente possível e potente no que se refere à construção da realidade inclusive na perspectiva da adultez. A respeito deste fato é bom lembrar o que Moscovici (1978) e Moliner (1996) disseram sobre as condições de emergência das representações sociais.

A orientação moscovicianiana parte de três condições preliminares para a aparição de uma representação social e Moliner (1996) acrescenta outras. Segundo este autor, Moscovici indicou como condições de emergência das representações sociais a dispersão da informação referente ao objeto de representação, a posição do grupo frente ao objeto, isto é a focalização, a forma como o objeto é percebido pelo grupo e a pressão à inferência, traduzida pela necessidade dos indivíduos de desenvolver condutas e discursos coerentes sobre determinados objetos.

Disto decorre dizer que toda representação social, compreendida como saber ingênuo e do senso comum está associada à produção de distorções a respeito do objeto decorrente do fenômeno da focalização que limita os indivíduos na apreciação da complexidade do objeto. Além disso, frente ao desconhecido os indivíduos se deparam com zonas de incerteza de seus saberes que são preenchidas tendo em vista a pressão à inferência. Em outras palavras o estudo das representações sociais não se refere ao estudo de saberes científicos e objetivos orientados pelo senso de veracidade, mas se trata da análise de saberes que são anunciados por Moscovici (2003) como mais próximos das obras de Arte.

Uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos. E, ao fazê-lo; corporificam idéias em experiências coletivas e interações em comportamentos, que podem, com mais vantagem, ser comparadas a obras de arte do que a reações mecânicas (MOSCOVICI, 2003, p. 46).

Nesta perspectiva, o autor destaca a polifasia cognitiva para anunciar que sujeitos buscam uma ou outra forma de saber dependendo das exigências do ambiente social e da configuração psicossocial de um campo. Moscovici (2003) propõe a polifasia cognitiva como a capacidade das pessoas de pensar e representar de muitos modos o que implica na coexistência de raciocínio lógico, pré-lógico e mítico, por exemplo. Tal formulação ajuda a compreender a dinâmica de continuidade entre saber e contexto conforme destacou Jovchelovitch (2008). Esta capacidade torna-se de grande importância para

a prática da comunicação porque a diversidade de situações e experiências que uma pessoa vivencia no seu cotidiano exige plasticidade e adaptação às necessidades sociais nesses diferentes contextos de vida.

Andrade, Sousa e Seidmann (2019) salientam que Jovchelovitch (2004) recupera a tese de Moscovici (1978) para mostrar que no estudo sobre as representações sociais de Psicanálise para diferentes grupos da sociedade francesa na década de 1960 foi possível evidenciar a presença de estilos de raciocínios próximos às operações concretas da criança. Frente a tal constatação a autora questiona: Como explicar a presença de uma modalidade do pensar relacionada à infância que, de acordo com as concepções dominantes sobre a transformação do conhecimento, deveriam ter sido superadas?

E ainda, no contexto da sociedade pandêmica, o que falar do fenômeno da *fake news* e do ataque ao conhecimento científico largamente compartilhado nas redes sociais? Em especial, em seu contraponto, como interpretar a argumentação de Sofia (5 anos) quando diz: [...] É por causa dessa pandemia que chama coronavírus e tem outra pandemia que chama dengue. Têm muitas pandemias que matam as pessoas, que a gente pode morrer. Se ninguém acreditar, todo mundo morre. Se alguém acreditar, todo mundo vive.

Neste debate, vale retomar Jovchelovitch (2004) quando a autora recorre a questão central do estatuto social de diferentes modos de racionalidade tomando o reconhecimento da pluralidade do saber como ponto de partida. Em seu alerta, afirma que a explicação sobre como formas diferentes de saber se encontram e se relacionam permanece anunciada como um problema em aberto.

É preciso, em outras palavras, indagarmo-nos sobre as possibilidades comunicativas entre formas diferentes de saber, se elas existem, se são possíveis, ou se o encontro entre saberes no mundo contemporâneo está destinado à exclusão e opressão. É aqui que nos deparamos com questões ligadas aos embates e direitos de sobrevivência de formas diferentes de saber. Reconhecer pluralidade não basta: é preciso perguntar como esta pluralidade foi historicamente tratada e é socialmente realizada. Este é o problema central ligado ao estudo e à discussão sobre os saberes hoje e constitui o dilema central que psicólogos sociais precisam enfrentar quando trabalham com saberes do cotidiano e com o mapeamento de saberes locais vis a vis formas dominantes de saber, problema das assimetrias no *status* e na valoração de diferentes saberes e como atores sociais com acesso desigual a recursos apropriam os saberes que penetram seus horizontes. As relações entre saberes são, na maior parte das vezes, assimétricas: assimetria no *status* e na valoração de formas diferentes de saber impinge diretamente na forma como o saber é comunicado, estabelece sua veracidade e constrói autoridade (JOVCHELOVITCH, 2004, p. 28).

O estudo de Ferreira (2019), assim como as análises inspiradas nas reflexões sobre a coexistência de múltiplos ordenamentos da realidade, alerta os pesquisadores sobre a importância da análise contextualizada dos processos de significação considerando o contexto nos quais são forjados, nas suas dimensões histórica e cultural, bem como as funções que assumem na sociabilidade.

Deste modo, ao reconhecer as autorias de crianças na relação com o conhecimento socialmente compartilhado, torna-se possível pleitear o seu *status* de sujeito de representações sociais, em outras palavras, sujeitos produtores de cultura. Tal compreensão tem inspirado uma geração de pesquisadores da Educação nas suas práticas de pesquisa

3. Procedimentos metodológicos adotados nas pesquisas em representações sociais com crianças

Ao assumir a norma da originalidade, como norma social que orienta o processo de influência social, as práticas de pesquisas com crianças no contexto da teoria das representações sociais privilegiaram a abordagem do tipo etnográfica (ANDRÉ, 2003; ANDRÉ; LÜDKE, 1986) e os elementos da etnografia com crianças (DELGADO; MÜLLER, 2005) envolvendo estudos microgenéticos no contexto de estudos de caso (MARKOVÁ, 2017).

A relação criança-pesquisador(a) orientou-se pela atitude de confiança interpessoal (MARKOVÁ, 2017) e de adulto atípico (CORSARO, 2005). Em ambos os conceitos o diálogo intergeracional entre pesquisador(a) e crianças se dá orientado pelo princípio da simetria por meio do qual o adulto não exerce autoridade desnecessariamente, em uma busca por acessar, a partir de uma atitude aberta à escuta, a perspectiva da criança sobre o mundo. Tal atitude convida os pesquisadores à elaboração de estratégias dialógicas com vistas ao refinamento dos procedimentos para que viabilizem a captura e a escuta das diferentes expressões infantis, destituindo-se do papel de controle e regulação das ações das crianças. Nas pesquisas com crianças, busca-se “um encontro menos hierarquizado, no qual a negociação entre gerações é tomada como princípio prioritário” (ASSUNÇÃO, 2018).

Neste intento, destacam-se a relevância dos estudos sobre os processos narrativos (BRUNER, 1997, 2002, 2014; JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002; SANTOS; ANDRADE, 2020; ANDRADE, 2017) e a metaforização na relação com os estudos em representações sociais (MAZZOTTI, 2016, 2014, 2008, 2003, 2002a, 2002b, 1998; ANDRADE, 2006, 2007; LIMA, 2021; LIMA; CAMPOS, 2020) inspirados pelas reflexões de Jodelet (2005) sobre transparência do discurso na qual se destaca a tendência do(a) participante da pesquisa em modular sua resposta de acordo com a expectativa social atribuída ao pesquisador. Tal fenômeno mostra-se ainda mais sensível no caso das crianças tendo em vista a pressão normativa exercida pela cultura do adultocentrismo.

Com relação à produção de dados destacam-se as seguintes iniciativas utilizadas nos estudos já desenvolvidos:

3.1. Observação participante e videografia

ALVES, I. L. **Bebês, por entre vivências, afordâncias e territorialidades infantis**: de como o berçário se transforma em lugar. Orientadora: Daniela Barros da Silva Freire Andrade. 2013. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013.

ALVES, I. L. **Isso é participação? Isso é boneco mandado**: entre o prescritivo e o contratual e a participação na cena escolar. Orientadora: Daniela Barros da Silva Freire Andrade. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2017.

TEIBEL, É. N. H. **Narrativa como mediadora de vivências infantis no contexto hospitalar**: as representações sociais sobre o cuidado em uma enfermaria pediátrica, segundo equipe de saúde e as significações infantis. Orientadora: Daniela Barros da Silva Freire Andrade. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2017.

3.2. Entrevistas mediadas por roteiro lúdico e narrativas de vida: situações imaginárias, indução de metáforas, narrativas encorajadoras e técnicas projetivas

APPOLON, I. **Oportunidade e Ameaça Identitária**: representações sociais sobre a escola por crianças imigrantes haitianas na cidade de Cuiabá, Estado de Mato Grosso. Orientadora: Daniela Barros da Silva Freire Andrade. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2021.

ASSUNÇÃO, A. M. de L. **Representações sociais sobre profissionais de saúde segundo crianças**: implicações identitárias no contexto da hospitalização pediátrica. Orientadora: Daniela Barros da Silva Freire Andrade. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2018.

CARRIJO, M. L. R. **O hospital daqui e o hospital de lá?** Fronteiras simbólicas do lugar, segundo significações de crianças hospitalizadas. Orientadora:

Daniela Barros da Silva Freire Andrade. 2013. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013.

CARVALHO, I. de A. “**É mais ou menos muita coisa?**” Significações da dieta para crianças com diagnóstico de doença renal crônica em acompanhamento ambulatorial. Orientadora: Daniela Barros da Silva Freire Andrade. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2017.

LOPES, M. J. da S. **Representações sociais de escola e futuro por alunos dos anos finais do Ensino Fundamental**: processos de escolarização e afetividade nas vivências escolares. 2021. Orientadora: Rita de Cassia Pereira Lima. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, 2021.

SANTOS, R. C. dos. **Crianças anunciadas com queixa escolar**: estudo sobre significações e implicações na representação de si. Orientadora: Daniela Barros da Silva Freire Andrade. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2018.

TONI, M. G. D. **Entre o hospital e a escola**: significações de crianças com doença crônica sobre seus pertencimentos institucionais e implicações identitárias. Orientadora: Daniela Barros da Silva Freire Andrade. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2018.

3.3 Grupo focal com crianças em contextos de atividades grupais como produção de maquete e passeio pela cidade

CUNHA, J. R. F. da. **Educação Patrimonial**: representações sociais de crianças sobre o Centro Histórico de Cuiabá. Orientadora: Daniela Barros da Silva Freire Andrade. Em andamento. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Em andamento.

FERNANDES, J. T. **Representações sociais de leitura literária por alunos do 5º ano do Ensino Fundamental no Colégio Pedro II**. Orientadora: Rita de Cassia Pereira Lima. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, 2019.

NAZARETH, C. M. do. **Representações Sociais de “Polícia”**: vivências de crianças da Educação Infantil no Complexo do São Carlos (Rio de Janeiro). Orientadora: Rita de Cássia Pereira Lima. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNESA, Rio de Janeiro, 2019.

PEÇANHA, R. C. R. **Representações sociais do ambiente da sala de aula por alunos do 6º ano do ensino Fundamental**: a afetividade em questão. Orientadora: Rita de Cassia Pereira Lima. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNESA, Rio de Janeiro, 2021.

POUBEL, P. F. **A cidade das meninas e dos meninos**: um estudo em representações sociais. 2021. Orientadora: Daniela Barros da Silva Freire Andrade. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2021.

3.4. Mapas cognitivos e o caderno das crianças: registros iconográficos

BILITARIO, L. A. **Representações sociais de corpo por crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Orientadora: Rita de Cassia Pereira Lima. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, 2019.

CUNHA, J. R. F. da. **Representações sociais de crianças sobre Cuiabá antes e depois da Copa do Mundo 2014**. Orientadora: Daniela Barros da Silva Freire Andrade. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2017.

NEINOW, N. dos S. **A construção da imagem social da criança no diálogo com a avaliação nacional da alfabetização**. Orientadora: Daniela Barros da Silva Freire Andrade. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016.

POUBEL, P. F. **Representações sociais da cidade de Cuiabá**: estudo com crianças em contexto de escolas particulares. Orientadora: Daniela Barros da Silva Freire Andrade. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016.

SILVA, E. M. P. da. **Representações socioespaciais da cidade de Cuiabá segundo crianças**. Orientadora: Daniela Barros da Silva Freire Andrade. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014.

As técnicas de análise de dados priorizaram:

- a) A perspectiva compreensiva delineando episódios (GOÉS, 2000);
- b) Análise de conteúdo semântica (BARDIN, 1977);
- c) Núcleo de significações (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2017; AGUIAR; OZELLA, 2013, 2006).

No caso dos mapas cognitivos (ALBA, 2011) tem sido importante o uso da técnica de acordo entre juízes.

Todos os estudos que utilizaram mais de uma técnica de produção de dados consideraram em suas análises o princípio da triangulação de dados (APOSTOLIDIS, 2006).

4. Considerações finais

Ao longo das trocas acadêmicas aqui anunciadas, o desafio de pensar as crianças como sujeitos de representações sociais no contexto das pesquisas educacionais tem propiciado desdobramentos teórico-metodológicos. Sobre esse exercício, as práticas de pesquisa e formação de pesquisadores têm observado a importância da dialogicidade no contexto das relações intergeracionais compreendendo as crianças como atores sociais e sujeitos produtores de cultura.

Para tanto, destaca-se que os processos de aprendizagem e desenvolvimento, de crianças e adultos, estão submetidos a dimensões reprodutivas e criativas, inseridos em contextos grupais e encontram-se na confluência entre as esferas subjetiva (o ator social), intersubjetiva (os grupos) e trans-subjetiva (culturas, instituições e políticas públicas).

Na esfera do diálogo intergeracional, em contexto da pesquisa, entende-se que tal processo se inscreve na confluência entre a previsibilidade (objetividade) e imprevisibilidade (originalidade) e se encontra aberto para encontros de histórias de vidas que comunicam crenças, valores, afetos e racionalidades vivenciadas na horizontalidade da relação.

Tendo tal premissa como pano de fundo, entende-se que sobretudo nas práticas de pesquisa com crianças, é imperioso o estabelecimento de uma relação de confiança interpessoal de modo a acessar o fluxo da reflexividade e da narratividade que marcam vivências dedicadas à interpretação da realidade e do si no mundo.

Além disso, no esforço do pesquisador em *ver o mundo com olhos de criança*, como anunciado por Tonucci (1997), torna-se necessário à criação de dispositivos e estratégias que promovam o acesso aos saberes e sentidos elaborados pelas crianças.

Assim, como observado por Assunção (2018), o emprego dos registros iconográficos, das situações imaginárias, o convite à produção de metáforas, as oficinas de produção de maquete dentre outras técnicas têm possibilitado encontrar [...] brechas discursivas e simbólicas capazes de possibilitar a expressão de conteúdos por vezes não declaráveis em decorrência de seu caráter contra normativo — por expressarem ideias desviantes e em desacordo com as normas sociais (p. 223).

Por outro lado, as técnicas de produção de dados aqui apresentadas têm se mostrado férteis na identificação dos processos formadores de representações sociais bem como são identificadas como importantes elementos mediadores que atuam na verbalização de conteúdos e encorajam processos reflexivos. Elas delinham zonas de desenvolvimento iminente na formação de conceitos que promovem a nomeação da realidade fato que transforma a atividade de pesquisa em uma atividade-guia (PRESTES, 2010), produzindo novas zonas de sentido compartilhadas por crianças e adultos.

Mas vai além, ao acessar sentidos e significados atribuídos e compartilhados por crianças, sobre diferentes objetos de representação, pesquisadores(as) acessam novas perspectivas sobre a realidade com potencial para exercer influência social.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta de núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/400/389>. Acesso em: 16 jul. 2017.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicol. Cienc. Prof.**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v26n2/v26n2a06.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2017.

AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 155, p. 56-75, jan./mar. 2015. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/2818/2868>. Acesso em: 16 jul. 2017.

ALBA, M. Mapas cognitivos: uma ferramenta para a análise de representações socioespaciais. In: SOUZA, C. P. de *et al.* **Representações sociais: estudos metodológicos em educação**. Curitiba; São Paulo: Champagnat; Fundação Carlos Chagas, 2011.

ALVES, I. L. **Bebês, por entre vivências, afordâncias e territorialidades infantis**: de como o berçário se transforma em lugar. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013.

ANDERSÉN, A. Social representations and social identity in swedish folk high schools: an application of Duvéen and Lloyd. **Papers on Social Representations**, v. 19, p. 10.1-10.14, 2010. Disponível em: <http://www.Psych.Lse.Ac.Uk/psr/>. Acesso em: 9 jul. 2017.

ANDRADE, B. S. F. A infância como objeto de representações e as crianças como sujeitos que elaboram novos sentidos sobre a realidade: sutilezas de um debate. In: CHAMON, E. M. Q. O. *et al.* (org.). **Textos e debates em representação social**. Porto Alegre: Editora da ABRAPSO, 2014.

ANDRADE, D. B. S. F. Children, Multiple Ordinations of reality and social representations: dialogues from Lévy-Bruhl. In: SOUSA, C. P.; OSWALD, E. S. S. (org.). **Social representations for the Anthropocene: Latin American Perspective**. London: Springer, 2021. v. 1, p. 281-293.

ANDRADE, D. B. S. F. **O lugar feminino na escola**: um estudo em representações sociais. 2006. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16255>. Acesso em: 10 jun. 2017.

ANDRADE, D. B. S. F. **Rede de Apoio à Infância**: interfaces com a Psicologia e Pedagogia. 2017 Projeto de Extensão (Sistema de Extensão, Coordenação de Extensão) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2017.

ANDRADE, D. B. S. F.; SOUSA, C. P.; SEIDMANN, S. As crianças face a Continuidade e a Descontinuidade da mente: notas em Psicologia Social. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 24, n. 3, p. 925-952, set./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/29158>. Acesso em: 11 maio 2022.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2003.

APOSTOLIDIS, T. Représentations sociales et triangulation: une application en psychologie sociale de la santé. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 22, n. 2, p. 211-226, 2006.

APPOLON, I. **Oportunidade e Ameaça Identitária**: representações sociais sobre a escola por crianças imigrantes haitianas na cidade de Cuiabá, Estado de Mato Grosso. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2021.

ASSUNÇÃO, A. M. L. **Representações sociais sobre profissionais de saúde segundo crianças**: implicações identitárias no contexto da hospitalização pediátrica. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2018.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Ed. 70, 1977.

BILITARIO, L. A. **Representações sociais de corpo por crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2019.

BROUGÈRE, G. **Brinquedos e companhia**. São Paulo Cortez, 2004.

BRUNER, J. **Atos de Significação**. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BRUNER, J. **Fabricando histórias: direito, literatura, vida**. Tradução de Fernando L. Cássio. São Paulo: Letra e Voz, 2014.

BRUNER, J. **Realidade mental, mundos possíveis**. Tradução de Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CARRIJO, M. L. R. **O hospital daqui e o hospital de lá?** Fronteiras simbólicas do lugar, segundo significações de crianças hospitalizadas. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013.

CARVALHO, I. A. **“É mais ou menos muita coisa”?** Significações da dieta para crianças com diagnóstico de doença renal crônica em acompanhamento ambulatorial. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2017.

CHOMBART DE LAUWE, M. J. **Um outro mundo: a infância**. Tradução de Noemi Kon. São Paulo: Perspectiva, Editora da Universidade de São Paulo, 1991.

CORSARO, W. A. Entrada em campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a08v2691.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2017.

CUNHA, J. R. F. **Educação Patrimonial: representações sociais de crianças sobre o Centro Histórico de Cuiabá**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso. [no prelo].

CUNHA, J. R. F. Representações sociais de crianças sobre Cuiabá antes e depois da Copa do Mundo 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2017.

DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Em busca de metodologias investigativas com crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 161-179, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/x7QkpNjrW8CLhJCDSRymKnC/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 9 maio 2022.

DUVEEN, G. A construção da alteridade. *In*: ARRUDA, Â. *et al.* **Representando a alteridade**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

DUVEEN, G. Crianças enquanto atores sociais: as representações sociais em desenvolvimento. *In*: GUARESCHI, P. A. **Textos em representações sociais**. Pedrinho A. Guareschi, Sandra Jovchelovitch (org.). 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

DUVEEN, G. The development of Social Representations of Gender. **The Japanese Journal of Experience**, v. 34, p. 256-262, 1996.

EMLER, N.; OHANA, J.; DICKINSON, J. Las representaciones infantiles de las relaciones sociales. *In*: CASTORINA, J. A. (org.). **Representaciones sociales: problemas teóricos y conocimientos infantiles**. Barcelona: Gedisa, 2003. p. 65-89.

FERNANDES, J. T. **Representações sociais de leitura literária por alunos do 5º ano do Ensino Fundamental no Colégio Pedro II**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, 2019.

FERREIRA, C. M. N. **Representações Sociais de “Polícia”**: vivências de crianças da Educação Infantil no Complexo do São Carlos (Rio de Janeiro). 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2019.

FLAMENT, C.; ROUQUETTE, M. L. **Anatomie des idées ordinaires**: comment étudier les représentations sociales. Paris: Armando Colin, 2003.

GERKEN, C. H. SA Razão e o Outro em Lévy-Brühl: Notas para um Diálogo com a Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 7, n. 1, São João del-Rei, jan./jun. 2012.

GÓES, M. C. R. de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos CEDES**, v. 20, n. 50, abr. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cedes/a/3HgqZgZCCZHZD85MvqSNWtn/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 out. 2021.

JODELET, D. **As representações sociais**: um domínio em expansão. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

JODELET, D. **Loucuras e Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2005.

JOVCHELOVITCH, S. **Os contextos do saber**: representações, comunidade e cultura. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2008.

JOVCHELOVITCH, S. Psicologia social, saber, comunidade e cultura. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 16, n. 2 maio/ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v16n2/a04v16n2>. Acesso: 7 set. 2019.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (ed.). **Pesquisa qualitativa com texto**: imagem e som: um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.

LIMA, R. C. P. The Figurative Core of Social Representations and Figures of Thought. *In*: SOUSA, C. P. de; OSWALD, S. E. S. (org.). **Social Representations for the Anthropocene**: Latin American Perspectives. Cham: Springer Nature, 2021. v. 32, p. 183-203. Disponível em: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-67778-7_9. Acesso em: 10 maio 2022.

LIMA, R. C. P.; CAMPOS, P. H. F. Núcleo figurativo da representação social: contribuições para a educação. **Educação em Revista** [on-line], v. 36, p. e206886-e206922, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/3Q-5FGTyMMwvsYqwYC43mdRK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 maio 2022.

LOPES, M. J. S. **Representações sociais de escola e futuro por alunos dos anos finais do Ensino Fundamental**: processos de escolarização e afetividade nas vivências escolares. Orientadora: Rita de Cassia Pereira Lima. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, 2021.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARKOVÁ, I. **Mente dialógica**: senso comum e ética. Tradução de Lilian Ulup. São Paulo; Curitiba: Fundação Carlos Chagas; PUCPress, 2017.

MAZZOTTI, T. B. A exposição do implícito nas representações sociais. *In*: SIMPÓSIO ESTADUAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO, 6.; SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, EDUCAÇÃO E SUBJETIVIDADE, 1., 2016, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: EDUNEB, 2016. p. 1-13. Mesa Redonda. Disponível em: <https://goo.gl/8noK4Z>. Acesso em: 5 jul. 2017.

MAZZOTTI, T. B. Confluências teóricas: representações sociais, sociolinguística, pragmática e retórica. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, n. 1, p. 90-106, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://goo.gl/XwqKDC>. Acesso em: 14 jun. 2017.

MAZZOTTI, T. B. Ensino de conceitos Científicos ou de suas Representações Sociais? *In*: CHAMON, E. M. Q. O.; GUARESCHI, P. A.; CAMPOS, P. H. F. **Textos e debates em representação social**. Porto Alegre: ABRAPSO, 2014. p. 199-233.

MAZZOTTI, T. B. Investigando os núcleos figurativos como metáforas. *In*: JORNADA INTERNACIONAL SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, 1., 1998, Natal. **Anais [...]**. Natal: [s. n.], 1998. p. 1-12. 1 CD-ROM.

MAZZOTTI, T. B. L'analyse des métaphores: une approche pour la recherche sur les représentations sociales. *In*: GARNIER, C.; DOISE, W. (ed.). **Les Représentations sociales: balisage d'un domaine d'études**. Montréal: Éditions Nouvelles, 2002a. p. 207-226.

MAZZOTTI, T. B. Metáfora: figura argumentativa central na coordenação discursiva das representações sociais. *In*: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. S. (org.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: Ed. da UCG, 2003.

MAZZOTTI, T. B. Núcleo figurativo: themata ou metáfora? **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 14/15, p. 105-114, 2002b. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/31923>. Acesso em: 14 jun. 2017.

MOLINER, P. **Images et représentations sociales**. Grenoble: Universitaires de Grenoble, 1996.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Edição em inglês de Gerard Duveen. Tradução do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

NEINOW, N. S. **A construção da imagem social da criança no diálogo com a avaliação nacional da alfabetização**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016.

PEÇANHA, R. C. R. **Representações sociais do ambiente da sala de aula por alunos do 6º ano do ensino Fundamental: a afetividade em questão**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2021.

POUBEL, P. F. **A cidade das meninas e dos meninos: um estudo em representações sociais.** 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2021.

POUBEL, P. F. **Representações sociais da cidade de Cuiabá: estudo com crianças em contexto de escolas particulares.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016.

SANTOS, R. C. **Crianças anunciadas com queixa escolar: estudo sobre significações e implicações na representação de si.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2018.

SANTOS, R. C.; ANDRADE, D. B. S. F. Narrativas infantis sobre a queixa escolar: metodologia de investigação com crianças. **Cadernos Brasileiros de Saúde Mental**, Florianópolis, v. 12, n. 31, p. 328-352, 2020. ISSN 1984-2147. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/cbsm/article/view/70049>. Acesso em: 9 maio 2021.

SILVA, E. M. P. **Representações socioespaciais da cidade de Cuiabá segundo crianças.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014.

TAMBIAH, S. Múltiplos ordenamentos de realidade: o debate iniciado por Lévy-Brühl. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 22, p. 1-384, 2013. Disponível em: <http://docplayer.com.br/61170821-Multiplos-ordenamentos-de-realidade-o-debate-iniciado-por-levy-bruhl.html>. Acesso em: 11 maio 2022.

TEIBEL É. N. H. **Narrativa como mediadora de vivências infantis no contexto hospitalar: as representações sociais sobre o cuidado em uma enfermagem pediátrica, segundo equipe de saúde e as significações infantis.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2017.

TONI, M. G. **Entre o hospital e a escola: significações de crianças com doença crônica sobre seus pertencimentos institucionais e implicações identitárias.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2018.

TONUCCI, F. **Com olhos de criança.** Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores.** Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Ribeiro Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, L. S. Sobre a análise pedológica do processo pedagógico. *In*: PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Seminovitch Vigotski no Brasil – Repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Teoría de las emociones**: estudio histórico-psicológico. Madrid: Ediciones Akal, 2004.

VYGOTSKI, L. S. El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. *In*: VYGOTSKI, L. S. **Problemas del desarrollo de la psique**. Madrid: Visor. 2013. (Obras Escogidas, t. 3, p. 11-47).

VYGOTSKI, L. S. **Problemas del desarrollo de la psique**. Madrid: Visor. 2013. (Obras Escogidas, t. 3).

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO MUSICAL COM CRIANÇAS SURDAS: bases cognitivas e didáticas para uma proposta educativa

*Coral Guerrero-Arenas*¹

ORCID iD: 0000-0003-3253-6574

*Leonardo Borne*²

ORCID iD: 0000-0002-8843-7017

Lattes: 4345212477288753

*Guillermo Hernández-Santana*³

ORCID iD: 0000-0003-0367-357X

*Luis Jimenez-Angeles*⁴

ORCID iD: 0000-0002-7390-0814

1. Palavras iniciais⁵

A música é entendida desde o som, e o imaginário coletivo nos diz que somente através do sentido da audição que se faz possível perceber e apreciar o fenômeno sonoro. No entanto, não é bem assim. A música, ao ser produzida por meio de vibrações, é percebida por diversos sistemas sensoriais, e notadamente a audição é a mais utilizada, porém ela também é vista e é sentida, através da visão e do tato. E é neste ponto que gostaríamos de estabelecer uma base inicial: música não é só audição; a vibração sonora não é puramente processada no córtex auditivo.

1 Doutora em Cognição Musical (UNAM-México). Pesquisadora de pós-doutorado na Universidade Nacional Autónoma do México (UNAM), Cidade do México. E-mail: coral.guerrero@ingenieria.unam.edu

2 Doutor em Educação Musical (UNAM-México). Professor da graduação em Música e do mestrado e doutorado em Educação (UFMT). E-mail: leo@ufmt.br

3 Doutor em Antropologia Linguística (UNAM-México). Professor da ENAH. E-mail: guillermo_hernandez@inah.gob.mx

4 Doutor em Engenharia Biomédica (UAM). Professor Associado do Departamento de Engenharia de Sistemas Biomédicos, Faculdade de Engenharia (UNAM). E-mail: luis.jimenez@comunidad.unam.mx

5 Agradecemos ao *Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología* do México (CONACyT), pelo apoio dado para desenvolver parte deste trabalho.

Pele e olhos também ouvem música. Há evidências disso, pois mesmo na presença de estímulos vibrotáteis, ou seja, detectados através da pele ao sentir uma vibração, há a ativação do córtex auditivo. Sharp, Bacon e Champoux (2020) realizaram um experimento a partir de uso de receptores táteis como um meio de interpretar as emoções que podem estar associadas a um estímulo musical, isto porque os receptores vibrotáteis são biomecanicamente similares às células capilares da cóclea (GOOD *et al.*, 2014). Embora estes tipos de frequências sejam menores em comparação com as frequências acústicas, elas são suficientes para levar informações ao córtex auditivo e dar uma interpretação *como se fosse som*.

Sabemos que as pessoas surdas percebem vibrações se tocam uma pessoa e podem interpretar o que ela fala, ou usam um amplificador de frequência (como uma alto-falante) e percebem música. Por outro lado, sabemos que o sistema visual também é aprimorado pela privação sensorial. Nesse sentido, Iversen (2015) observou que adultos surdos tinham melhor desempenho em tarefas de sincronização se um estímulo visual fosse apresentado com movimento, assemelhando-se à experiência correspondente de uma pessoa auditiva a estímulos auditivos. Ou seja, a música ocorre dentro de um contexto temporal de movimento, e este movimento pode ser percebido pela audição ou por outro sentido do ser humano. Às vezes a visão não o faz, ela pode ser modulada para se concentrar em um único ponto, mas quando os estímulos visuais são contínuos, parece que o cérebro de pessoas surdas os interpreta e os processa como se fossem estímulos auditivos.

Neste sentido, poderia pensar-se que devido a uma privação sensorial da audição algumas pessoas estariam fadadas a não desfrutar da música, o que também é uma falácia. Surdos ou pessoas com baixa audição têm a habilidade de sentir a música de outras formas. E este é o centro das nossas inquietações: como fazer música com surdos? E quais estratégias podemos utilizar em intervenções musicais, com intuítos educativos e terapêuticos?

Este capítulo narra algumas reflexões sobre estas inquietações e descreve uma proposta de intervenção musical com crianças surdas, tomando como base as discussões ocorridas no âmbito da rede interdisciplinar RI3CH (Red de Investigación Interdisciplinaria en Ingeniería, Cognición y Humanidades), uma rede conformada por engenheiros biomédicos, músicos, educadores musicais, cientistas cognitivos e antropólogos oriundos da UNAM-México, da ENAH-México e da UFMT-Brasil. Tivemos especial interesse nas crianças com surdez dado que este foi o público de uma proposta educativo-musical desenvolvida na Cidade do México no ano de 2022.

Em ocasiões anteriores (BORNE *et al.*, 2021a; BORNE *et al.*, 2021b; MARTÍNEZ *et al.*, 2022), apresentamos alguns resultados não tão focados na parte educativa da pesquisa, mas sim na parte biomédica e das ciências cognitivas. Neste sentido, realizamos um estudo piloto com pessoas surdas e ouvintes para registrar sinais biológicos (biosinais) de frequência cardíaca (Heart Rate Variability, HRV) e a impedância da pele (Electrodermal Response, EDA) enquanto executavam tarefas musicais no aplicativo Rhyngo, que foi especialmente desenvolvido para este projeto (MARTÍNEZ *et al.*, 2022).

Cabe destacar que o HRV e a EDA são indicadores fisiológicos sensíveis a características acústicas do som, como o andamento, as dinâmicas musicais e as mudanças de ritmo, pelo que podem nos dar respostas sobre estados que ocorrem nas pessoas quando escutam música. Por exemplo, se os níveis de estresse sobem ou diminuem devido a um estado de excitação ou brabeza, ou inclusive podem ser inferidos processos cognitivos mais profundos, como o controle atencional mediado pelo som. É por isso que o registro de sinais fisiológicas, junto com a avaliação de outras funções executivas, podem dar maior precisão e fiabilidade sobre os estados e habilidades cognitivas das pessoas.

Neste sentido, observamos que havia uma maior resposta nos sinais derivados da pele (EDA) em pessoas ouvintes, e que nas pessoas surdas este sinal diminuía. Uma possível explicação para isso é que em processos de atenção há um maior recrutamento da atividade do sistema autônomo, mediado por uma estrutura cerebral chamada formação reticular. Geralmente, esta formação se ativa em resposta a eventos que nos surpreendem e que demandam uma mudança na atenção como, por exemplo, quando soa um alarme. Nós construímos a hipótese que, ao executar as tarefas musicais junto com o input auditivo, os processos de atenção das pessoas ouvintes eram mais detectáveis, o que não aconteceu com as pessoas surdas. Isso não quer dizer que não houve processos de atenção das pessoas surdas, mas que, talvez, há outro tipo de controle atencional que pode estar mediado por outros sinais fisiológicos que não foram contemplados para o estudo anterior (MARTÍNEZ *et al.*, 2022).

Enfim, com estes antecedentes de cognição, este texto se foca no processo educativo subjacente ao trabalho realizado pela RI3CH. Estrutturamos este capítulo da seguinte maneira: inicialmente são tecidas considerações sobre a relação de pessoas surdas com a música desde um ponto de vista cognitivo, o que subsidiou parte das decisões da intervenção realizada; após, há uma descrição e reflexão sobre algumas propostas educativo-musicais, explicitando que ideias básicas se aproveitaram de cada uma delas; por fim, é mostrada a estrutura do planejamento educativo deste projeto, assim como são mostrados e exemplificados planos de aula e atividades realizadas com crianças surdas.

2. Sobre música e pessoas surdas

Como mencionado, partimos da ideia de que a música é *ouvida* de diferentes maneiras, não só com os ouvidos. Good *et al.* (2014) afirmam que vários integrantes da comunidade Surda participam em diferentes modalidades musicais: cantando em língua de sinais, tocando algum instrumento, ou ainda dançando. Por outro lado, diversos autores já fizeram menção que uma intervenção baseada na música pode ser benéfica para otimizar habilidades motoras, tanto grossas como finas (BHARATHI *et al.*, 2019), aspectos da linguagem (PATEL; MORGAN *et al.*, 2013), assim como melhora nos processos cognitivos como a atenção, a memória de trabalho e, inclusive, a socialização (MIENDLARZEWSKA; TROST, 2013; SALA; GOBET, 2020).

Desde uma perspectiva mais cognitiva, a aprendizagem musical se enquadra como um processamento multissensorial, cuja qual se define como um produto de uma reavaliação dinâmica de estímulos e associações de aprendizagem em diferentes áreas do cérebro (MURRAY *et al.*, 2016). Ao igual que um processamento multissensorial de alto nível onde se realizam associações de aprendizagem construídas a partir de diferentes modalidades sensoriais, a experiência musical relaciona os estímulos externos para moldar as interações em níveis neurais, comportamentais e perceptivos, enfatizando que ainda que a audição seja um elemento fundamental na sua constituição, não se restringe unicamente a estes estímulos.

No entanto, parece que sim há elementos específicos da música que são subjacentes à percepção auditiva, em especial os que se vinculam à temporalidade e à sequencialidade, como o ritmo musical. No cérebro, antes de consolidar estes elementos há um passo importante que é discriminar a duração dos sons para, posteriormente, distinguir padrões rítmicos (PESNOT *et al.*, 2020). Estes padrões levam o cérebro a computar expectativas e previsões sobre quando ocorrerá o som seguinte. Fazendo uma analogia com elementos não auditivos, pensamos no ciclo dia-noite: através da luminosidade que percebemos através da visão, sabemos quando o dia está começando ou terminando, e o mesmo com a noite. Cria-se, assim, uma expectativa de quando o sol nascerá e se porá, e percebemos ao longo da vida que isto é cíclico. A consequência deste ciclo é que podemos prever continuamente esta luminosidade e escuridão.

O *processamento temporal* se dá dentro de uma linha de tempo que permite prever e antecipar os eventos, e o *sequencial* é o resultado do processamento de maneira serial os estímulos. Neste caso, o sentido fundamental que provê a informação sequencial é a audição, enquanto a visão processa os estímulos de maneira simultânea, atendendo ao princípio da Gestalt (LACUNZA;

CONTINI DE GONZÁLEZ, 2006). Portanto, a informação temporal pode ser entendida pela pergunta: o que veio primeiro e o que vai depois? Já outros mecanismos neurais julgam a simultaneidade, como o caso da visão, e que melhor responderiam: o que veio primeiro?

No caso da música, acontece o mesmo: o processamento *sequencial* indica o que passou antes e o que vem à continuação, enquanto o *temporal* dá conta de quando sucederá o evento seguinte (VERNIA-CARRASCO *et al.*, 2016). Como pode-se ver, para concretizar este processo, parece haver um predomínio do sistema auditivo como uma âncora para ambos os tipos de processamento, porém o que vale ressaltar é que não são exclusivos da música, mas se estendem a outros domínios da vida diária.

3. Pensando os elementos para criação de uma proposta para crianças surdas

O pensador e educador musical belga Edgar Willems desenvolve uma abordagem didática na qual vida humana e musical são constituídas em um paralelismo, uma não se separa da outra, através dos elementos constitutivos da música e os chamados *princípios psicológicos* por ele estabelecidos (PAREJO, 2011). Explicando de maneira muito resumida, Willems estabelece que a primeira etapa (princípio psicológico) da natureza humana é a vida fisiológica, traduzida no corpo através da sensibilidade sensorial, e que na música é estabelecido pelo ritmo. As outras etapas são a vida afetiva e mental, que no corpo musical se materializam na melodia e na harmonia, respectivamente.

Por outro lado, o belga menciona que a canção é um instrumento potente na educação musical e na formação para a vida, já que ela sintetiza todos os elementos constitutivos, de forma *corporificada*. Parejo (2011, p. 104) descreve uma tipificação das funções das canções, segundo a proposta de Willems⁶:

1. Canções populares tradicionais
2. Canções simples para principiantes
3. Canções que preparam para a prática instrumental
4. Canções de intervalos musicais
5. Canções para cantar com mímica
6. Canções ritmadas
7. Canções improvisadas

6 A tipificação de Willems foi utilizada como parâmetro na hora de planificação da proposta educativo-musical descrita na próxima seção do capítulo.

Regressando à ideia do princípio psicológico da vida fisiológica, o ritmo é o seu elemento organizador e orientador, sendo considerado como o aspecto central da música, desde onde tudo inicia (WILLEMS, 2011). Neste mesmo tenor, Patel e Iversen (2014) interpretam o ritmo como um princípio regulador da função cerebral, enquanto o Dicionário Enciclopédico da Música indica que ele “cria a sensação de abarcar tudo o que tem a ver com o tempo e o movimento, ou seja, com a organização temporal dos elementos da música sem se importar quanto flexível possa ser a métrica e o tempo, a irregularidade dos acentos e a variação dos valores de duração” (2008, p. 1285).

Há padrões rítmicos que geram processos mentais contínuos de precisão temporal e previsões periódicas, determinados pelo movimento sincronizado em direção a um pulso, o que dá um arcabouço para a codificação rítmica (OZERNOV-PALCHIK; PATEL, 2018). Dentro desta sincronização ocorre um processo neural chamado *entrainment* — sem tradução ao português, mas algo próximo seria a palavra “treino” — no qual os movimentos corporais são interiorizados e se sincronizam com a música, uma verdadeira *incorporação* (LEVITIN; GRAHN, 2018). O *entrainment* requer uma representação interna do ritmo para que a pessoa possa iniciar seus movimentos em sincronia com o pulso. Este processo é exclusivo dos seres humanos e surge ao redor dos dois anos, quando ainda não se tem um controle total da ideia do sistema motor, mas os bebês sim podem mover-se “rítmicamente” respondendo a um estímulo musical; esta saída motora é mais precisa aos quatro ou cinco anos quando já há um maior controle do sistema motor.

Dentro desta linha de ideias, o pulso estrutura a percepção do ritmo e serve como um marco para sincronizar o movimento com a música. Por isto, fala-se de uma coordenação sensório-motora (SMS), que requer uma adaptação temporal e antecipação (VAN DE STEEN; KELLER, 2013) e que, ainda andando de mãos dadas com o *entrainment* musical, a SMS não está restrita a atividades deste tipo, mas são elementos que primordialmente são trabalhados neste domínio. Ao igual que o *entrainment*, a SMS requer previsões temporais que permitam um acoplamento entre os sistemas motores e auditivos (PATEL; IVERSEN, 2014). Neste sentido, Van der Steen e Keller (2013) põem ênfase que a SMS acontece em contextos sociais, dado que os humanos vão produzir sequências nas quais movimentos são organizados, reproduzíveis a partir da imitação.

Colocando em contexto, pensemos em aplaudir, cantar ou caminhar: no caso de crianças surdas nascidas em uma família de ouvintes, este estímulo está limitado dado o contexto no qual se desenvolvem, tendo implicações familiares, educativas, sociais e até terapêuticas. Os cuidadores primários com

um primeiro filho surdo frequentemente não têm as ferramentas suficientes para estabelecer uma comunicação efetiva, pelo que desenvolvem outras interações desde domínios de outra índole. Por exemplo, sinalizações e estímulos visuais são amplamente utilizados para gerar comunicação, enquanto a música fica em último lugar neste universo de estímulos, pelo que cantar ou fazer jogos musicais não são contemplados como parte das atividades cotidianas da criança surda.

Para que aconteça uma correta SMS, requer-se de uma adaptação temporal na qual se realizam ações de erro-correção e, por outro lado, um processo previsível que também se dá nestes planos sequenciais. A música, dentro da sua construção temporal e sequencial, facilita a previsibilidade e a antecipação, que são elementos fundamentais para a SMS; ou seja, o processamento sequencial indica o que aconteceu antes e o que vem logo a seguir, enquanto o temporal dá conta de quando sucederá o próximo evento (CARRASCO *et al.*, 2016). Pesnot e colegas (2020) observaram que um treinamento baseado no ritmo pode aumentar a habilidade de pessoas surdas para desenvolver estruturas temporais. Por isso, o ritmo se constitui como elemento base da proposta educativo-musical com crianças surdas aqui relatada.

Para finalizar, retomando o ponto da imitação mencionada por Van der Steen e Keller (2013), este é um elemento primordial em todo processo de aprendizagem musical. Green (2016), ao estudar a aprendizagem de músicas populares e de propor isto em um modelo pedagógico, estabelece que a imitação entre pares é um dos elementos essenciais para todo aprendizado, especialmente em contextos informais. Segundo o seu pensamento, os cinco elementos são:

1. Aprender música escolhendo seu próprio repertório, ou seja, músicas que os estudantes conhecem e se identificam;
2. Aprender *tocando de ouvido*, tentando tocar/cantar junto com a música que conhecem e se identificam;
3. Trabalhar/estudar sozinho e com amigos, com especial importância para que os amigos partilhem gostos musicais semelhantes;
4. Aprender música de forma não estruturada ou progressiva;
5. Integrar todas as habilidades de ouvir, compor, executar e improvisar em todo o processo de aprendizagem.

Estas características, repensadas e adaptadas, nos conduzem a algumas bases que foram incorporadas na proposta realizada. Com base no discutido e no justificado aqui, a seguir descreveremos a proposta, destacando quais elementos foram tomados de qual fundamentação.

4. Sobre a proposta educativa

Com base na literatura apresentada, foi desenvolvida uma intervenção, na fronteira entre os campos educativo e cognitivo, para situações de aprendizado musical baseadas, primordialmente, em elementos rítmicos (ainda que não exclua outros elementos sonoros e musicais, como a melodia, a harmonia, ou o timbre). Para o planejamento das aulas, tomou-se em conta vários fatores socioculturais das crianças surdas considerando sua heterogeneidade: a) o contexto familiar, levando em conta que uma criança surda geralmente é o primeiro membro da família a possuir a deficiência, com todas as implicações que disso decorre, desde a comunicação e a educação, até os processos de socialização que emergem do núcleo familiar; b) derivado do anterior, a aquisição precoce do sistema comunicativo, já seja oral ou de sinais, em muitos casos está comprometida e se consolida e estrutura ao redor dos 15 ou 18 anos.⁷ Isto não implica que haja um atraso nos processos cognitivos, mas sim pode ser um fator de risco para uma menor consolidação sua, por exemplo, na atenção, no controle inibitório ou na memória do trabalho. Portanto, para uma primeira aproximação a atividades musicais com crianças surdas, tomamos como referência as seguintes proposições.

- a) Construção do conhecimento musical a partir do ritmo (WILLEMS, 2011);
- b) Atividades de SMS baseadas no princípio onde outras pessoas produzem sequências com os quais os movimentos necessitam ser socialmente sincronizados (VAN DER STEEN; KELLER, 2013), a partir da imitação e com especial enfoque na relação socialmente construída com colegas da mesma idade (GREEN, 2016) e apoio do professor;
- c) Atividades alicerçadas no trabalho de Levitin e Grahn (2018, p. 57) onde “o componente importante da percepção do pulso é a percepção de acentos”. Isto permite iniciar a organização interna dos pulsos em padrões temporais;
- d) Atividades fundamentadas em emitir uma resposta motora provocada por um estímulo externo, neste caso auditivo-visual, o que implica coordenação de movimentos, antecipação e integração sensorio-motora (MIENDLARZEWSKA; TROST, 2013);

⁷ Isto não quer dizer que a pessoa surda não se comunica com outros, somente que o sistema que usa está baseado em gestos, mímicas ou sinais caseiros, e posteriormente já adquire uma língua estruturada com sinais sistematizados.

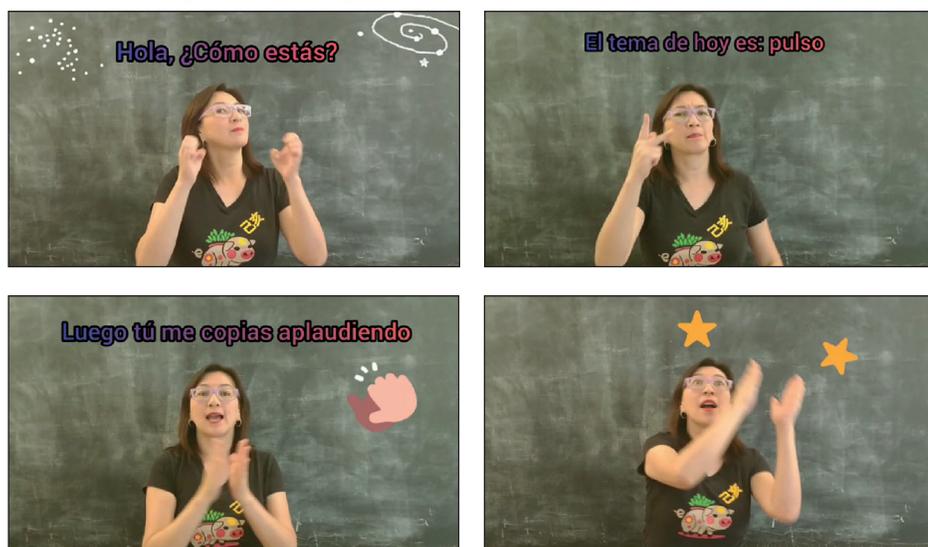
- e) Utilização da canção como instrumento de integração do aprendizado musical, em particular as canções tipificadas como populares tradicionais, simples para principiantes, e cantar com mímica (WILLEMS, 2011), pois elas também falam do universo sonoro existente ao redor da criança, que conhecem e se identificam (GREEN, 2016), mesmo no caso de crianças surdas, pois elas estão inseridas em um contexto social.

Além disso, pensamos na variação e variedade de experiências com as crianças surdas, que é relevante para o desenho e desenvolvimento dos ambientes de aprendizagem. Isto porque Marschark e Hauser (2008) documentaram que alunos surdos ou hipoacústicos tendem a realizar uma variedade de experiências mais amplas em comparação com seus pares ouvintes, e isto é fundamental para compreender que há diferentes estratégias de aprendizagem e de resolução de problemas.

A janela de idade ótima para iniciar atividades musicais seria entre os três e quatro anos, onde há uma maior suscetibilidade para desenvolver ou consolidar habilidades relacionadas com a música, o que coincide com a aquisição da linguagem (CHEN-HAFTECK; SCHRAER-JOINER, 2009). Por isto, para as crianças surdas seria um período ideal para implementar uma intervenção precoce baseada na música. No entanto, e no caso particular das aulas do projeto por nós desenvolvido, optou-se por ter participantes entre seis e oito anos pois um dos requisitos mínimos foi que as crianças tivessem um conhecimento mínimo da língua de sinais, para poder haver comunicação entre professores e elas. Aqui há uma diferença enquanto aos ajustes no nosso desenho de pesquisa, pois ainda que os conteúdos possam estar orientados a idades pré-escolares, o modo de comunicação determina a idade de inclusão à oficina.

O projeto se desenvolve em um grupo piloto, com 13 aulas presenciais de 30 minutos cada, em um espaço de aprendizado e convivência de surdos na Cidade do México. As aulas são dadas em Língua de Sinais Mexicana (LSM), apoiadas em colaboradores surdos e com as professoras da instituição que se realizam as sessões. Além disso, são ofertadas *Cápsulas Musicais* para vinculação com a criança no período entre os encontros presenciais. As *Cápsulas musicais* são vídeos realizados em LSM com estímulos sonoros e visuais, legendas em espanhol e, também, linguagem oral. Estão pensadas como apoios digitais para revisitação entre as aulas, na casa do aluno, e têm duração de menos de três minutos. A cada semana se envia uma ou duas cápsulas. Os vídeos são gravados com colaboradores surdos que apoiam com a interpretação e desenho das aulas. Vejamos um exemplo:

Figura 1 – Exemplo de um exercício na cápsula musical



Fonte: Os autores.

Com relação ao conteúdo de cada aula, tomando em consideração todo o enunciado anteriormente, mais a duração do projeto, são delineados:

- i. Desenvolver o sentido do pulso (interno, e a partir de estímulos externos);
- ii. Reproduzir um pulso, seu dobro e metade, assim como suas respectivas notações gráficas;
- iii. Acompanhar uma canção com percussão corporal;
- iv. O conceito de silêncio em música.

Fazendo paralelismo com as proposições que basearam o desenho, os conteúdos e as estratégias de ensino, temos o quadro abaixo:

Quadro 1 – Resumo da proposta

Conteúdo	Proposições	Estratégias de ensino
Desenvolver o sentido do pulso (interno, e a partir de estímulos externos) (i)	Construção a partir do ritmo (a) Sincronização social do movimento e da imitação (b) Resposta motora a partir de estímulo auditivo-visual (d)	Jogos musicais (1) Coreografia (2) e percussão corporal (3)
Reproduzir um pulso, seu dobro e metade, assim como suas respectivas notações gráficas (ii)	Construção a partir do ritmo (a) Sincronização social do movimento e da imitação (b) Percepção de acentos (c) Resposta motora a partir de estímulo auditivo-visual (d)	Jogos musicais (1) Coreografia (2) e percussão corporal (3)
Acompanhar uma canção com percussão corporal (iii)	Sincronização social do movimento e da imitação (b) Resposta motora a partir de estímulo auditivo-visual (d) Utilização de canção do universo sonoro da criança (e)	Canção com coreografia e percussão (4)
O conceito de silêncio em música (iv)	Percepção de acentos (c) Resposta motora a partir de estímulo auditivo-visual (d) Utilização de canção do universo sonoro da criança (e)	Coreografia (2) e percussão corporal (3) Improvisação corporal e musical (5)

Fonte: Os autores.

Sobre os participantes, são necessárias certas especificidades e critérios de inclusão para os participantes da oficina, as quais estão descritas a seguir:

Quadro 2 – Participantes e ações da proposta

Especificidade	Descrição	Especificação
Sexo	Homem/Mulher	Nenhuma
Idade	6 a 8 anos	Nenhuma
Linguagem	Língua de Sinais Mexicana (LSM)	Ao menos um ano de escolarização com LSM
Diagnóstico clínico	Surdez profunda/severa ou hipoacusia pré-locutiva, ambas bilaterais	Sem implante coclear Sem comorbidade associada
Duração da intervenção	13 sessões de 30 minutos cada	Duas vezes por semana
Modalidade da intervenção	Presencial + conteúdos digitais	Devido à condição da criança, recomenda-se que as sessões sejam presenciais. O conteúdo digital são vídeos (chamados "cápsulas musicais") para ser revisitados pelas crianças entre as aulas, e são distribuídos via aplicativo de comunicação.
Aulas extras	Não ter aulas de música / dança / esporte	Indicar se há atividades extraescolares que impliquem na coordenação sensório-motora

Fonte: Os autores.

Tendo todos estes elementos em mente, a seguir apresentamos dois exemplos de aulas.

Semana 1 – Sessão 1 – Segue o pulso

Duração: 30 minutos

RECURSOS: Apresentação de *slides*

Cápsula musical.

Tema: Jogo de sinais e canção "Hola, hola, ¿Cómo estás?"

VARIACIONES: Jogo do nome: podem deletrear cores, animais ou frutas.

OBJETIVOS

Incitar intenções comunicativas através da contração e relaxação musical, e a respiração.

Sincronizar com um pulso musical enquanto outro colega executa a música, ou vice-versa.

INTRODUÇÃO

Apresentação individual. Comentar o propósito da oficina e as próximas sessões. Canção "Hola, hola, ¿cómo estás?" (música + LSM)

ATIVIDADES

Fazer exercícios de contração e relaxação como preparação do corpo para as atividades seguintes.

Fazer exercício de respiração sincronizada com estímulos visuais.

Marchar no lugar em pulso constante. Enquanto isso, deletrear o nome de cada participante e seu sinal.

Mover-se pela sala seguindo o passo de outros colegas.

FECHAMENTO

Breve recapitulação da sessão

Canção "Hasta luego, cocodrilo" (música + LSM)

Semana 3 – Sessão 5 – Eu estou indo rápido, eu estou indo devagar

Duração: 30 minutos

RECURSOS: Cartões com fotos de animais, objetos que têm movimento

Cápsula musical.

Tema: Vídeo de pulsos com estímulos visuais

OBJETIVOS

Executar pulsos musicais percussivos sobre o corpo, sincronizando a resposta motora aos estímulos visuais e auditivos.

INTRODUÇÃO

Canção "Hola, hola, ¿cómo estás?" (música + LSM)

Introdução a diferentes velocidades, fazendo perguntas comparativas, tais como: O gato anda devagar ou rápido?

Mostrar imagens diferentes para que os estudantes participem e se relacionem com a imagem.

ATIVIDADES

Fazer exercícios de respiração baseados em estímulos visuais, reforçando o rastreamento visual e a coordenação sensório-motora.

Pulso de percussão com deslocamento e aplausos, atendendo ao estímulo visual.

Percutir pulsos em diferentes velocidades nos instrumentos (os estudantes provavelmente não conseguirão a sincronização, mas a intenção é que eles serão gradualmente capazes de coordenar e ter regularidade no pulso).

FECHAMENTO

Breve recapitulação da sessão

Canção "Hasta luego, cocodrilo" (música + LSM)

5. Pensamentos finais

Há uma mudança necessária no senso comum da sociedade: a música é ouvida com outros órgãos e de outras formas além da audição. Partindo desse pressuposto, o projeto desenvolvido pela rede RI3CH desenvolve um trabalho de intervenção musical na fronteira entre os campos de educação e cognição musical para crianças surdas, aliando ação e pesquisa. Na pesquisa, busca-se entender melhor o aprendizado musical dessa população e possíveis consequências das intervenções realizadas. Na ação, pensa-se em formas de inserir as crianças no mundo sonoro em que vivem, fazendo sentido do fenômeno, ao mesmo tempo em que se procura elementos teóricos e científicos que gerem uma prática educativa fundamentada. Este último aspecto foi o foco deste capítulo.

As estratégias fundamentadas em princípios e elementos advindos de pesquisadores e pensadores da cognição e da educação musical para proporcionar aulas de música a crianças surdas são: a. construção a partir do ritmo; b. sincronização social do movimento e da imitação; c. percepção de acentos; d. resposta motora a partir de estímulo auditivo-visual; e. utilização de canção do universo sonoro da criança. Ainda que especificamente realizado na Cidade do México com crianças surdas de seis a oito anos, os fundamentos propostos aqui podem ser adequados a diferentes contextos sempre que considerados os cinco princípios norteadores (e outros mais que possam surgir).

Do ponto de vista prático, dadas as necessidades de interação social e o uso de estímulos auditivo-visuais, foram pensadas duas estratégias para proporcionar experiências mais significativas: encontros presenciais ampla experimentação com o corpo e elementos lúdicos, e as cápsulas musicais, que são materiais audiovisuais que buscam manter o vínculo a partir do trabalho com os mesmos conteúdos trabalhados nos encontros.

Por fim, cabe em nós, enquanto educadores e pesquisadores, manter um pensamento aberto e uma mente (pro)positiva, transpondo barreiras e acreditando que todos são capazes e merecedores das mesmas oportunidades. Não se conformar com alguns cânones do senso comum. Isso significa não medir esforços para fazer as adequações necessárias e que estiverem a nosso alcance ao proporcionar experiências musicais com pessoas surdas, por exemplo. Somente assim, chegaremos, enquanto sociedade, a um mundo mais justo.

REFERÊNCIAS

BHARATHI, G.; JAYARAMAYYA, K.; BALASUBRAMANIAN, V.; VEL-LINGIRI, B. The potential role of rhythmic entrainment and music therapy intervention for individuals with autism spectrum disorders. **Journal of Exercise Rehabilitation**, v. 15, n. 2, p. 180, 2019. DOI: <https://doi.org/10.12965/jer.1836578.289>.

BORNE, L. *et al.* Intervención musical para niños sordos. Una aproximación cuasi-experimental basada en un diseño piloto de tareas musicales de atención/inhibición y adquisición de bioseñales. In: SEMINARIO PERMANENTE DEL DEPARTAMENTO DE MÚSICA, sep. 2021, Aguascalientes. **Anales [...]**. Aguascalientes: Centro de Artes y la Cultura: Universidad Autónoma de Aguascalientes, 2021a.

BORNE, L. *et al.* Red Interdisciplinaria de Investigación en Ingeniería, Cognición y Humanidades (RI3CH). In: COLOQUIO DE REDES Y GRUPOS DE INVESTIGACIÓN, 1., 2021, Juriquilla. **Anales [...]**. Juriquilla: Escuela Nacional de Estudios Superiores: Querétaro, 2021b. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=XYdx-ihyOQc>

CARRASCO, A. M. V.; CARNICER, J. G.; GARRIDO, C. Ritmo y procesamiento temporal. Aportaciones de Jaques-Dalcroze al lenguaje musical. **Magister**, v. 28, n. 1, p. 35-41, 2016.

GOOD, A.; REED, M. J.; RUSSO, F. A. Compensatory plasticity in the deaf brain: Effects on perception of music. **Brain Sciences**, v. 4, n. 4, p. 560-574, 2014. DOI: <https://doi.org/10.3390/brainsci4040560>.

GREEN, L. **Cómo aprenden los músicos populares**. Madrid: Morata, 2016.

IVERSEN, J. R. *et al.* Synchronization to auditory and visual rhythms in hearing and deaf individuals. **Cognition**, v. 134, p. 232-244, 2015. DOI: 10.1016/j.cognition.2014.10.018

LACUNZA, A. B.; CONTINI DE GONZÁLEZ, N. Las habilidades sociales en niños preescolares en contextos de pobreza. **Ciencias Psicológicas**, v. 3, n. 1, p. 57-66, 2009.

LATHAM, A. **Diccionario Enciclopédico de la Música**. CDMX: Fondo de Cultura Económica, 2008.

LEVITIN, D. J.; GRAHN, J. A.; LONDON, J. The psychology of music: Rhythm and movement. **Annual Review of Psychology**, v. 69, p. 51-75, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-122216-011740>.

MARSCHARK, M.; HAUSER, P. C. (ed.). **Deaf cognition: Foundations and outcomes**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

MARTÍNEZ, M.; OSORNIO, F.; GUERRERO-ARENAS, C.; HERNÁNDEZ-SANTANA, G.; BORNE, L.; JIMÉNEZ-ANGELES, L. Quantification of Sensorimotor Skills and Psychophysiological Activation in Deaf Subjects Using Musical Stimuli. **Academic Journals**, v. 14, n. 1, 2022. [no prelo].

MIENDLARZEWSKA, E. A.; TROST, W. J. How musical training affects cognitive development: rhythm, reward and other modulating variables. **Frontiers in Neuroscience**, v. 279, 2013. DOI: <https://doi.org/10.3389/fnins.2013.00279>.

MURRAY, M. M.; LEWKOWICZ, D. J.; AMEDI, A., WALLACE, M. T. Multisensory processes: a balancing act across the lifespan. **Trends in Neurosciences**, v. 39, n. 8, p. 567-579, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tins.2016.05.003>.

OZERNOV-PALCHIK, O.; PATEL, A. D. Musical rhythm and reading development: does beat processing matter? **Annals of the New York Academy of Sciences**, v. 1423, n. 1, p. 166-175, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1111/nyas.13853>.

PAREJO, E. Edgar Willems: um pioneiro da educação musical. *In*: MATEIRO, T.; ILARI, B. (org.). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Ibplex, 2011. p. 89-123.

PATEL, A. D.; IVERSEN, J. R. The evolutionary neuroscience of musical beat perception: the Action Simulation for Auditory Prediction (ASAP) hypothesis. **Frontiers in Systems Neuroscience**, v. 8, p. 57, 2014. DOI: <https://doi.org/10.3389/fnsys.2014.00057>.

PATEL, A. D.; MORGAN, E. Exploring cognitive relations between prediction in language and music. **Cognitive Science**, v. 41, p. 303-320, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1111/cogs.12411>.

PESNOT LEROUSSEAU, J.; SCHÖN, D. Musical expertise is associated with improved neural statistical learning in the auditory domain. **Cerebral Cortex**, v. 31, n. 11, p. 4877-4890, 2021. DOI: <https://doi.org/10.3390/jcm9041058>.

SALA, G.; GOBET, F. Cognitive and academic benefits of music training with children: A multilevel meta-analysis. **Memory & Cognition**, v. 48, n. 8, p. 1429-1441, 2020. DOI: 10.3758/s13421-020-01060-2.

SCHRAER-JOINER, L. E.; CHEN-HAFTECK, L. The responses of preschoolers with cochlear implants to musical activities: a multiple case study. **Early Child Development and Care**, v. 179, n. 6, p. 785-798, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1080/03004430902944262>.

SHARP, A.; BACON, B. A.; CHAMPOUX, F. Enhanced tactile identification of musical emotion in the deaf. **Experimental brain research**, v. 238, n. 5, p. 1229-1236, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1007/s00221-020-05789-9>.

VAN DER STEEN, M. C.; KELLER, P. E. The ADaptation and Anticipation Model (ADAM) of sensorimotor synchronization. **Frontiers in human neuroscience**, v. 7, p. 253, 2013. DOI: <https://doi.org/10.3389/fnhum.2013.00253>.

WILLEMS, E. **Las bases psicológicas de la educación musical**. Barcelona: Paidós, 2011.

CAPÍTULO 3

DE CRIANÇAS, SEUS RECREIOS, SUAS CIRANDAS, SEUS ARTEFATOS: um ensaio sobre a cultura lúdica infantil

*Cleomar Ferreira Gomes*¹
Lattes: 0686803544879354

*Raquel Firmino Magalhães Barbosa*²
Lattes: 0450328137872217

*Eva Laura Silva Fortes*³
Lattes: 4039818765398993

*Renata Aparecida Carbone Mizusaki*⁴
Lattes: 2569451867405491

1. Palavras iniciais

Não deve ser fácil para os escritores de assuntos escolares, à guisa de um pastiche, ensaiar um texto, no varejo, a quatro mãos, incluindo as partes importantes de suas pesquisas e encarnar numa resenha os resultados dessas investigações a um só corpo que represente, no atacado, a síntese desses estudos. Eis aqui a ambição desse ensaio.

Mais que revelar o quê de melhor tem essas pesquisas, é dizer que o mistério dessa conjunção se assenta nos trabalhos desses professores-pesquisadores (aqui representando os trabalhos desenvolvidos pelo GEPCOL), naquilo que eles têm em comum: são parceiros, embora em academias diferentes, do mesmo tema, vivendo do esforço do mesmo Grupo de pesquisa e partilham as mesmas metáforas de estudo.

- 1 Professor-pesquisador do Programa e Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Corporeidade e a Ludicidade – GEPCOL.
- 2 Doutora em Educação Física. Colégio Pedro II.
- 3 Mestre em educação pela Universidade Federal de Mato Grosso. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Corporeidade e a Ludicidade – GEPCOL.
- 4 Professora-pesquisadora da Universidade Federal de Rondônia (UNIR/Campus de Vilhena, RO) – Departamento Acadêmico de Ciências da Educação. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Corporeidade e Ludicidade – GEPCOL; Líder do Cirandeiros: Grupo de Pesquisas e Estudos das Crianças, Folclore, Brincadeiras e Culturas Infantis.

Estamos acostumados a investigar crianças em seus jogos, com suas brincadeiras, supondo que ao aprender sobre suas infâncias e seus brinquedos, seus imaginários infantis, podemos acessar as suas retóricas brincantes, numa palavra aglutinadora – a sua cultura lúdica. São leitores dos mesmos teóricos e teorias que alimentam essa temática de eleição. É, portanto, o objetivo desse ensaio: mostrar um pouco do que nosso Grupo de pesquisa – o GEPCOL – tem sido capaz, desde a sua fundação, de produzir e formar estudantes, professores e pesquisadores em torno dessas temáticas de estudo que ora se apresenta neste ensaio.

2. Quando as crianças brincam

Roger Caillois (1990) sugere que enxerguemos uma fronteira entre as atividades lúdicas, do campo da *paidia* (palavra grega que se refere à natureza da criança), e às atividades regradas de *ludus* (palavra latina que quer dizer jogos com regras, mais ajustados àqueles que suportam uma consciência epistêmica).

Brian Sutton-Smith faz o mesmo apelo separando os jogos e as brincadeiras das crianças num campo aberto com funções criativas, enquanto as brincadeiras dos adultos se realizam em espaços fechados com fins recreativos.

Desse modo, quando as crianças se envolvem em atividades como a Amarelinha, Ciranda-cirandinha, Mímicas, Parlendas, dentre outras, desempenham a função precípua de divertimento, porque são enquadradas como **brincadeiras** ou pelo princípio do prazer ou, ainda, quando faz a imensa literatura tratando os brinquedos e as brincadeiras como atividades cognitivas. Por outro lado, quando as atividades exigirem um apelo emocional, rigor intelectual e esforço físico de seus praticantes, a exemplo do Xadrez, da Queimada, da “Bete”, das provas competitivas serão chamados, então, de jogos, que se guiam por um princípio moral, para aprendizagens a serviço da retórica do progresso nascido na modernidade (SUTTON-SMITH, 2017).

A brincadeira consiste num conjunto de elementos que organiza a vida social de toda a criança. Ninguém contesta que sua existência é essencial à saúde física, afetiva, intelectual e moral do ser humano. É muito usado o clichê de que “a brincadeira é coisa séria”. Outros abusam do aforismo de Schiller do século XVIII: “o homem só se completa quando se diverte”. Isso, talvez, se justifica porque a brincadeira opera numa esfera da seriedade, sem fraude, e quem a ela se entrega “promete” participar ativamente até o fim.

3. Quando as crianças imaginam

Compreender as mudanças ocorridas no seio da sociedade pós-moderna, como alguns sociólogos costumam repetir, nos conduz a considerar sobre as

experiências brincantes infantis. Na perspectiva da pós-modernidade, isso é encarado como algo “líquido” (BAUMAN, 2007), que, sujeito a alterações sem aviso prévio, pode influenciar a (re)construção e as vivências brincantes, deixando assinaturas compartilhadas nas brincadeiras das crianças, expondo assim as especificidades dessa realidade.

Brougère (1998, p. 107) considera que “[...] a cultura lúdica é antes de tudo um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível”. Para esse cientista francês, um cauteloso estudioso do tema: “está às raias da cultura lúdica é dispor de certo número de referências que permitem interpretar como jogo as atividades que poderiam não ser vistas como tais por outras pessoas”.

Para Sarmiento (2005, p. 375), um pedagogo lusitano, essas referências lúdicas, se materializam na brincadeira, pois “[...] a criança funde os tempos presente, passado e futuro, numa recursividade temporal [...] que é muito própria da sua capacidade de transposição no espaço-tempo e de fusão do real com o imaginário”. Isso faz parte do simbolismo infantil – seu imaginário –, pois permite que a criança explore as ambiguidades e possibilidades. A frivolidade da brincadeira, uma retórica sem nexos e sem preço, revela um *nonsense*, mas com muito significado para a criança e, também, para quem consegue entrar nesse mundo e interpretar sua cultura. E é nesse momento que as crianças se afirmam como atores sociais, com a multiplicidade de ações e representações.

O desenho animado, nesse sentido, evidencia uma das formas que a criança tem de interagir com a sociedade, e para ela, “[...] o que conta é a partilha cotidiana e segmentada de emoções e de pequenos acontecimentos” (MAFFESOLI, 2003, p. 15). Isto é, comungar sobre as mesmas experiências, se divertir, estimular a sua fantasia e poder compartilhá-la com as outras crianças nos momentos brincantes. É a forma de expressão do imaginário infantil, cimentando a infância à cultura lúdica contemporânea.

A partir de uma pesquisa etnográfica, com uma turma de 22 crianças, de cinco anos de idade, utilizando notas de campo, narrativas de episódios e roda de conversa, foi possível uma produção de dados. O desafio da pesquisa foi incentivar a conversa sobre a vida brincante dessas crianças. O que fazem em seu cotidiano, com o quê/como brincam e socializam esse saber na escola, foi de muita valia para se conhecer o repertório brincante e aprender com elas, sobretudo nos tempos atuais de constantes transformações políticas, sociais, tecnológicas...

Nessa parte do texto busca-se discutir a relação da brincadeira, do imaginário e da cultura lúdica, contextualizado com os elementos que caracterizam a pós-modernidade, revelando nas brincadeiras, as metáforas que vão surgindo a partir das ações brincantes.

Durante a pesquisa observou-se que as brincadeiras, atinentes à cultura das crianças, foram influenciadas por histórias infantis, de contato com o

mundo dos adultos e, principalmente, com os desenhos animados. O *carrefour* entre o imaginário, o desenho animado e a cultura lúdica se materializa com certa intimidade, principalmente com a absorção da TV e da Internet no cotidiano infantil, levando as crianças do mundo de hoje a uma considerável proximidade com o que a mídia tem lhes a oferecer.

Parafraseando Maffesoli (2004, p. 13), essa união entre telespectador e a linguagem midiática demonstra que “a comunicação é a cola do mundo pós-moderno”, estabelecendo as formas de relações sociais orgânicas e as sinapses sociais. Para as crianças tudo se resume em estar juntas, fazer juntas e, por excelência, imaginar juntas.

Percebemos que o desenho animado se personifica nas brincadeiras infantis, fornecendo as imagens e os elementos lúdicos dos mais variados, irrigando a cultura lúdica atual, quando revividos em seu imaginário, apresentando a flexibilidade da imaginação no momento da brincadeira.

Essa investigação apontou também que as brincadeiras apresentam as mesmas referências lúdicas, sobretudo aquelas do universo midiático, com acesso facilitado, seja através da TV e/ou da Internet. Desta forma, a mostra desse contato confirma uma transformação desses conteúdos midiáticos em brincadeiras, conforme os episódios brincantes, abaixo, com crianças de cinco anos de idade, podem conferir:

Eu gosto de brincar de “Poderosa”. Brinco de lutar, eu vou dar um jeito nesses guris! Assisto todo dia. É daquele desenho das “Meninas Super-Poderosas” (E.G.F./F – 5 anos).

Sabe, minha mãe me deu um “Ben 10” e eu o coloquei na geladeira. De noite, ele veio para a minha cama, se transformou em “Quatro-braços” e eu lutei com ele, ele pegou no meu braço e eu acabei com ele (D.C.F./M – 5 anos).

Ficou evidente como os desenhos animados se sobressaíram como um elemento lúdico essencial para que as brincadeiras ocorressem. Pela narrativa das crianças, observou-se que a imaginação, a transformação e aspectos atemporais como lutas, pega-pegas e monstros na brincadeira, as aproximaram e mostraram como a luminosidade das imagens, a heteroglossia dos personagens e a prodigalidade de consumo, advinda dos produtos que a mídia dispõe para as crianças integram-se aos elementos brincantes em suas relações, estruturando a cultura lúdica infantil.

Foi possível ver uma orientação estética, no sentido de sentir prazer de entrar em contato com outra realidade, estimulada pela graça e a magia da brincadeira. Isso reforça que as crianças fertilizam suas ideias quando

incrementam seu repertório brincante com os desenhos animados e vivem intensamente esses momentos, se identificando e incorporando as representações que fazem no seu mundo lúdico. Os episódios a seguir apontam para a força da imaginação infantil e a transferência lúdica que conseguem (re) construir enquanto brincam:

O “Pica-Pau” fica passando, às vezes, na minha cabeça! Eu tenho a máscara do “Homem Aranha”! O “Homem Aranha” voa com teia, eu penso em voar! É só brincar, você tem que aprender a brincar! Você tem que pegar o “Homem Aranha” e brincar de “Homem Aranha”, tem que brincar primeiro, aí você vira “Homem Aranha”! Eu aprendo a brincar! E também tem o “Homem de Ferro”, ele voa! Eu gosto que voe! (Y.S.P./M – 5 anos).

Tem o “Bakugan” e o “Pica-Pau”. Eu brinco com os dois. Essa brincadeira é assim, ó: o “Pica-Pau” era do mal, eu era do bem, e também o “Bakugan” era do bem, então, o “Bakugan” derrota o “Pica-Pau”, porque o “Pica-Pau” não tem poder (J.V.F./M – 5 anos).

Com esses episódios, meninos e meninas, vencem a barreira de gênero, brincam de lutas, com suas próprias agressividades, imaginam e convocam personagens de desenhos animados em uma atmosfera em que as crianças podem pensar, (re)criar e até sonhar que vivendo essa realidade em seus mundos imaginários, com seus desenhos animados favoritos.

Suspeitamos que com os desenhos animados, elas podem aprender e se pôr no lugar do outro, além de tentar encontrar soluções para as situações-problema que podem aparecer. Essas interligações são vivenciadas pelas crianças, graças ao poder do imaginário, onde se ancora o brinquedo midiático. Quando a criança consegue manipular esse universo particular da brincadeira, tudo se torna mutável e surpreendente, pois o que sugere o seu imaginário e o que ela capta através dessa extensão, se fará em fusões de imagens que ela conseguiu juntar as fantasias e devaneios, alimentando a cultura lúdica.

Esse mistério, visto pelo olhar infantil, é percebido quando a criança assiste aos seus desenhos animados preferidos e os coloca em ação brincante, evidenciando a graça proporcionada por eles. É quando elas abrem a *schatzkästlein* da infância e, assim, os adultos podem destacar o que as crianças escondem ou querem revelar, vivenciar e compartilhar com seus pares, incorporando essa fantasia as suas experiências brincantes.

Então, o *espelho do imaginário* sugere uma ligação com o lúdico e com a possibilidade de ver, ter e se transformar no que desejam através dele. A partir do momento que atravessam esse espelho e, simplesmente imaginam, as crianças conseguem trazer a sua “realidade fantástica” todos os personagens e

as histórias dos seus desenhos favoritos e movimentar a brincadeira, tornando elas mesmas as próprias ferramentas lúdicas para conseguir penetrar no mundo “fantasmagórico” da brincadeira (BATESON, 1977).

Essa pesquisa, no varejo, revelou que as falas das crianças estão relacionadas as suas experiências corporais, brincadeiras tradicionais, imaginário e os personagens dos seus desenhos animados favoritos. A fala a seguir pode corroborar essa revelação:

Não, aqui a tia não deixa virar bicho... porque aqui não tem bicho, só na casa que pode. Quando eu brinco de bicho, eu corro muito mais que o “Ben 10”. O “Ben 10” é rápido, um foguete! Ele faz alguma coisa e eu sonho com ele... Eu sonho que eu tava na casa dele, eu virei “Ben 10” também, eu virava bicho pra pegar o tubarão (vrum, vrum)! De “Ben 10”, na escola não, porque a tia não deixa! Só de “Backyardigans”. Se eu virar bicho, eu vou destruir a escola, né?! De “Backyardigans” pode brincar, de dia da corrida, dia da moto, dia do policial (A.F.R./M – 5 anos).

Esse episódio brincante indica como a influência dos desenhos animados colam as asas da imaginação das crianças, bem como, essa mesma influência pode ser apropriada pelos professores. Aprender a brincar com elas é uma forma de desmistificar ações que para as crianças que são brincantes por natureza, mas que para os adultos podem soar como estorvo no processo pedagógico. Conhecer e usar a produção de conhecimento infantil a favor da ludicidade em aula é dar sentido às brincadeiras de forma contextualizada, que suscita aproveitar o que as próprias crianças revelam como possibilidades pedagógicas, enriquecendo os enredos a serem adotados no terreno escolar.

Deste modo, ao observar as narrativas e a contemplação dos atos das crianças pesquisadas nos deu a dimensão do que seria se aproximar e compreender o imaginário, a cultura lúdica infantil e as suas experiências brincantes. Permitiu que suas fantasias ganhassem corpo e fossem compartilhadas, oferecendo um espaço de mistério ao tentar descobrir o que as crianças iriam revelar e a sua ligação com o lúdico, que ocorrem a todo momento na escola.

Quando as crianças constroem e reconstroem as histórias, misturam personagens e cenas, que o seu imaginário é fortalecido. Saber sobre imaginações e brincadeiras das crianças nos faz repensar a forma de trabalhar com esses conteúdos próprios da infância e extremamente férteis na cultura infantil na escola. É uma maneira que valoriza o processo que constitui as brincadeiras e (re)significa a produção de conhecimento infantil, que nessa pesquisa revelou metáforas e materializações brincantes como linguagens e espelhos mágicos.

4. Quando as crianças não se recreiam

Há nessa descrição etnográfica, com crianças de primeira infância de uma Escola Municipal de Cuiabá, MT, cujo espaço-tempo destinado a um recreio inexistente⁵. Um olhar sobre esse rito que sempre esteve presente em nossa infância na vida escolar, acabou por produzir uma inquietação subjetiva, quando essa ausência do intervalo nos fizeram olhar, ouvir e pensar sobre o *gap* deste momento, que consideramos essencial na formação de crianças em seus processos de escolarização.

São os teóricos do jogo e da brincadeira como Huizinga (1990), Caillois (2017), Château (1987), Brougère (1998) e Sutton-Smith (2017), que costumam repetir sobre o brincar nos espaços da criança, incluindo o recreio. Esses teóricos enxergam nesse rito escolar a oportunidade de uma prática cultural enquanto tempo de promoção e desenvolvimento, sob a obsediante interação de crianças, a partir das atividades lúdicas de eleição: as brincadeiras. É no recreio, espaço-tempo organizado pelos adultos, em que as crianças mostram essas características da brincadeira com as retóricas do *poder* e da *identidade*⁶.

Embora as crianças se mostrem com suas peculiaridades infantis – o fato de ser criança – também apresentam algumas condutas lúdicas, como por exemplo: habilidade de formar grupos; separar-se por gêneros; preferir colegas em tribos da igreja; retirar-se em trocinhas⁷ de vizinhos, ou outro agrupamento microcultural por afetos, por indicações esportivas... As crianças fazem essa associação de pertença, quando se juntam para brincar. Com as palavras do sociólogo francês Gilles Brougère (1998), as crianças produzem sua própria cultura lúdica infantil. De posse dessa assertiva:

A criança adquire/constrói sua cultura lúdica brincando, tornando essa brincadeira um conjunto de toda sua experiência lúdica acumulada [...], essa experiência é adquirida pela participação em jogos/brincadeiras com os companheiros, pela observação de outras crianças (BROUGÈRE, 1998, p. 26).

Noutras palavras, a cultura lúdica infantil acontece a partir da interação social, do contato direto e indireto com os indivíduos que dela participam. É também na escola que essas interações se repetem e se aperfeiçoam, no

5 Esta Parte recorta a dissertação de mestrado intitulada: "Um estudo sobre a cultura lúdica de crianças sem recreio", defendida em 2021, na Linha de Pesquisa Culturas Escolares e Linguagens, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso.

6 Retóricas pesquisadas pelo folclorista neozelandês Brian Sutton-Smith que podem ser lidas na obra "A ambiguidade da brincadeira". Publicada pela editora Vozes em 2017.

7 Termo utilizado por Florestan Fernandes em: FERNANDES, F. As "trocinhas" do Bom Retiro – contribuição ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. *Revista do Arquivo Municipal*, São Paulo, ano 13, v. 113, p. 10-124, 1947.

trato cultural de grupos para suas experiências lúdicas e não somente um simples passatempo.

Nas palavras de Giuliano Pimentel (2019, p. 135): “A recreação escolar ofertada em especial às crianças de menor idade, demarcam raros momentos lúdicos que, quando ocorrem, reafirmam os interesses do sistema na manutenção da ordem estabelecida”. Supomos que a criança/aluno, em sua vivência recreativa escolar, procura contemplar momentos livres de diversão, prazer, alegria e estes em momentos lúdicos não devem ser limitados à sala de aula, ao recreio ou a qualquer que seja o espaço disponibilizado a este período.

As crianças são parte do processo social e têm especificidades que cabem a elas fazer as coisas estabelecidas pelos adultos, às vezes de modo a mitigar o tempo da infância. Em todas as épocas da humanidade as crianças sofreram influência do mundo adulto. É nesse mundo, organizado pelos adultos que a criança encontra, via transmissão cultural, as informações que ela precisa para viver no mundo material e psicológico quando lida com seus afetos, suas emoções mais atávicas.

A infância, período que diz respeito ao desenvolvimento dos indivíduos, conforme preceitua os dicionários, transmite especificidades que podem ajudar a construir as identidades de uma pessoa. É quando as crianças vivem experiências motoras, intelectuais, afetivo-sociais, morais e simbólicas, que lhe darão ferramentas para se adaptarem às regras sociais, aos costumes e de incorporarem, mesmo que via da transgressão, aos valores postulados pelo mundo dos adultos.

Com uma linguagem cada vez mais presente nos dias atuais, a falta de vivência no recreio de crianças escolares, um assunto que nos causava perplexidade, Janet Moyles (2005) e Moacir Juliani (2019) bem com outros autores que escrevem sobre a proibição do brincar, a escola pública é uma instituição onde coexistem orientações políticas para a produção de múltiplas aprendizagens sejam elas éticas ou estéticas. Moacir Juliani (2019), pesquisador membro do GEPCOL realizou um estudo sobre a cultura lúdica e o recreio escolar chega à seguinte conclusão:

O recreio é considerado, também, como um momento do ócio, de atividades espontâneas da criança, de prática de liberdade corporal, de contato com as crianças de outras turmas, visto que elas não ficam restritas ao espaço de sala de aula, o que lhes permite realizar atividades em espaços amplos, com liberdade, mesmo que estejam sempre sob o olhar atento de professores e auxiliares de pátio (JULIANI, 2019, p. 39-40).

Competem no seu interior interesses diversos que influenciam os tipos de coerção que incidem sobre o comportamento das crianças. Para acessar

as razões que motivam a proibição do recreio em algumas escolas, não basta apenas dedicar atenção aos adultos ou aceitar os procedimentos institucionais que limitam ou que justificam os mecanismos de controle social. É necessária uma justificação mais plausível para nos ajudar na compreensão do impedimento do recreio.

A disponibilidade de espaço para que as crianças brinquem é um fator irrelevante para que ocorra o brincar, mas objetivamente sugerimos que seja de maneira segura para que não ocorra acidentes. A cultura do brincar é de grande influência sobre o comportamento das crianças nos espaços-tempo de recreio.

Ter um repertório lúdico para influenciar ou iniciar as brincadeiras é de grande importância nos espaços, referentes ao recreio. Escolas que restringem ou fatiam esse momento de recreio, “sancionam” as crianças e a cultura infantil, limitando o repertório que estão preparadas para “impor sobre aqueles que não operam de acordo com as formas de comportamento aceitas” (BROWN, 2006, p. 68). A cultura da escola nos pátios de recreio, em sua maioria, sugere retaliações a agressões e comportamentos alheios a maneiras sadias de brincar. As muitas formas de brincar parecem decorrer em parte à preocupação com a segurança existente nas escolas.

Um ambiente quieto, sem os personagens principais – as crianças – nos faz menção a cunhar um “espaço-tempo imaginário”, cheio de possibilidades, mas coberto por uma “casca de noz”, que dificilmente será quebrada pela autoridade/gestão do adulto. Este “tempo imaginário” como foi explorado nos estudos de Stephen Hawking em seu livro “O universo numa casca de noz⁸”, assim como a fala de Hamlet: “Eu poderia viver recluso numa casca de noz que me considerar rei do espaço infinito”, que nos inclinamos a responder as indagações preliminares desta pesquisa fica evidente que o cosmo, a totalidade de todas as coisas que poderiam nos levar a sucumbir de crianças um momento de vivência no recreio ficam evidentes. Indagações importantes de Juliani (2019), em sua tese de doutoramento, apresenta preocupações sobre as restrições do recreio:

O recreio escolar como espaço de restrições: de espacialidade pela limitação do espaço físico, de materiais e recursos diversos com os quais as crianças poderiam interagir de diferentes formas e acessar diversos conteúdos, de interdições pela existência de normas, regramentos, de lazer de mercado pela imposição de brinquedos prontos. Destaca o autor a inclinação para que se perceba o recreio como espaço improdutivo no meio escolar.

8 O tempo imaginário foi explorado por Stephen Hawking em seu livro “O Universo numa Casca de Noz”. Segundo discutido, na relatividade o tempo (real) distingue-se das demais coordenadas espaciais pelo fato de o primeiro sempre avançar para um dado observador, ao passo que movimentos no espaço-tempo podem implicar aumentos ou diminuições nas coordenadas espaciais ao longo da história conforme percebida por esse observador.

Considerando que aliado à Educação Física, este é o único espaço no qual as crianças têm para se movimentar e constata que ao saírem das salas de aula, elas explodem em movimento das crianças (JULIANI, 2019, p. 44).

Deste modo, é imediato esse novo aprendizado de concepções lúdicas existentes na escola, traduzindo-as em ações que reconhecem a importância entre o brincar e o aprender, uma vez que ambos são indissociáveis à fase da infância, sendo a cultura lúdica⁹ uma atividade histórica e culturalmente construída pelo homem como dizem os teóricos Huizinga (1990) e Brougère (1998).

As falas das crianças que aqui elegemos tocam questões na análise de **porque precisam brincar** nos dão respostas: “*Pra ficar forte, e ficar divertido*” (Luis Guilherme – 7 anos); “*Pra se divertir*” (Vinícius – 7 anos); “*Pra não ficar enchendo o saco das mães*” (Ana Sofia – 7 anos); “*Porque elas gostam muito, e elas amam brincar, porque é legal e para não ficar enchendo o saco dos pais*” (Emilly – 6 anos).

Em sua maioria, as respostas das crianças que variam entre “ficar forte”, “divertir”, “amam brincar” e, curiosamente, para não ficar “enchendo o saco de seus pais”, sugerem a sua função educativa.

Por essas falas, é fácil perceber que crianças de pouca idade não conseguem apresentar em seus discursos, respostas mais elaboradas como costumam fazer os teóricos do tema jogo, brincadeira, brinquedos ou sobre ludicidade infantil, mas nem por isso deixam de emitir, a seu modo, a serventia que tem as brincadeiras em suas vidas. Não é uma pedagogia das palavras, mas das travessuras, da cinestesia corporal.

Há teóricos que as dividem em “retóricas” (SUTTON-SMITH, 2017), outros que qualificam como “rubricas” (CAILLOIS, 1990, 2017), outros que preferem conceitos como “critérios” (PIAGET, 1978), ou “princípios” (RIVIÈRE, 1996). Os nossos “teóricos” infantis não ficam nada a dever em suas explicações, mesmo que suas respostas sejam apressadas, diretas e monossilábicas.

Do que **mais gosta de brincar**, há claro nas respostas dos meninos uma preferência por brincadeiras que empregam movimento, carreira e depende de muita energia para realizá-las: “*Esconde-esconde, pega-pega, brincar de carrinho*” (Vinícius – 7 anos); “*Boneca, bicicleta, ah! Pode ser de qualquer*

9 Para Gilles Brougère (1998, p. 23-25), sociólogo francês, estudioso contumaz do jogo infantil, a cultura lúdica é antes de tudo um conjunto de procedimentos que permite tornar o jogo possível, fornece interferência intersubjetivas em relação aos jogos de representação, o que não impede evidentemente os erros de interpretação. A cultura lúdica é composta de um certo número de esquemas que permite iniciar a brincadeira já que trata de produzir uma realidade diferente da vida cotidiana (os verbos no imperfeito, as quadrinhas, os gestos estereotipados do início das brincadeiras compõem um vocabulário indispensável ao jogo), ela compreende as estruturas de jogo que não se limitam às de jogos com regras.

coisa” (Ana Sofia – 7 anos); “*Boneca, casinha, brincar de pecinhas, cantar e eu canto até no chuveiro*” (Lívia – 7 anos).

As meninas, por outro lado preferem as brincadeiras, como diria Le Breton “sedentarizadas”. Brincar de boneca nunca vai sair da moda, porque além de expor o “sistema simbólico” uma relíquia piagetiana, ela mantém o *status quo* do gênero feminino. Uma preferência atávica que as meninas preservam de brincar com elas mesmas. O trabalho de Renata Mizusaki (2020) pode melhor dizer o que os meninos realizam quando elegem brincar disso ou daquilo. Assim o *esconde-esconde* e o *pega-pega* são preferências masculinas, enquanto a *casinha* e as bonecas são artefatos do território feminino.

Ao serem questionados sobre o **brincar solitário**, podemos observar nas respostas que as crianças procuram atividades em grupo como declara Jean Château (1987, p. 126) “o jogo é introdutório ao grupo social” a brincadeira solitária considerada “chata” pode ter grande potencial socializador: “*Não, porque é chato, não tenho o que fazer*” (Luis G. – 7 anos); “*Não, só com meus amigos*” (Vinícius – 7 anos); “*Não, é chato, é melhor com os amigos!*” (Vinícius – 7 anos). “*Brincar sozinha é chato, porque você fica sem ter com quem conversar perto, ai você fica conversando sozinha!*” (Emilly – 6 anos).

A socialização em grupo nos sugere a busca de meios (brinquedos e brincadeiras) para que haja entretenimento. Kishimoto (1998) lembra que quando “a brincadeira tem a função de perpetuar a cultura infantil, desenvolve formas de convivências sociais que nos permite aflorar o prazer de brincar”. Podemos afirmar que de acordo com os teóricos de sua lavra, Brougère (1998, p. 3) reforça que aprender a brincar é uma condição essencial para a inserção da cultura lúdica principalmente quando as estruturas preexistentes que definem a atividade lúdica em geral e cada brincadeira em particular e a criança as aprende antes de utilizá-las em novos contextos, sozinha, em brincadeiras solitárias, ou então com outras crianças.

Compreende-se então que “formar grupos” enriquece o brincar, fortalece os laços de amizade, a existência de grupos infantis, compõem sociedades que para Château (1987, p. 43) auxiliam no aceite de – “regras, respeito, disciplina” – principalmente nos pátios de escolas.

Perguntados **Se brincam na escola...**, essa questão poderia ser uma válvula de escape para que as crianças se exercitem ao ar livre. Brinquedos como corda, bolas e amarelinhas podem valorizar a capacidade psicomotora da criança: “*Com meu Capitão América e meus Vingadores*” (Luis G. – 7 anos); “*Bola, bicicleta...*” (Vinícius – 7 anos).

Impedir, dirigir, orientar, favorecer ou apenas observar a experiência lúdica infantil significa se deparar com as inevitáveis incoerências geradas pelo desejo prematuro de participar de um mundo que, do ponto de vista das crianças, é permanentemente dominado pelos adultos.

As teorias que nos “iluminaram”, nos asseguram para que crianças, em estado lúdico, tenham o privilégio de brincar, sem nenhum objetivo educativo aparente. Que seja prioridade e que possa assegurar o seu caráter de liberdade, criação, alegria e espontaneidade, aquilo que Manfred Eigen e Ruthild Winkler¹⁰ (*apud* SUTTON-SMITH, 2017, p. 117) sustentam: “o homem não inventou o jogo/brincadeira, mas é o jogo/brincadeira e somente o jogo/brincadeira que faz o homem completo”. Supomos que somente decidir pela proibição deste momento de recreio, que para algumas crianças pode ser o único tempo de jogar/brincar com seus pares, pode causar impacto na construção da cultura lúdica infantil, e passaria a ser apenas um espaço-tempo imaginário.

5. Quando elas cirandam

Este excerto de pesquisa¹¹ retrata crianças que assumem, de maneira particular, uma organização de diferentes espaços que compõem sua rotina institucional, social e cultural. Traduzindo linguagens corpóreas que afastam e que aproximam pares, elas revelam hierarquias, relações de poder e negociação de lugares, identidades de gênero como formas de organizarem suas sociedades lúdicas, suas cirandas comunitárias. É no rito do brincar, na encarnação do espírito lúdico que se evocam esses diferentes dispositivos provisórios, criados para estabelecer relações, demarcar o território que nomeia os espaços e as constituições sociais. É no jogo de cena, de poder, de linguagem que as identidades sociais, culturais e de gênero se afirmam, se proclamam e instituem redes finas, móveis, tecidas cotidianamente em diferentes espaços.

Diante disso, essa pesquisa que investigou as experiências de identidades de gênero que as crianças constroem na Educação Infantil, tendo como principal objetivo a compreensão das noções construídas pelas crianças acerca de suas experiências em contexto institucional da pré-escola, nas rotinas escolares e especialmente durante as brincadeiras, lança luz para

10 *O Jogo — As leis naturais que regulam o acaso*, de Manfred Eigen e Ruthild Winkler é uma obra imaginativa sobre os jogos, tão estimulante e engenhosa como inesperada, que oferece uma visão paradoxal do jogo enquanto expressão de criatividade, mas que ao mesmo tempo se demonstra como a sorte e as regras – elementos fundamentais dos jogos – são a base de tudo o que acontece no universo. Os argumentos dos autores retomam os jogos clássicos como o *bridge*, o *gamão* ou o *xadrez* e relacionam-nos com as aplicações físicas, biológicas e sociais da teoria da probabilidade. [...]. Um livro deslumbrante e notável que tem o cariz de uma discussão profunda entre amigos brilhantes.

11 Este texto é um recorte da pesquisa de doutoramento: *Cirandas-Paidia: Retóricas de gênero na composição da educação com infâncias*. Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE/IE/UFMT). Pesquisa realizada com o apoio da CAPES Prodoutoral.

questões que ainda precisam percorrer um longo caminho do ponto de vista acadêmico. Teceu como tese que meninos e meninas que frequentaram uma sala de pré-II de uma escola pública de Educação Infantil, numa região periférica da cidade de Vilhena, RO, região norte do país, construíram suas noções de identidades de gênero em contextos extra escolares, ancoradas em dispositivos educativos que se baseiam numa cultura patriarcal aportada em sistemas de diferenças e desigualdades para explicar as relações de gênero e que, em sua convivência institucional compartilharam essas noções, discutindo-as e reconstruindo-as, fundamentalmente através das brincadeiras, onde projetaram suas percepções nucleares sobre identidades de gênero, fazendo dessas brincadeiras uma profunda *síntese comunicante* dessas identidades, de modo singular.

As relações e as identidades de gênero são pontos nevrálgicos em nossa cultura e isso se reflete nos espaços escolares, nas práticas sociais. Como campo de produção de conhecimentos na interface com a Educação Infantil, ainda necessita de olhares miriádicos que traduzam em profundidade esse fenômeno em construção. Mais ainda, pesquisar sobre identidades de gênero na Educação Infantil na região norte do país ou no estado de Rondônia é uma abertura ainda incipiente que demanda muitos esforços epistemológicos/práticos em comunhão com os saberes das crianças e das escolas de Educação Infantil. Nessa direção e contexto, esta pesquisa ao iluminar essas questões provoca e convida outros/as pesquisadores/as a compor essa travessia.

Elegemos a brincadeira no sentido amplo, proposto por Sutton-Smith (2017) para pensar a *paidia* infantil corporificada nesses diferentes espaços escolares. Em seus agrupamentos, em vertigens, em suas relações de gênero, de poder, de identidades, amizadas. Brincadeiras individuais e coletivas de crianças que se juntam para formar uma trama tecida por esses atores sociais em seu principal lócus de atuação, eleito ao longo dos tempos pela cultura comunal secular como a arena criada para aprender, para constitui-se identitariamente. A brincadeira como o trajeto, como a autoafirmação infantil, como o dizem Caillois (2017), e Château (1987), como o modo de elevar a cultura, de transcrever o pensamento e o imaginário, acena como o espaço criador de memórias de infância. A brincadeira não precisa da escola para existir, mas, pode ocupar os espaços das instituições de Educação Infantil na medida em que é nuclear na cultura da infância. Portanto, sendo a escola um espaço também construído pelas crianças e pela instauração de suas culturas, folclores, deve incorporar a cultura lúdica como parte da identidade infantil e acolher as cirandas brincantes como um espaço de aprendizagem construído pelas crianças junto com suas professoras e professores.

6. Notas de cultura da infância: escavações etnográficas no território das crianças

Em nossa pesquisa, captamos, por meio de observações em sala de pré II e também de entrevistas com as crianças, cinco categorias ou cinco tipos de *notas de cultura de infância*, pontuadas pelas relações e identidades de gênero permeadas pelas tramas de poder, hierarquias grupais e sociais estabelecidas provisoriamente na feitura do cotidiano, nas instalações corporais; pelas brincadeiras de meninos e meninas que inventam culturas infantis, mantêm a tradição dos jogos coletivos como herança preciosa guardada pelo folclore infantil; pelas rotas de fuga tracejadas pelas crianças para escapar à escola, ao controle, da reiterada rotina escolar que investe na preparação do corpo do/a aluno/a para a sequenciação escolar; o imaginário como o lar que acolhe o pensamento infantil; os agrupamentos das crianças estruturados através de acordos, de ritos simbólicos, de práticas de cultura, nas trocas estabelecidas pelas meninas e meninos; como um povo nômade que circula por diferentes paragens, os grupos se tornam comunidades, lúdicas e culturais.

6.1. Das brincadeiras de meninos e meninas do Norte do Brasil

Numa primeira categoria, sistematizamos as percepções das crianças acerca das brincadeiras. Elas foram perguntadas sobre do que, com quem e onde gostam de brincar; sobre os brinquedos e se há brinquedos que são de meninos ou de meninas.

Pesquisadora: E existe algum brinquedo que a menina não pode brincar? E(M): Existe. Pesquisadora: Qual que é? E(M): Carrinho e, e (pausa) motinha. Pesquisadora: E por que que elas não podem brincar com esses brinquedos? E(M): Porque elas já tem os brinquedos delas pra elas brincar. Pesquisadora: E existe algum brinquedo que o menino não pode brincar? E(M): Existe. Pesquisadora: Qual que é? E(M): As bonecas. Pesquisadora: Por quê? E(M): Porque os menino já tem as coisas deles pra eles brincá. Um carrinho e motoquinha. Pesquisadora: M.E(F), com qual brinquedo que os meninos brincam? M.E(F): Com carrinho e as meninas brincam com boneca.

6.2. Corpos, identidades de gênero e infâncias

Nesta segunda categoria estão dispostas as expressões de fala, de corpo, de discurso e conhecimento das crianças acerca das relações e identidades de gênero. Os modos de ocupação dos espaços, dos materiais, as hierarquias e relações de poder construídas.

O gênero aparece como um elemento que, por vezes, une, mas que principalmente divide, separa e marca territórios, que atravessa a produção social e cultural dos espaços coletivamente partilhados.

Na fila para o vídeo, a fila dos meninos está desorganizada. T(F) se junta aos meninos. A professora pede que se organizem. P.G(M) diz que T(F) “é menininho” (porque ela foi para a fila dos meninos). Ela não responde nada. A fila é organizada e segue para a sala do vídeo (Nota de cultura infantil, dia 44).

As crianças que terminaram a tarefa estão brincando no parquinho. P(M), e I(F) discutem porque ela diz que ela é o rei e P(M) diz que ele é quem é o rei e que ela é a rainha. Então ela diz: “Eu posso ser o rei aqui” (na brincadeira). Mas P(M) prossegue: “Eu sou o rei da guarda do leão” enquanto se pendura na casinha do parque. I(F) então ordena que fechem as portas do castelo, mas E(M) diz que ela é a princesa e decreta: “Por isso eu ordeno que deixem a minha filha em paz” (Nota de cultura infantil, dia 54).

6.3. Das brincadeiras e vertigens

Nesta categoria apresentamos a percepção das crianças sobre os jogos. A fantasia lúdica, imaginária, os jogos corpóreos, a competição, as travessias e insubordinações ao tempo e ao espaço escolar como elementos que compõem a cultura infantil.

As crianças vão para a brinquedoteca. Um grupo grande de meninos e meninas brincam, juntos, de casinha. E(M) brinca com boneca e pente. Meninos e meninas disputam um único spinner. J(F), A.B(F) e E(F) brincam de pular corda. D(F) chega para brincar, mas E(F) não quer deixar, diz que é para ela sair, que aquilo não é para ela. D(F) então vai brincar com A.E(F), A.B(F) e E(M) de rolar no isopor. As crianças estão gritando “Vai P(M)”, incentivando o menino a entrar numa caixa de papelão onde veio um bebedouro, em que os brinquedos são guardados. Quando ele entra, as crianças que estão do lado de fora fecham a tampa da caixa. Quando o que está dentro bate, as crianças abrem a tampa e o de dentro sai (Nota de cultura infantil, dia 41).

6.4. O imaginário como o lar das infâncias

Nesta nota, as escritas das crianças, transcritas a seguir teorizam pensamento e forma, movimento e invenção num processo criativo e (re)novador de si e do outro ressignificado.

As crianças estão na sala de aula, fazendo com lápis de cor, um desenho sobre a história que acabaram de ouvir “E o dente ainda doía, de Ana Terra”. Meninos conversam sobre karatê e P.G.(M) e P.(M) entram na conversa. P.G.(M) diz que faz karatê em Brasília; falam de karatê em outros países. P.G.(M) diz que já foi em “Parríba”, e que esse “é o país mais longe que tem”. D.(M) completa dizendo que esse país é cheio de parquinhos. Agora falam de outros países. P.G.(M) diz que seu avô levou o carro do pai dele “para arrumar lá no espaço, lá noutro país”. P.(M) se levanta para mostrar sua atividade para a professora e P.G.(M) vai atrás dele, andando e falando sobre isso, até que P.(M) volta para a mesa e eles continuam a conversa. Emendam falando de furacão. P.(M) desenha um furacão. P.G.(M) diz que abriu a porta do furacão e foi parar no espaço e depois ele fechou a porta. Agora carros trombam dentro do furacão. D.(M) que está do lado diz: “eu di um mortal”. P.G.(M), P.(M) e D.(M) querem falar ao mesmo tempo, cada um contando um pedaço da história que estão inventando. É como se estivessem, todos, na mesma aventura em outro tempo e espaço. D.(F) e D.(M) ouvem, quase vendo, atentamente aquela boa história. Os meninos continuam a falar de furacão. Agora de furacão de fogo. D.(M) diz que salvou os colegas do furacão de fogo. P.G.(M) diz que não foi D.(M). Perguntei sobre o que eles estavam falando? P.G.(M) me explica que “Nóis tamo no carro dos nossos pais no espaço, no furacão de fogo, salvando as pessoas” (Nota de cultura infantil, dia 26).

D.(M) coloca vários lápis de cor na mão como se fossem garras e diz: “Eu sou o Wolverine”. V.H.(M) o imita e coloca suas garras também (Nota de cultura infantil, dia 21).

6.5. Agrupamentos, afastamentos, hibridismos e infâncias

Esta categoria se dedica a recompor imagens de aproximação, de afastamentos, de exclusão, de agrupamentos providenciados por negociações de relações sociais, de identidades, de lugares na sociedade lúdica.

Na brinquedoteca meninos brincam com um carrinho, outros com uma bola. Agrupamentos espontâneos bem delimitados de meninos e outros de meninas. Os grupos vão se modificando com o passar das horas. Agora dois grupos de meninas têm um menino em cada grupo. Nesses grupos brincam de pecinhas e de bonecas (Nota de cultura infantil, dia 16).

Nessas cirandas, meninos e meninas escrevem seu folclore enquanto copiam o texto da lousa, enquanto consultam se é namoro quando uma criança senta perto da outra, se o prato rosa é mesmo de menina. Confessam suas fragilidades enquanto brincam de lutar... Despem-se de seu lugar de aluno/a para

incorporar a criança festejante enquanto rodopiam pela sala ou se escondem atrás de uma fresta entre a parede e o armário. O que cabe nesse armário? O que vê esse olho que busca a infância dentro desse armário? A curiosidade das crianças investiga a profundidade da escola enquanto lançam pelos ares o plano de aulas da professora ou fazem da tarefa uma luneta de pirata ou uma sanfona para comporem suas literaturas. Alçam voos longínquos no país “Parriba”, enfrentando e salvando o mundo (dos adultos?) enquanto voam em carros poderosos... Poderosos como as garras do Wolverine, o imortal... Imortal enquanto está protegido embaixo da mesa, brincando de carrinhos, escondendo-se da fadiga das letras, das letras da escola.

As identidades de gênero se formam nessa relação de corpos aproximados, corpos excluídos do jogo, corpos que comunicam pela agressão ou que enunciam relações de poder e de hierarquia. Reiteram uma cultura que separa, que se guia pela luz da norma, lançando sombra à diferença minorizada, silenciada. Mas, também, rompem com essas noções quando questionam ou quando iluminam essa diferença, protagonizando no terreno escolar outras cenas. São os espaços ocupados pelas crianças, abrigadas no seu lar imaginário, salvando os adultos, lutando para consertar as (des)estabilidades que uma identidade de infância nasce, brincando com o progresso social escolar e mostrando-lhe que no jogo civilizador de forças, o pensamento se instala em cirandas, em ritos tão suaves quanto as canções de ninar entoadas pelas meninas, mas tão potentes quanto o corpo que escala o muro para ver o que está pra além da escola e de seus saberes.

É também “no e pelo jogo” (HUIZINGA, 1994) que meninos e meninas tecem suas identidades de gênero, que reiteram conhecimentos que trazem de outros coletivos habitados. Na rigidez de suas temperanças, também, criam aberturas para o pensamento-outro, divagante. “*A professora me conta que ouviu M.L.(F) dizer para E(M) que ‘os meninos também podem brincar de panelinha, igual o meu pai que usa as painelas da minha mãe’*” (Nota de cultura de infância, dia 50).

Identificamos assim que as crianças se juntam, se ligam ou se agrupam pelas brincadeiras. O brincar surge como um espaço de comunhão de infância, de trajeto constitutivo, de afirmação. Atravessa o campo da escola para traduzir linguagens das crianças e ao mesmo tempo para que elas comuniquem suas culturas, seus folclores e suas identidades, suas identidades de gênero. Institui. As crianças se combinam pelo imaginário. A invenção, a criação de mundos, de personagens, de roteiros, de brincadeiras, de fantasias unem meninos e meninas. É um ritual comum que integra, absorve, diverte e arrebatada. Traduz. O que separa as crianças são suas relações de gênero que ao distanciar meninos e meninas impõem hierarquias que dizem de poder, de luz e sombra, de dicotomias que estão sendo invadidas pelas ações e práticas

das crianças que ao questionarem essas identidades, interrogam a história e o futuro. Enunciam.

Não há uma rigidez nessas afirmações, ao contrário elas estão habitadas de provisoriedade. São leituras. Descrições alcançadas no convívio com as crianças e suas epistemologias.

Propositar uma escola que se levante sob a cultura do jogo força-nos a tecer uma nova experiência com as crianças e seus modos de habitar o mundo e as culturas, entre estas, a cultura escolar. Afinal é sobre relações de poder, sobre relações humanas, de educação, de escolaridade que se faz a escola. É na exclusão/inclusão, de meninos e meninas, na produção dos espaços, na invenção da cultura infantil e do folclore das crianças que se criam laços de pertença e de memória.

7. Palavras derradeiras

Estes estudos, oriundos do GEPCOL, se amalgamam aqui nesse ensaio, para que cada um a seu modo possa corroborar a “retórica da brincadeira infantil” (SUTTON-SMITH, 2017) de que todas as crianças brincam de diferentes formas: com o seu corpo, com a sua imaginação, com os desenhos animados, com o outro e com a mídia, mas especificamente, com tudo que encontram em seu entorno. Essas brincadeiras se caracterizam pelos aspectos tradicionais das cirandas, pela carga simbólica que alimentam a sua imaginação e, mais de perto, com os artefatos tecnológicos que engendram a indústria contemporânea do entretenimento.

Como diria Jean Chateau (1987) com os pés na tradição, à sombra do mais velho; sob a influência da mídia televisiva, as crianças ao brincarem, subsomem sua espécie brincante ao *Homo ludens* com a qual carrega sua ontologia. A imaginação, a antropomorfização dos personagens, no exercício renitente de suas retóricas lúdicas exercem seu poder, sua agressividade, sua ludicidade, seu *nonsense*, sua frivolidade, suas marcas identitárias que evidenciam um *hibridismo brincante*, na sua cultura lúdico de grupo.

Ao incluir essas características que orbitam em suas retóricas lúdicas, supomos ser relevante enfatizar a importância do recreio no desenvolvimento das crianças, para os campos de aprendizagens infantis, quais sejam: intelectivas, afetivas, motoras, simbólicas e morais.

Essa garantia do desenvolvimento que caminha ao lado do crescimento vegetativo das crianças, se destaca pela necessidade que tem a escola de ofertar espaços, de favorecer objetos, de estimular atividades que aconteçam com o brincar, mesmo que sejam espaços-tempo de imaginação. Há tempos já se sabe, é um clichê entre todas as áreas do conhecimento humano, que as atividades lúdico-recreativas são elementos essenciais à completude da

humanidade das crianças e jovens, que em situações de aprendizagens, no decurso das instituições sociais, são de muita serventia. A escola, como instituição chancelada pela cultura, para fazer as aprendizagens intelectivas, educativas, morais, não pode ficar de fora.

Entrelaçar às infâncias a intensidade lúdica, a experiência brincante de fazer-se crianças, é um privilégio por meio do qual se imprimem os traços das culturas, das memórias, dos ritos infantis. A educação das crianças, em espaços pedagógicos, pode enunciar uma outra gramática corporal, de imaginário, recreando outros espaços e tempos de viver as brincadeiras e jogos. Os saberes que as crianças trazem em suas cirandas, em seus modos de representar e de vivenciar a escola na sua cotidianidade, confirma o *plus* das pesquisas desenvolvidas no interior do Grupo em tela.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, R. F. M. **Influências brincantes**: um estudo sobre a cultura lúdica infantil e o desenho animado. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2011.
- BATESON, G. **Steps to an ecology of mind**. Nova York: Ballantine, 1972.
- BAUMAN, Z. **Vida Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. **Rev. Fac. Educ.**, v. 24, n. 2, p. 103-116, jul./dez. 1998.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- BROWN, D. O pátio de recreio e a cultura da infância. *In*: MOYLES, J. *et al.* **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 63-82.
- CAILLOIS, R. **Os Jogos e os Homens**: a máscara e a vertigem. Edições Lisboa: Cotovia, 1990.
- CARVALHO, E. L. S. F. **Um estudo sobre a cultura lúdica de crianças sem recreio**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2021.
- CHÂTEAU, J. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.
- EIGEN, M.; WINKLER, R. **O jogo**: as leis naturais que regulam o acaso. Lisboa: Gradiva, 1989.
- FERNANDES, F. As “trocinhas” do Bom Retiro – contribuição ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. **Revista do Arquivo Municipal**, São Paulo, ano 13, v. 113, p. 10-124, 1947.
- GOFFMAN, E. **Ritual de interação**: ensaios sobre os comportamentos face a face. Tradução de Fábio Rodrigues Ribeiro da Silva. Petrópolis: Vozes, 2011.
- GOLDHILL, S. **Amor, sexo e tragédia**: como os gregos e romanos influenciam nossas vidas até hoje. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

GOMES, C. F. As brincadeiras e os jogos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. In: MOREIRA, E. C. **A educação Física na rede municipal de Cuiabá**: uma proposta de construção coletiva. Cuiabá: Edufmt, 2016.

HALL, E. T. **A dimensão oculta**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1990.

JULIANI, M. **As crianças e o seu recreio escolar**: um estudo etnográfico sobre a ludicidade na terceira infância. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Cuiabá, 2019.

MAFFESOLI, M. A comunicação sem fim (teoria pós-moderna da comunicação). **Revista Famecos**, v. 10, n. 20, p. 13-20, abr. 2003.

MIZUSAKI, R. A. C. **Cirandas-Paidia**: retóricas de gênero na composição da educação com infâncias. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2020.

PIMENTEL, G.; AWAD, H. **Recreação Total**. 2. ed. Várzea Paulista: Fontoura, 2019.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.**, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SUTTON-SMITH, B. **A ambiguidade da brincadeira**. Petrópolis: Vozes, 2017.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

CAPÍTULO 4

A PEDAGOGIA WALDORF E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO HUMANA DOS ALUNOS

*Helena Maria Rodrigues de Paula*¹
ORCID iD: 0000-0002-5559-2133
Lattes: 7927775582699368

*Evando Carlos Moreira*²
ORCID iD: 0000-0002-5407-7930
Lattes: 4561814544149415

*Rosely Aparecida Romanelli*³
ORCID iD: 0000-0002-1024-9833
Lattes: 8657873385904540

*Jonas Bach Júnior*⁴
ORCID iD: 0000-0001-6704-4065
Lattes: 1101841734003456

1. Introdução

A Pedagogia Waldorf foi fundada pelo filósofo austríaco Rudolf Steiner (1861–1925) em 1919, tendo seus fundamentos nos princípios da Antroposofia, na fenomenologia de Johann Wolfgang von Goethe (1749–1832) e no idealismo de Friedrich Schiller (1759–1805). A proposta pedagógica de Steiner concebe o ser humano nos âmbitos espiritual, anímico/psicológico e físico, bem como o desenvolvimento do ser humano ao longo de setênios.

- 1 Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso. Professora do Colégio Waldorf Brasília. E-mail: helenamariardp@gmail.com.
- 2 Pós-Doutor em Estudos da Criança pela Universidade do Minho, Portugal. Professor da Universidade Federal de Mato Grosso. E-mail: ecmmoreira@uol.com.br.
- 3 Pós-Doutora pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora da Universidade do Estado de Mato Grosso. E-mail: rosely.romanelli@unemat.br.
- 4 Pós-Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professor da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. E-mail: jonas.bach@uftm.edu.br.

Embora esteja presente em todos os continentes e em todas as regiões do Brasil, a proposta pedagógica de Steiner ainda é pouco difundida e até mesmo mal compreendida no meio acadêmico e pedagógico. Juntando-se a isso, a educação materialista e consumista dos tempos atuais gera ansiedade e incertezas nas famílias que optam por ela, quanto ao desempenho dos alunos ao deixarem a escola Waldorf. Questionamentos como: “meu filho vai passar no vestibular ou no ENEM?”, “Como ele se adaptará a uma outra proposta?” ou “meu filho estará preparado para o mercado de trabalho?”, permeiam as reuniões pedagógicas entre pais e professores de escolas Waldorf.

As preocupações das famílias e a falta de espaço no debate pedagógico e acadêmico para a Pedagogia Waldorf suscitaram o desejo de desenvolver esta pesquisa, para conhecer como de fato os alunos egressos dessa pedagogia se comportam e qual o seu desempenho quando se inserem noutros espaços escolares. Pressupomos que este estudo contribuirá na ampliação da compreensão da Pedagogia Waldorf, não como uma “alternativa” num universo significativo de propostas pedagógicas, mas como uma possibilidade de ensinar e aprender de uma maneira diferente e adequada ao universo de crianças e jovens.

A partir de uma pesquisa realizada com alunos e pais de alunos egressos do Ensino Fundamental de uma escola Waldorf, buscamos colher dados quanto aos processos de adaptação em outras propostas pedagógicas, desempenho acadêmico no Ensino Médio e Superior, bem como quais contribuições formativas estes sujeitos identificavam em suas vidas como advindas da Pedagogia Waldorf. Este artigo apresenta o recorte realizado na pesquisa em nível de mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, em que identificamos quais contribuições formativas da Pedagogia Waldorf estes egressos reconhecem no seu desenvolvimento acadêmico e social.

2. Referencial teórico

A Pedagogia Waldorf considera que o desenvolvimento humano é dividido em setênios, períodos de sete anos ao longo dos quais o ser humano adquire maturidade física, emocional e cognitiva, nos relacionamentos e na percepção de si mesmo.

A escola Waldorf atua especificamente nos três primeiros setênios, relacionados com as etapas de ensino. O objetivo pedagógico é proporcionar o desenvolvimento integral do ser humano, por meio de uma educação que gere saúde baseada nos princípios da salutogênese, não apenas durante a vida escolar, mas que se reflita ao longo da vida e das relações do ser humano consigo, com os outros e com meio ambiente em que está inserido (MARASCA, 2017).

Ao considerar os setênios, Steiner aponta que em cada um deles uma virtude deve ser cultivada na criança. A gratidão desenvolve-se na criança no primeiro setênio. No segundo setênio, o amor precisa ser despertado. O amor pelo humano constitui a verdadeira virtude ética (STEINER, 2000). A virtude do terceiro setênio é o amor ao dever enquanto amor pela obra, que se fundamentará como virtude ética (STEINER, 2000). Se a criança vivenciou o amor a Deus por meio da gratidão no primeiro setênio e, depois desenvolveu o amor pelo humano, por meio da linguagem, no terceiro setênio despertará conscientemente o amor pelo trabalho.

A cada novo setênio o ser humano passa por metamorfoses que precisam ser cuidadosamente acolhidas e preservadas, apontadas por Steiner aos professores e educadores quanto à importância de reconhecê-las nas fases do desenvolvimento humano e respeitá-las.

Para a Pedagogia Waldorf, educar também é construir saúde. A adequação das atividades dos sistemas neurossensorial, rítmico e metabólico-motor em cada setênio, é responsável por tudo o que a educação irá configurar no corpo físico, e no âmbito anímico e espiritual do ser humano em idade adulta. Ou seja, em tudo que se refletirá na saúde física, psíquica, espiritual e social.

O currículo da Pedagogia Waldorf é estruturado de acordo com o desenvolvimento físico, anímico e espiritual da criança. Ao olhar para todos estes aspectos do desenvolvimento humano, dentro da sua cosmovisão, Steiner estabeleceu uma antropologia antroposófica, que considera a observação não apenas o desenvolvimento físico, cultural e social do ser humano, mas também o seu aspecto anímico e espiritual. O currículo na Pedagogia Waldorf também se estrutura observando essa divisão ternária de cada setênio. Segundo Veiga (2014),

Esta forma específica de Antropologia recebe a sua direção do realismo espiritual de Steiner, isto é, de uma concepção que compreende a realidade material como manifestação de uma forma mais abrangente de realidade. No entanto, tal concepção poderia facilmente ser interpretada como recaída em um pensar metafísico ultrapassado. Contudo, com uma suposição como esta, não se faria jus à metodologia de Steiner. No seu entender, as ciências humanas não devem metodicamente estar atrás das conquistas da ciência natural moderna. A referência à realidade espiritual não se dá pela adoção de opiniões transmitidas sobre o espírito, mas, sim, é antes de mais nada, resultado do pensar, que se apoia numa maneira específica de observação que enfoca dados subtraídos da percepção comum (VEIGA, 2014, p. 24-25).

Steiner propôs, a partir da observação do ser humano, a metodologia do ensino na Pedagogia Waldorf. A configuração de um currículo, embora

conflua com as normativas de ensino de cada país, é elaborada para atender às necessidades de cada setênio e dentro de cada turma, os professores ainda podem organizar os conteúdos de acordo com a constituição do grupo, pois cada turma é uma pequena comunidade, com individualidades e necessidades.

O currículo Waldorf apresenta características muito peculiares quando comparado ao da educação convencional. Para esta, o parâmetro que define qual conteúdo deve ser ensinado em uma determinada idade acompanha o critério de capacidade cognitiva, ou seja, deve ser ensinado o que a criança já pode aprender. O parâmetro da Pedagogia Waldorf é a necessidade da criança, não o que ela consegue, mas o que ela precisa saber em determinada idade. O currículo estabelece na vivência escolar um processo de conscientização, o mundo é apresentado às crianças e aos jovens (BACH JÚNIOR; GUERRA, 2018, p. 859).

Muito mais do que propor um currículo com conteúdos específicos, Steiner preocupou-se em como apresentar um assunto respeitando o desenvolvimento da criança de forma viva e prática. Ele chamou esta nova forma de ensinar de arte de educar. O ensino deveria ser artístico de modo que atingisse os três âmbitos: pensar, sentir e querer (agir).

O importante na educação é a compreensão da essência de ser humano — compreensão com a qual estamos lado a lado com ser humano. Quando, por meio de uma compreensão da natureza humana, nos colocarmos corretamente ao lado do ser humano em desenvolvimento, seremos bons educadores – no sentido da arte-educação [...] (STEINER, 2013, p. 3).

Podemos considerar que sentir — emoções, sentimentos, imagens — é como o conteúdo/mundo chega para o educando; pensar — reflexões, pensar conceitual, observação sensorial, representação mental — é como o educando transforma o conteúdo em algo seu; e querer — fazer, agir, realizar as atividades, colocar sua força volitiva em ação — é como o educando atua no mundo

Lanz (1990) considera que pensar e querer são polaridades que devem ser interligadas pelo sentir. Ao considerar a arte do educar em cada setênio, o autor afirma que:

Na criança, o sentir acha-se amalgamado com o querer; no ancião, com o pensar. Entre esses dois extremos, o pedagogo deve encontrar a situação de equilíbrio que convém a cada idade. No pensar tem de permear o querer; é nisso que consiste a educação; mas o caminho certo passa pelo sentir (LANZ, 1990, p. 79).

Para que o sentir seja a tônica do ensino que une pensar e querer, o professor precisa propiciar aulas que alternem momentos de contração e expansão, ritmo entre vigília e sono, movimentos, descobertas, admiração, seriedade e bom humor (LANZ, 1990). Por exemplo após uma aula expositiva, o aluno realiza uma atividade artística ou de movimento; o aluno observa uma experiência num dia, mas só chega à conclusão no outro dia. O sono é um elemento muito importante para a Pedagogia Waldorf, pois durante a inconsciência do sono ocorrem elaborações dos conteúdos vividos no dia anterior e, assim, os alunos podem apresentar na aula seguinte saltos de compreensão do conteúdo pedagógico. Atividades que exigem muita concentração precisam ser permeadas por atividades com música, artes ou movimento.

Se a observação fenomenológica é um importante alicerce da condução para um pensar livre, a vivência prática das atividades primordiais da humanidade é a porta de entrada para essa observação e atuação no mundo, abrindo caminhos para a criatividade, a fantasia e o sentimento de pertencimento ao todo, que por sua vez propicia a qualidade da atuação no mundo. Segundo Lanz (1990), a inclusão de aulas de artes, trabalhos manuais e artesanais, assim como a colaboração na organização do espaço, no plantio de uma horta ou cuidados com o jardim, culinária, construção de uma casa e muitas outras atividades no currículo, alargam os horizontes quanto ao conhecimento das atividades básicas da humanidade e tornam mais rica a formação dos estudantes. Eles desenvolvem sua sensibilidade, perseverança e capricho. O fazer repetitivo e consciente educa a vontade e desenvolve o senso estético. A abordagem dessas temáticas não tem como intenção formar artistas, mas desenvolver a confiança e a resiliência diante das adversidades. Para Steiner, o método deve envolver o ser humano integralmente e isso só será possível por meio do desenvolvimento da sensibilidade artística. “Com isto faremos com que mais tarde a pessoa se incline, com todo o seu ser, a possuir interesse pelo mundo” (STEINER, 1992, p. 14).

Romanelli (2017) aponta outro aspecto da influência goethiana, a arte e suas manifestações no mundo e na atuação do homem. A autora afirma que a metodologia Waldorf se apoia na expressão artística do professor e seus alunos, uma vez que o pensamento steineriano, influenciado por Goethe, considera que a ciência e a arte devem caminhar juntas, surgindo desta união o elemento espiritual. O cientificismo atual, distante da arte, gera uma ciência fria e longe da essência do ser humano, provocando diversos conflitos existenciais.

Pelo uso da imaginação, da estimulação da fantasia, a criança desenvolve seu potencial criativo e as faculdades anímicas, que lhe possibilitam enxergar o mundo de forma artística. Na prática, ao ouvir um conto de fadas, por exemplo, ela cria ativamente imagens em sua alma. Essas imagens

surtem no momento em que ela for solicitada a desenhar aquilo que lhe foi transmitido pelas palavras. O exercício constante dessas atividades fortalece suas potencialidades de criação. É nisso que reside sua maneira diferenciada de enxergar o mundo. Antes de trabalhar o intelecto, o professor atua nas forças da fantasia e da imaginação. Quando esse intelecto for solicitado posteriormente, poderá atuar da maneira que Steiner vislumbra em sua metodologia, unindo conhecimento e arte (ROMANELLI, 2017, p. 142-143).

Para Romanelli (2017), Steiner afirmava que as vivências artísticas possibilitam o despertar de sentimentos ligados à religiosidade e ao amor entre os seres humanos e pela natureza. A pedagogia aplicada por meio da arte, proporciona ao aluno o prazer em aprender, se desenvolver e crescer, educando sua vontade, metamorfoseando-se do brincar para o dever, sem que este seja concebido como um peso, mas como atuação na vida social.

Conforme abordamos anteriormente, o currículo da Pedagogia Waldorf procura respeitar as divisões e características do desenvolvimento a cada setênio.

A especificidade do currículo Waldorf está na determinação do critério de vínculo, que é a ponte entre sujeito e objeto, aluno e mundo. Como a qualidade de presença humana no mundo muda significativamente a cada sete anos, o critério de vínculo se transforma de acordo com o setênio. No primeiro setênio, a ênfase da revinculação da criança dá-se por meio do querer, por esse motivo a atividade lúdica e criativa é a principal pauta curricular; enquanto que, no segundo setênio, o estabelecimento de vínculo ocorre preponderantemente por intermédio dos sentimentos, e a transmissão do conteúdo curricular é expresso por meio de imagens; e, no terceiro setênio, a superação da dissociação é determinada pelo âmbito dos conceitos, com o desenvolvimento intelectual propriamente dito (BACH JÚNIOR; GUERRA, 2018, p. 861-862).

Outra peculiaridade da Pedagogia Waldorf é o papel do professor. Este não é apenas alguém que transmite e detém todo o conhecimento, mas aquele que conduz a criança nas conquistas, vivências e descobertas. A criança ou o jovem são o centro de todo o processo. Contudo, a postura e condução do professor são fundamentais para todos os processos da Pedagogia Waldorf. Em cada setênio, a qualidade da atuação docente se manifesta de maneira diferente, mas sempre como um referencial, um exemplo a ser seguido⁵.

5 Essa postura docente é alcançada como formação continuada que prevê uma constante autoeducação e autodesenvolvimento

Mas como esta abordagem metodológica e esta compreensão do ser humano é percebida pelos alunos que dela fizeram parte? Como o cuidado para que as virtudes de cada setênio e o cultivo do pensar, sentir e querer são percebidos por alunos egressos?

Dessa forma, o objetivo do presente texto é identificar como as experiências e vivências em uma escola que adota o pressuposto da Pedagogia Waldorf contribuíram para o processo de formação humana de seus egressos.

3. Metodologia

Realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo descritiva (BOGDAN; BIKLEN, 1994), com entrevistas semiestruturadas, no formato de videoconferências gravadas. Os sujeitos da pesquisa foram alunos egressos do Ensino Fundamental de uma escola que adota a Pedagogia Waldorf. O convite para participar da pesquisa foi enviado para 24 alunos e, destes 17 alunos participaram da pesquisa.

Os dados para a identificação dos alunos egressos e suas famílias tiveram como fontes os arquivos da instituição e foram solicitados à mesma por escrito, resguardando os direitos de confidencialidade deles.

Os critérios adotados para a inclusão na pesquisa foram: ter sido aluno da referida escola num período de pelos menos 4 anos; ter concluído o Ensino Fundamental entre os anos de 2011 e 2017; em caso de menor de 18 anos, ter autorização dos responsáveis legais para participação. Ser pais ou responsáveis dos alunos egressos selecionados.

Foram seguidos os procedimentos éticos para pesquisa, orientados por Bogdan e Biklen (1994), como: proteção das identidades dos participantes da pesquisa; respeito e veracidade no trato com os investigados; autorização para realizar todas as etapas da pesquisa; autenticidade ao escrever os resultados.

A pesquisa contou com a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Mato Grosso, número CAAE 40081020.2.000.5690.

Após as transcrições das entrevistas, realizamos uma análise criteriosa dos dados, o que possibilitou estabelecer um processo de decodificação dos dados produzidos nas entrevistas.

4. Análise e resultados

Com os dados coletados, buscamos encontrar indicadores que contribuíssem para atingir o objetivo da pesquisa. Cada entrevistado falou livremente sobre o assunto abordado. As perguntas abordaram: a contribuição formativa da Pedagogia Waldorf; a percepção de aspectos negativos na Pedagogia

Waldorf; a transição da escola Waldorf para escolas com outras propostas pedagógicas e para o ensino superior; a existência ou não de influência religiosa ou ideológica da Pedagogia Waldorf; a relevância das artes e manualidades na formação humana e acadêmica; o ensino na Pedagogia Waldorf e sua relação com a formação do ser humano.

Os dados coletados nas entrevistas com os alunos egressos, possibilitaram a identificação de algumas categorias, dentre as quais destacamos:

- a) Processo de transição do Ensino Fundamental na Pedagogia Waldorf para o Ensino Médio em outra proposta pedagógica e o ingresso no Ensino Superior;
- b) Contribuições da Pedagogia Waldorf para a formação do ser humano;
- c) Contribuição do elemento artístico na formação humana.

4.1. Processo de transição do Ensino Fundamental na Pedagogia Waldorf para o Ensino Médio em outra proposta pedagógica e o ingresso no Ensino Superior

Os alunos egressos relataram que conseguiram bom desempenho ao longo do Ensino Médio, vestibulares e ENEM. Quanto ao processo de transição, eles relataram que houve um período de adaptação com a nova metodologia e com a organização da nova escola, cujo tempo variou de dois a seis meses. Para alguns, esteve mais diretamente ligado ao sistema de avaliação que priorizavam os resultados das provas. Os egressos relataram que as novas escolas cobravam um volume maior de conteúdos, alguns já conhecidos por eles e outros ainda não. Por esta razão, alguns sentiram a necessidade de rever estes assuntos e dessa forma acompanharem melhor a dinâmica das aulas. Entretanto, passado esse período de adaptação, acompanharam normalmente aulas e os resultados foram positivos, alcançando algumas vezes destaque.

A questão do conteúdo foi a menor das minhas dificuldades, pois muitos dos conteúdos que eu tive no 9º ano da escola tradicional, eu já havia tido no Waldorf. Eu já me inteirava daquele assunto e na maioria das matérias eu não tive dificuldades em acompanhar, inclusive me destaquei em relação aos outros alunos [*sic*] (EW12).

Na primeira prova, eu senti um pouco de diferença na forma de estudar e de aprender, mas foi muito tranquilo a minha adaptação. Minhas notas sempre foram excelentes, não tive nota abaixo da média e nunca fiquei de recuperação [*sic*] (EW4).

Minha maior preocupação, eu acho que não existiu, que era ter dificuldades com as matérias. Nunca tinha feito provas, as provas que a gente tinha não eram as que as escolas tradicionais têm, mas eu nunca tive nenhuma dificuldade com nenhuma matéria [sic] (EW3).

Alguns alunos egressos cursaram os primeiros anos no Ensino Fundamental em outras escolas e migraram para a escola Waldorf. Entre eles, duas alunas, que não se adaptavam ao sistema de provas, relataram como foi o processo de retornar a este modelo no Ensino Médio, após quatro ou cinco anos na Pedagogia Waldorf.

Confesso que eu tive uma dificuldade sim. As outras escolas que eu frequentei anteriormente e depois, tinham pedagogia religiosa, o ensino era bem puxado, o aluno tinha que ter nota. O aluno era visto como uma nota, não como um aluno. Então, foi bem complicado pra mim, sim. Mas a Pedagogia Waldorf me fez ver o mundo e me ver de outra forma, isso me ajudou depois a encarar [sic] (EW5).

Sim, eu senti muito. Eu já tinha um histórico de não me encaixar no esquema tradicional e quando sai da escola Waldorf, fui para uma escola com um sistema diferente. Eram duas provas semanais, as provas não eram remarcadas, as provas eram sempre de um conteúdo específico [...]. Era uma outra dinâmica e eu senti muito [sic] (EW14).

As mesmas alunas relataram que suas dificuldades não se deram quanto ao aprendizado, compreensão dos conteúdos e realização das atividades, mas com o sistema de avaliação.

A escola Waldorf foi essencial pra eu ter autoestima enquanto aluna. Para eu saber que era capaz. Se eu não me encaixo na dinâmica de prova, não é porque eu sou burra, não é porque eu não consigo aprender alguma coisa. Eu acho que a escola Waldorf foi um divisor de águas na minha vida de estudante, porque eu consigo perceber uma mudança em mim [...] [sic] (EW14).

A experiência na escola Waldorf foi algo muito importante, foi em uma fase que eu precisava. Parece que se encaixou perfeitamente. Eu estava em uma fase bem complicada da vida. O ensino Waldorf me ensinou muitas coisas. Eu melhorei muitas coisas, aprendi a me conhecer melhor, saber conviver com outras pessoas que são diferentes, que todos somos diferentes [...] [sic] (EW5).

É possível perceber nas diferentes manifestações dos alunos egressos, que para alguns as provas se tornaram um processo normal, já outros consideraram

que as provas não determinavam o quanto eles realmente sabiam, eles não se sentiram intimidados e tinham consciência do quanto estavam aprendendo, de como conseguiam aprender e de que o sistema avaliativo não definia quem eram.

Podemos inferir que os anos de avaliação qualitativa em uma escola Waldorf cultivaram as individualidades de forma positiva, com amorosidade e respeito, contribuindo para uma postura observadora e criativa ao lidar com uma situação nova e desafiadora das provas.

Ao traçarmos um ponto de ligação das manifestações dos alunos e as ponderações de Lanz (1990) e Setzer (2017), quanto ao processo avaliativo na escola Waldorf, é possível perceber que no percurso do Ensino Fundamental os alunos receberam, num formato generalista, variadas percepções e vivências dos conteúdos de cada disciplina. Contudo, sem condicioná-los ao resultado de provas, indo além do informar, concentrando-se em formar pessoas capazes de construir o conhecimento.

Neste processo de adaptação com a nova metodologia, perguntamos se eles entendiam que faltou algo na formação. Três alunos responderam que sentiram falta de mais conhecimento teórico nas ciências (Química, Física e Biologia), pois na escola Waldorf, até o oitavo ano, esses conteúdos são trabalhados por meio da experiência prática. Por conta disso, tiveram que estabelecer um novo ritmo de estudos, muitas vezes de forma independente, para entrarem em contato com esses conteúdos e com a linguagem com que eram apresentados. Entretanto, relataram que com as vivências práticas anteriores, conseguiram compreender e imaginar o que os professores descreviam mais rápido do que os colegas e aos poucos assimilaram a parte teórica. Alguns destacaram que enfrentaram a falta de habilidade em algumas disciplinas, mas essas dificuldades já faziam parte da sua caminhada acadêmica e aprenderam a lidar com elas.

Eu acho que mais na área de humanas e português, foi bem completo, eu não senti falta de conteúdo nenhum. Mas nas ciências (química, física, biologia) eu achei que ficou faltando um pouco. Os alunos tradicionais já vão com uma bagagem melhor, mais preparado para o Ensino Médio do que nós fomos. Mas a gente conseguiu recuperar [...]. Eu percebo que as experiências nas aulas de ciências ajudam no entendimento teórico da matéria, mas falta mais essa inserção na parte tática. Na matemática eu achei completo, foi muito bem trabalhado [*sic*] (EW13).

O ensino de ciências na escola Waldorf, destaca-se mais por seu aspecto generalista e não especialista. Lanz (1990) destaca o papel do professor generalista, que apresenta o mundo para os seus alunos. O professor especialista

chega no nono ano, retomando o que já foi apresentado no todo, mas com um caráter específico. Setzer (2017, p. 1) complementa: “Se no ensino fundamental uma experiência de física era observada e descrita em todos os seus aspectos fenomenológicos, no ensino médio deve-se explicá-la com a teoria correspondente. É, portanto, no ensino médio que se deve desenvolver o intelecto abstrato dos alunos”.

Richter (2002) explica que o percurso destas disciplinas tem como objetivo criar oportunidades para que os alunos vivenciem os fenômenos, estabeleçam o raciocínio a partir do que foi observado e sentido. Contudo, essa relação emocional com o fenômeno, que acontece num primeiro momento, deve transcender para um processamento cognitivo.

Os alunos do Ensino Fundamental, a partir dos 12 anos, começam o processo de julgar e ver o mundo do ponto de vista da causalidade. As ciências auxiliam nesta construção, desde que vivenciadas de modo vivo, experienciando os sentidos e formulando possibilidades. O aluno não recebe um conceito pronto, ele precisa estabelecer a relação do fenômeno com o mundo e com o homem.

Dessa forma, o ensino de ciências do Ensino Fundamental da escola Waldorf tem como foco a experiência, a construção de hipóteses, a percepção dos sentidos e a criação de imagens. Os modelos, tabelas, fórmulas e leis são apresentados no Ensino Médio.

Nas ciências naturais ministradas no Ensino Médio aspira-se partir das vivências do Ensino Fundamental, colocá-las através do pensar dentro de uma ordem e por último deduzir as suas leis. Para a formação de sua visão de mundo, o aluno deve ser preservado de atribuir às teorias mal compreendidas valor maior do que à própria experiência e ao próprio juízo. Isso explica que conteúdos teóricos, que atualmente, via de regra fazem parte dos conteúdos básicos e — por essa razão, muitas vezes se encontram no início do ensino —, nas escolas Waldorf só são ministrados no Ensino Médio (RICHTER, 2002, p. 242).

No currículo do Ensino Fundamental para as crianças de doze anos, Steiner destaca o cuidado que os professores precisam ter ao conduzir seus alunos na construção do julgamento, transpondo aos poucos, o pensamento concreto para o pensamento abstrato conceitual. É por meio da observação e do relato do que foi percebido e sentido, que os alunos amadurecem a capacidade do julgamento. Por esta razão, não são oferecidos conceitos prontos, preconcebidos, mas sim, elaborados junto com os alunos. Observamos que a aplicabilidade do currículo na escola Waldorf apresenta os conteúdos de ciências, dentre outros, numa ordem e temporalidade muito diferentes das

escolas convencionais. Bach Júnior (2019) aborda o método fenomenológico de Goethe como princípio metodológico da Pedagogia Waldorf. Portanto, é por meio da observação e da educação dos sentidos diante dos fenômenos, que os alunos desenvolvem uma relação dialógica com o mundo.

Diante do exposto e, do fato dos alunos terem cursado até o oitavo ano do Ensino Fundamental, numa escola de Pedagogia Waldorf, podemos compreender que a “ausência” do conhecimento, especificamente teórico-conceitual nas ciências, está relacionada à organização curricular, que traz esta abordagem a partir do nono ano, e não à sua inobservância.

4.1.1. As relações sociais e o processo de transição

Destacamos a manifestação de dois egressos sobre as dificuldades que tiveram no âmbito da socialização, pois não encontraram acolhimento no grupo e até com professores. A diferença e a qualidade do vínculo professor-aluno, chamou atenção destes, por não conseguirem espaço para se expressarem ou mesmo serem auxiliados em momentos de conflito.

Eu tive dificuldades, não acadêmicas, mas social. Senti diferença de como a gente se sente em uma comunidade na Pedagogia Waldorf; as salas, as turmas, não tem muito grupinho. Todos estão juntos, são amigos. Eu sempre fui uma pessoa mais tímida, então quando eu saí, depois de muito tempo na Waldorf, eu tive dificuldade para me relacionar [*sic*] (EW7).

[..] eu fui para uma escola repleta de alunos, com muitas pessoas e eu não consegui me adaptar na questão social da escola. Porque você não é mais um aluno, você é um número, você é mais uma pessoa e eu não consegui me adaptar com isso. Eu senti essa dificuldade em me relacionar lá socialmente, mais do que a prova em si, do que a matéria em si [...]. Se existe alguma espécie de conflito, você vê que na pedagogia Waldorf tem essa proximidade com o aluno, com a família, é levado com mais seriedade [*sic*] (EW10).

Esta manifestação chama a atenção para a saúde dos relacionamentos entre alunos e, conseqüentemente, a saúde da vida social. Maturana (2004) assegura que só constituímos uma relação verdadeiramente social e de reconhecimento do outro, quando a emoção que o sustenta é o amor. Bach Júnior (2016), na obra “Como vivem os alunos Waldorf”, apresenta pesquisas realizadas na Europa e América do Norte, que abordam diferentes aspectos da vida social dos ex-alunos. Uma das pesquisas trata do percentual de *bullying*, agressões físicas e comportamentos preconceituosos. A escola Waldorf apresentou o menor percentual nas estatísticas em relação a condutas violentas,

de qualquer natureza. Isto demonstra, segundo Bach Júnior (2016), que a escola Waldorf consegue cumprir o ideal de uma cultura de paz e respeito às diferenças e individualidades. Os professores são os tecelões dessas relações fundamentadas no amor e no respeito.

Outros alunos também foram para outras escolas sem o antigo grupo de alunos ao qual pertenciam na escola Waldorf e, mesmo assim, conseguiram estabelecer vínculos. Os egressos que foram em grupo para a mesma escola, sentiram-se mais apoiados neste momento de transição. Contudo, isso não ocasionou isolamento e mostraram-se abertos às novas amizades. Alguns também relataram que buscaram se aproximar e criar laços com os professores e funcionários da nova escola, o que não era uma prática muito usual dos demais alunos. As diferenças na relação e cuidados com o espaço escolar também foram sentidas por alguns alunos que disseram sentir falta de poder cuidar do espaço e sentirem-se parte da comunidade.

Dois alunos consideram que as dificuldades de adaptação estão muito mais ligadas aos objetivos das metodologias de ensino das escolas não Waldorf, que priorizam resultados quantitativos em notas e têm foco em vestibulares. Para eles, as dificuldades que surgem na transição estão relacionadas ao que se espera dos alunos em cada proposta de ensino e ao modelo de processo seletivo em vigor na educação brasileira.

Eu não diria que faltou, mas diria que algumas das áreas nas outras escola, por serem focadas em métricas como aprovação de aluno para vestibular, o aluno Waldorf quando ele chega nessa transição, do Fundamental para o Médio numa escola tradicional, eu acho que ele fica um pouco atrás. Por causa do sistema que a gente tem hoje no Brasil, em que as escolas de Ensino Médio são focadas na aprovação do vestibular. [...] A maioria das escolas focam em ter um maior número de alunos aprovados no vestibular, ao invés de focar em outras áreas que são necessárias para o desenvolvimento de uma criança [sic] (EW8).

Talvez se fosse igual em outros países, se avaliasse currículo, se avaliasse de outras formas, não só você fazer um vestibular. Talvez isso fosse mais fácil. Mas em termos de déficit de conhecimento, eu particularmente não tive. É claro que muda na questão de como estudar, ter uma disciplina, aprender a fazer prova, acho que foi nesse ponto. Mas a Pedagogia Waldorf em si, para dar o conhecimento, eu não tive dificuldade [sic] (EW9).

4.1.2. A transição para o Ensino Superior

Os alunos egressos que já estão no Ensino Superior relataram que as contribuições da Pedagogia Waldorf nos processos seletivos estão relacionadas

à postura e equilíbrio emocional e autoconfiança diante da pressão e competitividade que envolveram os processos de vestibulares e ENEM. Outros também consideraram que a forma de ensinar da Pedagogia Waldorf influenciou mais no modo como se comportaram ou ainda se comportam no Ensino Superior.

Eu acho que ela contribuiu bastante, na verdade. [...] Muito do que cai de Química é pautado na ecologia e a gente teve várias matérias, em vários momentos, como entender botânica, entender o clima ali dentro, é uma perspectiva que nos puxa mais para o mundo, acho que cria uma sensibilidade maior para um momento mais amplo e complexo então eu senti que ajudou sim [*sic*] (EW1).

Sim, eu me senti bem preparada para entrar em um colégio não Waldorf e depois na faculdade também me ajudou muito. A Pedagogia Waldorf me ajudou a me reconhecer e evoluir em cada fase da minha vida. Então, mesmo eu estando no Ensino Médio em outra educação que não era Waldorf, mesmo eu indo para a faculdade, eu continuei com a essência da Pedagogia Waldorf [*sic*] (EW5).

Novamente retomamos Setzer (2017), ao enfatizar que a escola Waldorf abrange em sua formação aspectos muito mais amplos para seus alunos como a vida social e o equilíbrio emocional que ensina a lidar com o aspecto competitivo dos processos de vestibular, pois segundo ele a competição é algo presente na vida, não precisa ser ensinado na escola. A competição gera o egoísmo e a falta de sensibilidade. A escola precisa ensinar a cooperação entre as pessoas para uma vida social saudável.

O ensino distribuído em épocas, de caráter generalista, o método avaliativo, o cuidado com o desenvolvimento emocional e social, além do intelectual, com certeza chama a atenção, não somente de quem observa e recebe alunos egressos do ensino Waldorf, mas dos próprios egressos. Estes só tomam a real consciência da educação que receberam quando a comparam com outro modelo de formação. Nesta tomada de consciência, é possível perceber a maturidade e o despertar de uma capacidade de julgar fundamentadas num processo de construção do pensamento crítico e livre, fortemente incentivado na Pedagogia Waldorf.

Quanto ao volume de conteúdos trabalhados em escolas Waldorf e outras propostas, Lanz (1990) pontuou com clareza que o objetivo da Pedagogia Waldorf não é apenas abastecer o aluno de informações e conhecimentos enciclopédicos, muitas vezes desconectados e mortos, sem ligar o ser humano ao meio ambiente. A Pedagogia Waldorf abarca em seu currículo os conteúdos preconizados pelas instâncias reguladoras de ensino, mas a forma e espaço-tempo em que são aplicados, diferenciam-se das demais propostas. O ensino em épocas tem como objetivo aprofundar-se em um assunto e vivenciá-lo em suas diferentes manifestações.

Não é o caminho da Pedagogia Waldorf o exagero de conteúdos, que muitas vezes não serão necessários, estabelecendo o pressuposto e apenas estudar para tirar notas. Seu caminho é o da formação, de modo que o que foi apresentado ao aluno seja realmente aprendido e não seja esquecido. Entretanto, Setzer (2017) adverte que cabe ao professor preparar-se para que o ensino seja completo e claro, conduzindo seus alunos a chegarem nas conclusões e imagens corretas, desenvolvendo as habilidades necessárias para sua faixa etária. Esta atuação correta do professor também foi destacada pelos egressos.

Isso eu percebo. São coisas, que antes eu não percebia tanto. Por exemplo, aula de física, o pessoal tinha dificuldade de entender. Numa atividade que você lê que um objeto cai de uma árvore e você tem que imaginar aquilo e fazer uma prova. Eu acho que em questão de entender e de raciocinar sobre o que é aquilo, a gente conseguia se destacar. Eu que lembro que eu e a [...], nós fazíamos as contas rápido e explicávamos para os colegas. Questão de redação também, apesar de eu ter demorado a aprender a fazer redação bem, a interpretação de textos na escola Waldorf me ajudou demais. Também em ter essa noção de ecologia, de tem que fazer pra você. Por exemplo, na aula de artes a gente fazia uma colher, algo assim. Isso ajuda a criar uma necessidade de ser proativo [*sic*] (EW9).

Afirmamos, pelos desdobramentos das manifestações agrupadas nesta categoria, que os alunos egressos consideram, que mesmo tendo que aprender a lidar com a dinâmica de provas, tiveram bons resultados ao longo do Ensino Médio; que vivenciaram um processo de transição normal em qualquer situação de mudança e que destacam as particularidades do ensino Waldorf como agregadoras e positivas para eles ao longo de todo Ensino Médio e Ensino Superior.

Isso posto, podemos afirmar ainda, a partir da manifestação dos alunos egressos entrevistados que, embora a Pedagogia Waldorf tenha uma estrutura curricular diferente das escolas convencionais, isto não prejudica o desempenho acadêmico, ao contrário, agrega habilidades de inteligência emocional e social no âmbito dos relacionamentos.

4.2. Contribuições da Pedagogia Waldorf para a formação do ser humano

Ao serem convidados para falar sobre a experiência na Pedagogia Waldorf e as contribuições para a sua formação humana e posturas diante do mundo, todos os alunos entrevistados apresentaram respostas similares, que confluem para uma experiência de vivências e relações afetuosas com os professores, respeito às diferenças e ao meio ambiente, amizades verdadeiras, confiança e descobertas de suas potencialidades. Alguns relataram que esta

consciência do papel da escola Waldorf na vida deles, chegou aos poucos, mas principalmente para os alunos que já estão no Ensino Superior ou já concluíram, é mais evidente e possível de estabelecê-la em suas vidas.

Todos os egressos entrevistados consideram que na Pedagogia Waldorf predomina o cunho humanista e consideram que isso foi muito importante para na sua formação pessoal.

A forma como lidam com as adversidades e com suas próprias dificuldades, bem como a conquista da autoconfiança, foram considerados pontos positivos da Pedagogia Waldorf.

Dois egressos consideram a atitude proativa diante da sociedade e da vida acadêmica, como contribuições da Pedagogia Waldorf e reconhecem essa atitude em seus colegas da escola Waldorf. Fazer além daquilo que foi estabelecido, ter consciência social e trabalho em equipe também se apresentam como contribuições da pedagogia.

O fato de terem sido incentivados a criar e se expressar livremente, falar e escrever sem medo de errar, também é apontado como contribuições para se sentirem seguros ao se apresentarem publicamente ou desenvolverem seus projetos acadêmicos.

Outros consideram que a formação Waldorf atuou diretamente na sua personalidade.

Eu me tornei uma pessoa melhor na Waldorf. Aprendi a prestar atenção nas necessidades dos outros e lidar com outras pessoas. Até de forma acadêmica. Eu me lembro que quando eu entrei, nos primeiros anos, às vezes eu perdia muito a paciência porque eu queria fazer logo, por estar empolgada com aquele assunto, mas tinha outra pessoa que estava com dificuldade. Então a professora conversava comigo, para que entendesse que as outras pessoas têm o tempo delas e eu precisava respeitar, ajudar, compreender e ter mais paciência. [...] Eu acho que mudou totalmente o rumo da minha personalidade, assim eu tive mais empatia [*sic*] (EW7).

Nossa! Muito mesmo. Não só pela minha forma de ser e estar lá fora, como na minha faculdade, como também em outros ambientes coletivos. [...] Eu acho que a formação para mim teve sempre esse caráter engrandecedor, desde uma criação de caráter, personalidade de constituição de mundo, eu sinto que foi essencial. [...] essa postura proativa, postura de respeito e essa postura muito, muito, muito curiosa [*sic*] (EW1).

Nosso intuito, ao estabelecermos esta categoria, foi de realmente perceber, pelos olhos dos egressos, se eles reconheciam esta qualidade na Pedagogia Waldorf, pois todos os postulados a definem como uma proposta voltada para o desenvolvimento do humano.

Para Salles (2017, p. 1), uma pedagogia humanizadora tem como características:

Entende-se por Educação Humanizadora aquela que respeita a individualidade da criança e do adolescente, a maturidade para o processo educativo, fortalece a autoestima, estimula a conquista da autonomia e visa seu desenvolvimento físico, emocional, mental e espiritual. Sua realização depende da atuação das famílias, docentes e demais profissionais que atuam nas escolas públicas e privadas, em organizações da sociedade civil, profissionais da saúde e todas as pessoas que assumem algum papel nesse processo.

Os alunos recordaram suas experiências desde a Educação Infantil e fatos peculiares com colegas, professores e colaboradores da escola, ou mesmo a figura e a postura dos professores na condução de suas aulas. Em nenhum momento o aprendizado cognitivo mostrou-se separado da educação dos sentidos, emoções, sentimentos e dos relacionamentos sociais.

Ao expormos as características dos três primeiros setênios e como elas são abordadas dentro do currículo Waldorf, citamos as três percepções que o ser humano deveria alcançar neste período: o mundo é **bom**, o mundo é **belo** e o mundo é **verdadeiro**. A bondade, a beleza e a verdade são inerentes apenas ao ser humano, no entanto, elas precisam ser cultivadas e vivenciadas por meio de exemplos e, esta é uma tarefa que cabe ao professor.

O professor Waldorf é o grande responsável por de fato conduzir a criança para estas percepções do mundo, apontando outra direção e mostrando as possibilidades de agir com bondade, com beleza e com verdade diante das diferentes situações do mundo. A autoeducação do professor, que vivencia ao longo dos anos as suas próprias metamorfoses, muitas delas junto com seus alunos, torna-se referência para eles ao longo dos anos. A postura do professor é mais forte do que as disciplinas por ele ministradas. Conforme Bach Júnior (2019) explica, a fenomenologia de Goethe traz o princípio da autoeducação e que só é possível por meio dos processos de observação e auto-observação e de se interessar pelo outro.

Quanto à tarefa do educador, Steiner (2014, p. 80) enfatiza:

Portanto, temos a tarefa de atuar de tal modo no meio ambiente da criança que ela possa se tornar, até em seus pensamentos e sensações, uma imitadora do bem, do verdadeiro, do belo, do sábio. Pensando-se desse modo, haverá vida no relacionamento com a criança. Assim sendo, a educação não será almejada em cada atividade, mas será vivida. E só quando a educação é vivida no derredor da criança e não imposta é que a criança se desenvolve corretamente na vida para torna-se homem.

Setzer (2017, p. 1) corrobora Steiner ao apontar o aspecto formativo da Pedagogia:

Ter sensibilidade social significa perceber as necessidades e capacidades das pessoas e conseguir dirigir-se a cada uma individualmente segundo as suas características. A habilidade de atuar em equipe e de liderar, e até mesmo o convívio social depende totalmente dessa sensibilidade. Mas há outra característica social fundamental: a compaixão, isto é, a capacidade de compartilhar o sofrimento do outro.

Frente o exposto, podemos afirmar que a Pedagogia Waldorf, em toda a sua concepção e prática, forma as bases constituintes do ser humano em sua essência. Este processo de educação nasce do exemplo, do esforço pela autoeducação de todos os que se colocam como educadores da criança e do jovem e, essa singularidade, foi reconhecida pelos alunos egressos.

4.3. Contribuição do elemento artístico na formação humana

Ao longo das entrevistas com os alunos egressos pôde-se perceber que a formação socializante, a vivência de diferentes habilidades para o mundo do trabalho e as possibilidades de tornarem-se seres humanos mais tolerantes e criativos frente às adversidades do mundo e das relações humanas, conforme destacaram Bach Júnior (2016) e Romanelli (2017), foram condições vividas durante o processo formativo na escola Waldorf.

Ao longo de suas manifestações, os alunos egressos, espontaneamente, citaram que as aulas de artes, música, teatro e trabalhos manuais, por exemplo, foram portas para a descoberta de algumas habilidades, como inspiração em momentos de stress e criatividade que os auxilia nos estudos e no trabalho. Relataram conservarem e utilizarem objetos que confeccionaram nas disciplinas de artes aplicadas e trabalhos manuais. O sentimento de autonomia e autoconfiança de alguns, também foi relacionado às vivências artísticas nas diferentes disciplinas.

Eu senti muita falta da arte. Na outra escola eu tive aulas de artes, mas era de História da Arte. Eu senti falta da música, das artes, trabalhos manuais. [...] Principalmente na época do vestibular, você fica muito estressado com aquela pressão e eu senti muito falta daquilo, um alívio durante as aulas, sabe? E eu acho importante. Me deu um senso de autonomia, saber que eu sei fazer uma meia de tricô [*sic*] (EW7).

[...] elas fizeram muito bem para mim, tanto naquela época, quanto para mim agora. [...] Você não consegue pegar seu trabalho em um dia e ficar pronto no outro, você tem que aprender, você tem que errar, você vai ter

que desmanchar seu trabalho, o que é a maior dor do aluno Waldorf, é ter que desmanchar seu trabalho. Com todo esse processo, eu já passei muita raiva com isso, já me estressei demais, mas foi muito importante para eu entender isso. Não é tudo que eu vou conseguir fazer de uma vez. Não é tudo que eu vou conseguir fazer para ontem e que tem algumas coisas que são processos. Essa é uma das coisas importante que a gente tem que aprender e eu trouxe essa característica até hoje [sic] (EW12).

As respostas dos egressos confirmam o pensamento de Romanelli (2017) e Lanz (1990) sobre a presença do elemento artístico nas diversas atividades como movimento, fala, canto, tocar um instrumento, desenhar, esculpir, descrever, fazer um experimento, aprender um novo idioma, cultivar, cozinhar, manualidades etc., não tendo como objetivo formar artistas, mas desenvolver a flexibilidade, a criatividade e a plasticidade no pensamento e na ação.

A ideia steineriana de que o conhecimento e as informações são alimentos oferecidos às crianças e aos jovens em sua trajetória escolar são processados pelo elemento artístico funciona como os processos de metabolismo, de digestão e de respiração, criando um verdadeiro organismo e por isso é promotor de saúde. A arte impulsiona a criação de novas possibilidades para aprender ou transformar situações e se constitui em habilidades para toda vida.

A Pedagogia Waldorf destaca-se pela compreensão do artístico e como ele é trabalhado, não apenas nas aulas de artes, mas permeando todo o ensino, todo o fazer do professor, ao lidar com diferentes materiais, muitas vezes na sua forma bruta, lapidando, tecendo, forjando, construindo, fazendo surgir do bruto uma escultura ou uma peça de roupa, trabalhos estes realizados com as próprias mãos e dentro do seu tempo, lidando com erros e acertos, permite que se conquiste a autonomia e a confiança em suas capacidades, além de aprender a valorizar o trabalho dos outros (LANZ, 1990).

Os egressos reconheceram que a formação na Pedagogia Waldorf influenciou a forma como continuam aprendendo e estudando, a percepção de si mesmos e de suas capacidades, a maneira como se relacionam com as pessoas, principalmente pessoas com necessidades especiais, na disposição para atuar socialmente e na sua relação com a natureza.

Me influenciou muito na forma de ver o mundo, na minha forma de tratar as pessoas, a gente sempre aprendeu na pedagogia a tratar todo mundo de igual para igual. Não ter diferença. Que todo mundo é igual, mas é diferente de um jeito, que a gente tem que respeitar as diferenças do outro [sic] (EW4).

[...] a gente sempre aprendeu assim: que a gente pensa, a gente sente e a gente age. Então, eu acho que na caminhada, o que mais me marcou foi isso. Ser uma pessoa mais preocupada com as coisas ao meu redor, ser uma pessoa que tem mais sensibilidade com as pessoas diferentes [sic] (EW6).

As manifestações dos egressos possibilitam que visualizemos as qualidades desenvolvidas em cada setênio: gratidão, amor e dever.

Cabe destacar, que dos 17 alunos egressos entrevistados, 11 fizeram a Educação Infantil e Ensino Fundamental na escola Waldorf e, embora o foco da nossa pesquisa não abordasse o primeiro setênio, ainda assim foi possível perceber as qualidades inerentes ao primeiro setênio presentes nas manifestações dos alunos, juntamente com as do segundo: gratidão e amor.

5. Considerações finais

Iniciamos nossas conversas perguntando sobre a experiência de cada um na escola Waldorf e terminamos perguntando qual o legado recebido. Para os alunos egressos a escola Waldorf foi fundamental para agregar não apenas conhecimentos, mas também valores. A escola e os amigos transformaram-se em uma segunda casa e uma segunda família.

Para alguns leitores, estas manifestações podem parecer demasiadamente românticas. Contudo, elas e as demais respostas que compuseram esta pesquisa, transmitem sentimentos e posturas que já se manifestam em diferentes jovens que começam a atuar na vida social.

A qualidade do terceiro setênio, o amor ao dever, está se manifestando em outros ambientes e dela pouco podemos falar. Steiner ao escrever “A Filosofia da Liberdade” descreve esta qualidade como um ponto da liberdade humana. O amor ao dever não é submissão, mas consciência ao fazer algo por amor em benefício de outros. Tal aprendizado torna-se desafio de toda uma vida, mas precisa ser guiado no terceiro setênio.

O termo “educação saudável do ser humano” parece-nos ainda mais coerente e traduz o que realmente as necessidades que a época atual nos impõe, uma vez que o conceito de saúde se tornou muito abrangente, para além do corpo físico. É muito oportuno lembrar que a Pedagogia Waldorf não se coloca como solução para todos os problemas, mas chama a atenção para um caminho verdadeiro, viável e saudável, que traz como resultados seres humanos mais conscientes espiritualmente, psicologicamente e socialmente.

Entendemos, baseados nas respostas de muitos alunos sustentadas pela gratidão e pelo amor, a manifestação concreta de que a Pedagogia Waldorf promove uma educação integral do ser humano. Educa sentimentos e emoções; conduz para um pensar flexível e investigativo; promove vivências e convivências que despertem para uma atitude social de empatia e respeito.

REFERÊNCIAS

BACH JÚNIOR, J. **Como vivem os alunos Waldorf**. Curitiba: Lohengrin, 2016.

BACH JÚNIOR, J.; GUERRA, M. G. M. O currículo da pedagogia Waldorf e o desafio da sua atualização. **Revista e-Curriculum**, v. 16, n. 3, p. 857-878, jul./set. 2018.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.

LANZ, R. **A pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano**. São Paulo: Antroposófica, 1990.

MARASCA, E. **Saúde na educação: indícios de congruências entre salutogênese e pedagogia Waldorf**. 2017. 307 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2017.

MATURANA, H. R.; VERDEN-ZÖLLER, G. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano**. São Paulo: Palas Athena, 2004.

RICHTER, T. **Objetivo pedagógico e metas de ensino de uma escola Waldorf**. São Paulo: FEWB, 2002.

ROMANELLI, R. A. **A pedagogia Waldorf: cultura, organização e dinâmica social**. Curitiba: Artêra, 2017.

SALLES, R. O desenvolvimento humano em setênios. **Instituto Ruth Salles**, [s. l.], 2017. Disponível em: <https://institutoruthsalles.com.br/7-anthropologia/>. Acesso em: 9 abr. 2022.

SETZER, V. **Meu filho está terminando o ensino fundamental Waldorf: e agora?** [S. l.: s. n.], 2017. Disponível em: <https://www.ime.usp.br/~vwsetzer/>. Acesso em: 9 abr. 2022.

STEINER, R. **A arte da educação – II: metodologia e didática no ensino Waldorf**. São Paulo: Antroposófica, 1992.

STEINER, R. **A arte de educar baseada na compreensão do ser humano**. 2. ed. São Paulo: Antroposófica: FEWB, 2013.

STEINER, R. **A metodologia do ensino e as condições da vida do educador**. 2. ed. São Paulo: Antroposófica, 2014.

STEINER, R. **A prática pedagógica**. São Paulo: Antroposófica: FEWB, 2000.

VEIGA, M. O significado do pensamento filosófico para a Pedagogia Waldorf. *In*: VEIGA, M.; STOLTZ, T. (org.). **O pensamento de Rudolf Steiner no debate científico**. Campinas: Alínea, 2014.

CAPÍTULO 5

CONTRIBUIÇÕES DO SOCIODRAMA À EDUCAÇÃO BÁSICA

*Yandra de Oliveira Firmo*¹
ORCID iD: 0000-0002-0661-5669
Lattes: 3596686753968519

*Maria da Anunciação Pinheiro Barros Neta*²
ORCID iD: 0000-0001-7475-0523
Lattes: 4780912723951170

*Luiz Augusto Passos*³
ORCID iD: 0000-0001-7475-0523
Lattes: 5248678282985273

1. Introdução

*“A minha história nasce da memória,
A poesia nasceu em mim antes da escola
Eu vou te dizer que o mundo é feito do que eu aprender
Segura a onda que a minha vida eu vou te dizer
Meu corpo chorou o amor que você me negou
Ainda criança eu perdi a minha infância
Você não me viu e o mundo pra mim a porta abriu
Pisa leve e deixe que o meu coração te leve
Ouça aqui a minha canção
Que vai te dizer da minha imensidão
Segura na mão, não olha pro chão, cabeça baixa não,
Veja no céu o clarão, aquela luz lá em cima é sua, meu irmão,
Neste caminho tem muita escuridão que leva a ilusão,*

- 1 Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT. Professora efetiva da rede estadual de educação, Secretaria de Estado de Educação-SEDUC. E-mail: yandrafirmo@gmail.com.
- 2 Doutorado pela Universidade de Campinas/ Unicamp. Vinculada à Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT como professora aposentada. E-mail: barrosneta@gmail.com.
- 3 Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT e doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC/SP. Professor aposentado. Pesquisador Associado do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado, voluntário, da Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT. E-mail: passospassos@gmail.com.

*Mas não se engane não,
O que pode nos salvar é a educação”*
(*Minha história*. MC Dragon, jovem pesquisador integrante do grupo de pesquisa. Barra do Garça, MT, novembro de 2018).

A educação vive um processo intenso e vertiginoso de mudanças em seus procedimentos democráticos, nesta contextura, o enfrentamento em favor de educação intertranscultural torna-se impreterível na arena de debates, devendo desdobrar-se em propostas e ações pedagógica e democraticamente comprometidas, que vislumbrem potenciais transformadores das aprendizagens, a fim de fomentar práticas que despertem a construção do conhecimento vívido e pulsante, dentro de conjuntura sócio-histórica efervescente de mutações e inovações, por meio da articulação entre a liberdade de expressão e a aquiescência por uma educação imperiosamente libertadora, consciente e humanística, que tenha espaço sobre bases de práxis emancipatória alimentada pela luta por superação das forças e dos mecanismos opressores.

Esta posição remete a exemplificar o sociodrama enquanto alternativa metodológica que traz em si as origens da pesquisa participante, que se relaciona aos contextos sociais e políticos dos tempos de sua instauração, entre os anos 1970 e 1980, na América Latina, fazendo ver sua vinculação histórica com projetos de emancipação social.

Pode-se admitir que a ausência das possibilidades de trazer ao cotidiano escolar opções de inserção e atuação dos sujeitos na pesquisa, como o sociodrama, e a ausência de escuta das subjetividades e peculiaridades da condição e circunstância humanas contribui para a edificação e concretização de um universo escolar e social excludente. Desse modo, faz-se necessária uma discussão urgente sobre temas importantes, como aspectos e fatores da vulnerabilidade da justiça social, atributos de opressão impostos por classes sociais e políticas dominantes e as consequências sofridas pelas desfavorecidas socialmente. Ao pensarmos uma educação em direitos humanos, devemos elevar atenções para as duras ameaças ao rompimento e suspensão dos processos democráticos no ambiente escolar, que assombam nosso país com grande força.

Ao ponderarmos a educação democrática, popular e autônoma, projetamos como premissa o desejo tenso da democracia, concretizado na presunção de ser incontestavelmente pública e gratuita, nas práticas pedagógicas interventivas e colaborativas, que visam à emancipação coletiva perante mecanismos de sujeição de distintos formatos de poderes, no fomento a ações e programas de valorização a múltiplas culturas e transculturalidades, na interconectividade, na elaboração e concepção de experiências sensíveis e humanizadoras.

Buscamos compreender como o sociodrama pode tornar-se um método de práxis para o estímulo de uma educação democrática que viabilize, impulse, promova e efetive autonomia e emancipação, expressão coletiva sensível,

elaboração, incentivo e reconhecimento de saberes para dignidade individual e coletiva e justiça social no cotidiano escolar. Pensamos a escola como um território de relações sociais e humanas, assim, a educação não deve ser vista como apenas uma operacionalização institucional, nem como um ambiente para conformidades e estoicidades. Educação é existência, presença, é viver e florescer, avolumar-se e prosperar. A busca substancial e íntima pela essência desta alma de crescer, de agigantar-se e transcender-se, de *estar sendo* com o mundo, que não pode ser subordinada a nenhuma outra intenção, levou-nos a questionar como o método sociodramático poderia ser um propulsor para tais feitos.

Não é raro ouvirmos discursos que erroneamente proferem que a democracia na educação é uma questão de acesso, neste trabalho, ponderamos outros princípios que nos são caríssimos ao processo de concepção e produção de conhecimento. Refletimos sobre uma intenção ativa, por uma escola como território, em que o desejo de aprender esteja desadormecido e a experiência do conhecimento seja compreendida em distintas composições. Nosso entendimento, aqui, refere-se à construção de saberes e aprendizagens, intrínseca ao sentido indubitável de aprender, é imperioso que façamos da sala de aula um território de fruição de sentidos e significações, de atuações, proposições e comportamentos, de distintas e múltiplas tecnologias, ciências, artes e linguagens sensíveis, esta é, sem dúvida, uma tarefa laboriosa, mas imperiosa, para uma educação profunda em processos democráticos. Quando nos referimos à democratização do ensino, estamos falando de educação para a emancipação, para o entendimento das culturas e saberes, para os sonhos e suas realizações, para os afetos, para a promoção da participação e para o empoderamento social, político e cultural.

A palavra “emancipar” vem de *ex-manus* ou de *ex-mancipium*. *Ex* (indica a ideia de “saída” ou de “retirada”) e *manus* (“mão”, simbolizando poder). Emancipar seria então “retirar a mão que agarra”, “libertar, abrir mão de poderes”, significa “pôr fora de tutela”. *Ex-manus* (foramão), significa “pôr fora do alcance da mão”. Emancipar-se é, então, dizer a quem nos oprime: “tire a sua mão de cima de mim!”. Emancipar-se é, então, conquistar liberdade, autonomia, independência, não apenas política, mas também econômica. Não pode estar emancipado aquele que passa fome, que não tem um teto, que não tem o que vestir (GADOTTI, 2012, n. p., grifos do autor)

Pensamos que essas práticas são possíveis e viáveis a partir de uma educação cuidadosa, respeitosa, rigorosa, de valorização e promoção de culturas, histórias pessoais, identidades e modos de ser e viver o mundo e de elogio ao diálogo. Questionávamos como o sociodrama, inserido no cotidiano escolar, poderia ser força motriz para tais ações. Como caminharíamos de mãos dadas

em solos antidemocráticos na educação? Se faz necessária a procura por novas respostas para velhas perguntas. É imperativo olharmos para o *inédito viável*⁴ de Freire. Seremos buscantes das realizações dos sonhos possíveis. Lançamos nossos passos marcando o chão, imbuídos de uma nova visão, nossas mãos de trabalho e acolhimento voltadas para ações grupais, coletivas e colaborativas, práticas interventivas inquietantes, dispostos a estratégias e realizações singulares, inventivas e presenças criadoras, isto é, aos atos-limite freirianos, manifestações que devem servir de superação das barreiras, objeções, oposições e vicissitudes, as situações-limite, ousando a negação do aceite e a quietude mansa e subserviente, tencionando e objetivando dessa maneira uma postura corajosa e decidida perante o mundo.

Situações-Limites são constituídas por contradições que envolvem os indivíduos, produzindo-lhes uma aderência aos fatos e, ao mesmo tempo, levando-os a perceberem como *fatalismo* aquilo que lhes está acontecendo. Como não conseguem afastar-se disso, nem se percebem com algum empowernment, aceitam o que lhes é imposto, submetendo-se aos acontecimentos. Eles não têm consciência de sua submissão porque as próprias situações-limites fazem com que cada um sintam-se impotente diante do que lhe acontece. Não percebendo as contradições em que estão mergulhados, não enxergam possibilidades de romper com tudo aquilo que os torna submissos, nem tão pouco conseguem perceber como poderiam responder de um outro modo às tarefas que essas situações-limites exigem (OSOWSKI, 2016, p. 375, grifo da autora)

A partir da percepção e criação dos atos-limite, podemos nos lançar às ações e manifestações criativas, expressões essenciais e urgentes para romper com as situações-limite e, assim, fazer manar práticas e posicionamentos que aquebrantem a opressão e o fatalismo. Caminhamos juntos para a idealização de sonhos possíveis, a concepção, a inventividade e a fruição dos inéditos, para utopias nas ações pedagógicas, proporcionando um movimento de conscientização. Perguntávamos, o sociodrama na educação é um inédito viável? Podemos nós, por meio do sociodrama, trabalhar nossos atos-limite?

Atos-limite são uma proposição anunciada por Freire (2005) em *Pedagogia do oprimido*, para definir “aqueles que se dirigem à superação e à negação do dado, em lugar de implicarem sua aceitação dócil e passiva” (p. 106). Pronunciamos, então, que Freire preconiza que os entendimentos e as ações

4 “Os temas se encontram encobertos pelas ‘situações-limites’ que se apresentam aos homens como se fossem determinantes históricas, esmagadoras, em face as quais não lhes cabe outra alternativa, senão adaptar-se. Desta forma, os homens [e mulheres] não chegam a transcender as ‘situações-limites’ e a descobrir ou a divisar, mais além delas e em relação com elas, o ‘inédito-viável!’” (FREIRE, 1995, p. 110, grifos do autor).

resolutas para as limitações e reduções das práticas abusivas são possíveis por meio das produções que prezam pela liberdade, realizações emancipatórias, como a valentia do contradizer, a coragem de negar-se à submissão e à violência, o destemor ao diálogo, intrepidez para o enfrentamento de injustiças e a não aceitação da opressão, mas também de ações que façam fluir conectividade, amorosidade, boniteza, alegria e esperança.

Acreditamos, então, que as práxis transformadoras, que caminham lado a lado e de mãos dadas com a democracia, são possibilidades, haveres do mundo, que a partir dos atos-limite realizamos composições e edificações dos inéditos viáveis⁵, nesta direção, pensamos que o sociodrama é uma experiência utopicamente factível na inquietação democrática.

Ponderávamos se o sociodrama poderia vir a ser um dos caminhos para sonhos possíveis, inéditos viáveis, horizontes utópicos, ação criadora para educação cidadã, democrática, para a emancipação, por meio das escutas e falas sensíveis e respeitadas para com nossos jovens pesquisadores, indagávamos se poderíamos adentrar aos territórios do ouvir para vibrar e ecoar vigorosamente o desejo e o bem-querer pelo diálogo, e, a partir daí, que cada um de nós pudesse aprender a dizer a sua palavra. Ernani Maria Fiori, no prefácio de *Pedagogia do Oprimido*, que intitulou “Aprender a dizer a sua palavra”⁶, afirma que é pela palavra que escrevemos o mundo, nossos pensamentos e nossas histórias (FIORI, 2005, p. 12).

Pensar uma educação democrática, podemos dizer que é, para nós, uma reflexão sobre presenças espontâneas e criadoras, processos singulares que desfazem o silenciamento que é esmagador, que impede o conhecimento, que dilacera a alma, que exclui e cerceia histórias de vida. Atentamos que esse desfazimento, essa desconstrução educativa, se dá por meio de conectividades e inventividades que proporcionem e viabilizem ações que estimulem os aprendizes a dizerem suas palavras pelo profundo diálogo emancipador, para isso é que idealizamos o sociodrama como uma desassossegada e inquieta experiência, entusiasmada, perguntadora e vívida na educação.

- 5 Neste momento, pensamos ser imperioso trazermos aqui uma das mais importantes definições terminológicas de *inédito viável*, expressa pelo olhar zeloso de Ana Maria Araújo Freire, na obra *Pedagogia da esperança* (2016, p. 275-279). Empregamos essa tessitura teórica para compreendermos o conceito, pois, com brilhantismo, a autora faz uma exaltação da esperança, em sua interpretação do termo cunhado por Freire, em *Pedagogia do oprimido* (2005). “Esse inédito viável é, pois, em última instância algo que o sonho utópico sabe que existe, mas que só será conseguido pela práxis libertadora [...]. O ‘inédito-viável’ é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um ‘percebido destacado’ pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade” (ARAUJO FREIRE, 2016, p. 279, grifos do autor)
- 6 Para o autor Fabio da Purificação Bastos (2016), a palavra, no conceito freiriano, tem duas dimensões: a ação e a reflexão as quais expressam a prática reflexiva a partir do diálogo mediado pelo mundo.

Trazemos aqui o intuito de nossos olhares para uma educação democrática por meio do sociodrama, na busca da provocação da palavra/reflexão e da ação, pensamos que as compreensões de práticas colaborativas podem quebrar a cultura do silêncio, no que toca e concerne ao protagonismo juvenil e esse é um ato vivamente democrático. Esta investigação propôs reflexões para práxis moventes e transpostas pelo profundo, criativo e instigante universo das artes em suas distintas linguagens, assim, cogitamos o sociodrama na educação como um método de fruição de ações democráticas e presenças criadoras, possibilitando fomento e promoção de aprendizagens com as quais os jovens possam dizer suas palavras. A intenção foi considerarmos sobre uma prática pedagógica humanística; projetarmos um protagonismo juvenil, por meio de inventividades e reconhecimentos das narrativas autorais sensíveis, pela busca da liberdade em dizer a própria palavra, sendo estas valorizadas e estimuladas, sendo expressas em distintas linguagens; e, potencialmente, intervirmos no processo de aprendizagem e autonomia de jovens no ambiente escolar, promovendo espaços para os afetos, acolhimentos, consciências críticas e emancipações.

A tese buscou a proposição do olhar e de ação para narrativas sensíveis e fulgentes de jovens pesquisadores, por meio do método do sociodrama, em que sejam colocados os propósitos e disposições, para fluir energeticamente a atitude e expressividade, assim como a compreensão do narrar das próprias histórias e anunciações, pois é a partir de suas genuínas percepções que vivem cotidianamente as experiências pessoais, sociais, estéticas e políticas.

Sustentamo-nos em Freire que apresenta processo cuja base é o diálogo atencioso e respeitoso do saber, aclamando a fraternidade, pautando-se na colaboração, rompendo com colonizações culturais e opressão, enaltecendo liberdade, união e síntese cultural⁷, assim como o sociodrama, que tem em suas matrizes cognitivas a possibilidade da emancipação crítica, da superação do senso comum e o reconhecimento do eu, o entendimento do mundo, a percepção e a ação dos papéis. Em Freire esta autonomia é designo vívido da condição ontológica de *ser mais*, associada às habilidades de transformarmos e restaurarmos a nós e o mundo.

Ponderamos as ações sensíveis na educação como possibilidades para traçar caminhos de experiências que nos elevam para as consciências. Pensamos que este ato de ser consciência se constitui em intencionalidades, e acreditamos que, no sociodrama, é a partir desta intencionalidade que nos

7 Paulo Freire propõe: "Na síntese cultural, onde não há expectadores, a realidade a ser transformada para a libertação é a incidência da ação [...]. Isto implica em que a síntese cultural é a modalidade de ação com que se fará frente à força da própria cultura, enquanto mantenedora das estruturas [...]. Este modo de ação cultural se apresenta como instrumento de superação da própria cultura alienada e alienante" (FREIRE, 2013, p. 86-87).

transformamos. Nossas reflexões pautam-se que a partir da experiência vivida é que possamos compreender como as linguagens compassivas expressas na educação podem promover autonomias e emancipações, o estímulo para as passagens das consciências ingênuas para as consciências críticas de jovens da educação básica.

Pretendemos identificar a intencionalidade a partir do vivido, daquilo que dá sentido à vida, ressoando e propulsando nas reflexões dos saberes, tencionando e projetando uma experiência de aprendizado sensível, capaz de mover-se em direção a uma educação como prática da liberdade. Visando a um processo educacional através da ação vivente e da experimentação refulgente do conhecimento é que entrevemos o método do sociodrama, do qual faremos uma breve apresentação, observando suas concepções e fundamentações. Buscamos interpretar e apreender por intermédio das ideias de Jacob Levy Moreno, seu criador, sua gênese, apresentando alguns elementos e fundamentos teóricos e suas práticas.

1.1. As vozes fulgentes e as construções edificantes de uma utopia: *A gente sonha sonhos para todo mundo*

“O sonho pra mim é como uma luz, é um guia mesmo, eu me apego nos meus sonhos para mim estar aqui todos os dias, eu sonho também com os meus amigos, a gente sonha sonhos pra todo mundo”

(Depoimento de Blue, jovem pesquisadora integrante do grupo de pesquisa. Barra do Garças, MT, novembro de 2018).

O sociodrama é um método de interventividade social pautado na expressão igualitária, democrática e antiautoritária, no qual todos os participantes têm direito de fala e escuta, autonomia e liberdade; de reflexão seguida da ação e um retorno à reflexão demasiadamente respeitadas e consideradas. As técnicas sociodramáticas⁸ ressaltam a vivência do drama, isto é, com o fluir das narrativas autorais fazem emergir as dramatizações cênicas e as performances criadas pelos integrantes, os atores sociais, provocando e fomentando a observação, compreensão e a criticidade coletiva e colaborativa a respeito de um tema disposto.

O desígnio pedagógico de transformação pode ter sua compreensão por meio da *catarse de integração* dos papéis sociais, que são interpretados e representados na ação dramática, esta pode ser entendida como um fenômeno de liberdade e desbloqueio dos papéis cristalizados e, assim, libertando-nos e

8 Moreno clamava que seu desejo era criar um palco social para expurgar as dores dos pequenos grupos. Moreno (1978, p. 39) destaca conceitos que, no seu entender, seriam “a ciência dos fenômenos sociais”.

desapegando-nos podemos nos lançar a novos posicionamentos, novas ações, atuações e práticas no mundo. No momento da ação dramática, é imperioso que todos possam ver, ouvir e/ou interagir nas cenas dramatizadas, para que juntos possamos buscar melhores entendimentos e reflexões coletivas, assim, possibilitando para o grupo a espontaneidade, a expressão sensível, que poderá provocar novos sentidos, significações e recomposições que promovam inovações nas ações, que originem e potencializem tomadas de decisões para possíveis enfrentamentos pela conscientização⁹.

No sociodrama, em seu desenvolvimento, o diretor (ou mediador) propõe que se realize a sequência das etapas concebidas por Moreno (1978), promovendo que todos os membros do grupo se motivem, se sensibilizem e participem do encontro. As etapas são: a) aquecimento: esta fase é um momento destinado para preparação dos participantes, na intenção de que todos possam ativamente fazer fruir, refletir, magiciar e vivenciar os temas a serem abordados; b) dramatização: esta etapa é o ápice, o clímax, da fruição, da discussão ou da vivência, por meio de cenas dramatizadas, interpretadas e representadas pelos atores sociais do grupo. Esse momento busca de maneira profunda e intensa a compreensão fenomenológica do conflito e as suas possibilidades de desembaraço; c) compartilhar: é uma etapa fundamental para a compreensão dos fatos ocorridos, é quando os participantes partilham as repercussões e provocações do encontro, trazem para o grupo as descrições de suas imagens e sensações; d) processamento teórico: este é o momento em que o diretor realiza a leitura socionômica e descreve alguns apontamentos por meio de uma percepção social. Ressaltamos que o sociodrama acolhe distintas linguagens artísticas em seu método, como a música, a dança, as artes visuais e audiovisuais, com dissemelhantes desdobramentos.

Consideramos que as narrativas sensivelmente dramatizadas trazem uma abertura profunda para um estado de espontaneidade criativa diligente, pelo qual o protagonista reelabora e reinventa sua história, dando outros sentidos e/ou restaurando-a, distanciando-se dos processos estereotipados, padronizados e estigmatizados, muitas vezes, dominantes e incessantemente presentes nos conflitos do cotidiano escolar. Carlos Menegazzo discorre sobre o conceito de espontaneidade:

9 "A conscientização é um conceito estruturante da concepção e da prática da *educação libertadora*. [...] A conscientização, compreendida como processo de criticização das relações consciência-mundo, é condição para a assunção do comprometimento humano diante do contexto histórico-social. No processo de conhecimento, o homem ou a mulher tendem a se comprometer com a realidade, sendo esta uma possibilidade que está relacionada à práxis humana. É através da conscientização que os sujeitos assumem seu compromisso histórico no processo de fazer e refazer o mundo, dentro de possibilidades concretas, fazendo e refazendo a si mesmo" (FREITAS, 2016, p. 88, grifo da autora)

O homem vem ao mundo com um cabedal de liberdade e de espontaneidade que é a fonte de suas possibilidades criadoras. [...]. Esta disponibilidade espontânea do ser humano qualifica sua capacidade lúdica inata, que cada qual aciona levado por seu impulso vital básico em suas formas de fome de atos e fome de transformação (MENEGAZZO, 1995, p. 84).

Pensamos que a educação instituinte de engajamento com a liberdade não pode se furtar da fruição dos fazeres espontâneos, estes podem vir a ter uma prática libertadora, autônoma e emancipadora de identidade democrática, que promova um movimento consciente, distanciador de procedimentos mecânicos de repetições e capacitações, uma construção de intencionalidade com o mundo, um processo que nasce da contemplação, da reflexão e da experiência energética vivida que se perfaz na ação transformadora.

O sociodrama pode designar-se, enquanto prática social democrática, como proposição cognitiva e de transformação cultural, compreendemos o conceito de espontaneidade para o sociodrama como estreitamento, proximidade íntima do entendimento por aprender a dizer a palavra, como na filosofia freiriana. Moreno (1978) afirmava que nós nascemos espontâneos e deixamos de sê-lo devido aos fatores diversos do âmbito social. Estas contradições e dilemas para o desenvolvimento e fruição de nossas espontaneidades encontram-se nos ambientes socioafetivos, por isso, nesta tese, trazemos a personificação da escola e de seus indivíduos. A espontaneidade pode ser compreendida como capacidade, destreza, para se manifestar de maneira transformadora perante ações e situações predeterminadas e impostas, é uma busca pela presencialidade e autenticidade diante de questões adversas.

É sobre condutas e práticas de pensamentos estigmatizados, generalistas, intolerantes, fixos e inalteráveis, que lançamos nossos olhares. Arrojamo-nos em busca de espontaneidades, em disposição oposta ao que Moreno (1984) denominou como *conserva cultural*, que faz a nós, mulheres e homens, reproduzirmos e reafirmarmos comportamentos preestabelecidos pela cultura na qual estamos inseridos. Consideramos ser possível a ingerência, a interposição no cotidiano escolar, para fazer emanar e fluir espontaneidade e criatividade, que podem estar adormecidas e silenciadas por mecanismos opressores, e, assim, consequentemente, minimizar imagens e sensações doloridas, rompendo e transpondo os estigmas de uma cultura arbitrária. Acreditamos no compartilhar histórias vividas, nas narrativas sensíveis, no ato de encená-las e em suas fruições, a emergir protagonistas em que as cenas são construídas e reconstruídas, por espontaneidade, criatividade e sensibilidade de atores e atrizes em cena e da plateia.

Para Moreno (1978), o protagonista é provocado a reagir, em conformidade e identificação a sua identidade, propondo nova situação, rompendo ou descaracterizando uma antiga, na intenção de dispor e promover mobilização

para sua vida e da plateia. É um modo de restabelecimento, recomposição e conscientização a operar no *aqui e agora*. Na dramatização, a utilização de características da expressão, como a palavra e a atuação da corporeidade, é resposta criativa e inventiva às situações já vivenciadas, mas que necessitam de rupturas.

Em toda a história do teatro, desde sua concepção mais rudimentar que se anuncia, há um traço comum: a narrativa leva-nos para conflitos existenciais propondo-nos compreensões de nossas existências e de nossas relações com o mundo e com o outro, nos territórios psicossomáticos, psicodramáticos ou sociais. No método sociodramático somos apresentados a relações complexas entre memória, corpo e sociedade. Como sujeitos da história, somos efeitos desses entrelaçamentos que estão sempre se manifestando em gestos de resistência. Pensamos que contar nossas próprias histórias pode ser ato que nos tire e desprenda-nos do imobilismo. Nessas idealizações, conjecturamos, também, que há o papel da plateia que traça um sentido de identificação, permitindo chegar à vivência da experiência em profunda integração com a vida, podemos dizer que é nesse território da narrativa dramatizada que se encontram as possibilidades para um dos princípios da mudança pela cena: a catarse. A partir destes pressupostos é que nos debruçamos nesta investigação, a perguntar, quais seriam as dimensões e os resultados para o grupo de jovens pesquisadores a partir da catarse da integração?

Na criaturgia sociodramática, o protagonista é um arauto, um mensageiro da comunidade, ele se dispõe, empresta ao coletivo suas realidades e quimeras, traz sua história pessoal e entrega sua corporeidade. Há superação da individualização para a coletivização. Este personagem principal, protagonista, é o que tangencia, no teatro clássico, o herói, o semideus, o dono da ação — estritamente estabelecido na dramaturgia tradicional, predeterminado, inalterável —, para este método, na ação dramática, em sociodrama, é o grupo ou um participante que emerge ou é escolhido, por haver identificação de representação das manifestações coletivas a partir das narrativas. Deste modo, por meio do protagonista¹⁰, o grupo se expressa, criaturgias e narrativas dramáticas são construídas a partir da questão posta e, coletivamente, são apresentadas possibilidades de soluções e sugestionamentos sobre o conflito exposto.

Intentamos compreender a potência da afetividade, na incitação das emoções que emanam do processo grupal, que fluem das inter-relações, nas expressões cênicas, das performances, no aqui e agora. Inquiríamos sobre a

10 "Protagonista. É o ator central da dramatização. O termo protagonista foi tomado do teatro grego e significa, etimologicamente, aquele que se oferece à ação em primeiro lugar, aquele que se oferece para nascer ou morrer a serviço dos outros. As duas acepções são instrumentalmente válidas. O protagonista é o líder da dramatização, oferece seu próprio drama íntimo, sua própria investigação dramática em prol da investigação grupal" (MENEGAZZO, 1995, p. 172).

possibilidade de reelaboração intelectual e afetiva das estruturas psíquicas, a potencialização dos papéis psicodramáticos e sociais, o florescer de possibilidades e a capacidades de ser e estar com o mundo a partir do sociodrama.

Projetamos o sociodrama como metodologia na educação alicerçados em princípios tais como: o interesse, o reconhecimento e a valorização das individualidades em seus direitos culturais, políticos e sociais; a integral, diligente e atuante participação dos atores sociais na construção de saberes, o enaltecimento e reconhecimento de relações democráticas; a compreensão da contemporização a ideias e pensamentos divergentes; considerando que o indivíduo renova, transmuda e revoluciona atos e atitudes com mais compreensibilidade, predisposição e consciência quando interatua e compartilha em ações grupais.

Toda e qualquer pessoa traz consigo fronteiras, limites, embaraços e obstáculos, sejam sociais, intelectuais ou psíquicos, porém, nos dispomos ao enfrentamento, às lutas e confrontações, sendo que a instituição e composição da figura do oprimido é resultante da figura do opressor, desta forma, toda sorte de opressão advinda do sujeito é motriz para o sociodrama e para as práticas freirianas, que se empenham a buscar alternativas ou tentativas para desvendar os despropósitos de estruturas coercitivas. É imperioso que jovens saibam e se apropriem do dizer suas próprias palavras, que rompam com mecanismos de reproduções sociais e se posicionem a partir de consciência crítica, que saibam identificar e rejeitar raciocínios ingênuos, que se apoderem de suas próprias histórias. Pensamos que a escola, mesmo sendo propulsora de oportunidades para vida melhor, pode vir a ser território de exclusão social, pois pode decorrer que pessoas sejam silenciadas, estigmatizadas, discriminadas, marginalizadas, o que compromete fortemente o pleno exercício de sua cidadania, bem-estar social e dignidade, em consequência, deteriorando o acesso a estudo, cultura, arte, profissionalização e outros bens que devem ser acessíveis a qualquer cidadão.

Apreciamos que é por meio da concepção de que o ser humano se constrói junto aos outros e nas inquietantes e tensas interações de coletividades, por conseguinte buscávamos investigar como seria a tomada de decisão mediante um olhar coletivo junto do outro. Quais são as transformações provocadas por meio da inter-relação com o grupo, pela troca de papel, pela escuta, pelas narrativas, pelas dramatizações e pelo compartilhar? Seria possível uma tomada de decisão consciente e crítica pela experiência vívida de *estar* com o outro?

Compreendemos que nós, homens e mulheres, somos seres fenomenológicos, capazes de intervir e transformar a realidade na qual somos viventes. Propomos o diálogo entre o sociodrama, buscando uma prática de protagonismo juvenil no cotidiano escolar, e a pedagogia freiriana, em um fecundo olhar de educação libertadora, ética e emancipatória.

1.2. Caminhos da criação: as pegadas deixadas no chão e no palco sociodramático

Realizar uma pesquisa por meio de um olhar fenomenológico é um empenho que preza pela experiência vivida. Este trabalho, concebido na fenomenologia, por intermédio das narrativas autorais, traz em seu cerne, os sentidos, a percepção, os pensamentos e as criações coletivas. Segundo Merleau-Ponty:

É por isso que a fenomenologia é a única entre todas as filosofias a falar de um *campo* transcendental. Esta palavra significa que a reflexão nunca tem sob seu olhar o mundo inteiro e a pluralidade das mônadas desdobradas e objetivadas, que ela só dispõe de uma visão parcial e de uma potência limitada. É por isso que a fenomenologia é uma fenomenologia, quer dizer, estuda a *aparição* do ser para a consciência, em lugar de supor a sua possibilidade previamente dada (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 95-96, grifos do autor).

Elegemos a promoção do sociodrama como metodologia de pesquisa em educação, a partir das obras de Moreno (1978), Dalmiro Bustos (2005), Carlos Menegazzo (1995), entre outros, que compõem nossa base epistemológica, nos nutrem com a teoria sociodramática, e a fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty (1999) e de Paulo Freire (2014).

Creemos nas vozes dos sujeitos, suas perspectivas, gestos, culturas, sentidos e saberes, são eles que erigem a arquitetura da metodologia de investigação. Enfatizamos que convergimos com Freire (2007) ao proclamar que mudança se refere a ação e reflexão. E é com este pensar que caminhamos nesta pesquisa propondo, por meio de ações sociodramáticas autorais, o encontro com outras manifestações apartando-nos de repetições despóticas.

A pesquisa foi realizada com aprendizes do Ensino Médio, na cidade de Barra do Garças, MT, o grupo trabalhado foi composto por discentes efetivamente matriculados no Ensino Médio Regular, com o recorte no primeiro ano da modalidade, a inserção no grupo se deu de forma voluntária. Nossas atividades primeiras foram as dedicadas à escolha do grupo. Nossos protagonistas eram jovens em sua maioria adolescentes, sendo assim, abraçaram-se também suas famílias, esta amálgama gera um tecido social que deve ser tramado com diligência, pensar e realizar pesquisa interventiva nessa tessitura geram inúmeras ponderações, mas nossa predileção pelo Ensino Médio foi justamente por ser momento de mudanças na vida destes jovens, quando escolhas começam a ter consequências mais ponderáveis e vultosas, quando o próprio cotidiano escolar toma maiores dimensões, exigindo outras urgências, responsabilidades e preceitos, as tensões sociais são mais marcadamente

presentes, como necessidade de emprego, responsabilidades para com a família, cobranças por escolhas acadêmicas e profissionais, desabrochar-se ou intensificar-se para uma vida com vínculos enamorados, desde os flertes, paqueras à gravidez precoce, possibilidade maior de contato com drogadição e alcoolismo. O Brasil tem impresso em sua história o abandono e a evasão escolar mais acentuados nesta fase, pensamos que, não só neste período tão caro, mas, toda a vida escolar da pessoa, requer a possibilidade da prática do sociodrama, ponderamos que este em especial é um momento da vida que necessita de diálogo ainda maior e profundo com a escola.

O grupo estava formado por 31 aprendizes que, evidentemente, traziam consigo traços singulares. A escola fica em um bairro periférico da cidade, lugar estigmatizado, marcado por confrontos do passado, que ainda carrega consigo as insígnias de espaço temido, como a instituição atende comunidades com características distintas, o grupo constituiu-se diverso, sua composição nos traz um pouco da policromia das escolas públicas brasileiras nos dias de hoje, em que os arranjos sociais são multifacetados — sendo a diversidade o que a escola tem de mais primoroso e esmerado, se faz urgente sabermos zelar pelas multiplicidades e heterogeneidades, dispondo-nos ao combate do ajustamento e da padronização que arrebatam as individualidades, intencionando a promoção da cristalização grupal que é empedernida e cruel.

Nosso grupo foi composto por jovens que estão no enfrentamento das lutas diárias para conseguir chegar até a mesa e a cadeira da escola, aprendizes que partem da zona rural, que se deslocam da aldeia, há quem venha da cidade vizinha, aqueles do próprio bairro, também de bairros distantes, podemos dizer que são múltiplas as paisagens das partidas. As diversidades adentram outras vias e transbordam em outros territórios, perpassam por aquele que requer necessidade de práticas de uma educação especial, há o que transgrediu regras e hoje tem sua liberdade assistida, quem cedo descobriu a maternidade, os que sofreram dores dos desamores e abandonos parentais, jovens que, por algum momento, tiveram ofuscados os brilhos de seus olhos ao verem mães ou pais presos ou por terem testemunhado um adeus violento à vida. Mas estão ali também os afetos e acolhimentos familiares, o deleite e o entusiasmo da juventude, o jovem sorridente com o primeiro namoro, a jovem de cabelos coloridos feliz com o primeiro emprego, o filho acolhido, o neto benzido, o bisneto benquisto, a filha responsável, a menina e sua quimera com a universidade, o futuro jogador de futebol e a futura juíza, são jovens que sonham, que amam, que testam poderes, que vivem as experiências tensas das coletividades, uns dizem não acreditar na educação, outros veem nela uma rota de fuga, também há quem trace nesta um caminho de esperança e assunção, enfim, jovens encarnados que vivem os mundos viventes, que trazem narrativas pulsantes e fervilhantes, que mudam sem cessar.

2. Sociodrama na educação e o aprender a dizer a sua palavra

*“O teatro me ensinou a ser mais eu,
um eu mais verdadeiro”*

(Depoimento de Harry, jovem pesquisador integrante do grupo de pesquisa, Barra do Garças, MT, julho de 2019).

Podemos pensar que as ciências da educação vivem forte momento de procura intertransdisciplinar na intenção de agregar conhecimentos acumulados e a vida encarnada nos mundos vividos. Compreendemos que o método do sociodrama faz um diálogo profundo com a filosofia e as práxis freirianas para uma educação comprometida e responsável em ser cidadã, em direitos humanos, em que nós, mulheres e homens, possamos *ser mais*, sermos livres, desfrutar o viver do tempo presente e vivermos as experiências tensas da democracia, por meio da ação criadora, do diálogo e da conscientização, e que assim possamos ter mais uma (sabemos que esta não é a única) oportunidade de dizermos as nossas palavras, sentirmo-nos livres, emancipados e autônomos para uma prática vincular-educativa contra a alienação e a opressão.

O sociodrama pedagógico é um método que alarga a pedagogia tradicional, jamais a substituirá, apenas traz novas possibilidades, para Bustos (2005, p. 126) “Promove a interação entre o ato e a palavra, além de propiciar a atualização do conhecimento”. Compreendemos o método educacional sociopsicodramático como método de trabalho para investigação do grupo e seus dramas sociais. É o conhecimento por meio da compreensão e prática da espontaneidade.

Pensamos que o sociodrama é capaz de ser um instrumento de rompimento e desfazimento das conservas instituídas e um disparador para este desejo coletivo de conquista da autonomia e da desmitologização de imaginários instituídos na educação, pois é um método de ação profunda para identificarmos, no processo de ação-reflexão-ação, o poder da tomada deste *discurso do outro* sobre mim. Percebemos como silogismos repetidos incansavelmente influenciam e tomam conta de suas histórias de vida e de suas narrativas autorais, como nos mostra a fala a seguir. As palavras de Ajin — nome autoatribuído, inspirado nos animes asiáticos, os *Ajins* são uma espécie de seres humano imortais, mirabolantes e de inteligência surpreendente, são ávidos e miraculosos — retratam contundentemente o poder do discurso do outrem, ele está impresso no relato do jovem pesquisador:

Eu sou um desacerto, eu nunca conquistei nada. É o que todo mundo pensa e fala de mim, eu sei, eu sei que eu sou só desacerto, que não sei fazer nada, aqui na escola, por exemplo, eu nunca acerto nada, eu sou

só problema. Eu sou um problema onde eu for. Eu sei que eu nem devia tá aqui. Por isso que eu, às vezes, fico quieto, porque eu vou falar, só sai besteira. Ai eu acabo é fazendo bagunça mesmo (Depoimento de Ajin, jovem pesquisador integrante do grupo de pesquisa. Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso. Barra do Garças, MT).

A fala é parte de narrativa proferida em um de nossos encontros sociodramáticos, em que as técnicas utilizadas foram *autoapresentação* e a *apresentação do átomo social*, cujo tema emergente foi “Minha maior conquista”, ela mostra-nos, porém, o quanto estes jovens, por muitas vezes, estão arraigados na conserva cultural do discurso instituído do insucesso imposto, fatalista, excludente e autoritário, o que é dolorido, danoso e vai contra os direitos do exercício pleno de cidadania. E o estudante continua;

Na minha cabeça essa coisa de escola dá nada não, eu também nunca achei que meus colegas iam pensar que eu sou bom em alguma coisa porque eu conserto as motos, eu pensei assim, que eu aprendi e que era isso. Também não pensei que eu ia ser colocado aqui pra falar o que eu penso, porque eu só penso besteira, mas é massa isso aí, é massa mesmo. Lá em casa eles já largaram mão de mim, meu pai me ensinou a arrumar moto porque ele já disse que na escola eu não vou dá nada mesmo, então eu tenho que saber fazer alguma coisa. Mas ele também não deu nada na escola, por isso ele fala que eu não vou dá nada, ele já sabe como é. Acho que é por isso que eu nunca tinha pensado assim, “se eu cheguei no primeiro ano do ensino médio, eu tenho que vê como uma conquista e continuar pra fechar!”. Eu sempre pensei que esse negócio de levar a sério a escola não é pra mim, eu já ouvi tanto isso. Lá em casa a única que serve pra estudar é minha irmã, o resto ninguém presta pra estudar, nem meu pai, nem minha mãe, ninguém. Eu sei que eu tô perdendo meu tempo aqui, eu sei que eu tô fazendo os professores perder tempo comigo. Mas eu venho até o dia que não der. E eu não pensei que o meu trabalho lá com as motos pode ser bom aqui na escola. A escola é a escola e a oficina é a oficina. Mas eu sou fera lá na oficina, lá eu sou bom mesmo (Depoimento de Ajin, jovem pesquisador integrante do grupo de pesquisa. Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso. Barra do Garças, MT).

Amiúde a sociedade perversamente introduz a ideia de que a juventude pobre oriunda da periferia não precisa ou não roga da importância de estar na escola, prevendo seus infortúnios, desventuras e má sorte. Estes discursos adentram núcleos familiares, grupos de pertencimentos e, às vezes, até mesmo escolas, tomam lugares e assentam em seus corpos. As técnicas sociodramáticas, realizadas neste encontro, mostram-nos os importantes papéis

desenvolvidos pelos átomos sociais do protagonista, como o núcleo familiar (a matriz de identidade), o escolar (núcleo social primário), do trabalho (núcleo social/rede sociométrica), a distinção da matriz de identidade, e como estes por meio de seus discursos e ações interferem diretamente na vida deste jovem e como estão intimamente ligados à experiência escolar. A fala do estudante tomou meu corpo ao me propor pensar quais são as conquistas que as escolas públicas fomentam hoje, creio que não são poucas, ao contrário, são deveras, imensas, intensas, vívidas, transbordantes, alegres e transformadoras, mas Freire (2001, p. 35) sobreavisa que

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história. A participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais são as necessidades e interesses de toda a sociedade. [...] A escola como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debates de ideias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência. O filho do trabalhador deve encontrar nessa escola os meios de auto emancipação intelectual independentemente dos valores da classe dominante. A escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser.

Para o filósofo e educador americano John Dewey (2002, p. 31), o mundo é onde todos temos uma vocação, de formas distintas, todos temos um trabalho a exercer, porém, o mais importante é que cada indivíduo tenha acesso à educação que lhe possibilite desvendar, em seu trabalho diário, tudo o que tiver significado humano, préstimo social e compreensão solidária dos valores sociais e científicos inerentes ao seu ofício. Esta ponderação sobre a vida e as conquistas que apreciamos, o mérito de sermos o que somos para sermos mais, é pensarmos com os jovens a educação que preze pela cultura do saber mais, ampla, extensiva e desafogada. Valorar os conhecimentos diferentes, e não uma única via de acesso ao saber, faz parte das sapiências democráticas e emancipatórias. Pensamos a educação não como apenas instrução intelectual do nosso ser, mas também pelo reconhecimento de nossos impulsos criativos para produzirmos, criarmos e dialogarmos no mundo e com o mundo. Para Dewey (2002, p. 67):

O grande desperdício da escola advém da incapacidade para utilizar dentro da própria escola as experiências que adquire fora dela de um modo livre e

completo. Por outro lado, a criança é incapaz de aplicar na sua vida diária aquilo que aprendeu na escola. O que constitui o isolamento da escola é o seu isolamento quanto à vida.

Este isolamento expresso por Dewey interrompe o diálogo, silencia a palavra e, assim, adormece a autonomia. A escola deve ser um espaço em que possamos aprender a viver nossa autonomia, que é não repetir a palavra do outro, é falar por si mesmo, a recusa à palavra que quer dominar. Dominação esta que pode vir de várias vias, como a religião, a mídia, a política, entre tantas outras. Quando eu falo a palavra do outro, eu perco a minha autonomia e me torno intolerante, prepotente, desumano, insensível e fatalista. Freire em *a Pedagogia da autonomia* (2007) traz um termo carregado de grandeza para traduzi-la: *assunção*, que é assumir a própria história, arrogar para si a história pelas próprias mãos. Essas palavras nos levam a pensar o que Freire retrata e nos apresenta em *Conscientização* (FREIRE, 2016, p. 74). Para o autor, se faz necessário que a educação deva estar inteiramente incorporada em planejamentos, processos, conteúdos, propostas e principalmente em seus métodos e ações que “possibilitem ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história”.

Compartilhamos este pensamento e, por isso, propomos o sociodrama na educação, por ser um promotor do desenvolvimento da espontaneidade, potencializando a capacidade de fazer escolhas, de reconhecer-se a si próprio e se perceber no e com o mundo, de organizar-se diante das inúmeras, abundantes e mais diversas situações que sua existência lhe apresenta, estimulando-lhe crescimento pessoal, participação e intervenção social, que se constrói ao longo da sua vida, apoderando-se de suas narrativas e de seus discursos, tendo apreço pelo reconhecimento e valorização não só da importância de suas histórias, mas, também, das historicidades dos outros, e isso se faz com apreço e prática do diálogo.

3. Palavras derradeiras...

Diante de uma sociedade labiríntica, vertiginosa e obscura, em que a autonomia e a criticidade vivem sucessivas e complexas tentativas de sufocamento por meio de estruturas opressoras, tais como grupos que negam o diálogo, intolerantes, extremistas, hoje, é urgente a tomada de consciência crítica para uma educação emancipatória dos aprendizes da educação básica da rede pública de ensino em nosso país, pois esta vem sofrendo distintos ataques na intenção de pôr em risco sua gratuidade, qualidade, valores democráticos e permanência.

O comportamento neoliberal e de extrema-direita, hoje, forja e busca instituir um fenômeno deplorável e repreensível para a educação pública brasileira, a determinação de um juízo fatalista para nossos jovens aprendizes. Assim, reduz-se o espaço da criatividade e da mudança na educação. É importante ponderar que o pensar fatalista é oposto ao de uma educação como prática da liberdade e está em consonância com valores meritocráticos, que são danosos para uma justiça social.

Propomos olhares reflexivos para práxis moventes e transpostas pelo profundo, criativo e instigante que é o ato de ensinar, assim, pensamos o sociodrama na educação como um método de fruição de ações democráticas e presenças criadoras, possibilitando o fomento e promoção de aprendizagens potentes com as quais os jovens possam dizer suas palavras e nos afirmarmos em uma outra educação possível, movente por nossas utopias.

A intenção do nosso trabalho foi refletirmos sobre uma prática pedagógica humanística; projetarmos um protagonismo juvenil, por meio de inventividades e reconhecimentos das narrativas autorais sensíveis, pela busca da liberdade em dizer a própria palavra e potencialmente, intervirmos no processo de aprendizagem e autonomia de jovens no ambiente escolar, promovendo espaços para os afetos, acolhimentos, consciências críticas e emancipações. Hoje podemos afirmar ser possível intervir no cotidiano escolar para fomentar a espontaneidade e a criatividade de jovens aprendizes, por vezes, dormentes e emudecidas por mecanismos despóticos, de maneira que consigam minimizar imagens e sensações doloridas, rompendo com estigmas de uma cultura de subjugo.

O compartilhar de histórias vividas, nas explicações autorais, em suas dramatizações e ações propostas, pelas quais emergem narrativas, cenas e ou manifestações sensíveis, constrói e reconstrói por meio da sensibilidade, criatividade e espontaneidade do grupo e dos atores. O grupo é provocado a se libertar de dramas sociais e da estereotipia vulgar da repressão, ao utilizar epistemes que buscam a inteireza do ser, por isso, afirmamos que o sociodrama é um método possível para uma educação como prática da liberdade, uma educação cidadã e humanística.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO FREIRE, A. M. Inédito viável. *In*: STRECK, D. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

BUSTOS, D. M. **O psicodrama**: aplicações da técnica psicodramática. 3. ed. São Paulo: Ágora, 2005.

DEWEY, J. **A escola e a sociedade**: a criança e o currículo. Lisboa: Relógio D'água, 2002.

FIORI, E. Apresentação. *In*: FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GADOTTI, M. *In*: FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DEMOCRATIZAÇÃO, EMANCIPAÇÃO E SUSTENTABILIDADE, 2., 2012, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: [s. n.], 2012.

MENEGAZZO, C. M.; TOMASINI, M. A.; ZURETTI, M. M. **Dicionário de psicodrama e sociodrama**. São Paulo: Ágora, 1995.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MORENO, J. L. **Psicodrama**. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 1978.

OSOWSKI, C. I. Cultura. *In*: STRECK, D. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

CAPÍTULO 6

(RE)LEITURAS DE CONTOS DE FADAS CONTEMPORÂNEOS: uma proposta de (re)criação literária no Ensino Fundamental I

*Abraão Augusto da Silva Santos*¹

ORCID iD: 0000-0003-1052-9664

Lattes: 7559423472600330

*Agnaldo Périgo*²

ORCID iD: 0000-0002-7737-2369

Lattes: 9890598380221767

*Bárbara Cortella Pereira*³

ORCID iD: 0000-0003-4068-6417

Lattes: 6615374490879599

1. Introdução

Em um contexto político e educacional sombrio como o que vivemos; em que o discurso do politicamente correto passou a ser o tom de grande parte dos governantes do nosso país e, em consequência, das políticas públicas para formação de leitores/as para a infância, por exemplo, a implementação do *Programa Conta pra mim*, é preciso denunciarmos e anunciarmos, como nos ensina Paulo Freire!

1 Doutorando em Educação (UFMT). Pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da (UFMT), vinculado ao Grupo de Estudo e Pesquisa Linguagem Oral, Leitura e Escrita na Infância (GEPOLEI/UFMT).

2 Doutorando em Educação (UFMT). Pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da (UFMT), vinculado ao Grupo de Estudo e Pesquisa Linguagem Oral, Leitura e Escrita na Infância (GEPOLEI/UFMT).

3 Doutora em Educação (2013) pela Universidade Estadual "Júlio de Mesquita Filho" UNESP — Marília, SP, docente vinculada ao Departamento de Ensino e Organização Escolar (DEOE) e à linha "Culturas escolares e Linguagens" do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa "Linguagem Oral, Leitura e Escrita na Infância" (GEPOLEI/UFMT). Coordenadora do Grupo de Trabalho 10 "Alfabetização, Leitura e escrita" da ANPEd Centro-Oeste (biênios 2018/2020; 2021/2022).

Denunciar, por exemplo, um Programa que selecione obras literárias para moralizar os valores “da família e da sociedade”, sem levar em consideração muitas vezes a qualidade literária, das mesmas. Denunciar um Programa que retira o protagonismo das/os professoras/es na mediação literária para a formação de nossas crianças leitoras ao instituir uma *literacia* familiar. Anunciar a nossa responsabilidade enquanto Universidade pública, gratuita e laica, em formar professores/as que saibam escolher livros de qualidade literária, estética e ética e ler *para e com* as crianças, sem a intenção moralizá-las e de “escolarizar a literatura”, discussão que vem sendo realizada há décadas no Brasil por estudiosos da área.

A literatura — compreendida como um pacto ficcional — pode sim dar asas às crianças para elas conhecerem outros lugares, tempos, costumes e culturas, para (re)inventarem o próprio tempo e se (trans)formarem (CARLOS; OLIVEIRA, 2019). Um voo para fora, mas também um voo para dentro de si, como nos alertou Bruno Bettelheim. Um voo de liberdade, criação, imaginação, existência e resistência na relação dialógica entre leitor, texto e contexto histórico e cultural, na produção de sentido(s). Desse ponto de vista, as histórias dos contos clássicos originais podem ser asas para nossas crianças leitoras, porque tratam de questões fundamentalmente humanas, que nos tocam e nos atravessam até hoje, tais como: bondade/maldade; vida/morte; abandono/cuidado; riqueza/pobreza, e tantos outros binômios que nos afetam e nos constituem como humanos, como nos ensinou Nelly Novaes Coelho e tantos outras/os pesquisadoras/es do campo interdisciplinar da literatura e da educação.

É difícil conhecer alguém que tenha tido contato com os maravilhosos contos de fadas em sua infância e que não tenha desfrutado dessa “aventura literária” por reinos distantes, mágicos, porém cheio de desafios. Afinal, não somos feitos apenas de carne, ossos e sangue; somos também formados de subjetividades e ansiamos por dar asas à imaginação e à criatividade e os contos de fadas são uma excelente forma de produzir voos imaginários que acalentam a alma. Quem nunca leu ou ouviu um conto de fadas, quando criança, antes de dormir, deixou de viver um dos momentos marcado pela afetividade na infância: o contato com o mundo do fantástico e do maravilhoso que subjaz os contos de fadas, que contribui para alimentar o imaginário, os sonhos e a superação dos nossos medos.

Mesmo concorrendo com elementos da pós-modernidade, como a internet, jogos de última geração, brinquedos eletrônicos e as redes sociais, esse tipo de narrativa pode ser, ainda, o primeiro contato da criança com o mundo da leitura e da literatura. Além disso, os contos de fadas têm sido utilizados como recurso pedagógico (ainda que nem sempre de maneira profícua em

muitos contextos) para o ensino da leitura e da escrita ou como fomento para o letramento literário (ASSIS, 2020; SQUASSABIA, 2021). Ademais, atualmente, temos presenciado a potência desse gênero textual, tanto pelo imenso número de produções (literárias escritas, artísticas, versões filmicas, HQs etc.), quanto pelas releituras operacionalizadas por essas produções, cada vez mais ancoradas ao contexto contemporâneo, condição *sine qua non* para adequá-los às demandas estéticas, de entretenimento (pensemos no quanto autores, editoras, estúdios de cinema e TV, por exemplo, lucram com essas obras).

É importante salientar que essas narrativas, originalmente de caráter mnemônico, antes disseminadas apenas pela oralidade, posteriormente ganhou morada e perpetuação no papel⁴, graças ao trabalho de coleta e registro empreendido por Charles Perrault (1628–1703), pelos irmãos Grimm (em alemão *Brüder Grimm* ou *Gebrüder Grimm*), Jacob (1785–1863) e Wilhelm (1786–1859), por Hans Christian Andersen (1805–1875), dentre outros. Essas coletas e registro dos contos de fadas na Europa e em outras partes do mundo continuou repercutindo ao longo dos séculos e fazendo com que os contos de fadas ganhassem um lugar cativo na vida doméstica, especialmente no momento de conduzir as crianças para dormir, de incontáveis famílias.

Marcadamente, com a inexorável passagem do tempo e pela influência de seus tradutores ou “escritores”, além da indexação de valores cultivados nos espaços por onde circularam, os contos de fadas ganharam marcas próprias de acordo com cada contexto histórico de produção, interesses implícitos dos autores etc. Na contemporaneidade, por exemplo, além da produção em novas linguagens (quadrinhos, cinema, internet etc.) os valores que os antigos clássicos cultivavam como o espírito individualista, o racismo, a moral dogmática, dentre outros são ressignificados a partir de uma visão plural, igualitária e humanista (COELHO, 2000).

A fim de dar conta das discussões a que se propõe este artigo, dividimo-lo em quatro seções. Nos dois primeiros capítulos, apresentamos uma breve reflexão acerca das origens e evolução dos Contos de Fadas, bem como traçamos um panorama histórico acerca das origens das fadas, elemento essencial em muitos contos, apontando algumas ressignificações sofridas por esse elemento arquétipo. No terceiro capítulo, as reflexões giram em torno da ressignificação dos Contos de Fadas na contemporaneidade, em que observamos que, além de novas linguagens, hodiernamente, os contos de fadas ressignificam também valores e ensinamentos morais que tradicionalmente eram transmitidos pelos

4 Não estamos insinuando que tais narrativas desapareceriam com o passar do tempo, mas acreditamos que a democratização operacionalizada pela distribuição em massa das versões originais — e as releituras, mais tarde —, registradas em livros, permitiu que os contos de fadas, os europeus, por exemplo, pudessem chegar a praticamente todo o mundo, pelas páginas dos livros escritos por Perrault, Irmãos Grimm, dentre outros, e, mais modernamente, através das telas do cinema e da TV.

contos tradicionais. Por fim, a partir da apresentação do percurso narrativo do conto *Chapeuzinho Vermelho*, apresentamos uma proposta para atividade de leitura, análise e escritura em sala de aula.

2. Era uma vez os contos de fadas

A humanidade ao longo da História tem preservado sua cultura e conhecimento adquiridos por meio da tradição de transmissão oral. Os Contos de Fadas, assim como outros gêneros literários infantojuvenis, que hoje conhecemos por meio dos livros e que nos acompanharam nas leituras, audições de histórias contadas na infância, tendo como texto-base os contos de fadas clássicos, ou, ainda, nas diversas adaptações (clássicas e/ou contemporâneas) para a TV e para o cinema, tiveram na memória sua primeira morada e na voz seu primeiro veículo de transmissão. Coelho (2010) pondera que:

Quando hoje falamos nos livros consagrados como clássicos infantis, os contos de fadas ou contos maravilhosos de Perrault, Grimm ou Andersen, ou as fábulas de La Fontaine, praticamente esquecemos (ou ignoramos) que esses nomes *não correspondem aos dos verdadeiros autores* de tais narrativas. São eles alguns dos escritores que, desde o século XVII, interessados na literatura folclórica criada pelo povo de seus respectivos países, reuniram as estórias anônimas, que há séculos vinham sendo transmitidas, oralmente, de geração para geração, e as registraram por escrito. Recolhidas em livros, tais coletâneas receberam os nomes de seus recriadores e continuaram a se difundir através do tempo e do espaço (COELHO, 2010, p. 6).

Como frutos da memória coletiva de vários povos, essas histórias se preservaram no tempo, como formas de transmissão de conhecimentos, valores etc. e como forma de preservar a própria cultura/identidade. Além disso, muitas delas refletiam, por meio da violência presente nas narrativas, os contextos de vidas dos povos que as conceberam, onde a brutalidade, as diferenças sociais, dentre outros fatores característicos dos contextos da época, se faziam presentes na vida de muitas comunidades. Lembremos, por exemplo, do conto *Chapeuzinho Vermelho*, dos valores transmitidos, da lição moralizante do “não fale com estranhos!”, sob pena de grandes infortúnios, são elementos que perduram até mesmo nas versões mais contemporâneas. Em uma versão curta deste conto, Charles Perrault narra uma história em que o lobo devora rapidamente a avó e, posteriormente sua neta, a Chapeuzinho Vermelho, e após essa narrativa, expõe um pequeno texto em verso moralizante, de alerta:

*Ora, crianças, tomem cuidado e, principalmente, eu rezo
 Vocês mocinhas tão delicadas e belas,
 Quando encontram todo tipo de gente, tenham cuidado
 Para não ouvir o que eles podem dizer;
 Pois não se pode achar estranho se você o fizer,
 Se o Lobo decidir comer algumas.
 O Lobo, digo aqui, pois vocês vão descobrir
 Que existem muitos lobos de raças diferentes;
 Alguns têm modos calmos e são domesticados,
 Sem malícia ou temperamento, iguais,
 A maioria prestativos e doces do seu jeito,
 Gostam de seguir suas presas jovens,
 E não rastreá-las até suas casas — todo dia!
 Quem, entre nós, não aprendeu até agora a saber,
 Os lobos mais perigosos são inimigos gentis e de língua afiada!*
 (PERRAULT, 1697 *apud* AVILA, 2019, p. 158).

Além de uma versão curta, sem a “suavização” que algumas versões receberam, com a introdução da figura do caçador, por exemplo, que aparece ao final da história, partindo a barriga do lobo de onde saem vivas avó e neta, o teor admoestador nessa versão é reforçado com a mensagem de alerta ao final do conto, à semelhança da moral explicitada ao final das fábulas. Essa narrativa tem inspirado diversas criações, versões, ou releituras ao longo do tempo. Segundo Bruno Bettelheim (1980, p. 208-209), nos identificamos com a Chapeuzinho porque, assim como ela, somos tentados a “desviar do caminho” e enveredar por caminhos perigosos onde a metáfora do lobo mau se personifica sob os mais diversos perigos presentes no mundo.

Os Contos de Fadas têm alimentado o imaginário de crianças e adultos há séculos, além de serem utilizados com objetivos pedagógicos e para o ensino significativo e atrativo da leitura e escritura. Uma proposta interessante para o trabalho em sala de aula com vistas a trabalhar temas sensíveis, éticos e estéticos como os citados anteriormente, seria um estudo do percurso narrativo/discursivo do conto de fadas *Chapeuzinho vermelho*, partindo de sua versão original, passando pelos clássicos imortalizados pela Disney, chegando até versões mais contemporâneas e sugerir trabalhos autorais (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018) de releituras dessa narrativa em que os temas debatidos pudessem motivar ações que valorizem a leitura e escritura como discursividade (GERALDI, 1984). Apresentamos essa proposta na última seção.

3. O papel redentor das fadas e o “foram felizes para sempre?”

Apesar de a figura da fada ou fada madrinha, conforme aparece em algumas versões, não estar presente em todas as narrativas do gênero conto

de fadas, ela é personagem integrante em parte dessas histórias, e responsável por fortalecer o traço fantástico/maravilhoso de muitas dessas narrativas. “A fada é uma representação, segundo a própria etimologia da palavra, do destino do homem, e brota da “concepção mais doce e mais trágica, mais íntima e mais universal da vida humana” (GOES, 2010, p. 163). São tão antigas quanto qualquer narrativa oral primitiva, fundadas no mito e nas lendas que povoam o imaginário das pessoas há muito tempo.

Apesar da obscura origem, estudos indicam que foram os celtas os principais responsáveis pelo desenvolvimento desta narrativa mítica, em que as fadas são personagens principais. De acordo com registros históricos, eles surgiram na Europa Central (entre o Atlântico e o Mar Negro) na Era do Bronze (2000 a.C.), vindos, provavelmente da Ásia menor. Falavam uma língua do tronco indo-europeu. Eram pastores, buscavam pasto para os animais; concentraram-se inicialmente na região do Alto Danúbio (Boêmia e Baviera) e, ao correr dos séculos, por meio de conquistas e relações comerciais, espalharam-se por toda a Gália, Espanha, as Ilhas Britânicas, Itália, Bretanha e a Provença, sendo que a maior concentração celta se deu na Irlanda.

Coelho (2003, p. 70) ressalta que embora os celtas não tenham chegado a formar uma nação, conseguiram manter sua unidade como povo ao longo dos séculos, graças à espiritualidade que cultivavam e mesmo dominados politicamente por outros povos (bretões, saxões, irlandeses...), tiveram grande influência sobre os dominadores, principalmente pela coesão mantida pela casta sacerdotal, Ordem dos Druidas, instituição comum a todos os povos de origem celta. A cultura arquitetada pelos celtas ficou conhecida como Cultura de La Tène (lago da Suíça Ocidental) e se caracterizou pelo trabalho com o ferro e com a pedra. Coelho (2003) afirma que:

Um povo extremamente místico, os celtas cultuavam também as armas (martelos, machados, maça, espada...), das quais foram grandes fabricantes, atribuindo-lhes poderes mágicos. (lembrems da “espada cravada na rocha” que somente o jovem rei Artur, o perfeito cavaleiro, conseguiu retirar). Por sua natureza espiritual, ligada aos mistérios, a religiosidade celta preparou o terreno para a entrada do Cristianismo em parte da Europa. Segundo os historiadores, a lenta fusão dos *rituais pagãos* celtas com a *liturgia cristã* se deu entre os séculos VI e XI de nossa era. A partir daí, notadamente em virtude de seu culto às mulheres sobrenaturais (druidesas e fadas) [...] (COELHO, 2003, p. 70-71).

É na metaforização dos mistérios, da religiosidade que surge a imagem da fada. Nesse contexto surge uma nova imagem de mulher, um arquétipo, portadora de poderes sobrenaturais:

“Imagem arcana” ligada às druidesas, sacerdotisas tidas como magas e profetisas, que deram origem às grandes figuras femininas das novelas arturianas. Uma das druidesas mais célebres é Mesulina, sacerdotisa da Ilha do Sena, mulher de grandes poderes e beleza, encarnação das forças do Bem e do Mal e que por vezes aparece transformada em serpente. [...] Historicamente, sabe-se que o rio Sena, naquela época, banhava a Gália, onde povos celtas se concentraram durante séculos. Por outro lado, facilmente se comprova que as primeiras referências às fadas, como personagens ou figuras reais aparecem na literatura cortesã cavaleiresca de raízes celtas, surgiu na idade média (COELHO, 2003, p. 71-72).

Não resta dúvida da importância que os povos celtas tiveram na criação de um dos elementos mais característicos do gênero conto de fadas. Etimologicamente, o vocábulo fada traz em si uma definição desse ser mágico, mitológico: *fata* (oráculo, predição), derivada de *fatum* (destino, fatalidade) (COELHO, 2003, p. 72). A figura da fada, como ser que abençoa (ou amaldiçoa), a exemplo das fadas personagens do conto *A Bela Adormecida*, ou como madrinha, consoladora e auxiliadora, como a que aparece para Cinderela, quando ela mais precisa de ajuda, é um dos elementos que causa identificação dos leitores/ouvintes que, geralmente, acompanham as narrativas com expectativas de que os/as protagonistas recebam toda ajuda necessária, quase sempre sobrenatural, para livrarem-se de apuros.

As fadas são um dos elementos que reforça o caráter mítico e espiritualista dos Contos de Fadas, que (re)alimentam a imaginação e fazem acreditar que um auxílio sempre virá nas horas difíceis. Histórias marcadas, sobretudo, por problemas existenciais que demandam muita superação de suas personagens. Engana-se, portanto, quem pensa que em um conto de fadas o final sempre será feliz, como no conhecido bordão.

Mesmo nas modernas adaptações dos Contos Clássicos para o cinema e, sobretudo, nas releituras desses contos tradicionais, a figura da fada madrinha exerce fascínio e marca presença dando um toque mágico à narrativa e aquecendo o coração dos leitores e espectadores. Em grande medida, a verdadeira contemporaneidade dos contos de fada e de seus elementos constitutivos dá-se pela materialização de discursos dissonantes dos tradicionais e ressignificações com tons de protesto e reivindicantes. A seguir nos debruçamos melhor sobre essas questões.

4. As ressignificações dos contos de fadas

Os Contos de Fadas chegaram ao século XXI ora como reprodução dos clássicos reunidos e adaptados por Perrault, os Grimm, Andersen, dentre outros, ora como novas versões, adaptações ou mesmo como resgate dos

contos em suas formas originais. Essas narrativas míticas, mnemônicas, originalmente destinadas ao público adulto, depois recolhidas da tradição oral para compor as coletâneas que receberiam os nomes de seus autores/coletores de histórias, traziam nas suas origens orais e nas transcritas lições de caráter moralizante que perpetuam até mesmo em várias versões contemporâneas.

As adaptações contemporâneas, frutos de movimentos culturais de (trans) formação narrativa e discursiva, redefinição de lugares de fala de sujeitos — que diverge dos que viviam nos séculos passados — dão asas à imaginação numa perspectiva moderna e atual, além de novos olhares para a criança e a infância. Posto que, ao contrário do que se acreditava na Idade Média, por exemplo, a criança atualmente deixou de ser vista como uma tábula-rasa, sem conhecimento algum e pronta para ser preenchida pela sabedoria dos adultos e passa a ser enxergada — ou deveria ser — como sujeitos com história, identidade e idiosincrasias que devem ser consideradas e respeitadas, e portadora de potencial criativo (autoral, inclusive) que pode ser ampliado e incentivado a partir de práticas escolares que propiciem a criação autoral (autônoma ou com algum grau de direcionamento), numa perspectiva discursiva (PEREIRA; SALDANHA, 2021).

Mesmo antes de começar seu processo de escolarização, por volta dos 2 ou 3 anos, a literatura pode ser o porta-voz de uma utopia que transporta o pequeno leitor a uma nova dimensão, a uma realidade fantástica que, uma vez traduzida pela ficção, é também a ponte que o conduz a uma compreensão mais ampla e plena do seu contorno (ZILBERMAN, 1990, p. 104). Considerando os aspectos da perspectiva discursiva (GERALDI, 1984), em que a leitura e a escrita precisam ser impregnadas de sentido, significado e dialogicidade, os contos de fadas corroboraram para a (trans)formação das crianças, considerando suas necessidades educativas e sua existência como sujeitos.

Na contemporaneidade, o texto infantojuvenil não se limita apenas ao texto escrito ou às narrativas orais. A literatura atualmente ganhou outros formatos e dimensões em novos objetos culturais, esteticamente diferenciados e seria interessante que professoras/es e pais optassem por obras que apresentassem melhor qualidade estética, com maior potencial para despertar a atenção das crianças, contribuindo assim para a formação de jovens leitores, com vistas à fruição e na direção do desenvolvimento humano.

O livro impresso com riquíssimas imagens, caminha juntamente com as animações cinematográficas, com as histórias em quadrinhos, com a música, entre outros. Os contos de fadas contemporâneos são capazes ainda de dar novas significações às lutas do dia a dia, em que a violência ainda insiste em nos afrontar, aportando possibilidades de superação desse movimento cíclico de difusão de contravalores morais, éticos e humanos.

Contemporaneamente falando, citamos alguns tipos de violência contra as quais devemos combater: a violência de gênero, os preconceitos, a violação

dos direitos humanos, dentre outras formas. Como exemplo de releitura atual de um conto clássico, citamos o filme *Cinderela* (KAY CANNON, 2021) que estreou recentemente no serviço de *streaming* da *Amazon Prime Video*.

Na sinopse do longa-metragem podemos ler que “Cinderela de Kay Cannon é um musical moderno com uma abordagem ousada dos contos de fadas clássicos. Nossa heroína tem sonhos ambiciosos, e com a ajuda do seu Fabuloso Fado Madrinho [*sic*], ela pretende realizá-los⁵”. Essa é uma versão do tradicional Conto de Fadas em que os papéis preestabelecidos para o príncipe, a princesa (ou aspirante ao título), e especialmente o papel da mulher, são questionados e ressignificados, trazendo à tona discussões contemporâneas e modernas sobre combate ao machismo e preconceitos que ainda parecem enraizados na sociedade.

Figura 1 – Cinderela e seu Fabuloso Fado Madrinho



Fonte: Kay Cannon (2021)⁶.

Essa versão do tradicional Conto de Fadas mostra aos espectadores que o “felizes para sempre” só é possível pela superação das dificuldades e dos preconceitos, sendo que o bem — figura central na luta contra o mal, presente em muitas narrativas — pode significar aquilo que elas podem ser de melhor, a busca incansável pelos sonhos e objetivos, enquanto o mal — tradicional antagonismo, ou maniqueísmo, presente nos contos — pode ser representado

5 Disponível em: <https://bityli.com/JqMcNw>. Acesso em: 4 jan. 2022.

6 Disponível em: <https://www.primevideo.com/>. Acesso em: 20 abr. 2022.

pelas adversidades da vida, os percalços a serem superados em busca dos sonhos e que o “felizes para sempre” pode ser o começo de novas aventuras, de uma nova história.

Imersos nessa modernidade, vivendo uma realidade em que a virtualidade está cada vez mais presente em nossas vidas, somos induzidos a nos tornarmos cada vez mais céticos, desprovidos daquela inocência que nos aproximava do fantástico e do maravilhoso, elementos característicos de boa parte dos Contos de Fadas. A vida pós-moderna pode nos levar a acreditar que não há mais lugar para a fantasia e a fruição literária na contemporaneidade. Por vezes parece que os contos de fadas perderam seu lugar na contemporaneidade. Nelly Coelho (2003), entretanto, aponta para um movimento contrário ao nos dizer que:

Não há como negar que estamos vivendo um momento propício à volta do maravilhoso. Lembremos que há pouco mais de um século a ciência positivista, aprofundando seu conhecimento a respeito das leis da natureza (Materialismo, Determinismo, Evolucionismo), tinha como um dos objetivos destruir a ideia de transcendência sobre a qual se funda (ou fundava?) a Civilização Cristã. Foi quando o homem se viu despojado de sua origem divina (como filho de Deus) e se descobriu como mero resultado da evolução da matéria e transformado de “alma” em “lama” (COELHO, 2003, p. 15).

O materialismo e cientificismo instaurados pelo pensamento positivista inaugurado por Auguste Comte (1798–1854), e também impulsionados pelos avanços científicos e tecnológicos não extraíram da humanidade aquilo que a diferencia dos outros animais (ditos irracionais): a capacidade de sonhar acordados, essa é uma premissa humana.

Seguindo a propensão evolutiva do homem, os Contos de Fadas vêm se atualizando, revestindo-se de novas roupagens e naturalmente adequando-se aos novos tempos que trazem consigo diferentes formas de pensar e agir e, conseqüentemente, novas redes de sentido/significado são criados, visto que

Cada época possui suas particularidades e há, portanto, uma transformação na definição dessa forma narrativa voltada ao público infantil e juvenil. Por volta do século XVII, a criança não tinha direito a se manifestar, era passiva e isso é percebido nos contos de fadas tradicionais, em que a personagem central precisa da intervenção do elemento maravilhoso para solucionar seu problema. Já as produções contemporâneas desse segmento possuem um “tom mais realista”, com temáticas que traduzem as inquietações do jovem inserido no mundo atual (MAZIERO; NIEDERAUER: 2009, p. 112).

Atualmente, parece-nos que as “coisas palpáveis” são as que mais importam. O ceticismo científico teria acabado com a magia dos contos de fadas? Seriam eles uma leitura inferior? Bruno Bettelheim (1980) acredita que não, ao afirmar que:

Hoje em dia, como no passado, as mentes tanto das crianças criativas quanto das medianas podem-se abrir a uma apreciação de todas as coisas superiores da vida através dos contos de fadas, dos quais podem passar facilmente à apreciação das maiores obras de literatura e arte (BETTELHEIM, 1980, p. 31).

O contato com os contos de fadas só traz benefícios aos seus leitores/ouvintes/espectadores. O estímulo à imaginação, à criatividade não são os únicos benefícios obtidos com esse tipo de literatura. Ressignificam-se os valores, os formatos, mas o conto de fadas ainda conserva traços característicos dos clássicos, como a luta pela sobrevivência e o antagonismo em que a virtude sempre supera o mau. Entretanto, há diferenças entre O Tradicional e O Novo: fruto de épocas e sociedades distintas, a literatura vai adquirindo as marcas do seu contexto de produção, seus valores, suas aspirações, sua moral etc., pois, de acordo com Coelho (2000) vemos que:

Cada época compreendeu e produziu literatura a seu modo. Conhecer esse “modo” é, sem dúvida, conhecer a singularidade de cada momento da longa marcha da humanidade em sua constante evolução. Conhecer a literatura que cada época destinou às suas crianças é conhecer os ideais e valores ou desvalores sobre os quais cada sociedade se fundamentou (e se fundamenta...) (COELHO, 2000, p. 27-28).

Na contemporaneidade há uma preocupação maior com o senso crítico e político que precisa ser despertado nas mentes em (trans)formação, contribuindo para participação social das pessoas. Nesse sentido Coelho (2003) afirma que:

[...] os contos de fada, as lendas, os mitos etc. também deixaram de ser vistos como “entretenimento infantil” e vem sendo redescobertos como autênticas fontes de conhecimento do homem e de seu lugar no mundo. Em busca dessas narrativas maravilhosas, através das eras, da história dos povos e de suas culturas (COELHO, 2003, p. 17).

Aquela velha preocupação maniqueísta de separar o joio do trigo, os bons dos maus, cedeu espaço para a questão do “ser cidadão”. Nesse contexto, o indivíduo é convidado a refletir sobre a existência, aceitar as diferenças e agir criticamente em seu contexto de vida (tomemos como

exemplo a supracitada versão/adaptação do Conto de Fadas Cinderela, recentemente lançado em forma de longa-metragem pela *Amazon Prime Video*). Nessa versão temos claramente a opção do autor de discutir ideologias arraigadas na sociedade e que suscitam debates a fim de superá-las. Essas e outras questões podem servir tanto como fundadoras de reflexões/discussões na sala de aula, e também como gatilhos para (re)criações autorais de professores e crianças de diversas idades.

5. Proposta para um trabalho de análise e (re)criação literária

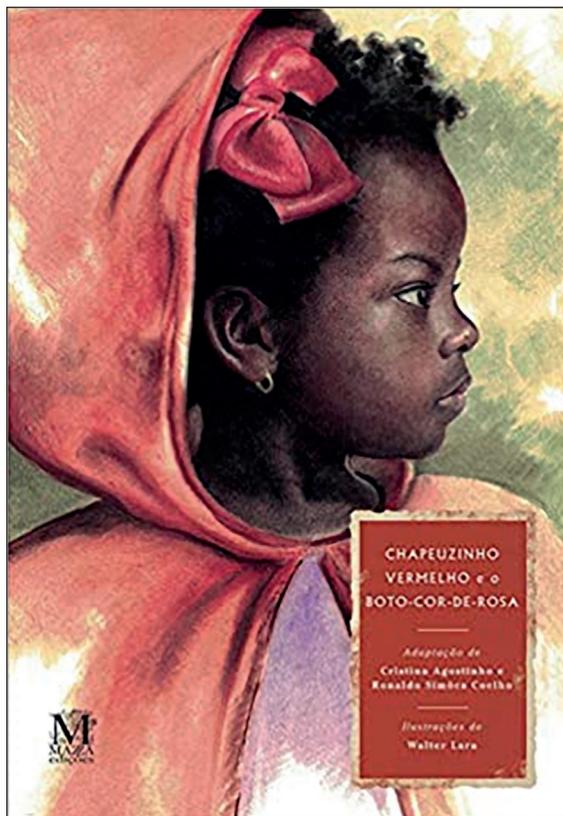
Ressignificam-se os valores, os formatos, mas o conto de fadas ainda conserva traços característicos de suas versões originais, tais como a luta pela sobrevivência e o antagonismo em que a virtude sempre supera o mau. Segundo Nascimento (2019), o percurso narrativo dos contos de fadas demonstrou que eles são estruturas narrativas dependentes do contexto social e cultural. Acerca do percurso narrativo percorrido pelos contos de fadas, podemos citar como exemplos as inúmeras versões e releituras que tais narrativas receberam ao longo do tempo.

Na quarta capa do livro *Chapeuzinho Vermelho e o Boto Cor-de-Rosa*, de Agostinho e Coelho (2020), aparecem algumas perguntas provocativas, seguidas de um comentário pertinente à intenção dos autores com a adaptação do clássico conto de fadas:

Mas... e se Perrault, Andersen e Grimm tivessem nascido no Brasil? Como seriam os seus contos? É sob essa perspectiva que Ronaldo Simões Coelho e Cristina Agostinho, com sua larga vivência na literatura infantil, recontam essas histórias [contos de fadas clássicos], ambientando-as nas diversas regiões do país, transformando personagens que nada têm de brasileiros em seres com nosso rosto e nossa pele, enfrentando monstros e bruxas do nosso imaginário cultural. Ler os livros desta coleção é reimaginar a fantasia dentro da fantasia, sem perder o encantamento da tradição (AGOSTINHO; COELHO, 2020).

Parece-nos justa esse tipo de adaptação considerando que os próprios contos de fadas clássicos “originais”, recolhidos e registrados por Perrault, Andersen ou os irmãos Grimm, por exemplo, já eram, de certa forma, releituras das narrativas orais coletadas entre os camponeses, lavadeiras e fiandeiras e adaptados com a suavização de alguns trechos, considerados violentos ou inadequados para o público infantojuvenil em quem destinariam as histórias, e acréscimo de valores por tais autores cultivados.

Figura 2 – Capa do livro *Chapeuzinho Vermelho e o Boto Cor-de-Rosa*



Fonte: Agostinho e Coelho (2020).

Contar histórias é uma daquelas experiências que precisa ser “negociada” entre quem conta e quem escuta. Quantas vezes as crianças não pedem aos pais ou a quem está contando/narrando uma história para mudar o final da história? Sentimo-nos preparados ou autorizados para intercambiar os sentidos que as interferências nas narrativas podem proporcionar a essas histórias? A perspectiva do percurso narrativo dos contos de fadas demonstra que sim, podemos fazer, a exemplo dos autores supracitados, as alterações e adequações necessárias como processo de (re)criação de outras versões dessas histórias. Como exemplo dessa atividade criadora, apresentamos uma sugestão de uma atividade, a ser desenvolvida em uma turma de quinto ano do fundamental I, traçando a possibilidade desse seguinte percurso, dentre muitos outros possíveis:

- Utilizar como recurso pedagógico a narrativa do conto de fadas *Chapeuzinho Vermelho*, conhecida e largamente modificada/res-significada ao longo dos séculos.

5.1. Primeiro momento

Ler para a turma as seguintes versões do conto de fadas *Chapeuzinho Vermelho*: a) a versão curta de Charles Perrault de 1697; b) a dos Irmãos Grimm de 1892; e c) a versão contemporânea *Chapeuzinho Vermelho e o Boto Cor-de-Rosa* (AGOSTINHO; COELHO, 2020).

5.2. Segundo momento

Apresentar à turma uma breve apresentação do percurso narrativo desse conto, tomando como *corpus*, conforme Quadro 1.

Quadro 1 – Percurso Narrativo do Conto *Chapeuzinho Vermelho*

	Chapeuzinho Vermelho (versão curta de Perrault, 1697)	Chapeuzinho Vermelho – Irmãos Grimm (1892)	Chapeuzinho Vermelho e o Boto Cor-de-Rosa (AGOSTINHO; COELHO, 2020)
Chapeuzinho Vermelho (narração inicial em cada conto analisado).	Era uma vez uma menina de um povoado, a mais linda que você já viu ou conheceu. Sua mãe era fascinada por ela e sua avó era ainda mais, tendo feito um casaco vermelho com capuz para a menina, que lhe cabia tão bem que, onde quer que fosse, era conhecida como Chapeuzinho Vermelho.	Houve, uma vez, uma graciosa menina; quem a via ficava logo gostando dela, assim como ela gostava de todos; particularmente, amava a avozinha, que não sabia o que dar e o que fazer pela netinha. Certa vez, presenteou-a com um chapeuzinho de veludo vermelho e, porque lhe ficava muito bem, a menina não mais quis usar outro e acabou ficando com o apelido de Chapeuzinho Vermelho.	Era uma vez uma menina que morava com a mãe numa aldeia de casas flutuantes, às margens do rio negro. No dia do seu aniversário, ela ganhou da avó uma capa vermelha com capuz para se proteger da chuva que caía todos os dias.
Mãe da chapeuzinho vermelho	Presente nesta versão.	Presente nesta versão.	Presente nesta versão.
Lobo Mau	Presente nesta versão.	Presente nesta versão.	Nesta versão contemporânea, o antagonista não é um lobo, mas sim o Boto Cor-de-Rosa, figura folclórica muito conhecida na região norte do Brasil.
Avó da Chapeuzinho Vermelho	Presente nesta versão.	Presente nesta versão.	Presente nesta versão.

continua...

continuação

	Chapeuzinho Vermelho (versão curta de Perrault, 1697)	Chapeuzinho Vermelho – Irmãos Grimm (1892)	Chapeuzinho Vermelho e o Boto Cor-de-Rosa (AGOSTINHO; COELHO, 2020)
Caçador que salva Chapeuzinho Vermelho e sua avó.	A personagem caçador, que salva Chapeuzinho Vermelho e sua avó, não faz parte dessa versão de Perrault. Há referência à presença de lenhadores por perto, mas estes não interferem no trágico desfecho da narrativa, fazendo apenas com que o lobo adaptasse seus planos. “[...] o sr. Lobo, que achou que deveria comê-la imediatamente, mas tinha medo de fazer isso, pois havia lenhadores por perto.”	A personagem caçador, que salva Chapeuzinho Vermelho e sua avó, aparece como figura que suaviza a história, nessa versão dos Irmãos Grimm.	Na versão de 2020, a figura do caçador é substituída pela personagem pescador.

Fonte: Elaborado pelos autores.

5.3. Terceiro momento

Discutir com os alunos acerca as diferentes percepções das três versões, quais as impressões e qual a versão que mais gostaram e se conhecem outras releituras deste conto. Ainda neste momento, esclarecer que conhecer as diferentes adaptações do mesmo conto é importante para perceber que não existe apenas uma única versão da história e que o tipo de trabalho empreendido pelos diversos autores também pode ser feito por eles.

5.4. Quarto momento

Orientar a turma a se dividir em grupos para que possam construir a própria versão de *Chapeuzinho Vermelho*, resignificando a narrativa com elementos da cultura local à semelhança do que foi feito na história *Chapeuzinho Vermelho e o Boto Cor-de-Rosa* (AGOSTINHO; COELHO, 2020).

O/a professor/a pode ajudar a turma na organização dos livros e promover um sarau ou outro evento para apresentar as produções à comunidade, tentar fazer uma publicação ou qualquer outro movimento que valorize a produção dos alunos motivando-os tanto para o engajamento na atividade, quanto para adesão a futuros projetos desse tipo.

6. Considerações finais

Nascidos na oralidade, os Contos de Fadas atravessaram os séculos conservados na memória coletiva de povos antigos, imortalizados no papel na Idade Média, chegando até nós como uma forma de arte atual e revitalizada que não perdeu seu valor estético e/ou formador. Fruto da memória popular e transmitidas oralmente as narrativas fantásticas coletadas por Perrault, França, no século XVII imortalizaram-se com a palavra escrita. Obviamente defendendo motivos políticos, ideológicos e religiosos, Perrault deixou suas digitais “nessas” obras. Os irmãos Grimm (Alemanha) no século XVIII bem como o Andersen (Dinamarca), século XIX, completaram o trabalho de coleta e criação do que hoje conhecemos como Literatura Infantojuvenil Clássica, tendo nos Contos de Fadas seu principal expoente.

Pudemos perceber ainda que esse gênero da Literatura Infantojuvenil, desde suas origens, tem contribuído tanto para propósitos de fruição e entretenimento, um valioso alimento para a imaginação, quanto como recurso pedagógico para o ensino-aprendizado da leitura e da escrita.

Na contemporaneidade, o texto Infantojuvenil, especialmente o Conto de Fadas, ganhou novos formatos/suportes (quadrinhos, *e-book*, cinema, dentre outros) e, sobretudo, teve seus valores atualizados, pois, desde suas mais remotas origens ele tem transmitido valores equivalentes ao contexto de produção em que se inseriram, reproduzindo as ideologias dominantes do contexto histórico da época sendo então atualizados e ressignificados para se adequarem às inquietações da vida no mundo atual.

A proposta de utilização de um conto de fadas, como recurso pedagógico, a partir da apresentação do percurso narrativo das três versões sugeridas do conto de fadas *Chapeuzinho Vermelho*, extremamente conhecida e largamente modificada/ressignificada ao longo dos séculos, mostra-se como atividade literária sensível, encantadora e artística por apresentar uma proposta que vai além da leitura mecânica, passando pelo reconhecimento que uma mesma narrativa pode passar por diversas (re)leituras, (re)escrituras e ressignificações de valores e formatos (percurso narrativo), e servir como elemento motivador para criações (re)escritas que além de trabalhar processos de criação autorais e inventividade, conduzirá os estudantes a refletir sobre a cultura local e traços de sua identidade que talvez não tenham tido ainda a oportunidade de fazê-lo.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2006.

ASSIS, V. S. de. **Contos de Fadas Contemporâneos e Letramento Literário**: um trabalho com contos de Marina Colasanti no 7º ano do ensino fundamental. 2020 179 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Natal, 2020.

AVILA, M. (org.). **Contos de Fadas em suas versões originais**: edição de colecionador. Tradução de Felipe Lemes, Carolina Caires Coelho, Kamila França. São Caetano do Sul: Wish, 2019.

CARLOS, T. R.; OLIVEIRA, B. C. P. de. Leitura deleite: O processo discursivo como (im)possibilidade do trabalho com textos literários para crianças. **Olhares**, v. 7, n. 2, p. 129-143, ago. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.34024/olhares.2019.v7.9522>. Acesso em: 10 maio 2022.

COELHO, N. N. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COELHO, N. N. **O Conto de Fadas**: símbolos mitos arquétipos. São Paulo: DCL, 2003.

COELHO, N. N. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil**: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo. Barueri: Manole, 2010.

GERALDI, J. W. *et al.* **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.

GÓES, L. P. **Introdução à Literatura para crianças e jovens**. São Paulo: Paulinas, 2010. (Coleção Literatura e Ensino).

MAZIERO, E.; NIEDERAUER, S. H. Literatura Infantojuvenil: dos contos de fadas às narrativas contemporâneas. **Disciplinarum Scientia**: Artes, Letras e Comunicação, v. 10, n. 1. p. 111-128, 2009.

NASCIMENTO, A. C. S. do. **Branca de Neve**: contos, filmes e educação. 2015 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

NASCIMENTO, A. C. S. do. **Representações Sociais dos Contos de Fadas: uma visão de professores sobre A Bela Adormecida**. 2019. 296 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

OLIVEIRA, B. C. P. de; ARAÚJO, N. C. G. O texto (in)visível dos livros de imagens: a transformação de crianças e adultos leitores. **Revista Linha Mestra**, n. 36, 2018. Disponível em: <http://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/73>. Acesso em: 20 fev. 2021.

PEREIRA, B. C.; SALDANHA, R. C. Voos da Alfabetização Discursiva: nas asas da poesia com crianças e adultos. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 14, 2021. ISSN: 2446-8584.

SGUASSABIA, F. C. M. **Personagens de Marina Colasanti e a busca pela autonomia, nos contos de fadas contemporâneos**. 2021 135 f. Mestrado (Estudos Literários) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2021.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 1981.

CAPÍTULO 7

AS LÍNGUAS E AS FORMAÇÕES INTERCULTURAIS NO “AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA”

*Beleni Saléte Grando*¹

ORCID iD: 0000-0002-5491-2123

Lattes: 2322323427528838

*Rosenilda Rodrigues de Freitas Luciano (Sateré-Mawé)*²

ORCID iD: 0000-0002-8292-5407

Lattes: 1083175612574901

*Gersem José dos Santos Luciano (Baniwa)*³

ORCID iD: 0000-0002-5222-9339

Lattes: 1021166118431706

1. Introdução

A proposição de uma política específica para atender aos direitos dos povos indígenas à educação escolar que garante o reconhecimento sócio-histórico e sociolinguístico voltado à escola intercultural e específica em cada aldeia, como preconiza a legislação brasileira desde 1988, resulta da luta dos educadores indígenas que, em 2009, durante a “I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena” (CONEEI), deliberaram pela criação dos Territórios Etnoeducacionais (TEE’s). A partir deste movimento, no Ministério da Educação (MEC), abre-se a possibilidade de inclusão da formação continuada aos professores indígenas como ação atrelada ao Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)⁴.

1 Doutora em Educação (2004) e Pós-Doutora (2011) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Docente vinculada à Faculdade de Educação Física e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). E-mail: beleni.grando@gmail.com.

2 Graduada em Licenciatura Plena em Letras pela Universidade Nilton Lins (2013); Mestra em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas — UFAM (2019). Atua na área de Educação Escolar Indígena com ênfase na Formação Inicial e Continuada de Professores Indígenas. E-mail: rosebaniwa@gmail.com.

3 Doutor em Antropologia (2011) e Mestre em Antropologia (2007) pela Universidade de Brasília (UnB); Docente vinculado à Universidade de Brasília (UnB) e ao Departamento de Antropologia da UnB. E-mail: gersem@terra.com.br.

4 Sobre estas e outras informações das RIES e do ASIE, ver Silva e Grando (2019).

A Proposta do Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais (PNTEE/2013) que dá origem ao Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE/2014), inicia a formação dos professores orientada pelas Pedagogias Diferenciadas e Uso das Línguas Indígenas, na perspectiva de fomentar possibilidades pedagógicas que fortaleçam os princípios básicos da Educação Escolar Indígena como um direito, pautada nos saberes ancestrais dos povos indígenas e no seu bem viver, valorizando, sobretudo, suas línguas originárias para a autonomia na construção e gerenciamento de suas escolas próprias.

Este direito será discutido neste trabalho que aponta resultados da pesquisa-ação amalgamada na e com as diversas e diferentes realidades indígenas, e, portanto, pautada em princípios epistemológicos decoloniais e diretamente vinculado à “formação-ação-intercultural” (GRANDO, 2019) que definimos como metodologia para desnudar a realidade da escola indígena pela lente de dois contextos diferentes assumidos pela UFMT⁵ e UFAM⁶.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96, como afirma Grupioni (2002, p. 238), “[...] determina a articulação dos sistemas de ensino para a elaboração de programas integrados de ensino e pesquisa, que contem com a participação das comunidades indígenas em sua formulação e tenham como objetivo desenvolver currículos específicos [...]” o que implica fundamentalmente em “formação de pessoal” e “produção de materiais didáticos específicos e diferenciados”. As IES com pesquisadoras e pesquisadores indígenas e não indígenas nas lutas têm respondido, dentro das possibilidades institucionais, aos direitos à educação escolar no que se refere à formação e à produção de materiais didáticos, como objetivamos trazer neste trabalho em redes do Projeto ASIE.

Com isso, reafirmamos pelas formações-ações-interculturais que as línguas indígenas são pauta central das formações de professores na e para a educação escolar indígena no Brasil para responder ao movimento dos povos e professores indígenas e é implementada em todo território nacional a partir de 2014, organizada sob a coordenação de universidades que formam as Redes de Instituição de Ensino Superior (RIES) integrando-se em núcleos (outras IES parceiras) conforme demanda das comunidades e lideranças

5 Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE) é assumido junto ao MEC pela Universidade Federal de Mato Grosso na coordenação da “Rede UFMT” para atender 10 dos 42 povos do estado, juntamente com a Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) até 2019, quando a coordenadora do IFMT se transferiu para Goiás e foi instituída a parceria a Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), recentemente desvinculada da UFMT.

6 A UFAM, assume a coordenação da Rede Norte junto ao MEC, com as parcerias das IES — Universidade do Estado do Pará (UEPA) e o Instituto Federal do Amazonas (IFAM). No Amazonas, a realidade do estado abriga 64 povos indígenas, falantes de 43 línguas originárias pertencentes a 07 TEEs, demandando ao Projeto ASIE o trabalho complexo com as dimensões territoriais, multiculturais, multiétnicas e multilíngues.

indígenas. O financiamento do MEC delimita o tamanho das RIES que em 2018, se efetiva em 10 RIES articuladas em 25 Núcleos para atender 5.840 professores-pesquisadores em formação. Destes, neste período, eram 5.234 indígenas em ação nas escolas de 293 diferentes comunidades/aldeias de 89 povos, que vivem em 13 TEE's que articulam gestores, instituições indígenas e não indígenas para responder às demandas educacionais das 309 escolas falantes de 81 línguas específicas, identificadas naquele momento em que os trabalhos foram consolidados como ação da política federal junto ao PNAIC (LUCIANO, 2019; SILVA, 2020).

Como demonstram nossas pesquisas orientadas por nossas ações vinculadas aos projetos e aos programas de pós-graduação em educação (LUCIANO, 2019/PPGE/UFAM; SILVA, 2020/PPGE/UFMT), as formações-ações-interculturais têm sido fundamentais para o fortalecimento da autonomia dos pesquisadores-professores e pesquisadoras-professoras indígenas tanto do Amazonas como do Mato Grosso a partir das coordenações das RIES.

Em 2022, as línguas indígenas serão o centro do debate internacional em virtude da implementação do Plano de Ação Global da Década Internacional das Línguas Indígenas (IDIL 2022–2032), a fim de atender à Resolução (A/RES/74/135) da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Segundo a Representação desta Organização no Brasil, esta é uma oportunidade de dar visibilidade e relevância às “línguas indígenas para o desenvolvimento sustentável, a construção da paz e a reconciliação em nossas sociedades, bem como para a mobilização das partes interessadas e de recursos em todo o mundo a fim de apoiar e promover as línguas [...]” (UNESCO, 2022)⁷.

Num país onde re-existem mais de duas centenas de línguas reconhecidas como originárias e variantes faladas e identificadoras dos mais de 300 povos indígenas atuais, os desafios para atender aos preceitos da Década das Línguas Indígenas estão diretamente relacionados aos avanços da colonialidade e das imposições neoliberais do capitalismo, especialmente quando a defesa dos territórios implica na luta contra as violências de todas as formas que roubam a vida de crianças, jovens, mulheres e idosos.

É nos territórios originários que a vida coletiva potencializa a valorização e a revitalização da diversidade linguística e sociocultural, porém, manter as dinâmicas próprias de educação que garantiria as epistemologias outras, implicam respeitar os princípios do reconhecimento da diferença também na formação de professores indígenas. O desafio se agiganta quando nos deparamos com o necessário enfrentamento às políticas educacionais que

7 Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/116671-unesco-lanca-consulta-sobre-elaboracao-de-plano-de-acao-global-da-decada-internacional>. Acesso em: 20 abr. 2022.

avançam nos processos formativos, nas orientações curriculares, nos recursos didáticos e nos referenciais epistêmicos, em direção à lógica eurocêntrica, racista e monolíngue predominante na educação brasileira, da educação infantil às universidades.

O impacto destes princípios normativos da colonialidade, são desnudados nas duas realidades que trazemos como recorte das formações realizadas pelas RIES — Rede UFMT e Rede Norte — que historicamente restringem as possibilidades de outras formações de professores, assim como de outras produções de materiais didáticos protagonizada pelos próprios indígenas, e que, por isso, qualifiquem os processos de aprendizagens na perspectiva da educação intercultural, multilíngue e decolonial.

Ao nos referirmos às experiências de projetos construídos com os povos indígenas para darmos visibilidade ao protagonismo indígena também reafirmamos que as questões da formação e da valorização das línguas passa por um aprofundamento teórico-metodológico para além dos discursos sobre “educação intercultural”, ou mesmo escola indígena “específica”. Faz-se necessário recorrermos à compreensão crítica do pensamento com estratégias que provocam processos decoloniais que criem fissuras nas relações históricas e superem a visão que se impõem aos povos ameríndios desde a invasão colonial.

No Projeto ASIE as formações continuadas de professores indígenas voltam-se à alfabetização, o letramento, o numeramento e à produção de materiais didáticos específicos que visam à valorização e o fortalecimento das línguas originárias, garantindo as especificidades sociolinguísticas e socioculturais próprias de cada povo e comunidade participante.

Como apresentamos neste texto, cada rede atende a uma dinâmica própria, que embora não muito comum, pela UFAM e UFMT, são coordenadores de ação os professores-pesquisadores indígenas que fortalecem desde a base, o protagonismo indígena na produção das ações de pesquisa e de produção de materiais didáticos voltados à língua originária considerando as realidades sociolinguísticas, sócio-históricas e culturais de cada povo.

2. Os contextos da formação-ação-intercultural

Trazemos aqui as duas realidades a fim de problematizar e responder à tese de que o reconhecimento e a valorização das línguas passam, necessariamente, por uma formação de professores que reconheça a perspectiva que tecemos na práxis juntamente com os colegas pesquisadores-professores, indígenas e não indígenas mediados pelas IES e Comunidades/Aldeias. Nestes contextos discutimos os processos formativos tendo por princípio a perspectiva investigativa da pesquisa-ação na formação de professores para

a educação intercultural crítica que assumimos com o conceito de “formação-ação-intercultural”, pois, esta baseia-se em:

[...] potencializar, na práxis, a pedagogia da autonomia na qual crianças, educadoras e educadores, possam ler e escrever as próprias histórias de forma autônoma e feliz. Intencionalmente criamos nas relações e pesquisas a desnaturalização de práticas sociais pautadas no racismo estrutural da sociedade e na colonialidade do pensar, do poder e do ser, a fim de, na escola, criarmos espaços significativos de valorização das identidades individuais e coletivas e de “produção de conhecimentos interculturais e interdisciplinares” (GRANDO, 2019, p. 19).

A “formação-ação-intercultural” potencializa as leituras críticas das realidades, pois nos parece ser fundamental neste momento em que se “comemora” o início da Década das Línguas Indígenas, buscarmos contribuir para a problematização da urgente definição de uma política pública voltada à atender e garantir os “direitos dos povos indígenas” de assumirem a autonomia de suas línguas reconhecidos como agentes do multilinguismo que implica diretamente no direito à sustentabilidade em seus territórios, ou melhor, considerando o já defendido como orientativo de políticas específicas, os TEEs.

Nossos referenciais consolidados na práxis se reconhecem nos processos metodológicos descolonizadores amparados na perspectiva freireana de valorização do mundo do alfabetizando indígena articulado aos saberes do mundo não indígena em conexão com as cosmologias, epistemologias, racionalidades, temporalidades, valores e espiritualidades do seu povo (LUCIANO, 2006).

Com essa concepção as ações das IES formadoras buscam romper paradigmas impregnados nas concepções de ensino dos profissionais indígenas e não indígenas por força da educação ancorada na colonialidade sistêmica, promovendo reflexões sobre a prática pedagógica da formação e das escolas indígenas, valorizando as epistemologias pautadas nas ancestralidades, pois essas, como afirma Baniwa (2014), se estabelecem de forma específica em cada contexto:

Em qualquer processo de valorização de uma língua indígena é fundamental considerar os papéis dos sujeitos com relação à língua: pais, mães, professores, tios, avós, irmãos mais velhos, comunidade, lideranças e outros. Cada um desses sujeitos possui uma responsabilidade na transmissão da língua que precisa ser cumprida pelo simples fato de que não pode ser substituída por outra pessoa, como equivocadamente a escola pensa e tenta fazer, por meio da figura do professor. Os pais, os tios e os avós são imprescindíveis nessa tarefa de ensinar a língua materna e os

valores culturais para as crianças, por que são os que convivem com elas diariamente. Os professores e as lideranças, que exercem papéis sociais destacados, são essenciais, para darem exemplos às crianças, em práticas de valorização das línguas indígenas, dentro e fora das escolas e aldeias (BANIWA, 2014, p. 23).

Nesse caminhar, o ponto forte das atividades de alfabetização e letramentos visam à vitalidade da oralidade das línguas indígenas pela retomada dos saberes ancestrais. As práticas pedagógicas dos professores e professoras sedimentam-se em temas contextualizados com o chão dos territórios. Um dos cenários pesquisados e discutidos a seguir ressalta o silenciamento desses saberes e línguas ancestrais por força do pós-contato opressor, reconstruindo os espaços culturais de sociabilidade dos sujeitos individuais e coletivos do saber. Mas isso pode ser ressignificado com a formação-ação-intercultural pela pesquisa (LUCIANO, 2019).

2.1. A pesquisa e o protagonismo na formação do ser indígena em Novo Airão

Nossas reflexões partem das experiências dos diferentes TEEs da Rede Norte, que na Amazônia brasileira vem embalando os sonhos de efetivar uma educação escolar, voltada às realidades indígenas neste contexto, aos profissionais indígenas da educação básica, especialmente aos/às que trabalham com a alfabetização nas escolas indígenas e aldeias. Este recorte traz experiências vivenciadas na quarta edição da Formação ASIE realizada no Amazonas, de dezembro 2020 a junho 2021, etapa em que se buscou ressignificar a atuação do professor alfabetizador a partir da pesquisa-ação-intercultural. A estratégia pedagógica de formar em rede os professores indígenas como potenciais formadores visou qualificar contingente de profissionais comprometidos com as realidades indígenas para atender a grande demanda e as especificidades das comunidades e povos. Assim, as atividades formativas de pesquisas e diagnósticos promoveram o comunitarismo, um dos princípios básicos fundamentais da educação escolar indígena.

As atividades formativas aconteceram de forma remota, em meio a muitos desafios, em um cenário atípico e caótico diante do poder público e insensibilidade da União, principalmente, pelo fenômeno da pandemia de covid-19 e as crises subsequentes que se somaram às situações de alagamento no estado, aumentando ainda mais a vulnerabilidade dos povos indígenas. Nas aldeias, os processos pedagógicos para a alfabetização foram híbridos e presencial, dependendo do contexto local de acesso à internet e de apoio das secretarias na logística. Houve ainda os cortes de recursos do MEC que limitaram as ações da Rede Norte, restringindo as formações nesse período a 11

municípios⁸ com 28 povos⁹ de 150 comunidades/aldeias, e 125 escolas pela equipe do núcleo UFAM e 220 professores alfabetizadores bolsistas/cursistas.

Recortamos essa realidade para o município de Novo Airão, uma cidade próxima à Manaus, nas margens do Rio Negro, que participou pela primeira vez do ASIE. Segundo o censo 2021 do IBGE, a população é de 20.395 habitantes, e embora o município seja formado por povos indígenas migrados de várias localidades da Amazônia, estes não são visibilizados demograficamente e nem beneficiários de direitos e políticas públicas específicas. Neste recorte evidenciamos como essa invisibilidade étnica e política impacta na vida dos indígenas nos municípios da região e como esses assumem suas lutas historicamente.

Exemplo disso, foi o primeiro movimento ter ocorrido em 2011, com a criação do Instituto Makuitá¹⁰. Em 2016, o Fórum de Educação Escolar e Saúde Indígena do Amazonas (FOREEIA), mobilizou a rede de professores indígenas do estado, que culminou no I Encontro de Educação Escolar Indígena de Novo Airão em parceria com o Departamento de Políticas Afirmativas da PROEXTI-UFAM. Nesse movimento os professores e as comunidades tradicionais locais, passam a se autorreconhecerem e lutarem pelo direito à educação escolar indígena e à formação específica para atender as suas demandas.

Nisso, as instituições¹¹ assumem um Termo de Compromisso para viabilizar a construção de escolas indígenas até então inexistentes, reconhecendo a forma própria de organização física e pedagógica de cada comunidade e seus professores nesse processo. Com essas articulações envolvendo as comunidades e poder público, em 2017, criam a Organização dos Professores Indígenas de Novo Airão — OPINA que passa a reivindicar o acesso às políticas de formação dos professores indígenas, entre elas a Formação ASIE iniciada em 2020 aqui discutidas.

Na organização da formação-ação-intercultural, ressignificamos os papéis dos Coordenadores de Ação Local e dos Orientadores de estudos que assumem a função de Formadores em formação. O trabalho iniciou com os diagnósticos sociopedagógico e sociolinguístico das comunidades indígenas participantes da formação, para identificar os avanços e desafios quanto às estratégias de

8 Anamã, Beruri, Careiro da Várzea, Iranduba, Itacoatiara, Manacapuru, Manaquiri, Manaus, Novo Airão, São Gabriel da Cachoeira e Eirunepé, como voluntário.

9 Apurinã, Arapaço, Arara, Baniwa, Baré, Barasana, Daw, Dessano, Mundurucu, Mura, Hupdah, Jamamadi, Kanamari, Kaxinawá, Kambeba, Karapanã, Kuripako, Kokama, Kulina, Piratapuaia, Tariano, Tikuna, Tukano, Tuyuka, Sateré-Mawé, Yanomami, Werekena.

10 Makuitá significa Somos Indígenas na língua Nheengatu.

11 Prefeitura Municipal de Novo Airão, UFAM, Universidade do Estado do Amazonas — UEA, IFAM, Gerência de Educação Escolar Indígena da Secretaria de Educação e Desporto do Estado do Amazonas (GEEI/ SEDUC), Gerência de Educação Escolar Indígena da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (GEEI/ SEMED), Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Amazonas — CEEI/AM e o FOREEIA.

ensino-aprendizagem e construir o planejamento das ações pedagógicas que melhor atendessem a relevância das línguas indígenas no processo de construção do material didático próprio.

Para incluir o maior número de participantes, a UFAM realiza um curso com o uso das tecnologias, atendendo ao princípio do comunitarismo como prática fundamental do processo formativo, pois possibilitou autonomia a partir das comunidades, para diagnosticar importantes elementos dos projetos societários e etnopolíticos do povo para compor o currículo próprio.

Os relatos da equipe de Novo Airão confirmam que a formação ASIE foi uma conquista sonhada desde quando não havia sequer políticas públicas para os povos indígenas no município e está contribuindo para os professores-pesquisadores atuarem nas escolas e comunidades indígenas, ampliando nestes espaços a participação dos anciões detentores dos conhecimentos tradicionais. Uma ação que foi materializada pelo trabalho formativo com o protagonismo indígena foi o Mapeamento Linguístico para subsidiar o trabalho na Educação Escolar Indígena Intercultural, que valoriza os conhecimentos tradicionais conforme a especificidade de cada povo. Um avanço deste movimento interinstitucional com a UFAM, foi o acesso à internet pelas comunidades, neste contexto já autoidentificadas como indígenas. Neste momento, tramita a aprovação do projeto do Departamento de Educação Escolar Indígena em Novo Airão, no âmbito da Semed, para garantir o espaço junto à Câmara de Vereadores.

Como nos apontam a pesquisa de Luciano (2019, p. 20), esse caminho com a ASIE “[...] traz novas perspectivas, renovando a esperança de se construir a escola indígena que possa dar eco às diferentes vozes nela inseridas e, por séculos, silenciadas [...]”. Isso enfatiza a relevância da formação continuada ASIE em relação às realidades de indígenas residentes em contexto de cidades como Novo Airão, especialmente na Amazônia.

2.1.1. Ação Saberes Indígenas nas Escolas: Desvelando as Línguas da Amazônia Brasileira

Das pesquisas desenvolvidas nas formações do ASIE pela UFAM, a mais significativa foi a que resultou na construção do Mapa Linguístico de Novo Airão, resultado que viabilizou, nesta última edição em situação atípica, em plena pandemia, os dados qualificados do campo levantados com e nas comunidades em que professores indígenas participantes do projeto atuaram. Chegamos neste documento ao reconhecimento da presença de 18 Povos Indígenas re-existindo no município, são eles: Arapaço, Baré, Tukano, Baniwa, Tariano, Dessano, Miriti-Tapuia, Piratapuaia, Karapãna, Lanawa, Sateré-Mawé,

Ticuna, Mura, Munduruku, Kokama, Apurinã, Guarané e Waimiri-Atroari. As línguas desnudaram as heranças ancestrais das pessoas que estavam invisibilizadas como “descendentes indígenas”. A partir deste movimento de pesquisa imbricada com as pessoas de cada lugar, os dados recuperaram as memórias afetivas e sociais apagadas pelo racismo e a imposição cultural e linguística que impactou as identidades.

Um motor desta descentralização da formação-ação-intercultural, foi a qualificação da pesquisa-ação que reconhece os professores em formação como legítimos pesquisadores de suas realidades, sem o atravessamento das culturas acadêmicas. Desse movimento, podemos reconhecer que duas estratégias pedagógicas foram centrais e guiaram nossas formações como equipe do Projeto ASIE da UFAM: 1) *A descentralização da formação*: consistiu em formar uma “Rede de Formadores” dando preferência à inclusão dos professores indígenas com formação superior. 2) *O protagonismo das comunidades indígenas no processo de ensino-aprendizagem*, com base na construção coletiva de conhecimentos interculturais e intraculturais: consistiu em práticas de pesquisa-ação-intercultural tendo os próprios professores e professoras como pesquisadoras e pesquisadores das suas comunidades. Neste movimento de protagonismo indígena da educação escolar indígena deve contribuir para o fortalecimento e reconhecimento das línguas, pois estas estão diretamente articuladas aos projetos societários e etnopolíticos de cada sociedade, especialmente as ameríndias.

Por fim, as pesquisas deram visibilidade além da língua, ao reconhecimento dos diferentes e diversos povos das comunidades localizadas às margens do Rio Negro em Novo Airão, por suas práticas sociais tradicionais ameríndias milenares: agricultura, caça, pesca e confecção de artesanatos. Estas, são práticas sociais cotidianas que alimentam a cultura e a educação sociolinguística desde a infância.

Nesta última edição do Projeto ASIE/UFAM, o levantamento sociolinguístico identificou em Novo Airão, um território específico e multiétnico, no qual ainda são faladas 4 línguas indígenas: Nheengatu, Apurinã, Tukano e Sateré-Mawé. Apesar disso e de o ensino ser bilíngue como preconizam os documentos e também o projeto pedagógico da escola, a língua indígena não é ensinada e sim o português como língua de instrução. O diagnóstico e a formação viabilizaram, portanto, a tomada de decisão quanto a retomada da língua ancestral nas escolas pelos professores-pesquisadores por meio das músicas, pequenos glossários e cartazes com palavras e pequenos textos na língua originária.

Os dados mais específicos resultantes da pesquisa-ação retratam a realidade de línguas ameaçadas nos contextos monocultural, intercultural

e intracultural específicos de cada comunidade que devido à diáspora são originárias do alto e médio Rio Negro. A comunidade Renascer representa o contexto intercultural bilíngue com 49 famílias indígenas e não indígenas, destas, 5 são dos povos Baré, Dessano, Tukano, Macuxi e Kokama e uma é quilombola. A língua materna falada no ambiente familiar por esses povos é o Nheengatú usado somente na oralidade por falantes mulheres da faixa etária de 25 a 55 anos, o que significa que as crianças não estão sendo ensinadas. O português é a língua falada pelos demais habitantes da comunidade, que ainda não tem um projeto etnopolítico próprio e nem materiais didáticos bilíngues e específicos na escola.

A Aldeia Mirituba, mesmo sendo um contexto monocultural do povo Apurinã originários do Rio Madeira, a língua Apurinã que é falada por toda a comunidade não possui a escrita. Os dados informam que a faixa etária dos falantes é de homens e mulheres de 21 a 60 anos e todos os nascidos na aldeia são batizados pela cacica com o nome indígena. Com isso, evidencia-se a problemática da educação escolar para construir um plano de ação que tenha sustentação em materiais diferenciados na língua própria e no conhecimento ancestral, pois sem ter a língua escrita, a alfabetização se dá na língua portuguesa, eliminando o uso da língua originária pelas crianças e jovens.

Representando um contexto intracultural a Aldeia Rãgti (Onça pintada em Apurinã) conhecida como Comunidade Santo Elias, situada na terra indígena Apurã, abriga aproximadamente sete famílias dos povos *Apurinã*, *Ticuna* e *Baniwa*. De todas as famílias entrevistadas apenas dois adultos e um ancião ainda falam a sua língua materna Apurinã e apenas um deles domina a escrita e fala. A Dança Apurinã popularmente chamada de “Xingané” (kenuru em Apurinã), inclui cantorias noturnas na aldeia, e quando convidam outras aldeias em grandes festas tradicionais com farta comida, vinho de macaxeira, banana, pataú e combustível para os participantes, mas não está sendo mais praticada. Ao concluírem, os professores-pesquisadores afirmam que 90% dos moradores da comunidade não falam a língua materna e estão deixando a cultura se acabar e questionam-se: “[...] o que faríamos para mudar? Continuar com as atividades de pesquisa e registro escrito, audiovisual das línguas e dos saberes que elas fazem circular, assim as crianças aprenderão a ler e escrever em sua língua nativa”.

Concluímos com as pesquisas articuladas às oficinas de letramento, que no contexto familiar há participação dos falantes nas suas práticas sociais orais que precisam da escrita para registrá-las e levá-las para a escola. Este letramento empoderado deve ser trabalhado de forma contínua, por meio da retomada das línguas e dos valores que elas carregam para potencializar o bem viver e as identidades étnicas das, e com as comunidades envolvidas.

Os resultados das etapas formativas da pesquisa-ação-intercultural pelas técnicas do etnomapeamento, etnozoneamento, mapa linguístico e oficina de

letramento, trouxeram os temas contextuais para a construção de materiais específicos a serem trabalhados por sequências didáticas nas escolas indígenas, organizados provisoriamente de forma artesanal, porém, produzidos durante o processo de ensino-aprendizagem significativo e participativo.

2.2. A Formação-Ação-Intercultural em Mato Grosso

O Projeto ASIE em Mato Grosso inicia em 2015 no movimento de organização das parcerias com o “I Seminário de Formação sobre os Saberes Indígenas de Mato Grosso na UFMT”, em 6 de abril nas dependências PPGE, pois contamos com apoio do Coeduc¹² para trazer autoridades como Gersem Luciano Baniwa e muitos representantes indígenas do estado com os quais subsidiamos a criação da Rede UFMT¹³ que desde o início atende 10 povos e mais de 100 professores-pesquisadores-alfabetizadores/bolsistas conforme definição do MEC.

Para a primeira formação em 2016 recorreremos à duas videoconferências¹⁴, que de forma remota, qualificaram o debate a partir das aldeias, sobre o processo de invisibilidade das línguas indígenas e o papel destas como patrimônio socio-cultural. Destes debates levantamos dados para elaborar o “Diagnóstico Básico”, que, entre outras fundamentais informações, nos revelou que 57% dos professores das escolas indígenas não tinham o Ensino Superior (SILVA, 2020, p. 76)

Em 2017 realizamos uma formação-ação-intercultural trazendo pesquisadores do Projeto ASIE — Rede UFMT e a Dr.^a Esther Pillar Grossi, para discutirmos, como demanda do “Diagnóstico Básico” a alfabetização na qual todos aprendem. Ela nos trouxe os estudos do GEEMPA (Grupo de Estudos e Pesquisa em Ação) que há mais de 40 anos¹⁵ realiza formações pautadas na pesquisa-ação para com os alfabetizadores, superar os problemas de aprendizagens de alfabetização em todo o país, com comprovado êxito junto ao MEC.

Este processo envolveu todos os participantes do Coeduc/FEF-PPGE/UFMT nas formações e nos apoios técnicos das ações e organização dos

12 O projeto coordenado pelo Coeduc/UFMT (Grupo de Pesquisa Corpo, Educação e Cultura) com o Ministério do Esporte realizou em Cuiabá de 7 a 11 de abril de 2017, o I Fórum de Políticas Públicas de Esporte e Lazer para os Povos Indígenas do Brasil (FOPPELIN), reunindo mais de 200 indígenas e etnias de todos os estados brasileiros. Fontes: “Apresentação do Fórum”. Disponível em: <https://www.coeducufmt.org/documentos-i-foppelin>. *Políticas Públicas de Esporte e Lazer*. Disponível em: pdf: <https://www.coeducufmt.org/livros>. Acesso em: 15 abr. 2022.

13 Sobre a dinâmica da Rede UFMT, pelo Coeduc, de 2016-2019, e os povos atendidos, ver em Silva (2020, p. 58).

14 As RIES receberam as videoconferências: “História das Línguas Indígenas no Brasil”, de José Ribamar Bessa Freire, e “Patrimonialização e os Saberes Indígenas na Escola”, de Dominique Gallois, realizadas na SECADI/MEC, como primeiro material de apoio à formação dos professores.

15 Essas referências do Geempa sustentaram as formações de alfabetização que privilegiaram os estudos da psicogênese da escrita comprometida com os diferentes níveis de aprendizagens dos estudantes indígenas, voltados à compreensão de como produzem seus conhecimentos referenciados “dentro de um Campo Conceitual e nas situações didáticas com muitos jogos e fichas didáticas”. Nesta formação-ação-intercultural, nas edições 2016-2018 e 2019-2020, no Polo I de Cuiabá (UFMT e IFMT), participam os professores-pesquisadores-formadores: Boe Bororo, Chiquitano, *Balatiponé* Umutina, *Haltiti* Paresi e Nambikwara (GRANDO; SILVA, 2019, p. 134).

dados para os materiais didáticos e depois dos livros publicados¹⁶ nas edições do Projeto ASIE (2016–2020), qualificando os fundamentais conflitos para a “Interculturalidade Crítica” (WALSH, 2007), perseguida por todos e base para a sustentação teórico-metodológico que sustentam a “formação-ação-intercultural”, portanto, articulação em todas as ações pela pesquisa-ensino-extensão.

Essa referência aliada aos estudos de Grandó (2019, p. 19) nos orienta à ação intencional para que a prática pedagógica promova as fissuras fundamentais nas relações naturalizadas pelo racismo e colonialidade e possa, assim: “[...] promover a descentralização das relações autoritárias e hierarquizadas que colocam pessoas com diferentes experiências como desiguais e inferiorizadas — como a relação professor-aluno [...]. A formação visa [...] possibilitar a construção coletiva e individual de identidades”.

Neste movimento de aprendizagens significativas, e diante do “Diagnóstico Básico” do Projeto ASIE, envolvemos reflexões relevantes para desencadear ações formativas que dão visibilidade e materialidade ao reconhecimento, fortalecimento e valorização das línguas indígenas que são sistematizadas nos livros que vão para cada escola indígena do próprio povo que participou ativamente com pesquisas e elaboração autônoma dos textos e atividades que agora passam a ser material pedagógico presente nas escolas, nas mãos das crianças e suas famílias, além dos jovens e adultos do EJA.

Essa ação vai ao encontro do que propõem os documentos e legislações da Educação Indígena, e, especialmente, as demandas do “Diagnóstico Básico” apresentadas pelos próprios professores-pesquisadores indígenas e comunidades participantes da ASIE-Rede UFMT:

Falta de material didático na língua materna; maior formação para atuar nos anos iniciais; ampliar o conhecimento dos professores que requerem habilidade para o ensino das crianças; estudo dos teóricos que discutem sobre as aprendizagens das crianças; as dificuldades dos professores da terra Indígena Tirecatunga e que não têm livros para trabalhar a língua materna; falta de material didático na língua materna; os livros não são bororo, não sabem escrever na língua materna; mais conhecimento para a alfabetização; saber fazer um bom planejamento; dificuldade em falar a língua; formação avançada para ensinar as séries conforme o material didático; formação para, a partir dos nossos saberes e conhecimentos tradicionais; ensinar; planejamento para a alfabetização; formação para atuar nas séries iniciais (DUNCK-CINTRA; MIRANDA; SANTANA, 2019, p. 57).

16 Foram produzidos nesta dinâmica com a mediação/coordenadora do Coeduc no PPGE/UFMT, contando com pesquisadores indígenas vinculados ao Projeto ASIE, Ms. Félix Adugoenau (Boe Bororo) e Msa. Darlene Taukane (Kurâ-Bakairi), nove volumes, sendo oito específicos para os povos do Polo Cuiabá, como nos referimos anteriormente, sendo que todos distribuídos para as respectivas escolas indígenas e disponíveis em formato de pdf “Coleção ASIE”: <https://www.coeducufmt.org/saberes-ind%C3%ADgenas>. Acesso em: 20 abr. 2022.

No relato dos professores Bororo (autodenominação Boe), apresentam a problemática que expõem o cruel processo de produção de materiais “didáticos” feitos por não indígenas, que impactam pela “tradução”, diretamente as dimensões epistêmicas — cosmológicas, espirituais, sociais, ambientais e fundamentalmente nas educações do ser, do sentir e do viver. No ASIE do Polo Cuiabá, muitos conflitos foram desnudados com os textos trazidos e produzidos pelos professores-pesquisadores indígenas quando as referências eram na língua (português ou na língua “materna”, pois não eram mais originária) descrita por religiosos, antropólogos ou linguistas de períodos naturalizados nas ciências eurocênicas/colonialidade.

Quadro 1 – Relato dos Professores cursistas do Povo Bororo/Piebaga

Assim como outros povos, ao Povo Boe também foi ensinada a Língua Portuguesa através da identificação de objetos, por gestos e pronúncias repetidas. Os anciões da comunidade também falam [...] alguns parentes terem passado por essa repressão da sua língua materna e seus rituais. Quando começaram a frequentar escolas foram obrigados a falar a Língua Portuguesa e passavam até mesmo por castigos [...]. Antigamente era falada somente a língua materna, nos dias atuais é falado mais a Língua Portuguesa. Com essa mistura teve influência até mesmo na alimentação do Povo Boe. Antes era consumido somente alimentos da natureza, hoje consomem mais alimentos industrializados do não índio. Os anciões acham importante ter o conhecimento das duas culturas, mas preservando seus alimentos e sua Língua Materna, colocam também, como os não índios foram invadindo suas terras e sua cultura. O índio não deve ter somente um sobrenome indígena e sim mostrar que é um índio falando a língua em comunidade, em casa e fora dela.

Fonte: “Diagnóstico Básico” (SILVA, 2020, p. 70).

No Território de Meruri por mais de um século, a “escola da missão” foi o lugar de poder da colonialidade que “traduziu” a cultura e a língua¹⁷, impondo educações e disciplinas aos corpos desde criança com rituais e professores que substituíram anciões e especialmente, desqualificaram o lugar de autoridade do saber/ser da mulher, nesta sociedade matriarcal e matrilinear. A imposição da língua e dos rituais atravessam a escola e rouba o lugar privilegiado dos corpos que aprendem na transmissão pela língua viva que educam os corpos na aldeia.

O caso apresentado visa evidenciar que esta realidade perpassa outros povos também mais recentemente contatados, os livros “sobre nós” são produtos de “traduções” epistêmicas-religiosas-culturais-acadêmicas, que se transformam em imensos desafios, para além das faltas de formações e de material didático para o ensino na escola, roubam aos direitos constitucionais.

Tendo isso como referência, o trabalho depois das formações com a equipe do Geempa, os pesquisadores-professores alfabetizadores, experimentaram

17 São muitos os povos que são subsidiados nas escolas indígenas pelos “livros” feitos por missionários com a preocupação de auxiliar na “tradução” epistêmica da cultura e da língua. Entre os Boe são muitos os livros “disponibilizados”, inclusive na língua que os professores já não mais conhecem. Esse conflito é evidenciado quando em 2019 muitos professores pesquisaram nos livros as “memórias” do povo. Os títulos a seguir expõem a complexidade vivenciada pelos professores no cotidiano: *Boe Eno Bakarú*: lendas bororo. Campo Grande: Missão Salesiana de Mato Grosso, 1983. *Boe Enogiegidae Barege Eie* — Classificação Bororo dos Bichos. Elaborados pelo ancião da tribo Antonio Kanajó e Mário Bordignon. Campo Grande: MSMT, 1988.

diferentes materiais didáticos, indo e vindo em diálogo com as formadoras, e em 2019, passam a criar seus próprios materiais com levantamento de textos a partir de cada aldeia. Trazemos como exemplo, considerando a problematização acima, o recorte do trabalho do “grupo-pesquisador” na “formação-ação-intercultural” (GRANDO, 2019) com os 36 pesquisadores-professores-autores do livro organizado pelo pesquisador boe do Projeto ASIE e mestrando do Coeduc/PPGE, Félix Rondon Adugoenau, publicado como volume 1 da *Coleção Ação Saberes Indígenas na Escola: Boe Erudu Iware Jiboe, Iage, “Boe Erudu Iwadu Eda Bai” Kaedu Bapera: Ação Saberes Indígenas na Escola — ASIE, “Ó Maragodae Keje Bapera Reo”* (ADUGOENAU, 2019).

Na aldeia Piebaga a coordenadora relatou como revitalizaram a língua boe na aldeia a partir da escola. Ela, vendo que havia muitas crianças e jovens que pela convivência com os vizinhos do assentamento ao lado, somente conhecerem o português, conversou com a comunidade e decidiu que na escola só poderiam conversar na língua. Em pouco tempo, professora e criança passaram a buscar falantes e aprenderam a falar, mesmo os filhos de pai não bororo morador da aldeia. E, por isso, estavam trabalhando na produção do livro do ASIE.

Em Meruri, a escola já estava sendo administrada pelos próprios boe, embora a maioria falante só do português. Na visita formativa, buscamos as experiências e fomentamos desafios, e dois exemplos são muito ricos: a) duas professoras-alfabetizadoras que participaram da formação do Geempa, realizaram pesquisa com auxílio de colegas sobre as frutas do bioma do Território, o Cerrado. Fizeram 35 belíssimos desenhos que foram trabalhados com os nomes das frutas em português e pensavam e fazer a tradução para o bororo. O resultado do desafio se tornou no livro, 18 páginas (p. 29-47) de textos sobre as frutas ilustradas só em bororo. Essas mesmas pesquisadoras, haviam feito dobraduras de animais conhecidos pelas crianças que também usaram as palavras e para ensinar as cores. No “conhecimento” das cores, o desafio foi buscar textos da oralidade (cantos, danças, narrativas míticas, histórias das memórias dos anciões etc.) para a transposição pedagógica.

O resultado veio das vivências do pesquisador-professor Félix Adugoenau na Aldeia Tadarimana. Ele fez campo com entrevistas/conversas com vários anciões e anciãs e viveu no corpo o Funeral sem a tradução cristianizada de Meruri. No Funeral, mais longo e importante ritual boe, são vivenciados saberes e práticas que amalgamam os mundos complexos dos humanos e não humanos, dos vivos e dos não vivos e educam nos corpos-boe aprendizagens que só a língua originária pode transmitir¹⁸. Das vivências dos cantos e comparando as narrativas dos anciões com a dos missionários que conhecia, trouxe um canto sobre o milho, não sagrado, que pode ser cantado por criança, meninos e meninas, para trabalhar as cores. Nesta

18 São muitos os cantos que atravessam o Funeral, de onde participam todos, no mínimo nos três dias mais intensos, mas pode durar meses, conforme as funções e atividades que ainda podem realizar, considerando os contextos sócio-históricos e ambientais com as delimitações territoriais atuais.

proposição, são contadas as histórias milenares do povo que conhecia e usava os milhos preto, vermelho, azul, verde e outros, e assim, o texto não é mais uma tradução da língua, como apresenta a nota de Félix Aduboenau para ser usado como livro escrito por 36 boe de 5 contextos diferentes, de 3 dos 4 territórios atuais:

Quadro 1 – Apresentação do I texto do livro com tradução decolonial boe

Título da chamada com a imagem do milho vermelho: *Kuiada BOE EWADARU KEJEWUGE ATUGO-BOE: Jaoboe erudu iware jiboe kuiada eei “Kuiada Paru” keje*

Título da letra do canto/texto: *Kuiada Paru* — Versão Kuiuaru, 2005

Nota: Na *Enciclopédia Bororo*, v. III, Parte 2, no lugar das expressões amo tuwaia e amo roria, traz: amoto uia (a tua cova na terra) e amoto ororia (a tua cobertura de terra), expressões estas que descrevem a história do milho quando é plantado na sua cova e quando, já crescido, recebe a cobertura de terra no pé, para se desenvolver melhor. Já, na versão de Kuiuaru, aparece mais a importância do campo plantado de milho de (uwaia) (ADUGOENAU, 2019, p. 16-18).

Fonte: Adugoenau (2019, p. 16-18).

Com isso, concluímos que é possível e urgente, promover formações que assumem a pesquisa-ação como princípio para promover reflexões mais aprofundadas sobre os processos formativos que visam superar a histórica relação de submissão, como nos aponta Walsh (2007), a “Interculturalidade Crítica” como um compromisso para promover ações, cujas funções “pedagógica/política” e “política/pedagógica” possam se contrapor e confrontar os ideais colonialistas e fomentar posturas críticas que garantam a formação consciente de educadores/professores nas relações entre o eu e o outro, pois esta é imbricada com a condição sociolinguística e histórico cultural, mas também e principalmente, vinculada às lutas pela terra, ou seja, pelo “bem viver” nas territorialidades que garante a vida coletiva com sustentabilidade.

3. Algumas considerações

Neste texto, pautamos a perspectiva decolonial para os estranhamentos e aproximações das experiências formativas de professores indígenas, considerando a pesquisa-ação como metodologia para aprofundar nossa perspectiva decolonial e concepção de “formação-ação-intercultural” (GRANDO, 2019), pois nela reconhecemos que todos aprendem e ensinam como pesquisadores. Somos corpos diversos em diálogo intercultural que desnaturalizam as percepções equivocadas do pensar, sentir e agir da colonialidade e do racismo, posturas incapazes de se reconhecer na diferença e com outras epistemologias que garantem outros saberes visibilizados nas produções de materiais didáticos específicos para escolas indígenas assumidas no Projeto ASIE em Mato Grosso (Rede UFMT) e no Amazonas (Rede Norte).

Neste texto de diálogo entre realidades diferentes e complexas, mas ambas com evidências da história de exclusão e desqualificação das epistemologias

e línguas indígenas, que marcaram a invisibilidade dos corpos ameríndios no Brasil multiétnico e multilíngue, trazemos saberes dos fazeres de ações formativas exitosas no desvelamento destas realidades e para o fortalecimento das línguas indígenas, como propõe a Unesco para a Década das Línguas Indígenas — 2022 a 2032.

As formações-ações-interculturais que descrevemos, materializam o processo de produção de materiais didáticos relacionados às línguas originárias assumidos pela mediação de duas RIES. Os exemplos do trabalho de campo para a sistematização das produções didáticas no Projeto ASIE das Redes UFMT (UFMT-Unemat-IFMT-UFR) e Norte (UFAM-IFAM-UEPA), evidenciam esse compromisso, mas também, denunciam o descaso com os corpos indígenas nas universidades e nas escolas das cidades e dos direitos à educação específica dos povos indígenas que não consideram as históricas exclusões vividas cotidianamente.

Das discussões sobre a produção da “Coleção Saberes Indígenas na Escola” da Rede UFMT, concluímos que os produzidos por missionários ou pesquisadores estrangeiros ao grupo, mesmo na sua língua “materna” não expressam a verdade do povo bororo, como apontavam os professores desde o primeiro diagnóstico, mesmo que os buscassem como apoio para o trabalho pedagógico com a “cultura e língua”, não se reconheciam neles, ao contrário, se confrontavam com a história de exclusão. É assim que acreditamos que a defesa da língua e seu fortalecimento deve estar atrelado à formação-ação-intercultural cuja mediação se reconhece na “interculturalidade crítica” de Walsh (2007).

Nosso recorte considera o processo formativo que viabilizou o trabalho autoral dos pesquisadores indígenas nas aldeias e respectivos territórios, viabilizando a produção de materiais didáticos específicos que atendem aos objetivos propostos para a Década Internacional das Línguas Indígenas. Como evidenciam as ações conjuntas das RIE's atendem ao que expressam os documentos da Unesco para a delimitação da década, pois esta visa “garantir o direito dos povos indígenas de preservar, revitalizar e promover suas línguas, e integrar aspectos da diversidade linguística e do multilinguismo nos esforços de desenvolvimento sustentável”, o que implica no desenvolvimento de políticas que estimulem o “uso, preservação revitalização e promoção de línguas indígenas” (UNESCO, 2022).

REFERÊNCIAS

BANIWA, G. Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena. *In: SEMINÁRIO IBERO-AMERICANO DE DIVERSIDADE LINGUÍSTICA*, 5., 2014 Foz do Iguaçu. **Anais** [...]. Foz do Iguaçu: IPHAN, 2014. p. 14-28. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/187765466.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2022.

DUNCK-CINTRA, E. M.; MIRANDA, M. G.; SANTANA, Á. C. Saberes tradicionais, letramento e os desafios na formação linguística de professores indígenas. *In: GRANDO, B. S.; DUCK-CINTRA, E. M. ZOIA, A. (org.). Saberes Indígenas na Escola e a Política de Formação de Professores Indígenas no Brasil*. Cuiabá: EdUFMT, 2019. p. 47-63.

GRANDO, B. S. A formação-ação-intercultural em Cuiabá: processos interculturais de educação que reconhecem a história e ancestralidade da cultura nos 300 anos de ocupação em território Bororo. *In: GRANDO, B. S. et al. (org.). História do Povo Bororo em Cuiabá-MT: contribuições para implementação da Lei nº 11.645/2008*. Cuiabá: Carlini & Caniato, 2019. p. 16-29.

GRANDO, B. S.; DUCK-CINTRA, E. M. ZOIA, A. Apresentação: Diálogo entre Redes e Saberes Indígenas. *In: GRANDO, B. S.; DUCK-CINTRA, E. M.; ZOIA, A. (org.). Saberes Indígenas na Escola e a Política de Formação de Professores Indígenas no Brasil*. Cuiabá: EdUFMT, 2019. p. 13-22.

GRUPIONI, L. D. B. Do nacional ao local, do federal ao estadual: as leis e a Educação Escolar Indígena. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: formação de professores: educação indígena*, 2002, Brasília. **Anais** [...]. Brasília: MEC/SEF, 2002. p. 130-136. Painel 5: Legislação Escolar Indígena. Organização de Marilda Almeida Marfan. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4c.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2022.

LUCIANO, R. R. de F. **Ação saberes indígenas na escola: alfabetização e letramento com conhecimentos indígenas?** 2019. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/7489>. Acesso em: 20 jan. 2022.

LUCIANO, R. R. de F.; LUCIANO, G. J. dos S.; SIMAS, H. C. P. Experiências e desafios de alfabetização bilíngue e intercultural à luz da Ação Saberes

Indígenas Na Escola. *In*: GRANDO, B. S.; DUCK-CINTRA, E. M.; ZOIA, A. (org.) **Saberes Indígenas na Escola e a Política de Formação de Professores Indígenas no Brasil**. Cuiabá: EdUFMT, 2019. p. 25-45.

SILVA, L. A. da. **Formação de professores indígenas**: uma reflexão sobre a “Ação Saberes Indígenas” – Rede UFMT/Polo de Cuiabá. 2020. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2020. Disponível em: https://www.coeducufmt.org/_files/ugd/ba96d8_4aefe9954f984d9c88832e340a80e021.pdf. Acesso em: 20 jan. 2022.

SILVA, L. A. da; GRANDO, B. S. Formação continuada de professores indígenas: processos, saberes e aprendizagens em redes. *In*: GRANDO, B. S.; DUCK-CINTRA, E. M.; ZOIA, A. (org.) **Saberes Indígenas na Escola e a Política de Formação de Professores Indígenas no Brasil**. Cuiabá: EdUFMT, 2019. p. 119-222.

WALSH, C. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DIVERSIDAD, INTERCULTURALIDAD Y CONSTRUCCIÓN DE CIUDAD, 17-19 abr. 2007, Bogotá. **Memórias** [...]. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007.

CAPÍTULO 8

PROCESSOS FORMATIVOS COM TECNOLOGIAS DIGITAIS E MULTILETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO

*Terezinha Fernandes*¹

ORCID iD: 0000-0002-1040-424X

Lattes: 4491000679954389

*Iracema Cristina Fernandes*²

ORCID iD: 0000-0001-6205-781X

Lattes: 6327718444757621

*Marta da Conceição de Paula*³

ORCID iD: 0000-0001-5954-8917

Lattes: 4684547741689094

*Dulce Márcia Cruz*⁴

ORCID iD: 0000-0001-7055-0137

Lattes: 1543348404865052

1. Considerações iniciais

Neste artigo discutimos a produção de pesquisas desenvolvidas no contexto do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Instituto de Educação (IE), da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), na linha de pesquisa Organização Escolar, Formação e Práticas Pedagógicas e do Grupo de Pesquisa Laboratório de Estudos sobre Tecnologias da Informação e

- 1 Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). E-mail: terezinha.ufmt@gmail.com.
- 2 Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Professora da Rede Pública Municipal de Educação de Juara, Mato Grosso. E-mail: iracemacristinafernandes@gmail.com.
- 3 Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Professora da Rede Pública Municipal de Educação de Cuiabá, Mato Grosso, Brasil. E-mail: profmarta.maiseducacao@gmail.com.
- 4 Doutora em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora Associada do Departamento de Metodologia de Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação (UFSC). Líder do Grupo de Pesquisa EDUMÍDIA/UFSC/CNPq. Pesquisadora CNPq. E-mail: dulce.marcia@gmail.com.

Comunicação na Educação (LêTece) pelas três primeiras autoras, e no contexto do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) pela quarta autora.

A temática dos estudos se deu a partir do doutoramento da primeira autora, realizada na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) sob a orientação da quarta autora e que resultou na tese *Ondas em Ressonância: Letramentos Digitais de Estudantes na Universidade Aberta de Portugal* (SOUZA, 2016). A continuidade das pesquisas, tanto do ponto de vista do aprofundamento da temática quanto da parceria institucional, reverberou em produções científicas conjuntas e orientações da dissertação de mestrado da terceira e quarta autoras, dentre outras produções com orientandas de mestrado e, mais recentemente, de doutorado.

As pesquisas iniciadas no ano de 2017 se deram no âmbito do projeto *Cibercultura, Educação Online e Letramentos Digitais: Desdobramentos nos Processos de Formação*, registrado na Pró-Reitoria de Pesquisa (PROPEq/UFMT) — 363/2017-2019, com o objetivo de investigar processos formativos em cursos de graduação com o uso de tecnologias digitais em rede na educação *on-line* com Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) para conhecer os modos de implementação de disciplinas e/ou módulos *on-line*, acompanhamento, avaliação e aprendizagens que contribuíssem com os letramentos digitais de professores e estudantes.

Com o desenvolvimento dos estudos do pós-doutoramento na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), ampliamos o interesse para os estudos de ativismos, protagonismos e autorias de mulheres em *Processos Formativos, Práticas Sociais e Ciberfeministas em Contextos Plurais: Multiletramentos Críticos e Implicações na Educação (Presencial e On-line)*, Propeq/UFMT 160/2021-2023, visando compreender de que modo processos formativos e práticas no ciberespaço, na universidade e na escola de educação básica dialogam com os ciberativismos de mulheres e podem contribuir para desenvolver multiletramentos críticos em docentes e estudantes na educação.

A metodologia usada nos projetos citados é a pesquisa-formação na cibercultura (Santos, 2014), com inspiração na multirreferencialidade (ARDOINO, 1998). A pesquisa-formação na cibercultura favorece a autoformação por um processo coletivo e dialógico, levando em conta a hibridização de artefatos tecnológicos, as experiências em múltiplos contextos e os sujeitos que formam e se formam mutuamente (SANTOS, 2014). Nesse processo, é possível “vivenciar, compreender e interpretar, estando do ‘lado de dentro’ da manifestação do fenômeno, criando e recriando a empiria e a teoria” (SANTOS, 2014, p. 100). A multirreferencialidade, por sua vez, favorece olhares e pontos de vistas diferentes, sob as ações e práticas situadas no tempo histórico e social (BARBOSA, 1998, 2008). Os sujeitos da pesquisa, a partir de Certeau (1994),

são praticantes culturais, sujeitos que vivenciam o cotidiano da cultura contemporânea mediada pelo digital em rede e, ao mesmo tempo, sob o olhar de Ardoino (1998), são sujeitos da práxis, pois os saberes que eles gestam estão articulados na pluralidade das suas construções.

As pesquisas desenvolvidas têm as preocupações de: a) compreender os fenômenos da cibercultura por meio dos estudos teóricos; b) compreender os fenômenos emergentes por meio das nossas práticas sociais na cibercultura; b) compreender os fenômenos da cibercultura com a nossa participação em atividades formativas; c) produzir dados empíricos com os fenômenos em contexto; d) planejar e desenvolver dispositivos de pesquisa-formação com os sujeitos em contextos plurais; e) registrar, descrever, interpretar e analisar os fenômenos produzidos em um contexto e em um continuum; f) produzir, divulgar e publicar relatórios com os resultados no decorrer do desenvolvimento das pesquisas.

A integração de membros, docentes de universidades, professores da educação básica e pesquisadores de mestrado e doutorado se dá mediante a apresentação de subprojetos de pesquisa em aderência aos eixos propostos:

- a) Eixo 1: experiências formativas e práticas educativas (universidade) desenvolvidas por docentes e estudantes com tecnologias digitais que mobilizem multiletramentos;
- b) Eixo 2: experiências formativas e práticas educativas (escola de educação básica) desenvolvidas por docentes e estudantes com tecnologias digitais que mobilizem multiletramentos;
- c) Eixo 3: experiências e práticas desenvolvidas por mulheres (ciber) feministas e por comunidades ativistas no ciberespaço (redes sociais, como YouTube, Facebook, Instagram, Twitter etc.) que mobilizem multiletramentos.

As pesquisas dialogam entre si e com o uso de tecnologias digitais nos processos de formação visando ao desenvolvimento de multiletramentos e transitando pelo uso de artefatos digitais, como AVAs, YouTube, WhatsApp, Instagram, jogos digitais e outros. Com os estudos realizados, ampliamos compreensões acerca dos temas em estudo e, gradativamente, construímos um referencial teórico e metodológico para apoiar processos de formação e práticas na educação superior e básica, resultando em organização de livros, artigos científicos e capítulos de livros, bem como ações de formação por meio de seminários temáticos e cursos de extensão⁵.

5 Algumas destas atividades desenvolvidas durante a pandemia são: Seminário Temático *Ciberfeminismos Plurais e Multiletramentos Críticos em Tempos de Pandemia*, agosto de 2021, para estudantes do PPGE/UFMT e comunidade externa (www.seminariotematicotece.com.br); Curso de Extensão *(Ciber)Ativismos e Lugares de*

A pesquisa apresentada pela quarta autora investiga metodologias e práticas pedagógicas inovadoras para a produção e aplicação do Game Comenius em situações de aprendizagem que levem à formação de professores de todos os níveis de ensino e de estudantes de licenciatura com, sobre e através das mídias (CRUZ, 2021). O estudo é realizado na perspectiva da mídia-educação, visando educar com os meios (perspectiva instrumental), sobre os meios (perspectiva crítica) e através dos meios (perspectiva expressivo-produtiva) (CRUZ; RAMOS, 2021). O entrelaçamento entre mídia e educação “com, sobre e através” está na base das atividades realizadas durante as formações por meio de oficinas e/ou eventos de letramentos midiáticos e digitais que oportunizam a construção coletiva de saberes, análise da realidade, confrontação e intercâmbio de experiências (CANDAUI, 1999).

Os encontros com pares no doutoramento, pós-doutoramento e orientações de estudantes no PPGE/UFMT foram marcados por acontecimentos que, para Macedo (2016), são experiências profundas de sentidos, de construção de conhecimentos pensados na experiência de formação. Na acepção de Macedo (2016), o acontecimento é emergência e encontro, como experiência de alteridade, de sentido-vivido, evento fecundo e atitude etnográfica no processo de viver-sentir-pesquisar e construir conhecimentos. Estes encontros entre pesquisadores e os fenômenos emergentes na cibercultura e no ciberespaço nos possibilitam ensinar e aprender enquanto pesquisamos e ainda oportunizam a apropriação de novos conhecimentos e sentidos que dialogam entre si e com outras pesquisas acadêmicas, bem como as práticas de formação de professores e curriculares no Ensino Superior e na educação básica, em que multiletramentos críticos são mobilizados.

Uma parte do conjunto de tessituras produzidas neste encontro entre pesquisadoras é o que discutimos neste artigo, que está organizado em cinco partes: considerações iniciais; os letramentos digitais em narrativas de estudantes de pedagogia EaD; as narrativas transmídia e apropriações de letramentos digitais e literários por crianças: contribuições para as práticas pedagógicas de professores e pesquisas acadêmicas; o potencial pedagógico dos jogos digitais na formação para as mídias: o caso do Game Comenius; e as considerações finais.

2. Letramentos digitais em narrativas de estudantes de Pedagogia EaD

A dissertação de mestrado intitulada *Letramentos Digitais em Narrativas de Estudantes de Licenciatura em Pedagogia EaD* (SILVA, 2020),

Existência Social: Vozes Plurais no Combate à Violência Contra a Mulher, de dezembro de 2021 a fevereiro de 2022, SIEEx UFMT nº 171120211338181896, para estudantes de Pedagogia EaD e comunidade externa (<https://setec.ufmt.br/ava/graduacao-ead/course/view.php?id=272>); Canal no YouTube: EMCIP em Rede (<https://www.youtube.com/channel/UCI59uKYtkzmhd1-h6gS0XSQ/videos>) para armazenar os vídeos produzidos nos estudos nas ações formativas e nos estudos livres *Quintas Feministas*, iniciado em abril de 2022 e em andamento, para desenvolver estudos teóricos (obras) com estudantes de pós-graduação que tenham pesquisas afins.

desenvolvida no contexto do projeto citado, teve como objetivo compreender os usos e as apropriações com tecnologias digitais por estudantes do curso de Pedagogia EaD e problematizá-los como letramentos digitais em uma perspectiva social e abordagem crítica.

Os letramentos digitais foram compreendidos no estudo levando em conta as mudanças sociais e culturais, assim, em Buzato (2009, p. 16), ao considerar que “há diferentes letramentos digitais praticados pra finalidades diferentes em contextos diferentes”, ou seja, são conhecimentos e habilidades de que os sujeitos necessitam na cultura digital para o seu desenvolvimento político, ético, social e crítico. Consideramos também a perspectiva social e a abordagem crítica propostas por Street (2014) associadas aos usos sociais do digital em rede e suas linguagens, sempre em movimento, no contexto sócio-histórico-cultural contemporâneo.

Santos (2014) destaca que formar é viver a experiência no processo formativo, assim, as narrativas dos estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade a distância da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), turma 2017/1, polo de Juara, MT, produzidas na interface *Envio de Arquivo* e na interface *Blog*, no AVA do curso, foram analisadas, revelando a apropriação de algumas dimensões dos letramentos digitais.

As interfaces de busca citadas pelos estudantes foram o Google Acadêmico e o YouTube, como destaca M.A.: “antes de ingressar na faculdade, eu sempre utilizei o Google para fazer as pesquisas, com o decorrer do tempo, aprendi a utilizar outras maneiras de pesquisar, hoje utilizo muito o Google Acadêmico e o YouTube para fazer as atividades da faculdade”. O uso de redes sociais integradas ao AVA utilizado no curso foi mencionado na narrativa de T.M.T., para a qual isso possibilitou o compartilhamento de “conteúdo em texto, áudio, vídeo e imagem”.

As dimensões dos letramentos digitais observadas nas narrativas dos estudantes na interface *Envio de Arquivo* foram: funcional (técnico-operacional) — das tecnologias digitais, operações simples de manuseio tecnológico (ligar, desligar, digitar, salvar); comunicacional — habilidades de se comunicar *on-line* (uso de celular, AVA); informacional — habilidades de localizar, selecionar, avaliar e compartilhar informações diversas na internet; e social — uso das redes sociais WhatsApp, Facebook, Instagram e Snapchat para interagir com as pessoas.

Com estes dados, organizamos cinco roteiros, os quais foram disparadores para a continuidade das narrativas produzidas na interface *Blog* do AVA. Os roteiros contemplaram: o uso de interfaces do AVA; outros meios e plataformas usados para a comunicação; modos de localizar, selecionar, avaliar e compartilhar informações na internet; novas apropriações de tecnologias digitais; e outros itinerários cotidianos com o uso de tecnologias digitais em práticas sociais.

Imagem 1 – Apropriações que emergiram nas narrativas dos estudantes



Fonte: Elaborado com base em Silva (2020).

Dentre as apropriações que emergiram nas narrativas dos estudantes na interface *Blog*, além das mencionadas acima, surgiram as Fake News na narrativa de L.L.D., em que a estudante faz destaque à checagem da veracidade das informações que circulam na internet e nas redes sociais como um fenômeno que surge no bojo da cultura digital e requer criticidade e domínio de habilidades para identificar se a informação é verdadeira e, somente após análise e avaliação, fazer uso dela ou compartilhar com outras pessoas.

A narrativa da estudante N.R.R. aponta para a comunicação ubíqua quando diz “essas tecnologias ajudam muito no curso de Pedagogia, quando precisamos acessar a plataforma [...] fazemos isso de onde estamos e a qualquer momento”, referindo-se ao rompimento da noção de espaço e de tempo e às possibilidades formativas que a modalidade EaD com o uso das tecnologias digitais conectadas à internet possibilitam. A plasticidade e a fluidez da interface digital possibilitam grande circulação de informações, bem como a mediação de dispositivos móveis, favorecendo a comunicação ubíqua (SANTAELLA, 2013).

A linguagem multimodal apareceu em uma imagem trazida pela estudante S.F.C., em que uma composição textual transcende as palavras, utilizando-se de linguagens para além da verbal escrita, o que nos remete aos letramentos digitais desenvolvidos com o uso social cotidiano do digital em rede e em um continuum pela vida.

A estudante S.J.C.C. destaca o uso de games e a relação destes com as interações, aprendizagens e apropriações entre diferentes gerações, como “nativos digitais” e “imigrantes digitais” (PRENSKY, 2001). Para Müller e Cruz (2015), as mídias eletrônicas, como os games, fazem parte da vida das crianças e dos jovens e estão acessíveis em multiplataformas. Nesse sentido,

as autoras defendem a inserção deles no currículo escolar. Santaella (2013) também destaca os games como motivadores do processo de ensino-aprendizagem na cultura digital.

Do ponto de vista dos letramentos digitais, as dimensões funcional, informacional, comunicacional, linguística e social foram mobilizadas nos processos formativos com o uso de tecnologias digitais no curso, pois emergiram nas narrativas das estudantes. As mudanças ocorridas com a cultura digital, conforme Santaella (2013), com as linguagens fluidas e complexas, que se multiplicam, desdobram-se e se hibridizam em combinações e transformações infinitas, influenciam o movimento da cultura contemporânea em todas as dimensões da nossa vida.

Nesse contexto, a pesquisa trouxe as potencialidades das práticas formativas no Ensino Superior com o uso de tecnologias digitais, relevando o papel fundamental da universidade nesse processo, no sentido de potencializar a imersão dos estudantes em práticas educativas e sociais que possibilitem a apropriação de diversos letramentos, os quais são imprescindíveis para a atuação dos sujeitos na cultura digital.

3. Narrativas transmídia e apropriações de letramentos digitais e literários por crianças: contribuições para as práticas pedagógicas de professores e pesquisas acadêmicas

A dissertação de mestrado intitulada *Narrativas Transmídias e Apropriações de Letramentos Digitais e Literários por Crianças: Contribuições Para as Práticas Pedagógicas de Professores e Pesquisas Acadêmicas*, também desenvolvida no contexto do projeto citado, teve como objetivo compreender as apropriações de letramentos digitais e literários mobilizadas em narrativas transmídia pelas crianças, de modo a refletir sobre as contribuições dessas apropriações para as práticas pedagógicas literárias de professores e pesquisas acadêmicas.

Os “diversos espaços digitais e/ou físicos que, em conjunto, apresentam possibilidades de formação descentralizada aos participantes” (PAULA, 2021, p. 33) possibilitam que docentes, pesquisadores e discentes, em um movimento dialógico, formem e se formem como coautores durante o processo. Essa interação cria rastros de aprendizagens, que são invenções coletivas, pensadas e imbricadas nas itinerâncias de vida, formação e docência. Esse conjunto de materiais produzidos é ‘dispositivo’ de pesquisa-formação, noção referenciada em Ardoino (2003), entendida como um conjunto de espaços físicos e digitais de aprendizagem, tecnologias digitais em rede e estratégias

para conhecer, formar e ensinar ao mesmo tempo, materializados no desenho didático da pesquisa.

O contexto pandêmico da covid-19 atravessou a pesquisa devido à suspensão das aulas presenciais. O campo de produção de dados foi o WhatsApp, e a docência *on-line* foi desenvolvida com três crianças de uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal de Educação (SME) de Cuiabá, Mato Grosso. O WhatsApp se constituiu como interface de comunicação, espaço de socialização e produção de sentidos pelas crianças e como diário *on-line* da professora/pesquisadora. Por meio das escritas neste diário, pudemos organizar as apropriações e aprendizagens que entendemos como dimensões dos letramentos digitais e literários mobilizadas pelas crianças.

O desenho didático da pesquisa-formação contou com um mapeamento de canais literários na rede social YouTube e, a partir deles, planejamos as práticas literárias e seus processos em ambientes digitais e suas configurações metodológicas: apreciação literária, socialização da leitura, dramatização, reelaboração e intertextualidades e extrapolação, bem como os elementos que inspiraram a materialização da transmidiação da narrativa *O mundo no Black Power de Tayó*, de Kiusam de Oliveira, para outros gêneros textuais.

As quatro etapas do letramento literário proposto por Cosson (2019): motivação, introdução, leitura e interpretação, foram por nós tomadas para o engajamento e a resolução de problema pelas crianças. Na leitura literária, a imersão na temática, as informações sobre a autora, a interpretação e a extrapolação da narrativa materializaram-se em compreensões e relações pelas crianças que, com a orientação da professora/pesquisadora, realizaram a transmidiação literária para os gêneros textuais: história em quadrinho (HQ) no Cômica; memes dos personagens com o aplicativo PhotoGrid; e animação com o uso do TikTok, os quais foram compartilhados no grupo de WhatsApp chamado *Literatura Digital*.

As produções das histórias em quadrinho e dos meme das três crianças trouxeram cenários e situações diferentes da narrativa inicial. Percebemos que a linguagem utilizada por elas em suas vivências cotidianas e no uso de redes sociais foi transposta por meio dos recursos visuais escolhidos, como as cores e a sonoridade do texto, já o entusiasmo, a alegria, a cor da pele e os cabelos crespos da personagem Tayó foram mantidos. Nas produções no TikTok, a extrapolação da história foi realizada por meio de vídeos produzidos por nós, identificando os personagens e a relação com a narrativa inicial. As crianças mantiveram os vínculos das personagens, relacionando-os com as experiências vivenciadas na pandemia e as novas maneiras de se comunicar com seus pares. A transmidiação da obra literária mobilizou nas crianças os letramentos digitais e literários que sinteticamente apresentamos no quadro a seguir:

Quadro 1 – Dimensões dos letramentos digitais e literários apropriados pelas crianças na transmídiação da obra *O Mundo no Black Power de Tayó*

Dimensões dos letramentos		Conceituações
Literários	Interpretativa	"[...] conjunto de ações que envolvem leitura, pesquisa e compreensões significativas das obras literárias" (PAULA, 2021, p. 134).
	Atribuição de sentidos	"[...] produtos materiais das manifestações e significados elaborados com base nas narrativas literárias, como desenhos, brincadeiras, áudios, contação de história e encenações teatrais (PAULA, 2021, p. 134).
	Ressignificação de sentidos	"[...] diversas manifestações criadas e reelaboradas, com base nas obras literárias diferentes interpretações e sentidos que extrapolam as histórias presentes na narrativa base" (PAULA, 2021, p. 134).
Digitais	Técnico-operacional e Informacional	"Conhecimentos básicos para acessar dispositivos e interfaces digitais, navegar em ambientes hipertextuais, identificar, selecionar e avaliar informações por meio de motores de busca para verificar a qualidade e pertinência das informações e poder interpretá-las e elaborar conhecimentos" (SOUZA, 2016).
	SMS Social no uso das mídias Linguístico Social Multimodal Redes sociais Interação Colaboração Intercultural	"Conjunto de saberes que engendram habilidades sociais e interpessoais para produção de gêneros textuais em aplicativos no celular, fazendo uso de seus múltiplos recursos e interfaces, aprendidos por meio da socialização com os pares para se comunicar em redes sociais e utilizar suas regras de convivência" (PAULA, 2021; SOUZA, 2016).
Racial	Racial crítico	"[...] práticas pedagógicas digitais que envolvem reflexões sobre os seguintes elementos: raça, aspectos culturais, sociais, econômicos e políticos" (PAULA, 2021, p. 116).

Fonte: Elaborado com base em Paula (2021) e Souza (2016).

Nessas dimensões, as crianças se apropriaram de diversas habilidades por meio da ampliação do universo ficcional e de novas experiências das personagens sem alterar a essência da narrativa inicial, evidenciando elementos representativos do pertencimento à cultura negra com produção de contradiscursos, materiais, sentidos e reflexões sobre relações sociais estruturadas em nossa sociedade como sexismo e racismo.

Como resultado, nomeamos a dimensão transmídia dos letramentos digitais e literários como a convergência de múltiplas linguagens e habilidades digitais e literárias que são apropriadas processualmente para contemplar a interpretação, compreensão e ressignificação de uma narrativa base tendo como finalidade diversas extrapolações possíveis.

4. O potencial pedagógico dos jogos digitais na formação para as mídias: o caso do Game Comenius⁶

O Game Comenius é proposto como um jogo educativo (mesmo considerando que todos os jogos educam) por ter como objetivo lúdico apresentar como desafios as situações possíveis de uma sala de aula real em uma mecânica de tomada de decisões. Nesse formato, pode ser trabalhado como mídia principal ou como parte de atividades de gamificação, permitindo tanto ser jogado em seu ciclo completo, com começo, meio e fim, quanto permitindo a customização de diversos elementos e a criação de missões, bem como uma bricolagem de jogos criados por outros jogadores, adaptados ao contexto que o jogador quiser experimentar nos diferentes níveis de ensino e conteúdos curriculares.

Nos três módulos digitais e nas versões analógicas ou customizáveis do Game Comenius, o jogador planeja como vai ministrar suas aulas, escolhendo ou criando sequências didáticas com seus elementos componentes (espaços, agrupamentos, procedimentos, teorias e metodologias), tendo como parâmetro as mídias. Estas são apresentadas em suas gerações tecnológicas (tradicionais, audiovisuais e digitais), com características e funções que vão constituir e influenciar os efeitos da estratégia educacional, respondendo aos objetivos de ensino e aprendizagem, não sendo entendidas meramente como recursos didáticos de apoio. Os conteúdos conceituais e factuais são apresentados sob a forma de *quizzes* (de mídias, de conhecimentos gerais, teorias e metodologias ativas), que desafiam o jogador durante a realização das missões, buscando despertar engajamento e motivação para a aprendizagem.

Na construção do Game Comenius, é fundamental a perspectiva da mídia-educação como base da proposta de educar com os meios (perspectiva instrumental), sobre os meios (perspectiva crítica) e através dos meios (perspectiva expressivo-produtiva) (CRUZ; RAMOS, 2021). Em seus três módulos digitais e versões analógicas (tabuleiro e cartas), o Game Comenius desafia o jogador a decidir sobre o planejamento de sequências didáticas que trazem, não apenas conteúdos factuais e conceituais, mas também procedimentais e atitudinais, segundo a visão holística de Zabala (1998). Enquanto a primeira parte da missão consiste na elaboração do plano, a segunda etapa destaca o momento em que a professora Lurdinha, os teóricos da educação ou o avatar do jogador colocam em prática o planejamento, precisando lidar e responder às expectativas dos estudantes e suas reações em aula. A aula propriamente é dividida em três momentos, a partir da sequência didática (ZABALA, 1998): apresentação da proposta pelo professor com resgate do conhecimento prévio dos alunos; desenvolvimento da aprendizagem; e consolidação da aprendizagem. Em cada um

6 A autora agradece ao CNPq pela bolsa produtividade que apoia este projeto.

dos momentos, o jogador precisa escolher, dentre as mídias disponíveis (para educar com, sobre e através delas), quais irão refletir seus objetivos de ensino e de aprendizagem e como as funções, as características e o potencial educativo das mídias podem responder melhor às condições reais da prática didática. Para isso, precisa decidir o local, os procedimentos, a teoria que embasa o plano, os possíveis imprevistos e como responder a eles e ao *feedback* dos estudantes.

A principal justificativa para o projeto se deve às conclusões vindas de um levantamento dos jogos produzidos nas nossas universidades em 2015, no qual verificamos que, dentre todos os exemplos encontrados, não havia um que se voltasse especificamente para a formação de licenciandos e professores (MÜLLER, 2017).

Em sua maioria, os jogos educativos brasileiros apresentam conteúdos ou buscam desenvolver a cognição geralmente de crianças e jovens, mas ainda não têm como meta os letramentos dos que vão fazer a mediação para seu uso. Como fator complicador, faltam jogos que, ao mesmo tempo em que possibilitam a experiência de jogar, também sejam espaços de análise, criação e reflexão do que é um jogo digital e de como ele pode colaborar para as estratégias pedagógicas da sala de aula (CRUZ, 2021, p. 160).

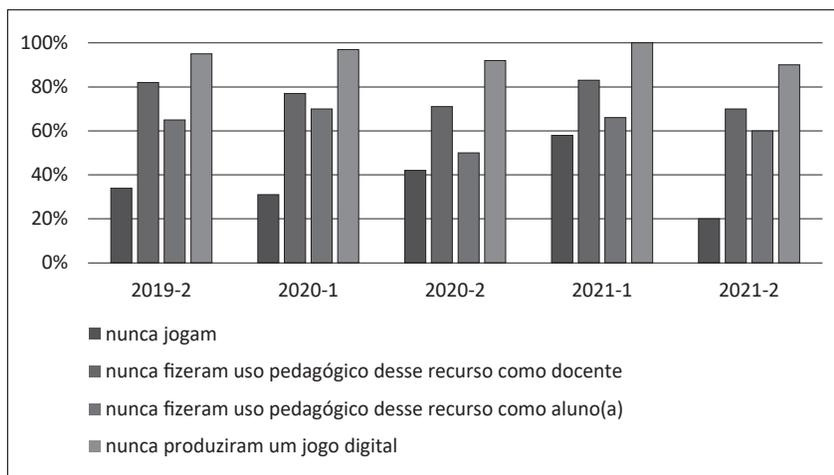
Em uma tentativa de atualizar a pesquisa sobre a oferta de jogos semelhantes ao Game Comenius, fizemos, em novembro de 2019, uma pesquisa exploratória na Google Play Store utilizando as seguintes palavras-chave: jogo educacional; educação; professor. O objetivo foi buscar jogos de celular gratuitos que trouxessem uma temática educacional com protagonismo ou que tratasse do papel do professor/educador. Foram critérios de inclusão ter ou não indicação pedagógica e trazer ou não descrição de nível ou modalidade educacional. Os critérios de exclusão foram: serem vendidos na plataforma e serem jogos educacionais sem o protagonismo ou a temática de professor/educador. Como resultado parcial, não foram encontrados jogos educacionais com temática ou protagonismo de professores visando a um público adulto, profissional, vinculado a esse nicho do mercado de trabalho. A pesquisa levantou apenas 11 jogos que se passam em espaços educativos, sendo quatro voltados para crianças: Jardim Infantil — indicação de faixa etária até cinco anos; Professor de escola Minha Aula; Mania do professor colegial: virtual para crianças; Petit Prof — Jeu d'école — indicação de faixa etária entre seis e 12 anos. Os outros jogos encontrados não traziam indicação de faixa etária, mas, pelas informações encontradas, estavam destinados a um público adolescente: My School Teacher Classroom Fun; Professor virtual do ensino médio 3D; Professor Inteligente de Escola Virtual; Scary Teacher 3D; The Devil Teacher; School Days; High School Scary Game. Chama atenção que alguns termos como *scary* e *devil*

indicam uma visão aterrorizadora dos professores nesses jogos, vistos como personagens malvados ou vilões a serem combatidos. Nessa busca também não encontramos jogos educativos ou que se passam em um ambiente educacional voltado para o público dos estudantes de licenciatura.

Essa carência de jogos para o público adulto com conteúdo, temática ou desafios voltados a professores em formação inicial parece se refletir no pouco repertório cultural dos estudantes de licenciatura relacionado a essa mídia e na pouca presença como recurso didático. No levantamento sobre os modos e usos das mídias realizado pelo grupo de pesquisa EDUMÍDIA, em 2014, com 603 estudantes de licenciaturas de todo país, descobrimos que, apesar de quase 60% deles jogarem (32% de vez em quando, 9% diariamente), 76% não utilizavam jogos em sala de aula e 69% de seus professores nunca tinham usado jogos digitais como estratégia pedagógica.

Essa pesquisa de perfil midiático vem sendo replicada desde 2015 em todas as nossas ações de formação, em especial no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Os resultados mostram que, mesmo com as práticas sociais advindas da popularização das mídias digitais, em especial as tecnologias móveis, os dados seguem semelhantes à pesquisa de 2014, com pequenas variações. As respostas dos perfis midiáticos das estudantes da disciplina MEN 7113 — Comunicação e Educação, 7ª fase, entre 2019 e 2021, indicam essa continuidade, como mostra o Gráfico 1. Mesmo que o tamanho das turmas tenha variado, de um mínimo de 12 a um máximo de 48 estudantes, as médias percentuais se mantêm semelhantes, inclusive nas turmas de 2020 e 2021 realizadas de modo remoto, *on-line*, devido à pandemia da covid-19, o que poderia ter incentivado a presença de jogos digitais nas práticas pedagógicas.

Gráfico 1 – Experiência com jogos na formação inicial



Fonte: Dados da pesquisa.

Os índices de 2021-2, por exemplo, mostram que jogar já faz parte do cotidiano de 80% dos estudantes, mas sua ausência na formação inicial da Pedagogia ainda fica acima de 60% em praticamente todos os semestres nos quesitos produzir jogos e jogar em aula como discente ou docente. Esses dados indicam que não apenas os estudantes, mas os professores precisariam ampliar seus letramentos para pensar estratégias que incluíssem os jogos em suas práticas pedagógicas.

Por essa razão, temos aplicado um formulário de perfil midiático semelhante também aos professores durante as formações realizadas pelo projeto. Nas duas edições de curso oferecidas dentro do Programa de Formação Continuada (PROFOR), da UFSC, 49 professores universitários responderam sobre seus letramentos e práticas pedagógicas com mídias, sendo 26 em 2019-2 e 23 em 2020-1. No primeiro grupo, 46% nunca jogam e 11% raramente; enquanto no segundo, 34% nunca jogam e 30% raramente. No primeiro grupo, 65%, e no segundo, 60% nunca produziram um jogo digital. Apenas 4% igualmente nos dois grupos desenvolvem atividades com jogos com seus alunos.

Esses dados mostram a distância que professores universitários, de modo geral, e estudantes de Pedagogia (e seus professores), especificamente, estão dos jogos digitais. Falta repertório, experiência e conhecimento sobre os jogos enquanto produtos culturais midiáticos e, ao mesmo tempo, sobre o que podem oferecer de possibilidades para diversificação das práticas pedagógicas e da didática nos diversos níveis e modalidades de ensino.

Os objetivos específicos do projeto têm sido guiados por dois processos: a) a produção do próprio jogo; b) sua aplicação em situações de aprendizagem para aperfeiçoar o produto e, ao mesmo tempo, formar os jogadores para apropriar-se das mídias. Esses processos estão vinculados a duas vertentes teórico-metodológicas. Na primeira vertente, seguindo a abordagem do Design Based Research (DBR), desenvolvemos uma metodologia que se resume a produzir o Game Comenius e testá-lo em oficinas que geram feedbacks como resultados que devolvemos à produção, o que leva a melhorias no novo protótipo a ser testado em um processo cíclico com a oferta de novas oficinas ou cursos (CRUZ; RAMOS, 2021).

Na segunda vertente, guiamo-nos pela proposta da Aprendizagem Baseada em Jogos Digitais, ou Digital Games-Based Learning (DGBL), de incluir jogos educativos, jogos comerciais, gamificação e produção de jogos, como quatro formas principais de inserir essa mídia na educação. Em nossa proposta de mídia-educação, fazemos uma associação com a DGBL quando consideramos que, ao adotar os games como instrumento ou ferramenta para potencializar suas aulas, o professor estará aderindo a uma abordagem “com as mídias”. Ao discutir com seus alunos os pontos positivos e negativos dos

jogos, ou sua história, componentes, linguagens, narrativas e práticas sociais envolvidas, dentre outras, tratando-os de forma crítica e reflexiva, estará educando “para ou sobre as mídias”. Quando propõe que seus alunos inventem algo a partir do jogo, seja a produção de um vídeo sobre como jogam, seja a programação de um jogo ou outros dispositivos baseados nele ou derivados deles, tendo como parâmetro uma construção individual ou coletiva, mas autoral, o docente estará praticando a educação “através da mídia”. Essa conjunção mídia-educativa do “com, sobre e através” está na base das atividades que realizamos na formação durante os eventos de letramento a que chamamos de oficinas.

Como um espaço dialógico para ouvir os participantes, nossa opção pelas oficinas reside na possibilidade de que elas “são espaços de construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências” (CANDAUI, 1999, p. 11). Essas ações são uma proposta de mídia-educação, pois, ao utilizar o Game Comenius como base prática (ao mesmo tempo como ferramenta de formação para as mídias e como proposta crítica de estudo da produção de jogos), a proposta é contribuir para a ampliação dos letramentos digitais através da análise crítica e prática do game por seus jogadores.

Desde 2015 temos realizado oficinas e cursos de média duração compostos por atividades pedagógicas que mesclam práticas reflexivas com coleta de dados qualitativos e estão descritas nos textos publicados até agora. Com algumas variações, essas atividades têm sido realizadas sob a forma de apresentações expositivas; práticas de jogos de forma analítica; realização de pesquisas na internet; discussões em grupo; entrevistas; observação participante; preenchimento de formulários que tanto levantam dados sobre os jogadores como guiam sua reflexão sobre diferentes aspectos do uso dos jogos na educação, entre outras.

Os instrumentos de produção de dados quantitativos são elaborados em formato de questionários de perfil midiático inicial, perfil de jogador, questionário pós-jogo de avaliação do game e do jogar, questionário de pesquisa, análise e planejamento de um jogo digital para os conteúdos da área do jogador. Todos os questionários são em formato digital e são preenchidos pelos jogadores no momento da oficina, antes ou durante os cursos de média duração. O tratamento dos dados quantitativos é feito por categorias criadas nos questionários que delimitam os interesses de levantamento de informações para as equipes de produção do jogo (arte, pedagógico e programação) e que alimentam as indicações de melhoria. Tais resultados são analisados pelo grande grupo e também pelas equipes específicas. Os dados qualitativos vêm da observação participante, da

discussão em grupo para avaliar o jogo e o jogar experimentado e, em alguns casos, da produção de narrativas sobre essa experiência. A observação é feita pelos membros da equipe que possuem diferentes papéis durante a oficina (expositores, mediadores, observadores de comportamentos e de questões surgidas no evento). Os dados qualitativos compõem relatórios feitos pelos bolsistas de iniciação científica que são armazenados para consulta.

Entre 2019 e 2020, criamos dois modelos de cursos para expandir a ideia das oficinas curtas de quatro horas, que sempre foram a base de nossas pesquisas. O primeiro modelo é um formato autoinstrucional de 20 horas, que pretendemos que seja uma proposta aberta, livre para ser replicada e multiplicada, sem que haja necessidade de uma delimitação temporal e em diferentes instâncias, necessidades e condições de formação, baseado na plataforma Moodle. O segundo modelo, de 40 horas, nasceu das contingências da pandemia da covid-19 e consiste em uma mescla de momentos síncronos e assíncronos, mantendo as bases de produção de dados dos formulários e os textos de referência do Moodle, aos quais foram incorporados encontros virtuais por videoconferência sob a forma de palestras (*lives*) ou de encontros para trabalho colaborativo e prático, em grupo.

Desde que começamos em 2015, novas perguntas estão sendo feitas e vão guiar nossas pesquisas sobre jogos educativos: como saber se os professores e estudantes aprenderam algo com os nossos jogos? E se sim, o que aprenderam? Como foram ampliados seus letramentos? E mais além, essa experiência causou mudanças em suas práticas pedagógicas no que se refere à inclusão tanto dos jogos como das mídias no seu planejamento didático? Ou seja, levaram (ou levariam a partir de agora) os jogos para seu cotidiano escolar? Quais foram (ou seriam) os desafios enfrentados e como solucionaram (ou não) esses obstáculos? Ou seja, em que medida os professores foram (ou poderão ser) “mídia-educados” para atuar nas dimensões do jogar com, sobre e através das mídias a partir do Game Comenius ou de suas oficinas?

Tais perguntas não podem ser respondidas com os instrumentos de pesquisa de que dispomos atualmente. Elas exigem uma revisão do enquadramento teórico bem como das estratégias formativas que temos desenvolvido até agora. E nos mostram que precisamos criar não apenas oficinas esparsas, ou cursos interligados por uma temática ou um jogo, mas que é preciso pensar um Programa de Formação de Aprendizagem Baseada em Jogos voltado para esses questionamentos, que atinja diferentes níveis de necessidades e que consiga acompanhar seus resultados. Este é o objetivo principal das nossas pesquisas em andamento.

5. Considerações finais

No uso de tecnologias e mídias digitais em processos de formação, como discutido neste artigo, podemos observar aspectos importantes ao desenvolvimento dos multiletramentos, com estudantes no Ensino Superior, na educação básica e na formação de professores, apontando para as potencialidades das apropriações por meio dos ativismos de mulheres no ciberespaço, das narrativas digitais de estudantes, da transmediação literária por crianças e dos jogos digitais na formação de professores para as mídias.

No contexto das ações formativas em espaços multirreferenciais, destacamos o papel fundamental da universidade e da escola, no sentido de se revelarem como lócus privilegiados das práticas educativas, que possibilitam a apropriação de diversos conhecimentos, saberes e múltiplas linguagens digitais, que, para nós, são multiletramentos: digitais, midiáticos, literários, raciais, feministas, dentre outros, os quais são imprescindíveis para a atuação dos sujeitos na cultura contemporânea.

Os múltiplos espaços formativos são, como destacado por Santos (2014), potenciais para se observar, criar atos de currículos, compreender os fenômenos das práticas com o digital em rede e cocriar dispositivos de pesquisa acionados pelos sujeitos em formação. Os processos que engendram pesquisas como as discutidas neste artigo, em que se produz, analisa, interpreta, significa e reflete sobre os dados, certamente são potencialidades para inspirar docências, políticas públicas e pesquisas acadêmicas.

São pesquisas que, ao mesmo tempo em que possibilitam aos sujeitos envolvidos aprofundar estudos teóricos na área de educação e tecnologias interligados por temáticas afins, propõem-se a desenvolver ações formativas para os sujeitos que delas participam, não no sentido de levar respostas aos desafios e às necessidades enfrentadas nos contextos educativos, mas, sobretudo, para fornecer elementos disparadores de questionamentos sobre as práticas e os processos de formação em um movimento contínuo que se retroalimenta.

Diante do exposto, com as pesquisas apresentadas, esperamos inspirar docentes e estudantes ao enfrentamento e a resistência às estruturas cristalizadas na educação e em nossa sociedade, para que os espaços multirreferenciais de práticas, pesquisas e formações com as tecnologias digitais em rede possam, de fato, contribuir com a educação no desenvolvimento dos multiletramentos da cultura do nosso tempo.

REFERÊNCIAS

ARDOINO, J. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. *In: BARBOSA, J. Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

ARDOINO, J. **Para uma pedagogia socialista**. Brasília: Plano, 2003.

BARBOSA, J. G. (org.). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: UFSCar, 1998.

BARBOSA, J. G. Multirreferencialidade e produção de conhecimento: diferentes histórias de aprendizagens. **Revista Educação em Questão**, v. 32, n. 18, p. 209-256, maio/ago. 2008.

BUZATO, M. E. K. Letramento e inclusão: do estado-nação à era das TIC. **DELTA [on-line]**, v. 25, n. 1, p. 1-38, 2009. ISSN 0102-4450. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502009000100001>. Acesso em: 11 abr. 2022.

CANDAU, V. M. **Oficinas aprendendo e ensinando direitos humanos**. Rio de Janeiro: Novameria: PUC-Rio, 1999. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_edh_proposta_trabalho.pdf. Acesso em: 25 ago. 2017.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1994.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

CRUZ, D. M. Jogar, analisar, criar jogos e refletir sobre seu uso em práticas pedagógicas. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, v. 30, p. 158-180, 2021.

CRUZ, D. M.; RAMOS, D. Games e formação docente. *In: SAMPAIO, F. F.; PIMENTEL, M.; SANTOS, E. (org.). Informática na educação: games, inteligência artificial, realidade virtual/aumentada e computação ubíqua*. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. Livro 7, p. 1-27.

MACEDO, R. S. **A pesquisa e o acontecimento: compreender situações, experiências e saberes acontecimentais**. Salvador: EDUFBA, 2016.

MÜLLER, A. C. N. G. **Game Comenius**: produção de um jogo digital de educação para as mídias. 2017. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

MÜLLER, A. C. N. G.; CRUZ, D. M. Uso de jogos eletrônicos na escola e eventos de letramento: uma proposta de oficinas para docentes do Ensino Fundamental. *In*: SEMINÁRIO JOGOS ELETRÔNICOS, EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO, 2015, Salvador. **Anais** [...]. Salvador: UNEB, 2015. p. 145-152.

PAULA, M. da C. de. **Narrativas transmídias e apropriações de letramentos digitais e literários por crianças**: contribuições para as práticas pedagógicas de professores e pesquisas acadêmicas. 2021. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2021.

PRENSKY, M. Nativos digitais, imigrantes digitais. Tradução de Roberta de Moraes Jesus de Souza. **Mundo Nativo Digital**, São Paulo, out. 2001. Disponível em: <https://mundonativodigital.files.wordpress.com/2015/06/texto1nativosdigitaisimigrantesdigitais1-110926184838-phpapp01.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2022.

SANTAELLA, L. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTOS, E. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Portugal: White-books, 2014.

SILVA, I. C. F. da. **Letramentos digitais em narrativas de estudantes de Licenciatura em Pedagogia EaD**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2020.

SOUZA, T. F. Mde. **Ondas em ressonância**: letramentos digitais de estudantes na Universidade Aberta de Portugal. 2016. 362 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Graó: [s. n.], 1998.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alunos egressos 11, 82, 87, 88, 89, 93, 94, 95, 98, 100

C

Conhecimento 12, 20, 22, 28, 29, 50, 51, 64, 72, 76, 85, 86, 90, 92, 93, 99, 104, 105, 107, 109, 110, 116, 126, 130, 132, 133, 150, 152, 153, 154, 168, 171, 175

I

Identidades de gênero 11, 70, 71, 72, 75

Indígenas 8, 13, 16, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158

L

Letramentos digitais 160, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 172, 176

Letramentos digitais e literários 162, 165, 166, 167, 176

Línguas indígenas 13, 142, 143, 145, 146, 148, 149, 151, 152, 156

P

Pedagogia Waldorf 7, 11, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 92, 93, 94, 95, 96, 98, 99, 100, 101, 102

Professores indígenas 141, 142, 143, 144, 147, 148, 149, 155, 157, 158

R

Representações sociais 7, 9, 17, 18, 19, 20, 21, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 140

S

Saberes indígenas na escola 13, 141, 142, 151, 154, 156, 157, 158

T

Tecnologias digitais 8, 13, 14, 16, 159, 160, 161, 163, 164, 165, 174

Teoria das representações 17, 19, 21, 29

SOBRE O LIVRO

Tiragem sem comercialização

Formato: 16 x 23 cm

Mancha: 12,3 x 19,3 cm

Tipologia: Times New Roman 10,5 | 11,5 | 13 | 16 | 18

Arial 8 | 8,5

Papel: Pólen 80 g (miolo)

Royal Supremo 250 g (capa)

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização