

# sobre tudo

Vol. 9 / Número 1  
EDIÇÃO 2018

[tinyurl.com/  
revistasobretudo](http://tinyurl.com/revistasobretudo)



COLÉGIO DE APLICAÇÃO  
**desengavetandoideias**



REITOR

Ubaldo Cesar Balthazar

VICE-REITORA

Alacoque Lorenzini Erdmann

PRÓ-REITOR DE PESQUISA

Sebastião Roberto Soares

DIRETOR DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Antonio Alberto Brunetta

VICE- DIRETORA DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Roseli Zen Cerny

DIRETOR DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Edson de Azevedo

EDITORAS

Fernanda Müller (Editora-chefe)

Gláucia Dias da Costa

Lara Duarte Souto-Maior

CAPA E LAYOUT

Ramónn Wilhelm

COLABORADORAS

Camila Alves da Silva, Bolsita PIBE/UFSC

Bárbara Collares Botelho (estudante secundarista)

REVISORA DE ABSTRACT (INGLÊS)

Nadia Karina Ruhmke-Ramos, UFSC

REVISORA DE RESUMEN (ESPAÑHOL)

Fabíola T. Ferreira, UFSC

CONSELHO CONSULTIVO  
AVALIADORES DA UFSC

Adriana da Costa, UFSC  
Alberto Vinicius Casimiro Onofre, UFSC  
David Costa, UFSC  
Iara Zimmer, UFSC  
João Nilson Pereira de Alencar, UFSC  
Josalba Ramalho Vieira, UFSC  
Karen Rechia, UFSC  
Lisley Canola Treis Teixeira, UFSC  
Lúcio Ely Ribeiro Silvério, UFSC  
Marcio Markendorf, UFSC  
Mônica Fantin, UFSC  
Nara Caetano Rodrigues, UFSC  
Romeu Augusto de Albuquerque Bezerra, UFSC  
Sandra Madalena Franke, UFSC  
Thereza Cristina Bertazzo Silveira Viana, UFSC

AVALIADORES DE OUTRAS INSTITUIÇÕES NACIONAIS

Alba Regina Battisti de Souza, UDESC  
Alexandre Sardá Vieira, IFSC  
Ana Paula Pruner de Siqueira, IFSC  
Anderson da Mata, UNB  
Andressa Brandt, IFC  
Angela Scalabrin Coutinho, UFPR  
Angélica Caetano da Silva, COLÉGIO PEDRO II  
Bruno Muniz Figueiredo Costa, Colégio de Aplicação João XXIII  
Caroline Cubas, UDESC  
Celso João Carminati, UDESC  
Cristiano Mezzaroba, UFS  
Daniel Godinho Berger, SME/PMF/FLORIANÓPOLIS

Edson Antoni, UFRGS  
Eliete do Carmo Garcia Verbena e Faria, UFJF  
Fernando Gonçalves Bitencourt, IFSC  
Flavia Maia Moreira, IFSC  
Geovana Mendonça Lunardi Mendes, UDESC  
Gioconda Ghiggi, IFPR  
Janaina Garcia Sanches, Colégio de Aplicação João XXIII  
Juarez José Tuchinski dos Anjos, UNB  
Julice Dias, UDESC  
Karina de Araújo Dias, SME/PMF/Florianópolis  
Lavinia Teixeira, UFPB  
Lourival Martins, UDESC  
Marcelo Barreto Cavalcanti, UFPE  
Marcos Francisco da Silva, SME/PMF/FLORIANÓPOLIS  
Micheli Cristina Starosky Roloff, IFC/Rio do Sul  
Núcia Alexandra Silva de Oliveira, UDESC  
Rosangela Francischini, UFRN  
Sílvia Sell Duarte Pillotto, UNIVILLE  
Talle Viana Demos, IFSC  
Valeria Milena Rohrich Ferreira, UFPR  
Volmir Von Dentz, IFSC

#### AVALIADORES DE INSTITUIÇÕES INTERNACIONAIS

Jorge Larrosa, UNIVERSIDADE DE BARCELONA  
Maria Beatriz F.L.de Oliveira Pereira, UNIVERSIDADE DO MINHO  
Pier Cesare Rivoltella, UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO  
CUORE DI MILANO  
Raquel Carranza, UNIVERSIDAD NACIONAL DE CORDOBA  
Susana Ferreyra, UNIVERSIDAD NACIONAL DE CORDOBA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
COLÉGIO DE APLICAÇÃO

**sobre  
tudo**

[tinyurl.com/  
revistasobretudo](http://tinyurl.com/revistasobretudo)

V. 9, N. 1, ANO 2018  
ISSN: 1519-7883  
Florianópolis-SC



COLÉGIO DE APLICAÇÃO  
**desengavetando**ideias

Capa de Ramón Wilhelm, com a foto das estudantes Camilla dos Santos Vargas, Cecília Coradi Toner e Isabella de Freitas Gonçalves (4º ano do Ensino Fundamental, em 2017). Fotografia de Gustavo Koerich (Bolsista PIBE).

Editoras: Fernanda Müller (Editora-chefe), Gláucia Dias da Costa, Lara Duarte Souto-Maior

*Os conteúdos publicados são de inteira responsabilidade de seus respectivos autores.*

**Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária da  
Universidade Federal de Santa Catarina**

Revista Sobre Tudo / Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Colégio de Aplicação. - Vol. 9, n. 1, ago. 2018. - Florianópolis : CED/UFSC, 2018

Semestral

Resumos em português, inglês e espanhol

Disponível também em:

<http://ojs.sites.ufsc.br/index.php/sobretudo>

ISSN: 1519-7883

1. Educação – Periódicos. 2 Educação básica. 3. bordagem interdisciplinar do conhecimento na educação I. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação.

Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina

Sala da Revista Sobre Tudo, Bloco C, térreo

Campus Trindade, Florianópolis – SC, CEP 88040-900

Fone: (48) 3721-9561

<http://ojs.sites.ufsc.br/index.php/sobretudo/index>

[sobretudoca@gmail.com](mailto:sobretudoca@gmail.com)

*Por um mundo onde sejamos socialmente iguais,  
humanamente diferentes e totalmente livres.*

Rosa Luxemburgo



# SUMÁRIO

**POR UMA ESCOLA PLURAL .....15**

As Editoras

**RELAÇÕES SÓCIO RACIAIS ENTRE CRIANÇAS BRANCAS E NEGRAS:  
APONTAMENTOS E NOTAS REFLEXIVAS .....23**

Pamela Cristina dos Santos

**A RODA DE HISTÓRIAS DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFSC:  
UMA POSSIBILIDADE DE FRUIÇÃO ESTÉTICA E LITERÁRIA NO  
COTIDIANO DA ESCOLA.....47**

Elisangela Melnik Trombetta

Liliane Alves da Silva

Marilei Maria da Silva

Marília Gabriela Petry

**ESCOLA É LUGAR DE CIENTISTAS? .....75**

Lisiane Vandresen

**CONHECIMENTO E PREVENÇÃO NA LUTA CONTRA O CÂNCER DE  
COLO UTERINO: TODOS CONTRA O VÍRUS HPV!.....97**

Mariana Santos de Castro

Lucio Ely Ribeiro Silvério

**ORIGEM E SENTIDO DA RELIGIÃO SEGUNDO RENÉ GIRARD ..... 115**

Iara Proença

Leonardo Schwinden

**PERSÉPOLIS, DE MARJANE SATRAPI: UMA VIAGEM PELA GRAPHIC NOVEL..... 127**

Isadora Silva Peruyera Sanchez

Fernanda Müller

**NARRATIVAS DO FIM DO MUNDO: MELANCHOLIA, DE LARS VON TRIER..... 149**

Eduardo de Oliveira da Costa

George França

**APRENDIZAGENS COM O CURRÍCULO DAS OCUPAÇÕES ..... 171**

Roseli Zen Cerny

Edna Araujo S. Oliveira

**JOGOS DE CÁ E DE LÁ, PARA TODOS BRINCAREM: A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM TECNOLOGIA ASSISTIVA..... 189**

Magali Dias de Souza

Degelane Córdova Duarte

**ZINISTRO: A PRODUÇÃO DE ZINES EM SALA DE AULA COMO CONSTRUÇÃO AUTORAL SOBRE LEITURAS INDICADAS ENTRE ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO ..... 205**

George França

Valentina Nunes

**O SIGNIFICADO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO DE CIÊNCIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM RELATO VIVENCIADO NO ENSINO FUNDAMENTAL..... 229**

Vivian Fragoso Pellis

Sophia Cassol

Ana Paula Tridapalli de Almeida

Alberto Vinícius Casimiro Onofre

Suzani Cassiani de Souza

**INTERDEPENDÊNCIA ENTRE CONCEITOS, PROCEDIMENTOS E  
ATITUDES NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO ..... 251**

Jilvania Lima dos Santos Bazzo

Ione de Carvalho Almeida



# sobre tudo

## POR UMA ESCOLA PLURAL

Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em vigência desde 1996, assegure a educação como um direito universal, a presença de alguns grupos sociais no espaço escolar sempre foi conturbada. E um desses grupos “minoritários”, historicamente ausente ou silenciado, é o das mulheres. Ou era.

A fotografia da capa desta nova edição da revista **Sobre Tudo** apresenta três estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental. Meninas alegres, fortes, companheiras e seguras. Elas estão onde devem estar, na escola. As palavras-síntese dessa imagem (escola, meninas, força, alegria, liberdade) abrem caminho para muitas leituras. A cena, em sintonia com a presente edição, nos convida a refletir sobre a presença da mulher dentro e fora da escola.

De acordo com o IBGE, em pesquisa divulgada no último ano (PNAD 2017), o número de meninas/mulheres de 14 a 29 anos que não estudam por causa dos afazeres domésticos é 30 vezes maior do que o dos meninos/homens da mesma idade. Uma barreira cultural responsável por limitar o acesso das meninas à escola, curso técnico e de qualificação profissional e das mulheres à cursinho preparatório para o vestibular e universidade.

Naturaliza-se o cuidado do lar e da família como se fosse um “dom”, uma característica biologicamente inata ao “ser feminino”, mascarando que se trata da imposição social de tarefas que deveriam ser realizadas de modo colaborativo por ambos, para o cuidado de si e do(a) outro(a). Tal concepção perpassa a própria docência, visto que desde as “normalistas”, que marcaram a instrução pública até a segunda metade do século XX, a função de educar, mesmo no espaço escolar, é constantemente associada à maternidade. Discussão que ainda hoje se faz notar em defesas acaloradas da unidocência ou no número majoritário de mulheres exercendo o magistério, particularmente nos anos iniciais.

No Brasil, a presença feminina nos bancos escolares só foi assegurada depois de muita luta e negociação. Embora a **Lei de Instrução Pública**, de 1827, tenha decretado a criação de estabelecimentos de ensino destinados às meninas, essas instituições reproduziam a moral da época: parte do currículo era comum para ambos os sexos, mas apenas às meninas eram reservadas disciplinas como “prendas do lar” e “economia doméstica”. Tal cenário persistiu até meados de 1950, quando finalmente as instituições públicas de ensino passaram a ser mistas.

Embora estejamos vivendo outra época, marcada por novas lutas pelos direitos da mulher e de outros grupos oprimidos, o acesso e a permanência de meninas nas escolas ainda não está resolvido, nem no Brasil, nem em muitos outros países. O caso da menina paquistanesa Malala Yousafzai, alvejada a tiros na cabeça ao voltar da escola, no ano de 2012, só reforça o quanto esse problema está longe de ser exclusividade nossa. A mais jovem ganhadora do Prêmio Nobel da Paz, hoje ativista, denunciava em seu *blog* a opressão sofrida por mais de 50 mil garotas de sua região, proibidas de estudar pelas autoridades do Talibã, quando foi baleada. Malala é um caso emblemático de um

problema de grandes proporções. De acordo com o **Atlas de desigualdade de gênero na educação**, levantamento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), divulgado simbolicamente em 08 de março de 2016, quase 16 milhões de meninas no mundo, entre 6 e 11 anos, nunca frequentarão as salas de aula. Número duas vezes maior que o de meninos, entre os quais 8 milhões crescerão apartados da escola.

Não por acaso, a desigualdade no acesso feminino à instrução atinge principalmente os Estados Árabes, a África Subsaariana e a Ásia Meridional e Ocidental. O recorte geográfico e de gênero, como não poderia deixar de ser, revela-se pautado por uma perspectiva de classe social, do indivíduo e de sua comunidade, a saber: a) em nações desenvolvidas a população como um todo tem mais acesso à escola; b) em países submetidos ao imperialismo, a desigualdade social impõe o trabalho aos filhos dos trabalhadores, que têm pouca ou nenhuma chance de prosseguir nos estudos e acender socialmente; c) sob as mulheres pesam esses dois fatores e ainda o imperativo de gênero, com a interdição da rua ou a jornada dupla e mesmo tripla; e d) entre as mulheres negras a chance de estudar, tornar-se independente da família e prosperar financeiramente é ainda menor.

Nem tudo é desalento, pois o cenário é de mudança. Observar nossas alunas sorrindo, livres pelo pátio, permite trazer à luz outros dados sobre a educação das mulheres no Brasil. Apesar do ingresso tardio no universo formal da escola, hoje ocupamos lugar de destaque em todos os níveis de escolaridade. Uma pesquisa do IBGE intitulada **Estatísticas de gênero**: uma análise dos resultados do Censo demográfico 2010, revela que no ensino médio houve um aumento da frequência das meninas de 9,8% em relação aos meninos. E hoje, nas universidades, as mulheres também passaram a ser maioria, uma vez que totalizam 57,1% do total de alunos de 18 a 24 anos.

Não são os únicos indícios favoráveis. Em 2017, Florianópolis foi palco do evento internacional *XIII Mundo de Mulheres e XI Fazendo Gênero*, marcado por uma grande marcha em que se reivindicavam direitos sobre o corpo e a sexualidade, trabalho, terra e dignidade. Além disso, inúmeros grupos e coletivos despontam pelo Brasil, como o *8M* e o *Pão e Rosas*. Exemplos do crescimento das lutas feministas pela América Latina, que já contam com marcos históricos, como as manifestações iniciadas em 2015 na Argentina, sob o lema *#NiUnaMenos* [nem uma a menos]. Unidas inicialmente pelo fim do feminicídio, com seus lenços verdes ocuparam as ruas aos milhares nos últimos meses, para exigir das autoridades o direito ao aborto legal, seguro e gratuito.

As conquistas e a pauta das reivindicações são extensas, por isso traçamos essas linhas mais com o objetivo de oferecer uma chave de leitura ou, quem sabe, uma provocação. Isso porque, embora o Vol. 9, número 1, da revista **Sobre Tudo** não se constitua como edição temática, a presença maciça de trabalhos realizados por mulheres, sejam elas estudantes, professoras ou pesquisadoras, salta aos olhos. Assim, entre acasos e escolhas, essa edição começa com artigos produzidos por seis pesquisadoras. Pâmela Cristina dos Santos, mestranda em Educação na UFSC, apresenta “Relações étnico raciais e branquitude”, no qual discute os tensionamentos raciais nos processos de socialização de crianças na escola. Em seguida, as professoras Elisangela Melnik Trombetta, Liliane Alves da Silva, Marilei Maria da Silva e Marília Gabriela Petry discutem a possibilidade de fruição estética e literária no cotidiano escolar, em “A roda de histórias do Colégio de Aplicação da UFSC”. Na sequência, a professora doutoranda Lisiane Vandresen compartilha “A escola é lugar de cientistas?”, uma investigação sobre a pesquisa como ferramenta de ensino no ensino

fundamental, a partir das experiência junto ao Projeto Pés na Estrada do Conhecimento.

Conferindo voz aos estudantes da educação básica, socializamos o resultado de quatro pesquisas de Iniciação Científica, todas realizadas no Colégio de Aplicação da UFSC. A estudante secundarista Mariana dos Santos Castro, sob orientação do Professor Lúcio Ribeiro Silvério, produziu o artigo “Conhecimento e prevenção na luta contra o câncer de colo uterino: todos contra o vírus HPV!”. Iara Vaz Proença, juntamente com o Professor Leonardo Schwinden, escreveu “Origem e sentido da religião segundo René Girard”. Isadora Silva Peruyera Sánchez, orientada pela Professora Fernanda Müller, pesquisou a condição da mulher árabe em meio ao fundamentalismo iraniano e a xenofobia europeia, usando a literatura. É o que podemos conferir em: “**Persépolis**, de Marjane Satrapi: uma viagem pela *graphic novel*”. Por fim, o Professor George França orientou o estudante Eduardo de Oliveira da Costa para a produção do artigo “Narrativas do fim do mundo”, no qual analisa o filme **Melancholia**, de Lars Von Trier.

A presente edição ainda inaugura a seção “Relatos da docência”, compartilhando experiências significativas de docentes da educação básica. São três textos, o primeiro das professoras Roseli Zen Cerny e Edna Araujo dos Santos Oliveira, as quais se debruçaram sobre os movimentos de *tomas* [ocupações] nas escolas secundaristas brasileiras, analisados em “Aprendizagens com o currículo das ocupações”. Na sequência, as professoras Magali Dias de Souza e Degelane Córdova Duarte abordam a pedagogia inclusiva em “Jogos de cá e de lá, para todos brincarem: a formação inicial de professores em tecnologia assistiva”. Para fechar, o Professor George Luiz França, juntamente com a Professora Valentina Nunes oferecem “Zinistro: a produção de zines em sala de aula como construção autoral sobre leituras indicadas entre estudantes de ensino

médio”- cujos zines podem ser lidos integralmente no site da revista.

No entre-lugar da licenciatura-escola, apresentamos as aspirantes a professoras, as estudantes do Curso de Biologia Vivian Fragoso Pellis, Sophia Cassol, Ana Paula Tridapalli de Almeida e Suzani Cassiani de Souza, um time de estagiárias inteiramente formado por mulheres, que atuaram no Colégio de Aplicação, orientadas pelos professores Alberto Vinícius Casimiro Onofre e Suzani Cassiani de Souza. Resulta desse processo o relato: “O significado do estágio supervisionado no ensino de ciências na formação de professores”, trabalho desenvolvido nos anos finais do ensino fundamental.

Por fim, a Professora Jilvania Lima dos Santos Bazzo e a mestranda Ione de Carvalho Almeida nos oferecem a resenha “Interdependência entre conceitos, procedimentos e atitudes na pesquisa em educação”, em que problematizam a obra **Metodologia científica e educação**, livro de Agripa Faria Alexandre, publicado pela Editora da UFSC.

Encerrando a presente edição, relembramos as conquistas históricas de pensadoras e trabalhadoras muitas vezes omitidas pelos livros didáticos, como as retratadas na obra **A revolução das mulheres**, organizado por Graziela Schneider (2017). Pensadoras de uma revolução que teve início justamente com um grupo de operárias em marcha pelas ruas de Moscou, em 1917, num dia que entraria para a história como o “Dia Internacional da Mulher”. Soviéticas que há mais de 100 anos já tinham a clareza de estabelecer como pauta o direito ao voto, ao divórcio, ao aborto, às creches e escolas de ensino integral, às lavanderias e aos refeitórios públicos, bem como às condições dignas e igualitárias de trabalho, saúde, educação e arte – sem as quais as mulheres se veem, inclusive, historicamente alijadas de uma efetiva participação na vida política do país.

Contra crenças e moralismos que mascaram a desigualdade social, a atuação das mulheres vai ganhando corpo e acumulando vitórias, por meio de novas organizações e da busca por formação e conhecimento, como atestam os trabalhos aqui reunidos. Retomando as palavras de Rosa Luxemburgo, filósofa e economista polaco-alemã conhecida pela defesa da revolução via mobilização popular, nossa causa maior é a busca “por um mundo onde sejamos socialmente iguais, humanamente diferentes e totalmente livres.”

Que a escola seja lugar de homens e mulheres, e que com elas venham outras minorias e majorias igualmente postas à margem. Que as salas de aula pelo mundo se vejam repletas de alunos e alunas com ou sem deficiência, de crianças e jovens africanos, árabes, asiáticos, latino-americanos e das mais diversas etnias indígenas. E que convivam respeitadamente com todas as orientações de gênero e sexualidade. Enfim, que a escola se encha de povo! A primeira conquista passa pelo banco escolar, mas que fique claro que esta é só a primeira, subsídio para as demais.

Uma boa leitura a todos e a todas!

As Editoras  
Fernanda Müller  
Gláucia Dias da Costa  
Lara Duarte Souto Maior



# sobre tudo

## RELAÇÕES SÓCIO RACIAIS ENTRE CRIANÇAS BRANCAS E NEGRAS: APONTAMENTOS E NOTAS REFLEXIVAS

Pamela Cristina dos Santos<sup>1</sup>

**Resumo:** Esta produção resulta de reflexões acerca das Relações Étnico Raciais no Brasil contemporâneo. Para tanto, discutimos as relações socio raciais entre as crianças mesclados a sociologia das ausências proposta por Santos (2010). Para compor as discussões adicionamos registros gráficos (desenhos) que dialogam com situações raciais vivenciadas por estudantes de diferentes tempos históricos durante seus períodos de escolarização. Com auxílio da antropologia visual fizemos uso de desenhos realizados pela pesquisadora, entendendo-os enquanto texto visual e não como ilustrações do texto verbal. Por fim, destacamos a importância dos estudos de Schucman (2012), Santos (2012), Osório (2010), Gomes (2003) e Passos (2015) no fazer teórico e metodológico desta produção.

---

<sup>1</sup> Pedagoga; Mestranda em Educação (PPGE/UFSC); Contato: s.pamelacristina@gmail.com

**Palavras-chave:** Relações Étnico Raciais; Crianças negras; Relações socio raciais.

## **RELACIONES SOCIO RACIALES ENTRE NIÑOS BLANCOS Y NEGROS: APUNTES Y NOTAS REFLEXIVAS**

**Resumen:** Esta producción resulta de reflexiones acerca de las Relaciones Étnico Raciales en el Brasil contemporáneo. Para ello, discutimos las relaciones socio raciales entre los niños mezclados con la sociología de las ausencias propuesta por Santos (2010). Para componer las discusiones agregamos registros gráficos (dibujos) que dialogan con situaciones raciales vivenciadas por estudiantes de diferentes tiempos históricos durante sus períodos de escolarización. Con ayuda de la antropología visual hicimos uso de dibujos realizados por la investigadora, entendiéndolos como texto visual y no como ilustraciones del texto verbal. Por último, destacamos la importancia de los estudios de Schucman (2012), Santos (2012), Osório (2010), Gomes (2003) y Pasos (2015) en el teórico y metodológico de esta producción.

24

---

**Palabras clave:** Relaciones Etnico Raciales; Niños negros; Relaciones socio raciales.

### **1 Desigualdades raciais, sociologia das ausências e branquitude**

A construção do pensamento ocidental moderno está organizada a partir do que Santos (2012) chama de razão metonímica. Em linhas gerais a razão metonímica age pela imposição do todo, desconsiderando que a totalidade é, por si só, constituída de partes e estas, por sua vez, possuem suas particularidades. Ainda, a razão metonímica lidera o pensamento

ocidental conduzindo a uma visão única e linear de sociedade, acarretando na produção da inexistência e supressão das experiências daqueles/as que se distanciam do modelo ocidental de pensamento. Santos (2010) afirma que a produção da não existência se dá através de cinco lógicas de pensamento: *Monocultura do saber e do rigor do saber; Monocultura do tempo linear; Monocultura da naturalização das diferenças; lógica da escala dominante; e monocultura dos critérios de produtividade capitalista*. Cada uma destas lógicas está baseada na constituição de pensamento/sociedade eurocêntrica e se estruturam por ângulos distintos, através da razão metonímica, para se imporem às sociedades subalternas.

Neste momento, centraremos nossas discussões na *Monocultura da naturalização das diferenças*. Esta lógica de pensamento coloca todos/as num mesmo plano de igualdade, negando a existência de intencionalidades de subalternizações a partir das categorias de raça e gênero (SANTOS, 2010). Embora esta lógica possa ser desmistificada por uma breve visita a história dos povos colonizados, a ideologia que a sustenta proporciona mecanismos que orquestram as relações de dominação entre os povos naturalizando as hierarquias sociais.

Reconhecemos as hierarquizações sociais e raciais como heranças da colonização deixadas nas sociedades não eurocêntricas, além de compreender que embora a colonização tenha chegado ao fim, no que tange ao âmbito político, as hierarquizações permanecem ativas nas sociedades subalternas através das colonialidades do Ser, Saber e do Poder (QUIJANO, 2012). Para tanto, ainda que tenhamos sido constituídos/as

enquanto sujeitos a partir de uma linearidade ocidental/eurocêntrica/colonial/branca/cristã/masculina, o mundo, as sociedades e as culturas são diversas e, portanto, nossas alternativas deveriam acompanhar esta diversidade. É a partir da diversidade que Santos (2010) nos convida a invertermos nossas lógicas de pensamentos regidas pela razão metonímica através da *sociologia das ausências*.

A sociologia das ausências “trata-se de uma investigação que visa demonstrar que o que não existe é, na verdade, ativamente produzido como não existente, isto é, como uma alternativa não-credível ao que existe (SANTOS, 2010, p. 11-12)”. Logo, trazer à existência significa visualizar aqueles/as que a razão metonímica suprimiu com a lógica de totalidade homogênea. Assim, para tratar das especificidades da hierarquização racial no Brasil estamos pensando a branquitude como um dos meios pelos quais a *Monocultura da naturalização das diferenças* se materializa nas relações sociais. Vale destacar que as relações étnico-raciais no Brasil estão ancoradas em heranças coloniais. Efetivamente, tais heranças alimentam as desigualdades raciais entre brancos/as e negros/as no Brasil. Em outras palavras, significa dizer que existe uma linha de branquitude que estabelece ideologicamente um padrão racial branco em que aqueles/as que mais se aproximam desta linha usufruem de privilégios sociais. Quanto aos demais, são submetidos/as a desigualdades sociais, condicionados/as a uma luta desleal para atingir áreas próximas à linha.

Num resgate maior, Osório (2008) utiliza da metáfora do movimento de ondas para explicar a constituição das

desigualdades raciais através da construção do conceito de raça no Brasil. Assim, o autor se baseia em três ondas que para a chegada da onda seguinte, a anterior cede seu lugar, mas deixa resquícios de sua passagem que podem ser visualizados nas demais ondas. Na primeira onda, de acordo com o autor, ocorre a negação do preconceito de raça pela sobreposição do preconceito de classe; na segunda onda com o mito da democracia racial já disseminado por Gilberto Freyre em seus escritos, existe a leitura de que o preconceito racial existe e possui especificidades; já a terceira onda consiste em analisar a subalternização da população negra como consequência do racismo e da discriminação pós-abolição (OSÓRIO, 2008).

Nesse sentido, necessitamos visibilizar os privilégios sociais que a branquitude possibilita à população branca, às custas dos mecanismos de reprodução das desigualdades raciais entre brancos/as e negros/as no Brasil. Compreendemos a branquitude a partir de Schucman (2012):

[...] como uma posição em que sujeitos que ocupam esta posição foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade (SCHUCMAN, 2012, p. 23).

Dito isto, a branquitude não implica pensar que todos/as as pessoas brancas se considerem racialmente superiores, mas que independente disto, desfrutam de privilégios raciais simbólicos e/ou materiais que a branquitude as proporciona (SCHUCMAN 2012). Em dados estatísticos, os privilégios raciais se expressam através do rendimento familiar, por exemplo, em que a renda de famílias brancas é 4,5 vezes superior à de famílias negras (IBGE, 2016). Os privilégios também podem ser constatados em relação à estimativa de vida, uma vez que as pesquisas apontam que brancos/as vivem 6 anos a mais que os/as negros/as (IBGE, 2010).

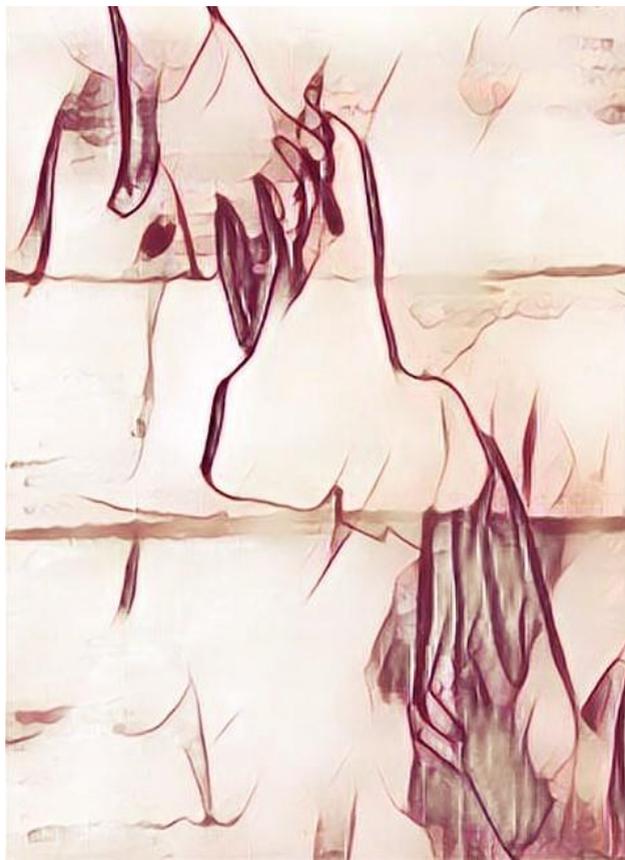
No que tange à Educação os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2014) apontam que o tempo médio de permanência na escola, de crianças entre 6 e 14 anos de idade<sup>2</sup>, atingiu o número percentual de 10,7% entre crianças brancas, já para as crianças negras esse número é de 9,2%. Do mesmo modo a pesquisa aponta que a taxa de estudantes matriculados/as em escolas públicas, com a mesma faixa etária, é de 98,7%, e que destes 56,4% dos/as estudantes são pretos/as ou pardos/as. Quando incluimos nesse dado a alfabetização, com recorte para o estado de Santa Catarina, temos, em 2014, uma porcentagem de 3,2% de analfabetismo entre brancos/as e cerca de 7,5% entre pretos/as e pardos/as.

---

<sup>2</sup> Destacamos que estamos compreendo crianças a partir da Convenção Internacional dos Direitos das Crianças, ratificada pelo Brasil em 1989, que estabelece o seguinte: “Art. 1. Nos termos da presente Convenção, criança é todo o ser humano menor de 18 anos, salvo se, nos termos da lei que lhe for aplicável, atingir a maioridade mais cedo.” (UNICEF, 1989, P.2).

Os dados estatísticos trazidos para o corpo deste artigo nos auxiliam a refletir que em um país cuja população é majoritariamente negra, os privilégios raciais, sejam eles simbólicos ou materiais, são desfrutados às custas da manutenção da subalternização da população negra. Por assim dizer, ao intentarmos discutir a manifestação da branquitude, através das relações socio raciais estabelecidas durante o tempo de escolarização de crianças negras e brancas, em diferentes tempos históricos. Salientamos que o racismo no Brasil é “como um elemento estruturante das desigualdades sociais (PASSOS, 2015, P.156), isto significa afirmar que os corpos subalternizados possuem cor e não por acaso são negros, uma vez que paira sobre a população negra a construção de uma ideologia de subalternização. Assim, não é de interesse do Estado propor que tais desigualdades sejam pauta de discussões no âmbito público. Ainda, não é nosso interesse culpabilizar a instituição escolar pelo racismo presente no Brasil, no entanto, não a isentamos da responsabilidade social no que tange a reafirmação da branquitude e manutenção da subalternidade da população negra.

**Figura 1:** Norte e sul: disputa epistêmica<sup>3</sup>



Fonte: Produzido pela autora (2017)

---

<sup>3</sup> Todos os desenhos foram feitos manualmente, digitalizados e editados afim de aprimorar a qualidade visual.

## 2 Procedimentos metodológicos

Buscamos trazer para o corpo desta produção referências que nos auxiliassem a incidir sobre os engessamentos acadêmicos preestabelecidos pela linearidade do pensamento ocidental moderno. Assim, esta produção acadêmica se utiliza da linguagem visual para dar início aos nossos diálogos acerca dos impactos e autorizações históricas da branquitude nos processos de escolarização. Para além da minha aproximação estreita com os desenhos, trazê-los para as produções acadêmicas, na área da educação, nos abre possibilidades de conversações com outras áreas de conhecimento, como também tende a provocar interferências nos referenciais eurocêntricos que se utilizam da colonialidade do saber para operar.

O uso de desenhos em pesquisas embora não seja comum na educação, compõe uma área da antropologia denominada de antropologia visual. Usufruindo de um diálogo interdisciplinar com a antropologia o desenho representa um “modo de pensar” (INGOLD, 2013) e que segundo (LAGROU, 2007) não se concentra em uma habilidade manual, uma vez que todos/as sabemos desenhar, mas em exercícios de aprender a ver. Somos ensinados/as a fazer pesquisa pela escrita, a narrar aquilo que vemos e pensamos, como se a palavra fosse o único meio possível para se materializar nossos pensamentos. Segundo Kuschnir (2014, p. 26) compreendemos o desenho nas produções acadêmicas:

[...] não como um documento da “realidade objetiva” ou como “ilustração de textos verbais” e sim

como um material de significados culturais produzidos a partir de interações entre pesquisadores/as, pesquisados/as, produtos e contextos históricos”. [grifo nosso]

Considerando que estamos em um tempo histórico governado pela tecnologia digital a opção pelo desenho, ao invés da fotografia, se dá pelo entendimento de que a fotografia é programada, reproduz a realidade que está posta (LAGROU, 2007) ainda que compreendamos que existe um olhar sensível daquele/a que manuseia a ferramenta, a fotografia capta o todo. O desenho por sua vez se compõe pelo “pensar” e “pelo fazer”, existe produção reflexiva por parte do pesquisador/a ao realizar aquilo que a fotografia não é capaz de enquadrar (FLUSSER, 2002).

Desde que fiz das relações socio raciais entre as crianças brancas e negras como meu foco maior de pesquisa, tenho desfrutado de curiosidades sobre os processos escolarização em diferentes tempos históricos. Em busca de respostas criei o hábito de falar sobre minhas intenções de pesquisa com pessoas próximas (amigos/as, colegas de curso, familiares), contando meu interesse sobre as trajetórias e as relações socio raciais e em troca tenho ouvido relatos sobre os modos como as relações socio raciais se organizam nos cotidianos. Logo, os registros gráficos, que introduzem os subitens abaixo, resultam destas informalidades. No entanto, gostaria de destacar que o ato de comunicar algo é intencional, nesse caso, cada registro gráfico apresentado nesta produção para além de título de curiosidade

dita informal, representa principalmente uma demarcação política acerca das Relações Étnico-Raciais.

Antes de prosseguir, destaco que a partir da reflexão dos desenhos, necessitei olhar para o lugar de mulher branca que pesquisa Relações Étnico-Raciais e perceber que estes registros dizem, também, sobre minhas relações sociais e afetivas que se constituem majoritariamente por pessoas brancas. Uma vez que todos os registros foram narrados por pessoas brancas, foi inevitável que revivesse também, ainda que vagamente, lembranças muito semelhantes do meu processo de escolarização. Por assim dizer, usufrui também de privilégios raciais que me permitem relembrar situações em que o racismo se fez presente na minha trajetória escolar, sem que este tenha causado impactos na minha escolarização. Deste modo saliento que ao me colocar enquanto alguém que luta por uma educação antirracista não me isenta de desfrutar de privilégios sociais e/ou de em algum momento ser uma pessoa racista.

Nesse sentido, depois de toda catarse que esta produção me proporcionou, anuncio que objetivo dialogar com as relações socio raciais para compreender a manifestação da branquitude na escolarização de crianças brancas e negras, em diferentes tempos históricos. Ressalto também que ao longo do texto verbal outros desenhos são inseridos na discussão como resultado das reflexões desta produção. Prevendo possíveis estranhamentos com a inserção da linguagem visual colocaremos os depoimentos por escrito acima dos desenhos.

### 3 Fenótipo: os cabelos em pauta

**Figura 2:** Desenho baseado em depoimento de período de escolarização da década de 1990.

*Tinha uma menina negra na minha sala, o cabelo dela era bem crespo. Aí as meninas ficavam dizendo para ela alisar. Sem contar alguns apelidos como: cabelo de preto, cabelo duro. (Aba, 26 anos)*



Fonte: Produzida pela autora (2017)

Das consequências da criação do modelo único e linear de ver as sociedades, temos normatividades sobre os conceitos

de família, beleza e sobre o que ou quem é considerado humano. Schucman (2012) afirma que os discursos da branquitude enaltecem fenótipos brancos (pele clara, traços finos, cabelos lisos) afetando pelas imposições de pensamento aqueles que se distanciam dos modelos eurocêntricos.

Assim, o processo de hierarquização e subalternização entre brancos/as e negros/as no Brasil se define pelo fenótipo. Diferente do preconceito norte-americano que é marcado pela origem do sujeito, no Brasil se caracteriza como preconceito de marca (NOGUEIRA, 1985), ou seja, incide diretamente sobre o fenótipo dos sujeitos. Sendo assim, quanto mais acentuados são os fenótipos, maiores são as chances de sofrer por conta do racismo. Em contrapartida, alguns elementos como classe, podem acender o status social devido a aproximação deste na escala de brancura.

Ao trazer o desenho que abre esta sessão, reflito sobre os modos que a marca do corpo branco traduz nos corpos negros. Lembrando que a experiência relatada data da década de 1990, período em que a instituição escolar era vista socialmente como um *lócus* possível para ascensão social das classes menos favorecidas. Quando a escola se torna obrigatória para todas as crianças, no século XX a instituição escolar não se reformula para atender as especificidades trazidas por esses sujeitos que passam a integrá-la.

A racialização das relações sociais transversalizam os corpos das crianças negras de modo a impactar nas suas construções identitárias não positivadas. Assim:

[...] as representações do corpo negro estão marcadas por estereótipos negativos. Esses estereótipos são difundidos amplamente pelos meios de comunicação. Assim, cria-se e difunde-se a ideia de um corpo feio, promíscuo, sujo, malcheiroso e portador de um cabelo ruim. Isso gera vergonha na criança negra, afeta sua autoestima. Muitas vezes a vergonha, o desconforto do pertencimento racial aparece na educação infantil e acompanha toda a vida escolar das crianças negras (BENTO, 2011, p. 20).

Os cabelos apresentam papel importante na construção identitária das crianças negras, sendo também constituição corporal de via dupla, no sentido de que ao longo da história os cabelos crespos têm sido vistos como fator de inferioridade (GOMES, 2003). Situações como a representada na Imagem I dizem dos racismos cotidianos que as crianças negras passam dentro da escola em tentativas constantes de fazê-las se aproximarem do que é socialmente considerado belo. Tendo em vista que a instituição foi pensada para crianças brancas filhos/as da burguesia, o reforço da subalternidade dentro deste espaço aparece como medidas de exclusão social. Para o sujeito que narra esse episódio não existem impactos reais sobre a escolaridade porque existe um fator ideológico a seu favor, nisto se constitui também um privilégio.

#### 4 Raça: cor de que corpos?

**Figura 3:** Desenho baseado em depoimento de período de escolarização da década de 1980

*Um colega negro foi acusado de roubo de uma lapiseira. Nada foi feito pela escola. Eu achei injusto, tive pena, mas tinha 7 ou 8 anos nem passava pela minha cabeça a palavra racismo.*

*(Malaika, 38 anos)<sup>4</sup>*



Fonte: Produzido pela autora (2017)

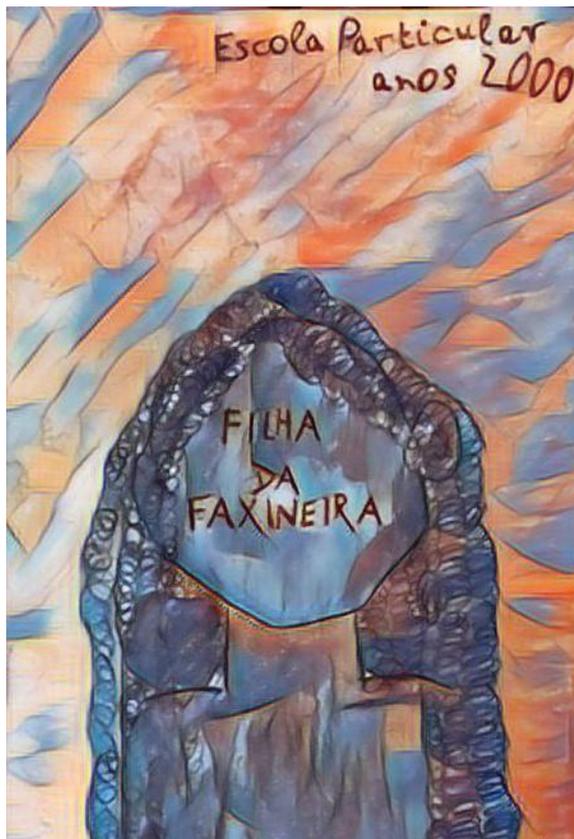
---

<sup>4</sup> Todos os nomes foram alterados para preservar a identidade dos/as sujeitos.

**Figura 4:** Desenho baseado em depoimento de período de escolarização anos 2000

*Tive uma amiga negra que me acompanhou o ensino médio, as outras garotas e garotos, falavam que ela era filha das faxineiras. Pois as faxineiras da escola eram predominantemente negras. A escola nunca fez nada. Poucas pessoas e professores ajudaram nessa situação.*

(Adimu, 28 anos)



Fonte: Produzido pela autora (2017)

Considero gênero, raça e classe categorias fundantes das desigualdades sociais no Brasil, pois tais marcadores dizem das possibilidades sociais que estarão ou não disponíveis para os sujeitos. Pensar articuladamente estas três categorias, nos leva a dialogar diretamente com a sociologia das ausências. Vejamos que pela razão metonímica existe uma só classe, uma só raça e apenas dois gêneros, este último ainda hierarquizado. Ao cruzarmos as categorias de raça, classe e gênero nas nossas produções acadêmicas, confrontamos a linearidade colonial e possibilitamos dizer das realidades, dos corpos e dos sujeitos sem a utilização do “outro” como prefixo que vem como justificativa para a exceção à regra colonial.

Os dois desenhos apresentados ocorrem em espaços institucionais distintos, um público (1980) e outro privado (2000), destaco que a intenção aqui não é fazer um somatório de opressões, mas enfatizar que elas incidem sobre os sujeitos distintamente a partir dos marcadores sociais que estes trazem consigo. O registro gráfico II apresenta elementos importantes para pensarmos os corpos dos meninos dentro da instituição escolar que carregam no corpo um reforço de estereótipo que os coloca como sujeitos perigosos. Schuman (2012) nos ajuda a refletir sobre isto quando diz da influência midiática sobre os corpos, que reforça o corpo não branco como aquele que está diretamente ligado à criminalidade e/ou violência.

A branquitude nas relações sociais acarreta nas desigualdades quando o reforço do estereótipo é assinalado dentro da escola, permitindo que sujeitos brancos possam cometer infrações, acusar e saírem sem maiores problemas. Indo

mais a fundo, questiono se na sala de aula houvessem apenas estudantes brancos/as, se o discurso seria o mesmo. Ou se a situação mudaria para “*alguém viu minha lapiseira?*”. Existe um consenso social que se materializa nas relações socio raciais entre as crianças e que como sujeitos brancos/as tendemos a reforçar como se fosse “*coisa de criança*”. Não é. Compreendendo o racismo como estruturante<sup>5</sup> da sociedade e que tensionamentos como esses tendem a corroborar para que dados de evasão escolar entre sujeitos não brancos sejam mais elevados do que entre sujeitos brancos.

Enquanto o menino negro é visto como perigoso, para as meninas negras existe, além de uma ditadura de beleza que atinge seus corpos, um movimento de mantê-las sempre à margem. A partir da Imagem III, notamos que a subalternização da população negra está tão diluída no discurso branco que a menina negra em uma escola particular só poderia ser filha da faxineira.

Tal episódio nos permite recordar de um fato que ocorreu no ano de 2017, em uma escola da rede privada de Ensino no estado do Rio Grande do Sul. A instituição escola promoveu uma festa cujo tema era “Se nada der certo”<sup>6</sup>. Assim, os estudantes de terceiro ano de Ensino Médio vieram fantasiados daquilo que fariam de suas vidas caso “nada desse certo”, em nenhuma das fantasias divulgadas na mídia

---

<sup>6</sup> Mais informações, ver: <http://justificando.cartacapital.com.br/2017/06/06/dia-do-se-nada-der-certo-acende-debate-sobre-meritocracia-e-privilegio/>

apareceram adolescentes fantasiados de médicos/as, dentistas, professores/as, engenheiros/as, arquitetos. Pelo contrário, surgiram profissões consideradas subalternas tais como: faxineiros, garis, vendedores/as de *fast food*. A branquitude permitiu que aqueles/as estudantes assumissem publicamente os privilégios sociais e raciais dos quais desfrutavam reafirmando estruturas de poder em dizem, através de suas fantasias, que nenhum/a daqueles/as estudantes brancos/as, de classe média seriam sujeitos de tais profissões.

Não bastasse, em 2015<sup>7</sup>, uma escola de São Paulo enviou um bilhete as famílias solicitando que as crianças, especificamente as meninas, viessem a uma apresentação, de cabelos soltos e lisos sob a justificativa de que ficaria “mais bonito”. Fenômenos como estes dentro de escolas dizem da naturalização da raça como algo exclusivo dos/as negros/as, autorizando que situações como estas ocorram dentro de espaços institucionais (SCHUCMAN, 2012).

## 5 Algumas considerações

Ao fazer a crítica da razão metonímica Santos (2010) propõe uma série de ecologias como alternativas credíveis para combater a linearidade ocidental. Para a monocultura da classificação social existe a alternativa da ecologia do reconhecimento. Em síntese a ecologia dos reconhecimentos

---

<sup>7</sup> Mais informações, ver: <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/12/creche-de-sp-pede-alunas-cabelo-liso-e-solto-em-festa-e-cao-polemica.html>

confronta as colonialidades impostas pelo ocidente revisitando as “normalidades” instituídas para que a diferença não acarrete nas desigualdades. Em outras palavras, significa que reconhecer os sujeitos e suas diferenças cindindo com as hierarquias, seria reconhecer reciprocamente as diferenças.

Entendendo a branquitude como uma ramificação da razão metonímica, para pensar em uma ecologia dos reconhecimentos recorri a Fleuri (2010) este nos diz da potência em que consiste uma ideologia e que para freá-la o confronto são necessárias estratégias de combate que não implicam em bater de frente, mas implodi-la por dentro. Ainda, o racismo não só é estruturante das desigualdades como também é um dos pilares do sistema econômico vigente, logo é tácito de quem são os corpos que estão na estrutura da sociedade brasileira.

Schucman (2012) anuncia o não reconhecimento dos/as brancos/as de sua condição privilegiada social e racial contribuem para legitimar como também a manutenção de atitudes racistas nos cotidianos das escolas (e não só). Dito isto, a quem se direciona a Educação das Relações Étnico-raciais (ERER)? Evidenciar as desigualdades, as relações sócio raciais e a estrutura racista no qual estamos imersos/as enquanto sujeitos não é suficiente uma vez que o reconhecimento se destina principalmente àqueles/as que desfrutam dos privilégios da branquitude. Para além disso, existem dívidas históricas com a população negra, pouco ou muito pouco reconhecida pelo Estado, que se ausentam das discussões dentro das instituições de ensino, contribuindo para fomentar o racismo nas relações cotidianas. Assim, o que fazemos com as crianças que dentro da

escola exercem seu privilégio branco: apostamos nelas enquanto promessas de um horizonte menos desigual ou as cobramos por seus privilégios?

Cruzando as Relações Étnico-Raciais com a categoria social criança, embora consiga perceber as manifestações raciais entre as relações estabelecidas entre as crianças brancas e negras, apontamos lacunas quanto a existência de produções sobre esta discussão. Por ora, suscitamos olhares para tais relações com mais questionamentos do que respostas, mas compreendendo que no exercício de questionar existe um primeiro movimento de nos percebermos sujeitos imbricados/as na feitura de uma educação antirracista.

## Referências

AZEVEDO, Aina Guimarães. Um convite à antropologia desenhada. **METAgrafias: metalinguagem e outras figuras**. Brasília, v. 1, n. 1 (1), p. 194-208, mar. 2016.

BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Práticas pedagógicas para igualdade racial na educação infantil**. São Paulo: CEERT, 2011.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: INEP/MEC, 2014.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educar pra quê? Contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola**. 9ª Ed. São Paulo. Editora Cortez, 2001.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo**.

Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003

FLUSSER, Vilém. [1983] 2002. **Filosofia da Caixa Preta – Ensaios para uma futura filosofia da fotografia**. Rio de Janeiro: Relume Dumará.

IBGE. **Censo Demográfico**, 2010. Disponível em [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br). Acesso em 26/12/2017.

INGOLD, Tim. **Being Alive: Essays on movement, knowledge and description**. London and New York: Routledge. 279 f. 2011a.

KUSCHNIR, Karina. 2014. **Ensinando antropólogos a desenhar: uma experiência didática e de pesquisa**. Cadernos de Arte e Antropologia, Vol. 3, nº 2/2014, pag. 23-46.

LAGROU, Els. **A fluidez da forma: arte, alteridade e agência em uma sociedade amazônica (Kaxinawa, Acre)**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2007.

PASSOS, J. C.. **Relações Raciais, Cultura Acadêmica E Tensionamentos Após Ações Afirmativas**. Educação em Revista|Belo Horizonte|v.31|n.02|p. 155-182 |Abril-Junho 2015.

NOGUEIRA, O. **Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil**. In: Tanto preto quanto branco. São Paulo: T.A. Queiroz, 1985.

OSORIO, R. G. **Desigualdade racial e mobilidade social no Brasil: um balanço das teorias**. In: THEODORO, M. (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília; IPEA, 2008. (p. 65-96).

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do Poder e Classificação Social**. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Orgs). **Epistemologias do Sul**.

São Paulo. Cortez. 2010. (P. 73-118)

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para Além do Pensamento Abissal: Das Linhas Globais a uma ecologia dos Saberes**. In : SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo. Cortez. 2010, p. 23-72.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido” o “branco” e o “branquíssimo”: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana**. Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Construção: Psicologia Social). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

UNICEF. **Convenção dos Direitos das Crianças**, 1989.



# sobre tudo

## A RODA DE HISTÓRIAS DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFSC: UMA POSSIBILIDADE DE FRUIÇÃO ESTÉTICA E LITERÁRIA NO COTIDIANO DA ESCOLA

Elisangela Melnik Trombetta<sup>8</sup>

Liliane Alves da Silva<sup>9</sup>

Marilei Maria da Silva<sup>10</sup>

Marilia Gabriela Petry<sup>11</sup>

---

<sup>8</sup> Professora de Educação Geral dos Anos Iniciais do Colégio de Aplicação CA/UFSC. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, linha de pesquisa Sociologia e História da Educação. Contato: [elisangelatrombetta@gmail.com](mailto:elisangelatrombetta@gmail.com)

<sup>9</sup> Professora de Educação Geral dos Anos Iniciais do Colégio de Aplicação CA/UFSC. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da UDESC, linha de pesquisa Políticas Educacionais, Ensino e Formação. Contato: [lilicaasilva2@gmail.com](mailto:lilicaasilva2@gmail.com)

<sup>10</sup> Professora de Educação Geral dos Anos Iniciais do Colégio de Aplicação CA/UFSC. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC. Contato: [marileisilva@yahoo.com.br](mailto:marileisilva@yahoo.com.br)

<sup>11</sup> Professora de Educação Geral dos Anos Iniciais do Colégio de Aplicação CA/UFSC. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UDESC. Contato: [marilia.petry@ufsc.br](mailto:marilia.petry@ufsc.br)

**Resumo:** O artigo ora apresentado nasce do desejo de um grupo de professoras de Educação Geral, do Colégio de Aplicação/UFSC, de qualificar o tempo de vivência da infância na escola a partir da realização de Rodas de Histórias, bem como de reencontrar o sentido da prática educativa para além dos conteúdos curriculares prescritos. Este artigo tem como objetivo narrar o percurso traçado desde a criação da Roda de Histórias em 2012 até a formalização em 2016, desse espaço/tempo, também como um lugar de pesquisa e extensão. Portanto, são apresentados os princípios e fundamentos que guiaram a construção e realização da Roda enquanto atividade de ensino durante seis anos, assim como, o primeiro exercício no campo da pesquisa, tentando compreender como os familiares e os professores significam a vivência da Roda de Histórias do CA/UFSC.

**Palavras-chave:** Roda de histórias; Criança; Oralidade; Imaginação; Escola.

## RODA DE HISTÓRIAS DEL COLÉGIO DE APLICACIÓN/UFSC: UNA POSIBILIDAD DE DISFRUTE ESTÉTICO Y LITERÁRIO EN EL COTIDIANO DE LA ESCUELA

**Resumen:** El artículo presentado nace del deseo de un grupo de maestras de Educación Primaria del Colégio de Aplicação/UFSC, de calificar el tiempo de vivencia de la infancia en la escuela a partir de la realización de Rodas de Histórias, así como de reencontrar el sentido de la práctica educativa más allá de los contenidos curriculares establecidos. Este artículo tiene como objetivo narrar el camino trazado desde la creación de la Roda de Historias en 2012 hasta la formalización en 2016, de ese espacio/tiempo, también como un lugar de investigación y extensión. Por lo tanto, son presentados los principios y fundamentos que han guiado la construcción y realización de la Roda

como actividad de enseñanza durante seis años, así como, la primera actividad en el campo de la investigación, intentando comprender como los familiares y los profesores significan la vivencia de la Roda de Histórias del CA/UFSC.

**Palabras clave:** Rueda de historias; Niños; Oralidad; Imaginación; Escuela.

## Introdução

O presente artigo tem por objetivo dar visibilidade ao percurso desenvolvido pela vivência da Roda de Histórias, inicialmente como uma atividade de ensino inserida no currículo de algumas turmas dos Anos Iniciais do Colégio de Aplicação e seus primeiros passos no universo da pesquisa. A partir de um relato pontual de como se constituiu a organização dos tempos e espaços necessários, bem como da inserção gradual das turmas, percebe-se que as atividades que hoje se apresentam formalizadas, com objetivos e metodologias demarcadas, nasceram no bojo da sala de aula com o objetivo de garantir às crianças a possibilidade da fruição estética e literária, por meio da narração oral de histórias e de vivenciar um encontro no qual a urgência dos conteúdos escolares cede lugar à imaginação, à poesia, ao sonho, à música, à brincadeira.

Com este norte, a proposta de organização deste texto contempla dois momentos: no primeiro, descrevemos como nasceu e foi constituindo-se a vivência da Roda de Histórias, enquanto atividade de ensino, entre os anos 2012 e 2016; no segundo, apresentamos uma breve análise de dados gerados em

2016, primeiro ano em que a vivência da Roda de Histórias constituiu-se também como objeto de pesquisa junto às professoras e aos familiares das crianças dos Anos Iniciais.

## **1 Se “todo mundo conta histórias” nós queremos contar a nossa!**

Conforme orienta a proposta pedagógica do CA/UFSC, as professoras dos Anos Iniciais devem realizar o planejamento compartilhado de alguns projetos de trabalho, garantindo um momento de reflexão acerca das práticas pedagógicas e dos processos de aprendizagem das crianças nos anos iniciais. Nesse espaço, ideias, atividades e materiais são construídos juntos. Por conseguinte, a interação entre as turmas do mesmo ano acontece sistematicamente em diferentes propostas de trabalho, possibilitando a participação das crianças e das professoras num exercício de aprender com o outro.

Foi justamente em um destes encontros, em 2012, que surgiu a proposta de organização da Roda de Histórias, um momento de fruição estética e literária para ouvir e contar histórias. Desde então, a vivência foi inserida na rotina semanal das crianças dos anos iniciais no CA/UFSC. No princípio, reuníamos-nos em uma sala de aula, três turmas, sendo dois primeiros anos e um segundo ano, totalizando 75 crianças. Contávamos três histórias em cada encontro. A Roda de Histórias, então se tornou motivo de conversas e reflexões na sala dos professores e não demorou muito para que despertasse o desejo de mais uma professora em participar, incluindo assim na Roda, outras crianças.

É importante destacar que a narração de histórias sempre foi uma prática nos anos iniciais, mas algumas professoras não se sentiam à vontade para se inserirem como contadoras nesse novo espaço que estávamos construindo aos poucos, justificando que, do ponto de vista delas (e somente delas), para ocupar esse lugar eram necessários alguns pré-requisitos. Naquela etapa de construção da Roda, o papel de contador foi atribuído aos dois professores que tinham formação em contação de histórias. Entretanto, em pouco tempo, considerando as reflexões teóricas e as vivências com narração de histórias que compartilhávamos, o grupo foi convidado a assumir o compromisso de caminhar a partir da compreensão de que "Todo mundo conta histórias..." e que não há um jeito certo ou errado de contar, mas que é, sobretudo, no exercício dessa prática e na reflexão sobre ela que iríamos encontrando e construindo o "nosso jeito" de contar histórias.

As vivências da roda proporcionaram uma intensa e fecunda interação entre as professoras e as crianças. Instaurou-se uma atmosfera de cumplicidade. Foi esse clima que nutriu o desejo de outras professoras de "entrar na roda e contar". Assim, a roda constituiu-se também como espaço de formação e trocas. O que de fato aconteceu pode ser traduzido nas seguintes palavras: "O narrador oferece a história como quem oferece um presente. Talvez seja por isso, por essa troca de presentes, que as turmas onde se contam histórias regularmente acabam criando um forte sentido de comunidade" (FOX; GIRARDELLO, 2004, p. 122).

Não demorou muito para as crianças assumirem a palavra. Na medida em que os vínculos com os contadores, com os colegas, com o espaço e com as vivências foram construídos, elas também passaram a partilhar suas histórias preferidas, dando-nos elementos para concordarmos que, ao contarmos histórias para as crianças, estamos "permitindo a elas a fruição de obras de arte, tanto em termos literários quanto de *performance* dramática. Estaremos acima de tudo estimulando-as a contar histórias também e a valorizá-la como prática cultural." (FOX; GIRARDELLO, 2004, p. 151).

A Roda de Histórias desenvolveu-se durante todo o ano letivo de 2012 e, ao longo das vivências, ratificamos, nos nossos momentos de planejamento compartilhado, a importância de utilizarmos a arte de narrar com objetivo de fruição estética e literária e não como pretexto para exploração dos conteúdos didáticos. Dessa forma, "as histórias deixam de ser simples pretextos e desculpas, para ser todo o texto-razão" (SISTO, 2005, p. 86).

Iniciamos o ano de 2013 sem a presença do professor que inaugurou as vivências da Roda de Histórias. Contudo, tendo as vivências consolidadas entre as professoras e o grande interesse pessoal mobilizado pelo prazer de compartilhar histórias, o grupo decidiu dar continuidade ao movimento iniciado em 2012. Foi planejada uma nova configuração para esses momentos, organizando e ampliando o processo de interação com outras crianças e professoras. Além das quatro turmas que já faziam parte do projeto, a roda recebeu mais uma.



**Figura 1:** Roda de Histórias, acervo do grupo, 2013.

Após um ano de existência, a Roda de Histórias já possuía um ritual, reunidos em uma sala de aula, cantávamos juntos: “Todo mundo conta histórias / todo mundo tem seu jeito / de abrir o universo / que está dentro do seu peito [...]”<sup>12</sup>. No embalo dessa música, íamos nos preparando de corpo e coração para uma deliciosa aventura pelo mundo das histórias!

Éramos, neste ano, cinco professoras e 115 crianças, contando e ouvindo duas histórias em cada encontro semanal e, esta configuração, acabou por evidenciar dois desafios para o grupo. Primeiro, percebemos que receber na Roda essa

---

<sup>12</sup> *Todo mundo conta histórias* é o título de uma música composta por Rosana de Almeida no contexto do projeto de extensão Oficina Permanente de Narração de Histórias da UFSC, coordenado por Gilka Girardello. Essa música faz parte do ritual da nossa Roda de Histórias e para nós é um convite a pensarmos a narração de histórias como prática humana essencial.

quantidade de crianças, interferia na possibilidade de um contato mais intimista entre contador e ouvinte, compreendido como fundamental nessa prática. Concordávamos que "a contação de histórias pede olho no olho, intimidade e cumplicidade com o ouvinte. [...] prioriza-se espaços onde o contador possa estar o mais próximo possível do ouvinte, propondo, assim, uma comunhão entre quem narra e quem ouve" (BUSATTO, 2011, p. 32). Juntou-se a isso o fato de que, além de todas as atribuições inerentes à função de professor, tínhamos que buscar repertório e prepará-lo para contar uma vez por semana, o que exigia de nós um tempo que não tínhamos, comprometendo a qualidade das narrações, pois era consenso que "o narrador tem uma responsabilidade imensa ao colocar-se diante de outras pessoas que lhe presenteiam o privilégio de ser escutado" (ORTIZ, 2004, p. 109). Dessa forma, pensamos em uma nova organização. Dividimos as turmas em dois grupos e quatro contadoras (entre as cinco professoras) ficaram responsáveis por se revezarem nos dois grupos, preparando uma história a cada quinze dias. Logo nos primeiros encontros, a mudança foi entendida como fundamental para garantir momentos de maior envolvimento das crianças nas rodas.

No ano de 2014, a Roda de Histórias deixou de contar com a atuação de três professoras. Uma delas em virtude de afastamento para formação, outra por ter sido removida para o CA de Porto Alegre e a terceira por ter assumido o cargo de Diretora de Ensino do CA. Essas ausências resultaram em uma perda significativa para o projeto de ensino, mas, em

contrapartida, impôs que revisitássemos as convicções quanto aos objetivos da Roda de Histórias.

Fez-se necessário entre as duas professoras que permaneceram no projeto, ratificar a importância da Roda de Histórias no cotidiano da escola e suas contribuições para o desenvolvimento das crianças. Sabíamos que as exigências, comuns à maioria das escolas, com relação ao currículo e aos conteúdos didáticos que o compõem, nos dão muitas vezes a sensação de que, atividades como essa, sem o objetivo de trabalhar os conteúdos curriculares prescritos, eram perda de tempo. Por outro lado, compreendíamos que as possibilidades da narração de histórias, como recurso didático, eram enormes.

Contudo, tínhamos a clareza que nosso objetivo central com a Roda de Histórias ia ao encontro do que pensam Fox e Girardello (2004) quando assinalam que inserir a narração de histórias dentro da escola é acima de tudo "proporcionar às crianças uma experiência cultural e artística com valor em si" (FOX; GIRARDELLO, 2004, p. 128). Essas reflexões nos ajudaram em duas decisões: seguiríamos com a Roda de Histórias e manteríamos o momento para fruição estética e literária enquanto manifestação artística e cultural, sem maiores pretensões curriculares.

Em 2014 participaram da roda de histórias cinco turmas, duas de 1º ano e três de 2º ano. Naquele momento, apenas as professoras do 1º ano contavam histórias, pois, as professoras que atuavam no segundo ano eram novas na escola e ainda não se sentiam à vontade para tomar a palavra. Organizávamos duas

rodas semanalmente, com alternância na participação das turmas do 2º ano, ora com o grupo do 1º ano, ora em separado.

Com a chegada de 2015, o interesse na participação da Roda de Histórias foi manifestado por novas professoras recém-chegadas ao colégio. Nesse novo contexto, as professoras e as crianças que já participavam dessa vivência nos anos anteriores organizaram-se para receber as novas turmas que também passaram a ouvir histórias uma vez por semana na companhia das crianças dos primeiros e segundos anos.

Ao final deste ano, avaliando o percurso desenvolvido desde 2012 e entendendo que essa vivência tinha se firmado como uma atividade de ensino significativa, resolvemos construir uma proposta de ampliação que oportunizasse um espaço de reflexão e formação tanto das professoras quanto das crianças. Nesse sentido, elaboramos um projeto para transformar a então atividade de ensino, também em uma proposta que incluísse a pesquisa e a extensão.

Em 2016, com a realização das ações de Extensão e Pesquisa o projeto ganhou maiores proporções e visibilidade dentro e fora do Colégio de Aplicação. Além disso, a atividade de ensino que é a essência do projeto também se expandiu. As turmas do 3º ano passaram a realizar a Roda de Histórias, e mais professoras assumiram o papel de contadoras. Portanto, em 2016 oito turmas de 1º a 3º ano, ou seja, 190 crianças vivenciaram a experiência da roda de histórias.



**Figura 2:** Roda de Histórias, acervo do grupo, 2016.

Ao longo desses cinco anos, nosso repertório de histórias foi eclético, respeitando a diversidade de escolhas literárias e estilos dos contadores. Alguns escolhiam textos literários autorais e procuraram uma *performance* mais fiel ao texto escrito. Outros buscavam histórias da tradição oral, permitindo-lhes contar com suas palavras.

Em nossa perspectiva, as histórias, sem qualquer vinculação com o conteúdo escolar, devem ser preparadas pelos contadores utilizando como principal recurso a palavra falada. Ainda que as histórias estejam registradas em livros, optamos por contá-las com a intenção de deixar fluir a narrativa e não permitir que o suporte interfira na *performance*, a fim de "resgatar àquela (sic) figura ancestral, que, ao redor do fogo, ou ao pé da cama, contava histórias para quem quisesse ouvir, narrava contos do seu povo, àquilo (sic) que havia sido gravado na sua memória através da oralidade" (BUSATTO, 2012, p. 10).

Não pretendemos dizer que contar uma história sem livro é melhor do que ler uma história, mas sim evidenciar a nossa opção. A narração sem livro se dá pela percepção de que na escola atual há uma maior carência da oralidade, e, além disso, nossos objetivos com a *Roda de Histórias* encontram maior coerência e fundamentação na prática da narração de história sem o suporte, como nos inspira Gilka Girardello quando diz que:

O impulso para acompanhar uma história surge da vontade de saber o que virá depois [...] Quando abrimos um livro de histórias diante das crianças, esse desejo se confunde com a expectativa pela virada de página: que imagens lhes serão dadas a ver? Reconhecendo a inestimável riqueza estética e simbólica desse processo, buscamos destacar também a necessidade de que seja ao mesmo tempo exercitada a capacidade de evocar imagens na ausência das figuras, a partir apenas das palavras (GIRARDELLO, 2007, p. 06).

Atualmente, as crianças recebem histórias e imagens prontas por meio das mídias, televisão, *games* e livros com muitas ilustrações, muitas vezes estereotipadas. Portanto, a capacidade de criar ou imaginar fica dispensada diante de tanto aparato tecnológico e da quantidade de imagens às quais são submetidas. Nossa proposta caracteriza-se por oferecer oportunidades que favoreçam o exercício da imaginação criadora, estimular a criatividade e também compreender o papel dessas histórias na constituição do imaginário, sem o recurso de imagens prontas, pois:

Contar histórias, hoje, significa salvar o mundo imaginário. Vivemos, em nosso tempo, o império das imagens, quase sempre gerais, reprodutoras e sem individualidade. Essa reprodução, desenfreada, operada por uma série de meios de comunicação, em muitos casos, impede o livre exercício da imaginação criadora. O espaço que sobra para o destinatário influir no produto é quase nenhum. (SISTO, 2005, p. 28).

O contato das crianças com a diversidade de histórias e as diferentes *performances* contribui para que construam também seu próprio jeito de contar.

Quando as histórias estão registradas em livros, assumimos o compromisso de mostrar o objeto livro às crianças ao final das narrativas. Temos observado que o livro apresentado torna-se muito requisitado e acaba circulando nas mãos de todos, que o manuseiam com olhos brilhantes, demonstrando o desejo em visitar e reviver as histórias contadas pelas professoras.

Quando são textos da tradição oral, apresentamos a fonte de pesquisa e deixamos o convite para que as crianças contem essa história para seus familiares.

A Roda de Histórias tem enriquecido a expressão oral das crianças; evidenciada nos momentos em que assumem o protagonismo da palavra, vestem-se do papel de contadoras de histórias e buscam no repertório contado pelas professoras, as palavras e os enredos, os gestos e as entonações.



**Figura 3:** Douglas (aluno do 2º ano) contando uma história na Roda de Histórias realizada no espaço estético do CA, acervo do grupo, setembro de 2016.

## **2 Como os familiares e os professores significam a vivência da Roda de Histórias do CA/UFSC**

Na perspectiva de qualificar a vivência da Roda de Histórias, ampliamos o então projeto de Ensino, transformando-o também, em 2016, em projeto de Pesquisa e Extensão. Neste item, apresentaremos e faremos uma breve análise acerca dos dados gerados ao longo do ano, por meio do instrumento questionário. No segundo semestre de 2016, iniciamos a geração de dados referente à vivência da roda de histórias. Elaboramos questionários com questões fechadas e abertas, entregues às professoras e aos familiares de todas as crianças que participavam da roda do 1º ao 3º ano naquele momento. Nossa intenção era discutir e refletir acerca de "Como os familiares e os

professores significam a vivência da Roda de Histórias do CA/UFSC?".

Para tanto, foram enviados aos familiares 190 questionários por intermédio das agendas das crianças que estudavam nas turmas do 1º B, C, 2º A, B, C e 3º A, B, C e que participavam das rodas de histórias durante o ano letivo de 2016. Recebemos a devolução de 150 questionários dos familiares.

## 2.1 O que dizem as famílias...

Questões fechadas

a) *Você tem conhecimento de que seu/sua filho/a vivencia uma atividade dentro do currículo escolar chamada Roda de Histórias?* ( )

*Sim* ( ) *Não*

b) *Você sabe o dia da semana em que isso acontece?*

( ) *Sim* ( ) *Não*

c) *Seu/sua filho/a já comentou sobre a dinâmica da Roda de Histórias? Como ela acontece? Em que espaço? Qual o ritual?*

( ) *Sim* ( ) *Não*

d) *Você sabe se o/a seu/sua filho/a já contou alguma história na Roda de Histórias?*

( ) *Sim* ( ) *Não*

e) *Seu/sua filho/a já lhe contou alguma história que ouviu na Roda de Histórias?*

( ) *Sim* ( ) *Não*

Questões abertas

f) *Em casa seu/sua filho/a fala sobre a Roda de Histórias? O quê?*

g) *Você considera essa vivência importante para as crianças?*

( ) *Sim* ( ) *Não*. *Por quê?*

h) *Você tem alguma sugestão ou comentário acerca da atividade Roda de Histórias?*

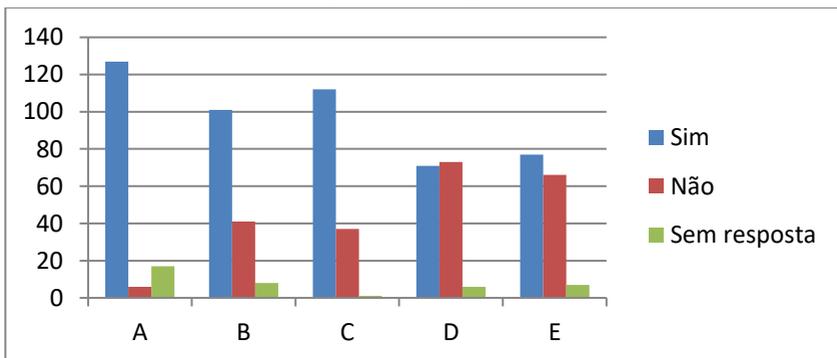
Em relação ao primeiro grupo de questões, obtivemos os seguintes dados:

**Tabela 1:** Respostas das questões “A” a “E”

Questão	Sim	Não	Sem resposta
A	127	06	17
B	101	41	08
C	112	37	01
D	71	73	06
E	77	66	07

Fonte: Sistematização dos questionários.

**Gráfico 1:** Respostas das questões “A” a “E”



Fonte: Sistematização dos questionários.

Observamos que 127 dos 150 familiares que responderam ao questionário, ou seja, 84,66% tinham

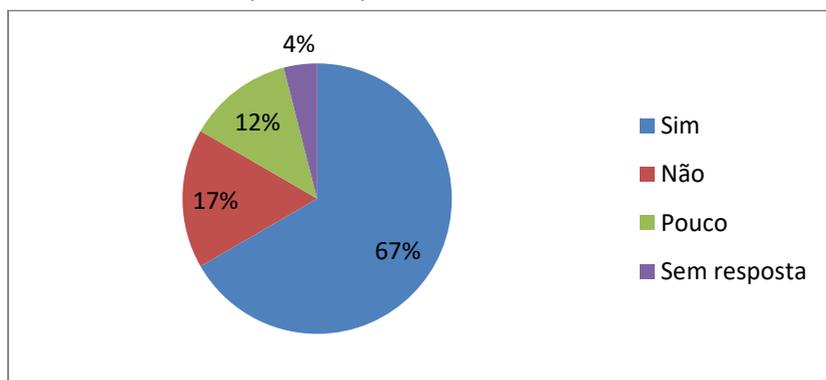
conhecimento de seu/sua filho/a vivenciava uma atividade dentro do currículo escolar chamada Roda de Histórias. Enquanto 37,33% sabiam em qual dia da semana esta atividade acontecia. 74,66% das crianças cujos familiares responderam ao questionário comentaram em casa sobre a dinâmica da Roda de Histórias, como ela acontecia, em que espaço e qual o ritual.

Por outro lado, 48,66%, praticamente 50% dos familiares não sabiam se o/a seu/sua filho/a já tinha contado alguma história na Roda de Histórias. Enquanto 51,33% das crianças cujos familiares responderam ao questionário já contaram aos seus familiares alguma história que ouviram na roda.

Esses dados indicam que, em 2016, as crianças conversavam em casa com seus familiares a respeito da roda de histórias, sendo que a maioria dos familiares tinha algum conhecimento acerca dessa atividade de ensino. Os números diminuíram para cerca de 50% quando a pergunta era se o seu/sua filho/a conta histórias na roda e se reconta em casa as histórias ouvidas na roda. Ou seja, há uma menor participação das famílias no que diz respeito ao repertório de histórias ouvidas e contadas pelas crianças. Tal informação é reforçada pelos indicativos da questão “H”, abaixo analisados.

Em relação ao segundo grupo, de questões abertas, foi possível identificar semelhanças nas respostas. Tal como observamos no gráfico 2.

**Gráfico 2:** Seu/sua filho/a fala sobre a Roda de Histórias?



Fonte: Sistematização dos questionários.

Dos familiares que responderam ao questionário, 67% das crianças falavam em casa sobre a Roda de Histórias. Os registros feitos pelos familiares giram em torno da criança gostar, achar divertido, contar que uma professora toca violão, entre outros. Conforme vemos nos excertos abaixo:

*Fala que gosta muito e está se encorajando para contar uma história. Já decorou a história e tudo. (Familiar 1)*

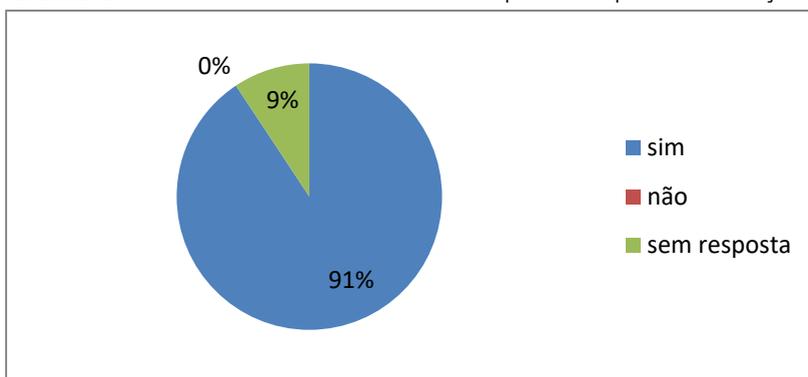
*Ele falou que cada roda um aluno conta de sua maneira uma história. (Familiar 2)*

*Que contam histórias, que cantam músicas e levam instrumentos musicais. (Familiar 3)*

*Sim, comenta a dinâmica e imita o funcionamento com seus bonecos e ursos.*  
(Familiar 4)

No gráfico 3 estão representadas as respostas referentes à questão se a família considera a vivência da roda de histórias importante para as crianças.

**Gráfico 3:** Você considera essa vivência importante para as crianças?



Fonte: Sistematização dos questionários.

Entre os aspectos mencionados pelas famílias destacam-se: desenvolvimento da criatividade e imaginação; estímulo à leitura; ampliação de vocabulário; desinibição/segurança ao falar em público.

Portanto, os familiares reconhecem que a roda de histórias, para além de um espaço de “fruição estética e literária para ouvir e contar histórias”, que constitui a intenção central do projeto, é também um momento em que as crianças desenvolvem sua criatividade e imaginação; tomam gosto pela leitura ao recorrer aos livros em que estão as histórias contadas;

ampliam seu vocabulário ao preparar uma história para ser contada; bem como se tornam mais desenvoltas e seguras ao expor suas ideias em voz alta.

Reproduzimos alguns excertos que representam esse pensamento:

*Acredito que esse tipo de atividade ajuda no desenvolvimento sócio-afetivo, reduz a inibição e amplia a criatividade ao dar espaço para a imaginação da criança fluir. (Familiar 5)*

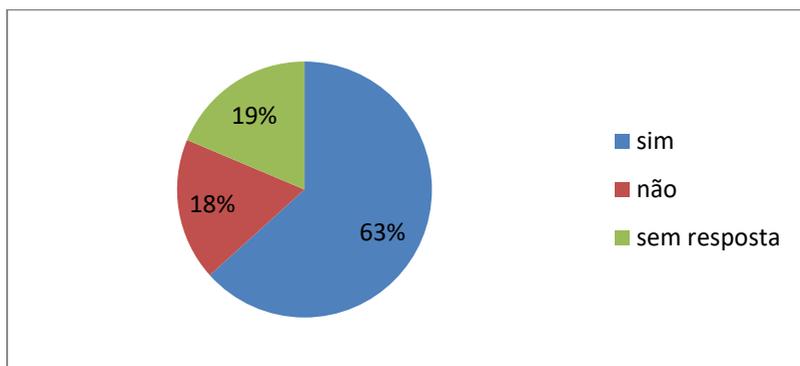
*Sim, porque no mundo onde a tecnologia está cada vez mais acessível para crianças, onde as informações acabam chegando mais rápido, os livros estão sendo deixados de lado, as histórias estão sendo esquecidas e com a roda de história se torna um desafio para que as crianças voltem a ter o gosto pela leitura. (Familiar 6)*

*As narrativas são as formas mais básicas de texto, sendo assim ao contar e ouvir histórias as crianças melhoram a leitura e a escrita. Além de treinar a oralidade e a expressão corporal, que são elementos de fundamental importância nos tempos atuais. (Familiar 7)*

*Porque compartilhar histórias enriquece nossas vivências e amplia nosso repertório cultural. (Familiar 8)*

Por fim, ao serem perguntados se teriam alguma sugestão ou comentário, 63% dos familiares fez algum tipo de registro, 18% disseram não ter sugestão a fazer, enquanto 19% apenas não responderam.

**Gráfico 4:** Você tem alguma sugestão ou comentário acerca da Roda de Histórias?



Fonte: Sistematização dos questionários.

Entre as sugestões dos familiares foi recorrente o registro de que gostariam de participar em algum momento. Esse dado nos indicou que nem todas as famílias sabiam da existência da “Roda de Histórias com as Famílias”, um evento de extensão específica, iniciada em 2016, que tem como objetivo aproximar as famílias dessa vivência e do ambiente escolar. Portanto, sinalizou que para os anos seguintes precisávamos melhorar a comunicação e divulgação desse evento.

Os familiares também tinham o desejo de que ocorresse algum tipo de registro das histórias contadas na roda para e pelas crianças, para que pudessem conversar mais com seus filhos.

*Poderia haver alguma comunicação, registro com o nome das histórias contadas e o nome de quem contou. Dessa forma as famílias ficam sabendo melhor do que há na roda naquela semana. (Familiar 9)*

As respostas sinalizaram um desejo de participar e se integrar mais das ações do projeto.

*Para incentivar os pais a participarem mais na vida escolar, que as crianças treinem uma história em casa para depois contarem na roda. (Familiar 10)*

De certa forma, as famílias sinalizaram o desejo de que as ações que vinham sendo realizadas fossem mais sistematizadas. Uma vez que essa prática de entrar em contato com as famílias das crianças que desejavam contar histórias já vinha ocorrendo, restava-nos articular melhor com as famílias para que também incentivassem e despertassem o desejo das crianças em assumirem a palavra.

Sobre isso, algumas famílias indicaram um aspecto que é um dos grandes desafios do projeto, desenvolver a oralidade e habilidades da narração em crianças com mais dificuldade nessa área da linguagem, assim como contribuir para o empoderamento das crianças mais inibidas e inseguras:

*Na verdade, não sei se seria uma sugestão, pois é direcionado ao meu filho, pois não sei se tem alguma criança que também não goste de contar histórias. Ele adora ouvir, mas não gosta de contar, gostaria apenas de pedir, se possível, para estimular para quem sabe ele ou outras crianças se soltarem de alguma forma. (Familiar 11)*

*Acredito que algumas crianças são mais desinibidas que outras. Nesse caso, seria legal incentivar os mais tímidos e vergonhosos a superar suas inseguranças até que consigam também contar suas histórias. (Familiar 12)*

## 2.2 O que dizem as professoras...

69

---

Às professoras das turmas envolvidas na Roda de Histórias foi entregue o seguinte questionário composto por perguntas abertas. Salientamos que estas professoras participaram da Roda levando seus alunos periodicamente para ouvirem histórias. Nenhuma delas assumiu a palavra nos momentos de contação. Sendo assim, as questões dirigidas a elas buscavam perceber as suas impressões no que diz respeito à vivência da Roda de Histórias no processo de desenvolvimento de seus alunos.

- 1. Com que frequência você participou da Roda em 2016?*
- 2. Como você percebeu a vivência da Roda de Histórias para as crianças das turmas em que trabalha?*
- 3. Que pontos positivos você destacaria dessa vivência?*

4. *Que pontos a serem melhorados você destacaria?*
5. *Como você avalia o envolvimento na vivência da Roda de Histórias?*
6. *Você teria alguma sugestão para a organização do projeto em 2017?*

O primeiro ciclo dos Anos Iniciais em que o projeto de ensino era desenvolvido contava com 11 (onze) professoras, nove de Educação Geral e duas da Educação Especial, distribuídas em nove turmas. Oito turmas e 10 (dez) professoras estiveram envolvidas na vivência da Roda de Histórias em 2016. Das professoras envolvidas, quatro eram proponentes do projeto e não responderam o questionário. Sendo assim, foram distribuídos seis questionários e obtivemos o retorno de quatro deles.

Em relação à primeira questão, as professoras responderam que participaram, em média, durante um semestre da vivência da Roda, que acontecia uma vez por semana ou quinzenalmente, dependendo da turma. A maior parte delas participou mais assiduamente no primeiro semestre. Isso se deve ao fato de que no segundo semestre a dinâmica da Roda se alterou nos terceiros anos, ficando essa atividade de ensino restrita às aulas de Português, enquanto no primeiro semestre a Roda não estava vinculada ao horário destinado a esta disciplina. Vale lembrar que a partir do terceiro ano há uma divisão entre as professoras por área do conhecimento – a saber, Português, Matemática e Ciências Humanas e da Natureza –, ficando uma professora responsável por trabalhar cada área.

No que diz respeito à segunda questão, as professoras indicaram que a vivência da Roda se constituiu em momentos de alegria e interação. Sinalizaram que as crianças demonstravam entusiasmo na espera desse momento.

De acordo com a terceira questão, as professoras observaram que as crianças ficavam mais calmas, desenvolveram a capacidade de escuta, a oralidade e a criatividade. Além disso, salientaram que a Roda de Histórias promovia a interação entre turmas e aproximava as crianças da literatura, estimulando o gosto pela leitura.

Em relação à quarta questão, as professoras apontaram a necessidade de um espaço próprio para a realização da Roda de Histórias, tendo em vista que ela acontecia na sala de aula. A organização e o desmonte da estrutura necessária (disposição em círculo, arrumação do lugar com elementos simbólicos [fogo, livros, tecidos, instrumentos musicais, etc.], reorganização das cadeiras e carteiras) requeria um espaço, um tempo e um esforço que o cotidiano escolar não favorece. Além disso, sugeriram que as professoras não proponentes do projeto também fossem incentivadas a contar histórias. Lembraram ainda que seria interessante mesclar as turmas na composição da Roda, ampliando assim as possibilidades de interação.

Referente à quinta questão, as professoras consideraram a participação das crianças na Roda como muito boa, tanto no que diz respeito à atenção e escuta das histórias, como no envolvimento com as brincadeiras e músicas que preparam o terreno para a contação de histórias.

Pertinente à última questão, as professoras reafirmaram o desejo de participação mais efetiva no planejamento e vivência da Roda de Histórias.

## Considerações Finais

*Até parece que foi ontem, mas já se vão seis anos...*

O exercício de sentar, fazer memória e registrar os passos dados nos permite dizer que a vivência da Roda de Histórias, iniciada em 2012, no Colégio de Aplicação, tem convertido-se num espaço/tempo de muita reflexão para além dos objetivos iniciais da Roda de Histórias. Quantas vezes nos surpreendemos ao dizer que “naquele momento (da Roda), ao redor da chama da vida acesa por nossos antepassados, nem parece que estamos na escola”. Sentar em roda, cantar, fazer silêncio, olhar e ouvir o outro, imaginar, acolher, rir (...) enfim, desafiar a lógica do certo/errado, da tarefa de casa, do exercício que vale nota (...) e se entregar ao prazer de adentrar no imaginário que as histórias nos oferecem, muitas vezes parece ir à contramão das necessidades urgentes dos currículos que marcam, ponto a ponto, o que e quando devemos ensinar.

De fato, a experiência destes seis anos de “Roda de Histórias” tem nos inquietado e nos encorajado na busca de alternativas para transformar o universo escolar num espaço mais acolhedor, no qual saberes e afetos possam ser partilhados.

O retorno que obtivemos destes primeiros passos no campo da pesquisa com as famílias (questionários enviados via agenda) nos dão maior fôlego para qualificar esta vivência. Há uma indicação de que a maioria das famílias conhece a atividade intitulada Roda de Histórias, reconhece sua importância no contexto escolar e demonstra interesse em contribuir com essa prática.

A pesquisa feita com as professoras das turmas que participaram da Roda, em 2016, também traz dados que nos permitem afirmar que estas reconhecem que a vivência da Roda desperta nas crianças sentimentos como a alegria e o entusiasmo e menciona o desenvolvimento de aspectos como interação, atenção, oralidade e criatividade.

E assim, seguimos... Alguns passos já foram dados, outros ainda estão por vir! Por agora nos alegramos em perceber que estamos a caminho.

## Referências

BUSATTO, Cléo. **A arte de contar histórias no século XXI**: tradição e ciberespaço. Petrópolis, RJ: Vozes, Ed. 3, 2011.

\_\_\_\_\_. **Contar e encantar**: pequenos segredos da narrativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FOX, Geoff; GIRARDELLO, Gilka. A narração de histórias na sala de aula. In: GIRARDELLO, Gilka. **Baús e chaves da narração de histórias**. Florianópolis: SESC/SC, 2004, p. 116-151.

GIRARDELLO, Gilka. Voz, presença e imaginação: a narração de histórias e as crianças pequenas. In: FRITZEN, Celdon; CABRAL, Gladir (Org.). **Infância**: imaginação e educação em debate. Campinas, SP: Papirus, 2007. (Coleção Ágere). Disponível em: <<http://botucatu.sp.gov.br/Eventos/2007/contHistorias/artigos/aNarracao.pdf>> Acesso em: 22 abr. 2018.

ORTIZ, Estrella. Ler interpretar, recitar... In: GIRARDELLO, Gilka. **Baús e chaves da narração de histórias**. Florianópolis: SESC/SC, 2004.

SISTO, Celso. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. 2. ed. Curitiba: Positivo, 2005.



# sobre tudo

## ESCOLA É LUGAR DE CIENTISTAS?

Lisiane Vandresen<sup>13</sup>

**Resumo:** Este artigo faz uma análise de um vídeo produzido por estudantes do Colégio de Aplicação, do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina (CA-CED-UFSC), que participaram da 16ª edição de um projeto de Iniciação Científica (IC), chamado Pés na Estrada do Conhecimento. A proposta desse texto é pensar como esse vídeo, que é fruto de uma pesquisa prévia e de uma viagem para o interior do país, contribui para que os alunos tenham uma experiência científica. Esse texto segue um fio condutor que passa

---

<sup>13</sup> Professora de Língua Portuguesa do CA-UFSC; Doutoranda em Didática e Organização Educativa, Programa *Sociedad Digital y Educación: Medias y Tecnologías*, da Universidade de Barcelona, orientada pela Professora Dra. Juana María Sancho Gil Contato: lisiane.vandresen@ca.ufsc.br. O presente artigo é parte do processo de reflexão/escrita da tese intitulada **“Problematizando el concepto de iniciación científica como método de enseñanza y aprendizaje desde el Proyecto Pés na Estrada do Conhecimento del Colégio de Aplicação de la UFSC”** [título provisório], a ser defendida em 2019, na Universidade de Barcelona, Espanha.

pelo debate em torno à experiência humana possível na contemporaneidade, apresentada por Giorgio Agamben, e pelas propostas de uma etnografia imagética, trabalhadas por Elizabeth Edwards. Além, disso os conceitos de conhecimento e entendimento são trazidos para discutir qual o alcance dessa iniciação à ciência, praticada nessa escola do Sul do Brasil.

**Palavras-chave:** Experiência; Conhecimento; Aprendizagem; Iniciação Científica

**Resumen:** Este artículo haz un análisis de un audiovisual producido por jóvenes estudiantes del Colégio de Aplicação, del Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (CA-CED-UFSC), participantes de la 16ª edición de un proyecto de Iniciación Científica (IC), llamado Pés na Estrada do Conhecimento. La propuesta de ese texto es pensar cómo ese audiovisual, que se origina de una investigación anterior y una salida al campo al interior del país, puede contribuir para que los alumnos tengan una experiencia científica. El hilo conductor del texto sigue las discusiones alrededor de la experiencia humana en la contemporaneidad, presentadas por Giorgio Agamben, y por las propuestas de la etnografía imagética, discutidas por Elizabeth Edwards. Además de eso, los conceptos de conocimiento y comprensión son llamados a discusión para tratar de cuál es el alcance de esa iniciación a la ciencia practicada en esa escuela al sur de Brasil.

**Palabras-clave:** Experiencia; Conocimiento; Aprendizaje; Iniciación a la ciencia

## Introdução

O tema ‘ciência na escola’ é amplamente discutido na academia e é decisivo para se conceber a ideia de educação, questionando também o conceito de grade curricular e dos conteúdos que circulam na escola. Ou seja, é questão de Estado, base da formação intelectual das sociedades escolarizadas. Contudo, o foco nesse tema é sempre unilateral: como a escola deve absorver, adaptar e etc. os trabalhos científicos para que os alunos possam conhecer os feitos científicos consagrados na história. O aluno é quase sempre agente passivo quando a ciência chega na escola, pois nada mais é do que um grande ouvido que capta e tenta absorver os conhecimentos que os professores levam para as aulas.

Em pleno século XXI, a ciência ainda precisa lutar por seu lugar na escola. As questões que seguem acontecendo como o envolvimento da laicidade do Estado e, conseqüentemente, as bases do ensino na escola mostram que o discurso científico ainda luta por um lugar que supostamente já é seu, inclusive legalmente. Por outro lado, a ciência que chega aos alunos fica delegada a somente algumas disciplinas (ou na própria disciplina “Ciências”). É comum que os estudantes não tenham acesso a uma narrativa que refaça o contexto e a importância do conhecimento do que terão acesso na escola quando o assunto é ciência.

Tomando como pressuposto que a escola é sim o lugar primordial da ciência, o presente artigo foi desenvolvido como

parte da pesquisa de doutoramento em Educação <sup>14</sup>, na Universidade de Barcelona (UB), em atenção à disciplina de <sup>15</sup> Prácticas Documentales y Políticas de la Representación, ministrada pelo Professor Dr. Isaac Marrero Guillamón, no curso de Bellas Artes, também da UB. Para tanto, foi adotado como objeto de pesquisa, uma das produções audiovisuais produzidas dentro do Projeto Pés na Estrada do Conhecimento, do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, no ano de 2016, descrito com mais detalhes no tópico seguinte.

## **O Projeto Pés na Estrada do Conhecimento e a circulação de saberes**

O presente artigo analisa um dos trabalhos desenvolvidos por estudantes do nono ano dos anos finais do ensino fundamental, integrante do projeto Pés na Estrada do Conhecimento, que já conta com status de atividade permanente do CA-UFSC e foi criado para propiciar novas oportunidades de aprendizagem, promovendo saídas a campo, desafiando estudantes e professores dedicados à investigação, ao desenvolvimento de uma escrita autônoma e pensamento mais reflexiva sobre o contexto brasileiro.

Muitas escolas do mundo inteiro fazem “viagens pedagógicas” dos mais diversos tipos e metodologias, mas o que

---

<sup>14</sup>Programa de Doctorado en Didáctica Y Organización Educativa, Línea de Recerca:101194, Sociedad Digital y Educación: Medias y Tecnologías, Universidad de Barcelona, España.

<sup>15</sup> Isaac Marrero Guillamón, Goldsmiths, University of London.

torna o Pés na Estrada do Conhecimento um projeto que reivindique o nome de “Iniciação Científica” é o processo de validação que o trabalho dos alunos do colégio recebe por se tratar de um Colégio de Aplicação. Esse modelo de Instituição pedagógica, que trabalha como campo de formação docente dentro da própria Universidade, também tem o papel de inovar nas práticas docentes.

O CA-UFSC, situado em Florianópolis, SC, é uma instituição pública da rede federal de ensino, que está diretamente ligado, tanto fisicamente como institucionalmente, ao Centro de Ciências da Educação. Seu tripé é o ensino, a pesquisa e a extensão, visando a oportunizar aos jovens um ensino diferenciado. O resultado desses trabalhos encontra espaço para ser socializado em dois momentos principais: a SEPEX <sup>16</sup> e a Mostra Pedagógica do CA (evento interno), envolvendo alunos da educação básica, da graduação e da pós-graduação de todos os cursos da instituição, além de ser aberto a toda a Comunidade. Os trabalhos são expostos por meio de banners, maquetes, folders, audiovisuais, entre outros, montados em estandes para cada um dos propositores aceitos no evento de divulgação científica.

---

<sup>16</sup> A Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão (SEPEX) da UFSC é um dos maiores eventos de divulgação científica de Santa Catarina. Desde 2000, o encontro reúne trabalhos desenvolvidos na Universidade em uma mostra científica aberta ao público, montada em frente à Reitoria, no campus da Trindade, em Florianópolis (SC). São aproximadamente 200 estandes com projetos nas áreas de comunicação, cultura, educação, tecnologia, ambiente, trabalho, direitos humanos e saúde. Visitam o pavilhão da SEPEX mais de 50 mil pessoas.

Os participantes da Iniciação Científica são todos os estudantes do nono ano do ensino fundamental (aproximadamente 75 alunos/as), professores que atuam nessas turmas ou que, por opção pessoal, desejam participar, mais os estagiários das diversas Licenciaturas que manifestam interesse por outra abordagem do conhecimento na sua formação. Temos encontros semanais para planejamento das atividades de pesquisa (só entre professores e estagiários) e duas aulas semanais inseridas na grade curricular (com os estudantes) para as atividades de orientação.

O Projeto Pés na Estrada do Conhecimento e Iniciação Científica na Escola é uma proposta interdisciplinar, desenvolvida no CA-CED-UFSC, há 19 anos, nessas três turmas de 9º Ano do Ensino Fundamental. Entretanto, somente em 2010, foi possível a inclusão das 2h/aula semanais para iniciação científica (IC) na grade curricular. Nessas aulas, os alunos são divididos em equipes sob a orientação de um professor, que pode ser de História, Geografia, Matemática, Sociologia, Ciências, Língua Estrangeira, Educação Especial ou Língua Portuguesa<sup>17</sup>.

O trabalho nas aulas de IC é constituído pela orientação para: pesquisa preliminar sobre os dois grandes temas; elaboração de um projeto de pesquisa; saídas a campo, que configuram duas etapas de pesquisa: 1ª etapa<sup>18</sup> – Itá, Abdon

---

<sup>17</sup> Essas são as disciplinas que constituíram o grupo de professores orientadores de IC, no ano de 2016.

<sup>18</sup> Essas foram as cidades incluídas no roteiro no ano de 2015, tendo em vista a possibilidade do encontro com sujeitos que se dispuseram a participar de conversas com os estudantes e a viabilidade de espaço

Batista e Capinzal/SC e Aratiba e Erechim/RS; 2ª etapa – cidades históricas de MG: Mariana, Ouro Preto, Tiradentes e São João Del Rei; elaboração de ensaio escolar ou reportagem, com apresentação, em forma de slides, no Seminário Interno de IC e na SEPEX-UFSC; elaboração de audiovisual com apresentação na SEPEX-UFSC e na Mostra de Audiovisuais do CA.

Os temas são eleitos anualmente e emergem de reflexão sobre a realidade social, tanto local como nacional ou mundial. Seleccionam-se temas que sejam possíveis de serem estudados fora da escola, mas em uma localidade que seja possível chegar de ônibus, dada as condições econômicas, físicas etc. A partir de 2011, a temática da primeira saída está focada nas questões relacionadas à ocupação de terras para geração de energia elétrica, mais precisamente sobre a geração de energia pelo modelo hidrelétrico. Como segunda etapa, os estudos recaem sobre a extração do ouro (século XVIII) e outros minerais (até os dias atuais) nas cidades históricas de Minas Gerais, principalmente sobre as consequências dessa extração para os dias atuais.

Uma característica perceptível nos jovens que participam desse projeto é a adesão e a seriedade que os alunos demonstram ao saberem que terão um espaço ao lado de alunos mais velhos e que já estão em pesquisas avançadas, num ambiente que não é mais exatamente circunscrito pelos portões do colégio. Certamente esse espaço de interação já muda a seriedade com que esses jovens de 15 anos, em média, tratam

---

para receber mais de 80 pessoas; aspectos que precisam ser previamente planejados a cada ano. Em 2013, os estudantes foram apenas à cidade de Itá/SC, graças à inviabilidade econômica do Projeto.

esse trabalho, que consiste ora em conhecer/explorar as cidades históricas de Minas Gerais, ora visitar cidades no interior do próprio estado de Santa Catarina que foram inundadas para a construção de barragens de usinas hidrelétricas.

### **A experiência de ser pesquisador**

Mesmo que os alunos produzam não só um vídeo, mas também um artigo, que geralmente é publicado em uma revista editada na escola e fica disponível na web, a ideia aqui nesse trabalho não é defender a validade científica e o alcance real das produções dos alunos, e sim pensar que o Pés na Estrada do Conhecimento – Iniciação Científica no Ensino Fundamental traria uma proposta de retomar esse elo entre experiência e ciência. Elo esse que, segundo Giorgio Agamben (2005), em “Infância e história”, foi de certa forma rompido no processo conhecido como modernidade. Agamben (2005), retomando uma discussão de Walter Benjamin (1994), reforça a ideia de que o ambiente moderno (seja nas guerras, na vida cotidiana ou na ciência) fez perder-se certa maneira de conceber e transmitir a experiência.

Dois textos, em especial, são fundamentais para entender a discussão que Benjamin faz em torno da destruição da experiência, como era concebida antes da modernidade: “Experiência e pobreza”, de 1933, onde o autor expõe suas ideias a partir da percepção que os egressos das Guerras Mundiais voltavam mudos para casa, graças à barbárie que assistiram. Já em “O narrador”, Benjamin vai mais a fundo na caracterização do fim daquela experiência oral e compartilhada em torno de uma

fogueira, que formava o imaginário dos que dividiam esses relatos passados, dos mais viajados e vividos para os mais jovens que se apropriavam dessa narração.

As guerras mundiais, que emudeciam os soldados sobreviventes, são para Walter Benjamin (1994) um sinal de que as coisas mudavam na concepção da vida no século XX. A vida cotidiana do ser humano comum, que trabalha o dia todo em uma rotina estafante e que passa toda uma vida nesse percurso do trabalho para casa e vice-versa, colaboram para que o cotidiano passe assepticamente para o homem moderno, principalmente se a compararmos às aventureiras rotinas dos antigos, que se sentavam em volta das fogueiras para compartilhar suas histórias que envolviam aventuras, viagens e perigos em meio à natureza. Na esteira de Walter Benjamin, Agamben (2005) vai retomar uma questão que perpassa a filosofia desde a antiguidade grega, que é a condição humana de ter e compartilhar experiências para dizer que

[...] o dia-a-dia do homem contemporâneo não contém quase nada que seja ainda traduzível em experiência: não a leitura do jornal, tão rica em notícias do que lhe diz respeito a uma distância insuperável; não os minutos que passa, preso ao volante, em um engarrafamento; não a viagem às regiões íferas nos vagões do metrô nem a manifestação que de repente bloqueia a rua; não a névoa dos lacrimogêneos que se dissipa lenta entre os edifícios do centro e nem mesmo os súbitos estampidos de pistola detonados não se sabe onde; não a fila diante

dos guichês de uma repartição ou a visita ao país de Cocanha do supermercado nem os eternos momentos de muda promiscuidade com desconhecidos no elevador ou no ônibus. O homem moderno volta para casa à noite extenuado por uma mixórdia de eventos – divertidos ou maçantes, banais ou insólitos, agradáveis ou atrozes –, entretanto nenhum deles se tornou experiência (AGAMBEN, 2005, p. 21-22).

Agamben (2005), por fim, não ratificará o ocaso fatal de todo o tipo de experiência contemporânea. Contudo, para o filósofo italiano, se ainda há uma experiência possível ela se dá fora do corpo, e um exemplo disso seriam as câmeras fotográficas que se tornaram protagonistas dentro de museus ou em frente a lugares “maravilhosos” do planeta. Por fim, é na linguagem que o homem moderno passou a fazer a experiência, segundo esse autor.

Sendo assim, pode-se dizer que o pensamento moderno está/esteve fundado sobre essa, até então, nova perspectiva de uma vida em que a experiência, inclusive no sentido de experimentar ou experienciar se tornam estranhos. E na ciência não foi diferente, pois em uma época talhada pelos ditames da *razão pura*, por essa busca incessante pelo ideal da racionalidade, qualquer coisa que desviasse os olhos dessa luz racional foi rechaçada. Agamben (2005) mostra como Francis Bacon, Galilei, Descartes e outros fizeram questão de reforçar que o acaso, a insegurança, a imprudência, relativos à experiência e os reflexos

desse modo de pensar e conceber a vida e a ciência deveriam ser evitados na prática da ciência. Ainda hoje, reflexos desse pensamento são sentidos na escola, diariamente, quando o assunto é ciência e pesquisa.

## **Metodologia do trabalho**

Após a definição de orientador e a participação em grupos de pesquisa ao longo de um semestre, o projeto tem como etapa fundamenta a viagem. Sair a campo oportuniza o dizer, a autoria e tem como maior intuito propiciar aos jovens uma experiência similar àquela defendida por Agamben (2005) e seus antecessores. Como o colégio onde se realiza o Projeto está localizado em Florianópolis, capital do estado, situada no litoral, praticamente a totalidade dos alunos nasceu e viveu em áreas urbanas, com <sup>19</sup>condições financeiras diferentes entre si.

São duas as viagens propostas para os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental (público, em geral, com 14 anos de idade), e ambas os levam para paisagens e culturas bem diferentes da que eles vivem: um roteiro passa por conhecer as cidades históricas de Minas Gerais, 1400 KM distantes de Florianópolis, fundadas em torno da busca por ouro no século XVIII, e que mantém um complexo de igrejas católicas em ruas que lembram o medieval, em uma parte do país que não tende ao cosmopolitismo; outro roteiro leva os estudantes para o

---

<sup>19</sup> Lembrando que o ingresso nessa escola (que é pública, vale ressaltar) se dá por meio de um sorteio.

interior do mesmo estado em que vivem para conhecer cidades e populações afetadas pela construção de barragens usadas por hidrelétricas. Essas cidades se localizam a cerca de 700 km de onde os alunos vivem, em uma área rural que sofre as consequências dessa transformação radical de suas vidas.

A questão dos afetados por barragens é muito séria no Brasil. As famílias do interior, que sobreviviam/sobrevivem em pequenas propriedades rurais, são seduzidas (ou “forçadas”, como percebe-se em alguns testemunhos de moradores da região) a vender suas terras, já que o entorno de suas casas será inevitavelmente alagado para a construção das hidrelétricas. O poder público e os empresários do setor fazem o trabalho de prometer uma vida melhor em outra cidade próxima, que será construída para receber essa população, mas os relatos quase sempre envolvem uma tristeza e a decepção de uma promessa que não se cumpre e uma vida que se deteriora, segundo apontam os testemunhos dos moradores e o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB). Inclusive o absurdo máximo acontece: vizinhos da barragem muitas vezes não possuem nem energia elétrica em suas casas.

A experiência de Iniciação Científica trabalhada pelo Pés na Estrada do Conhecimento –Iniciação Científica na Educação Fundamental é fruto de um projeto interdisciplinar, que tenta superar os medos gerados pelo trabalho isolado, disciplinar, muitas vezes causador de insucesso escolar ou baixa adesão à aprendizagem significativa. Depois de trabalhos preparatórios conjuntos, onde professores de todas as disciplinas componentes estão juntos e estudantes não pertencem mais às turmas A B ou

C, os jovens pesquisadores são organizados em trios e cada trio é orientado por um professor. Juntos elegem um eixo a ser pesquisado, e iniciam o passo-a-passo de uma pesquisa, escrevendo o projeto, recolhendo dados no campo, analisando os mesmos e refletindo em uma produção escrita ou em audiovisual para socialização posterior.

Resultam dessa metodologia, anualmente, cerca de 20 a 25 audiovisuais, um dos quais é analisado nesse artigo <sup>20</sup>, intitulado “Mulheres atingidas” e foi produzido por dois estudantes que abordaram o tema “mulheres afetadas pelas barragens”. Antes da viagem, os alunos fazem uma investigação prévia dos temas, e são orientados a fazer diversas pesquisas. Abaixo, segue o <sup>21</sup>roteiro que serve de orientação para a escrita dos projetos:

PESQUISA PRELIMINAR: locais da pesquisa, histórias dos lugares, personagens históricos, contextos, mapas, imagens, etc.

Obs.: Uma pesquisa detalhada possibilitará elementos significativos para a equipe melhor situar-se no campo e produzir o audiovisual. Para tanto, utilize o número de páginas e referências que considerar necessário.

---

<sup>20</sup> Vídeo disponível na plataforma Youtube, em: <link [https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=1&v=8CwwfeaX8Co](https://www.youtube.com/watch?time_continue=1&v=8CwwfeaX8Co)>.

<sup>21</sup> Esse roteiro, bem como tudo o que diz respeito ao Projeto Pés na Estrada, é de produção coletiva.

- PLANO DE PRODUÇÃO: Detalhamento técnico da proposta indicando trilha sonora, tipos de equipamentos - filmadora, máquina fotográfica -, tempo de apresentação (sugerimos algo em torno de 10 a 15 min.), se trabalhará com entrevistas, programas de computador, efeitos especiais ou outros elementos que considerar importante.

- PESQUISA EM FLORIANÓPOLIS: Detalhar: quem ficar em Florianópolis (que não for a campo) deverá pesquisar quais conteúdos; Iniciará algum trabalho com programas de áudio e vídeo?; Selecionará trilhas sonoras?; Fará pesquisas na internet sobre outros vídeos que trabalham este tema, para auxiliar na proposta?; Necessitará de espaço no laboratório de informática do CA para realizar atividades? Que outras tarefas terão?

Além das aulas e conversas semanais antes da viagem, é a partir desse direcionamento acima que o projeto dos alunos deve partir. Essa espécie de “pré-roteiro epistêmico” para o audiovisual que os alunos deverão produzir condiciona, de certa maneira, o produto final editado pelos alunos. Percebe-se também que cabe aos alunos fazerem por conta própria a parte técnica, que envolve editar e finalizar os filmes, mesmo que a escola não disponibilize cursos específicos para os alunos ou para os orientadores, o que têm consequências pedagógicas. O estudante que sabe vai orientando os que ainda não sabem,

formando parcerias de trabalho que incluem até os próprios orientadores, muitas vezes. A intuição e a persistência fazem com que os pesquisadores consigam superar as barreiras técnicas, que não são poucas no decorrer do processo.

## Resultados da pesquisa

Mas afinal de contas, como uma produção audiovisual pode ser chamada de ciência? Os alunos não chegaram a problematizar isso no filme, mas já de saída estão frente a um desafio que permanece insolúvel: como fazer ciência utilizando uma metodologia tradicional, estruturada em justificativa, objetivos, contextualização histórica e etc. para fazer ciência via uma espécie de “produção científica audiovisual”?

A relação entre imagem, arte e ciência vai mais além do que um serviço de ilustração que artistas prestam aos cientistas. Essa relação não cansa de ser alterada, tanto pelas novidades tecnológicas quanto pelos usos e desdobramentos dessas possibilidades científicas, críticas, investigativas, artísticas e etc. advindas dos diversos equipamentos e plataformas existentes, e a disseminação dos *smartphones* intervém diretamente nas técnicas e atuais produções da ciência.

Com toda as limitações técnicas e com o acúmulo de funções, já que são os mesmos alunos que fazem toda pesquisa, viajam, gravam e depois editam o material, o vídeo analisado aqui merece um elogio imediato, pois percebe-se o cuidado com a trilha sonora, efeitos mesmo que simples que deixam mais lúdica a narrativa. Esses dois alunos certamente dedicaram muito mais

do que os treze minutos do resultado final, e por fim produziram um material apresentável.<sup>22</sup>

O vídeo pode ser dividido em três segmentos: a) apresentação da dupla autora do audiovisual, resumindo o eixo de pesquisa em que estão incluídos, apresentando o problema das comunidades afetadas por barragens; b) as cidades onde estiveram; c) a decisão de investigar o tema “mulheres atingidas por barragens”. Após essa introdução, são apresentados os depoimentos dos colonos, ao longo dos doze minutos, incitados à fala por intermédio de perguntas dos entrevistadores que aparecem apenas digitadas, efeito da edição dos estudantes. Além disso, fotografias de jornais da época das desapropriações dão o contorno jornalístico-documental da pesquisa.

A proposta de focar nas mulheres atingidas por barragens não trata, de fato, de um conteúdo feminista ou que de alguma maneira discuta questões de gênero no filme. Na prática, os alunos se dedicaram a ouvir o que mulheres teriam a dizer sobre o amplo tema das inundações. Nas longas falas das mulheres entrevistadas, os temas giram em torno das baixas indenizações, das arbitrariedades dos empresários que prometiam melhoras na vida das pessoas, sobre a falta de futuro de toda a comunidade atingida, das promessas não cumpridas pelas empresas ou pelo poder público e etc. Ou seja, no geral, o tema das falas das mulheres é a degradação da vida na região com

---

<sup>22</sup> <https://youtu.be/8CwwfeaX8Co> Produzido por Heloísa Peres e Víctor Hugo Assunção, jun. 2016.

o advento da construção das barragens para geração de energia elétrica.

Independentemente de ser definido como documental, ficcional ou jornalístico –se é que essas divisões são totalmente claras - a pergunta inicial é se é possível fazer ciência com imagens, ou então, que tipo de conhecimento pode ser veiculado através de objetos pictóricos? Será possível gerar conhecimento na arte pictórica? Se sim, esse conhecimento seria da mesma natureza que o veiculado nos modos tradicionais de pesquisas e análises focadas totalmente no *logos*? A hipótese de Briesen (2014, p.11) sugere encontrar um outro objetivo epistêmico para além da ideia tradicional de “conhecimento” (knowledge) para reivindicar a proposta de “entendimento” (*understanding*), partindo, naturalmente, do pressuposto que os dois termos não são sinônimos. Se, como defende o autor, por vezes experienciamos um conhecimento mais profundo de um fenômeno complexo a partir do momento que temos contato com mais de uma representação desse fenômeno: “For instance, it is helpful when a text about X is accompanied by a diagram, and it is even more helpful if different sorts of diagrams are used simultaneously (tree diagram, three-dimensional diagram, pie chart, etc.) (Briesen, 2014) “. Isso porque, segundo o autor, mesmo se a intenção seja ter um conhecimento objetivo, o processo de aprendizagem envolve o ato de organizar mentalmente uma vasta quantidade de perspectivas, abordagens e representações diferentes sobre um esse tema. Segundo o autor, esse entendimento

[...] consists in systematically organizing our representations that refer to reality. [because] Perspectives on the world are in part constituted by our systems of representing the world. By correlating and systematically interrelating different systems of representation we achieve a view on the world that is able to incorporate different perspectives, thus resulting in more objective understanding. (Briesen, 2014, p. 18-19)

Então mais do que um conhecimento oriundo da intensificação da cultura das especializações, já que nos foi garantido que basta isolar um objeto para que em pouco tempo consigamos analisá-lo até a última cadeia atômica desse elemento, a proposta de agregar perspectivas abre o espaço para um olhar não tão limitado em um ponto específico do tema investigado. Mais do que o acúmulo enciclopédico, há inter-relações entre os mais diferentes prismas possíveis.

E é nesse sentido que o projeto que leva os estudantes para conhecer o outro lado e o custo social e cultural das tecnologias que os cercam pode ser visto como uma forma de experiência para além da vida rotineira da escola situada em uma capital, litorânea, turística, urbana e etc. Mais do que fazer uma pesquisa com mapas virtuais, textos de antropólogos, sociólogos, engenheiros e etc. que poderiam trazer um conhecimento tal, a viagem cria uma perspectiva que transforma a vida dos alunos. Isso porque as cidades visitadas não ficam, de fato, tão distantes: em algumas horas os alunos estão frente a uma realidade

extremamente distinta da que eles vivem, pois mesmo que alguns problemas todos compartilhem hoje em dia, a luta dos atingidos por barragens envolve a tristeza de uma comunidade que foi, de certa forma, inundada junto com as terras.

## Considerações finais

Trabalhando há oito anos no projeto, todos os anos tem-se ouvido nos testemunhos dos alunos sempre uma mistura de espanto e solidariedade. A tristeza no olhar e na fala das pessoas é maior porque trata-se de comunidades pequenas e rurais, com baixo nível de alfabetização muitas vezes. Percebe-se que algumas daquelas pessoas foram facilmente ludibriadas pela força do dinheiro e do Estado, que geralmente aliciam as populações com promessas nunca cumpridas e ameaças quase sempre constantes.

É certo que o vídeo analisado não toca a fundo exatamente no tema a que se propôs a investigar. O fato de ouvir mulheres não quer dizer que de fato as falas estão tocando em questões e reivindicações específicas das mulheres, já que aqueles discursos tocam no sentimento geral de todos atingidos, ou seja, a tragédia social que aflige a todos, independentemente do gênero, idade e etc.

A proposta de incitar os alunos a produzirem um audiovisual, com imagens captadas *in loco* nos locais onde previamente eles pesquisam, cria para os adolescentes uma perspectiva nova sobre como aprender na escola. Mais do que apenas visitar e fazer um relatório, as imagens e vozes das

peessoas, aliadas a paisagens alagadas onde os antigos viviam e choram ao ver que não há mais nada ali, dá um sentido todo especial à experiência. Os vídeos não trazem vozes filtradas e intermediadas pelos alunos, mas sim o lamento e até o desespero que aparecem crus, sem maquiagem.

Problemas técnicos na captação da imagem e do som são problemas menores, quando a experiência vivida e experimentada é o que importa. Justapor essas duas faces, a pesquisa prévia em contraste com a situação real, parece dar potência à pesquisa dos alunos e ampliar o *understanding* e o *knowledge* dos mesmos, pois tanto a sistematização quanto à exposição em um ambiente científico (SEPEX) e em uma página online faz com que o filme e o conhecimento adquirido não se restrinjam à escola e aos participantes da pesquisa.

Algumas imagens de jornais da época da chegada das hidrelétricas na região são usadas no audiovisual em análise, intercaladas com os testemunhos das mulheres, traz ao material produzido características do gênero documental, certa aura de racionalidade, emancipação e regimes de verdade que o jornalismo carrega. As imagens, aliadas aos textos denunciando o futuro trágico que estava por vir, reforçam o conteúdo de denúncia que o vídeo pretende construir.

As fotografias das imagens dos jornais mostram homens trabalhando na construção da estrutura de concreto e ferro que formou a barragem e que, posteriormente, alagou as cidades e obrigou as pessoas a mudarem de vida. Nessas imagens que estavam no jornal e foram filmadas pelos alunos estão operários e as terras alagadas da região. Apenas umas dessas dez fotos

mostra efetivamente as pessoas afetadas: um grupo de mulheres trajando roupas para a prática de alguma cerimônia, provavelmente religiosa.

Mais do que trazer as denúncias que previam a catástrofe social da região alagada, essas imagens constituem um arquivo coletivo criado pelos alunos do projeto, e é um recurso fundamental para que as populações afetadas possam retomar suas vidas. Elizabeth Edwards, ressaltando a ideia de “soberania das imagens” (Edwards, 2011), vê a possibilidade de as fotografias contribuírem para que as comunidades possam recontarem suas próprias histórias, a partir de uma seleção específica desse repertório imagético. Quem sabe parte de um trabalho por vir seja recriar um repertório que funcione como uma “visual reappropriation and reengagement” (Edwards, 2011) das imagens/memórias daquelas pessoas.

Um trabalho colaborativo entre os estudantes e os moradores da região poderia fazer esse sentimento de luto se transformar em uma forma de os agricultores se reaproximarem de sua história e que reorganizassem suas identidades perdidas. As fotografias podem contribuir, segundo Edwards, nesse caminho que passa por “finding a present for historical photographs” (Edwards, 2011), isso porque as fotografias teriam o potencial de semear inúmeras narrativas ainda submersas nessas comunidades.

## Referências

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Nova ed. aum. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2005.

BENJAMIN, Walter. “O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov”. In: **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

\_\_\_\_\_. “Experiência e pobreza”. In: **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7a ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 144 – 119.

BRIESEN, Jochen. “Pictorial art and epistemic aims” in KLINKE, H (ed.). **Art theory as visual epistemology**. Cambridge Scholars Publishing, 2014.

EDWARDS, Elizabeth. “Tracing Photography”. In **Made to Be Seen: Perspectives on the history of visual anthropology**, edited by Marcus Banks and Jay Ruby, 159–89. Chicago; London: University of Chicago Press, 2011.

# sobre tudo

## CONHECIMENTO E PREVENÇÃO NA LUTA CONTRA O CÂNCER DE COLO UTERINO: TODOS CONTRA O VÍRUS HPV!

Mariana Santos de Castro<sup>23</sup>

Lucio Ely Ribeiro Silvério<sup>24</sup>

**Resumo:** Este trabalho é resultado de uma pesquisa do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica para o Ensino Médio (PIBIC-EM) do ano de 2016. Ele aborda um levantamento realizado entre as estudantes com idades entre 12 e 15 anos de oitavo e nono anos do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação, Florianópolis-SC. Nele se buscava investigar a quantidade e qualidade de informações dessas meninas acerca da prevenção de uma virose que provoca câncer de colo uterino (papilomavírus humano – HPV), enfermidade sexualmente transmissível. Para tanto, foi aplicado um questionário com questões previamente elaboradas para meninas nessa faixa etária de ensino,

---

<sup>23</sup> Estudante do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da UFSC. Contato: marihscastro2@hotmail.com

<sup>24</sup> Doutor em Biologia pela UFSC, Professor de Biologia do Colégio de Aplicação da UFSC. Contato: lucio.silverio@gmail.com

resultando num total de 78 estudantes alcançados pela pesquisa. Entre as questões, aspectos ligados ao nível de informações acerca de doenças sexualmente transmissíveis (DST), causas e consequências da infecção e medidas de prevenção à doença. Trata-se de um levantamento inicial que visa subsidiar a escola no tratamento de questões de saúde pública entre seus estudantes. Ao conhecer a opinião das estudantes foi possível concluir que, embora muitas delas tivessem acesso à vacinação como maneira de prevenção da doença, seria necessária uma campanha contínua de esclarecimento acerca do assunto e das formas de prevenção do câncer de colo uterino. Os resultados da pesquisa foram encaminhados às instâncias deliberativas e representativas dos diversos setores da escola, cuja responsabilidade pelo tratamento do assunto está afeto.

**Palavras-chave:** HPV; Câncer de colo uterino; Prevenção DST.

**Resumen:** Este trabajo es el resultado de una investigación del Programa Institucional de Bolsa Iniciação Científica para o Ensino Médio (PIBIC-EM) del año 2016. Se aborda un levantamiento realizado entre las estudiantes entre 12 y 15 años del octavo y noveno años de la Enseñanza Fundamental do Colegio de Aplicação, Florianópolis-SC. En él se buscaba investigar la cantidad y calidad de informaciones de esas niñas acerca de la prevención de una viruela que provoca cáncer de cuello uterino (HPV), enfermedad sexualmente transmisible. Para ello, se aplicó un cuestionario con preguntas previamente elaboradas para niñas en ese grupo de edad de enseñanza, resultando en un total de 78 estudiantes alcanzados por la investigación. Entre las cuestiones, aspectos relacionados con el nivel de información sobre enfermedades de transmisión sexual (ETS), causas y consecuencias de la infección y medidas de prevención de la enfermedad. Se trata de un levantamiento inicial que pretende subsidiar a la escuela en el tratamiento de

cuestiones de salud pública entre sus estudiantes. Al conocer la opinión de las estudiantes fue posible concluir que, aunque muchas de ellas tenían acceso a la vacunación como manera de prevención de la enfermedad, sería necesaria una campaña continua de esclarecimiento sobre el tema y las formas de prevención del cáncer de cuello uterino. Los resultados de la investigación fueron encaminados a las instancias deliberativas y representativas de los diversos sectores de la escuela, cuya responsabilidad por el tratamiento del asunto está afecto.

**Palabras-clave:** HPV; Cáncer de cuello uterino; Prevención de enfermedad de transmisión sexual.

## O cenário da investigação

Nos últimos dois anos (2017 e 2018), o Brasil voltou a apresentar índices alarmantes de infecções causadas por vírus que estavam erradicadas e controladas com o uso de vacinas, o que tem preocupado as autoridades sanitárias e profissionais de saúde. Nesse contexto, enfrentando dificuldades para conseguir que a população compareça às campanhas de vacinação de viroses como a gripe e o sarampo, que são mais “benignas” que outras viroses, o que esperar de uma vacinação que envolva comportamentos sexuais e prevenção de câncer, como a infecção provocada pelo HPV?

A prevenção de muitas doenças transmissíveis, como gripe, sarampo, dengue e até alguns casos de câncer depende da informação e dos cuidados que cada pessoa assume na vida. Esses cuidados devem começar na infância pela família, alcançar a escola e incluir todo um esforço social. A Organização Mundial da

Saúde (OMS), órgão da ONU para difusão de programas de saúde no mundo todo, tem insistido que a prevenção de muitas doenças é o melhor método para se evitar o contágio e desenvolvimento de muitas enfermidades. Entre elas, o câncer do colo uterino provocado pelo vírus HPV - papilomavírus humano (BRASIL, 2013).

Segundo a Fundação Oswaldo Cruz, por meio de seu Instituto Nacional de Saúde da Mulher, da Criança e do Adolescente Fernandes Figueira (IFF/FIOCRUZ), o HPV é um vírus muito comum de se adquirir durante relações sexuais. Assim, estima-se que 80% das pessoas possam vir a se contaminar com ele durante sua vida, e isto costuma acontecer logo no início da vida sexual. Ele é encontrado mais frequentemente na região genital de homens e mulheres e a infecção normalmente não causa sintomas. A manifestação visível sob a forma de verruga genital pode causar algum desconforto, mas as lesões internas em vagina e colo do útero são completamente assintomáticas. Por isso, as mulheres devem se submeter ao exame preventivo para rastreio das lesões precursoras, ou seja, as que antecedem o câncer do colo, mesmo quando estão se sentindo bem (FIOCRUZ, 2013).

O HPV é um tipo de vírus que infecta a pele e as mucosas, podendo causar câncer do colo de útero e verrugas genitais a partir de relações sexuais desprotegidas com pessoas infectadas. As informações do Instituto Nacional de Câncer José de Alencar Gomes da Silva – INCA, dão conta da existência de mais de 150 tipos diferentes de HPV, sendo que cerca de 40 tipos podem infectar o trato ano-genital. A infecção por esse vírus é muito

frequente, mas transitória, regredido espontaneamente na maioria das vezes. No pequeno número de casos nos quais a infecção persiste é causada por um tipo viral com potencial para causar câncer (oncogênico), desencadeando lesões precursoras que se não forem identificadas e tratadas podem progredir para o câncer, principalmente no colo do útero, mas também na vagina, vulva, ânus, pênis, orofaringe e boca (INCA, 2018).

Estima-se que de 25% a 50% da população feminina mundial possa estar infectada pelo HPV. Porém, a maioria das infecções é transitória, sendo combatida espontaneamente pelo sistema imune e regredindo entre seis meses a dois anos após a exposição, principalmente entre as mulheres mais jovens. Dos 40 tipos de papilomavírus que infectam o trato ano-genital, pelo menos 13 tipos são considerados oncogênicos e apresentam maior risco ou probabilidade de provocar infecções persistentes associadas a lesões precursoras (BRASIL, 2001). O Brasil já registra 15 mil casos de câncer de colo de útero por ano, com cinco mil óbitos e cinco mil vacinações contra o vírus (BRASIL, 2006b). O vírus HPV é altamente contagioso, sendo possível contaminar-se com uma única exposição e a sua transmissão acontece por contato direto com a pele ou mucosa infectada. Porém, a principal forma de transmissão da doença é por contato sexual (BRASIL, 2006a).

A infecção pelo HPV é de difícil prevenção, pois depende do contato de pele doente com a pele sadia e não depende da ejaculação. Assim, a camisinha deve ser usada durante toda a relação sexual. Ter um número reduzido de parceiros sexuais também pode contribuir para a redução do risco dessa infecção.

Já a prevenção do câncer de colo deve ser feita por meio de exame ginecológico. Mais recentemente estão disponíveis vacinas contra os tipos mais comuns de HPV que contaminam a região genital. São dois produtos: um com os dois tipos mais comumente relacionados ao câncer do colo do útero e outro com esses tipos e mais dois tipos, mais comumente relacionados às verrugas genitais. Estima-se que mulheres que tomaram uma dessas vacinas antes de se contaminarem pelo HPV têm redução de até 70% na probabilidade de desenvolverem o câncer do colo do útero. Mas, como ainda permanece algum risco, mesmo mulheres vacinadas devem manter a prática do exame preventivo em consulta ginecológica (FIOCRUZ, 2013).

A melhor forma de prevenir a infecção pelo HPV na população feminina é pela vacinação. O índice de proteção da vacina contra o câncer de colo do útero é superior a 93%. A vacina não protege pessoas já infectadas pelo vírus. Por isso, o momento ideal de recebê-la é antes do início da vida sexual. Com isso, o Ministério da Saúde propõe que a conscientização e a prevenção da doença sejam iniciadas na escola, logo após a liberação das vacinas gratuitas que são doadas pelo SUS. Nesse sentido, várias escolas do país vêm realizando campanhas contra o HPV desde então (AMORIM et Col., 2006). Segundo as informações do INCA, quanto mais cedo e anterior a iniciação à vida sexual a vacina for tomada, mais eficiente será o processo de cobertura contra a infecção. Nos últimos dois anos a vacina contra o HPV tem sido ofertada não somente às meninas, mas também aos meninos, uma vez que eles podem apresentar a infecção. Outro fator considerável para essa oferta recai no fato de descaracterizar a

mulher como responsável pela transmissão do vírus HPV na população, uma vez que as campanhas de vacinação eram especialmente direcionadas para elas. Todavia, a associação do vírus com o câncer do colo uterino nas mulheres requer um cuidado mais acentuado com o organismo feminino.

Esta pesquisa é parte desse esforço de esclarecimento e prevenção quanto ao desenvolvimento precoce dessa doença, especialmente entre as jovens adolescentes. Todavia, só é possível prevenir quando se conhece sua repercussão na população e seus agentes infecciosos ou as circunstâncias que tornam o contágio eminente ou previsível. Por isso a pesquisa buscou ajudar a escola e seus estudantes a colher informações quanto ao assunto, para que se procure desenvolver uma consciência mais profunda quanto aos cuidados que jovens adolescentes precisam tomar para evitar danos a sua saúde. Nesse sentido, ela se torna uma ferramenta social para iniciar uma ampla tentativa de conscientização escolar quanto à prevenção das doenças sexualmente transmissíveis (DST), visando ampliar a qualidade do conhecimento sobre as mesmas e oferecer informações acessíveis aos jovens estudantes, em particular ao público feminino adolescente.

## **A meta**

Essa pesquisa teve como finalidade realizar um levantamento quanto à quantidade e qualidade das informações acerca da infecção pelo HPV (papilomavirus humano) e sua relação com o câncer de colo uterino entre estudantes

adolescentes de uma escola pública de educação básica - Colégio de Aplicação/UFSC, na cidade de Florianópolis-SC. Esses dados podem auxiliar a escola a refletir quanto ao nível das informações a respeito de aspectos da sexualidade humana, relações sexuais e métodos contraceptivos ainda pouco discutidos no contexto escolar na faixa etária entre 12 e 15 anos. Assim, o resultado desse levantamento foi encaminhado aos setores responsáveis da escola para que sejam efetivados planejamentos e ações efetivas de prevenção nessa área da saúde humana. Em última análise, procurou-se criar no cotidiano escolar uma discussão atual a respeito do tema, amparada em levantamento da realidade local.

### **O caminho metodológico do estudo**

Essa pesquisa teve um caráter qualitativo e prospectivo, procurando conhecer a realidade local quanto aos aspectos investigados. Para isso, foi realizado um levantamento de outros estudos e pesquisas semelhantes, além de referenciais técnico-científicos da área de saúde pública para ajudar a refletir quanto aos objetivos e a forma de como viabilizá-los. De posse de tais informações, se delimitou o público alvo a ser alcançado pela investigação, um cronograma de ação e os instrumentos para coleta e análise de dados.

Os sujeitos da pesquisa ficaram definidos a partir dos referenciais bibliográficos, como sendo as meninas adolescentes de idade entre 12 e 15 anos. Esse limite dava conta das recomendações apresentadas pelo Ministério da Saúde para as campanhas de vacinação contra o HPV em âmbito nacional.

Atualmente, as recomendações da campanha de vacinação, considerada a principal forma de prevenção da infecção, inclui a vacinação dos meninos entre 14 a 16 anos. O estudo foi realizado considerando apenas as meninas, em função da relação do vírus HPV com a incidência de câncer do colo uterino. Dessa forma, foram selecionadas todas as estudantes do oitavo ano (39) e nono ano (39) do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação/UFSC, em Florianópolis-SC. Esse critério foi estabelecido considerando a amostra representativa do universo total de estudantes implicadas com a infecção precoce pelo vírus. Assim, a população atingida pela pesquisa foi de 78 estudantes, sendo que as meninas do oitavo ano tinham média de 13 anos de idade e as do nono ano 14. Essa etapa inicial do trabalho foi realizada entre Agosto e Setembro de 2015.

Uma vez delimitado o público investigado, as inserções em sala de aula ocorreram nas aulas de Ciências das seis turmas de Ensino Fundamental, sendo três de oitavo ano e três de nono ano. Nessa abordagem, considerando o aceite ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da investigação, que garante o anonimato e possibilidade de desistência a qualquer momento das atividades da pesquisa, as estudantes investigadas responderam a um questionário estruturado, contendo 11 perguntas objetivas sobre o assunto em foco. As questões foram divididas em perguntas que tratavam de informações acerca de sexualidade, relações sexuais e métodos contraceptivos; conhecimento a respeito do vírus HPV, modos de contaminação e prevenção, bem como sua relação com o câncer de colo de útero. Optou-se por questão do tipo objetiva para formular o

questionário, em função do interesse em conhecer aspectos relativos à quantidade e qualidade das informações que dispunha esse público alvo e tendo em vista a capacidade de análise do material recolhido. Esse questionário foi entregue impresso a cada uma das estudantes e recolhido ao final da intervenção nas aulas de Ciências. O questionário com as perguntas e a organização das respostas em categorias obtidas, podem ser observadas no Apêndice 01 desse texto. Essa fase da pesquisa se estendeu aos meses de Setembro a Novembro de 2015.

A partir das respostas ao questionário, procedeu-se a análise dos dados obtidos. Como a maioria das questões tinham respostas objetivas do tipo excludentes (sim/não) e alternativas que permitiam compreensões intermediárias entre elas, como: “Já ouvi falar, mas não sei explicar” ou “tenho informações insuficientes sobre o assunto”, foi possível construir tabelas para distribuir as respostas em categorias de análise. Essas categorias foram propostas a priori, tomando como referência a prevalência das informações e a qualidade dos conhecimentos acerca do assunto tratado. Os dados foram tabulados, permitindo comparação dos resultados e construção de um panorama quanto à quantidade e qualidade da informação que esse público recebe, seja por influência de sua vida familiar e social, seja por intermédio das campanhas de vacinação e prevenção dos órgãos de saúde e até mesmo pelo conhecimento difundido pela escola. Essa etapa da investigação ocorreu de fevereiro até Abril de 2016.

## Discutindo o que se encontrou

Ao analisar a primeira questão proposta, indicando se tinham informações a respeito da sexualidade, relações sexuais e métodos contraceptivos em quantidade e qualidade suficientes, as respostas indicaram que 66% das estudantes considera ter informações suficientes quanto a tais aspectos. Entre as meninas do oitavo ano, é relativamente menor o número das que consideram suas informações sobre o tema insuficientes, quando comparado às meninas do nono ano.

A questão seguinte perguntava se sabiam o que é o HPV (papilomavírus humano). O resultado mostra que em torno de 65% delas já ouviu falar a respeito do vírus HPV (mas não sabe explicar) ou possui informações insuficientes sobre o assunto. Contraditoriamente, parece que não houve uma relação direta entre esse vírus e as doenças sexualmente transmissíveis (DST). Isso pode indicar uma desconexão entre aquilo que elas consideram informação suficiente acerca das DST e sua associação a um agente infeccioso específico, como o vírus HPV.

Com relação à associação entre o vírus HPV e a doença câncer do colo do útero (questão 03), percebe-se que entre as estudantes mais velhas é maior o índice que sabia que o HPV está associado ao câncer no útero (74%). As mais novas já ouviram falar, mas não sabiam explicar essa relação (56%). Todavia, a análise das questões 04 e 06 apontam para a desinformação quanto aos sintomas e consequências dessa doença, considerando o índice alto de desconhecimento encontrado nos dois grupos (66% entre meninas do nono ano e 84% entre

meninas do oitavo). Essa desinformação quanto aos sintomas e tratamento aparece associada à falta de clareza quanto à incidência de casos da doença em mulheres (questão 05). Mais de 80% das pesquisadas não tem informação a esse respeito.

Quanto às formas de prevenção (questão 07 e 08) do câncer de colo é possível perceber um fenômeno curioso. Quando perguntadas “como se faz a prevenção ao surgimento de novos casos dessa doença” (questão 07), pelo menos a metade das estudantes respondeu que não sabia como se faz. No entanto, ao responder a questão 08 quanto à associação entre as formas de prevenção da doença e a vacinação, a maioria delas (90% no oitavo ano e 76% no nono) sabia que uma das melhores formas de prevenir a doença se faz por meio de vacinação. Isso pode indicar que elas estabelecem uma relação mais clara entre a vacina e a doença, mas não necessariamente associam a doença com a necessidade de prevenção.

Quando questionadas se procuraram o posto de saúde para a vacinação (questão 09), a resposta encontrada foi de que 70% delas já haviam buscado esse recurso. Curiosamente, embora a maioria delas tenha respondido que procurou o posto de saúde para vacinação (não foi perguntado a elas se tomaram a vacina), as respostas às primeiras questões indicam que não receberam informações suficientes nesses ambientes ou não consideraram relevantes as informações recebidas.

Também é possível perceber que não houve uma interação adequada quanto ao tratamento desses aspectos entre os agentes de saúde do seu bairro e a realidade das suas famílias

(questão 10), uma vez que mais de 90% delas indicou que nunca foram visitadas com essa finalidade.

Por fim, questionadas se achavam adequado e oportuno terem esse tipo de informação na escola ou que fossem realizadas campanhas de esclarecimento na própria escola (questão 11), 95% delas concordou e achou que seria importante essa informação no contexto em que estudam, por tratar-se de um ambiente adequado para discutir a prevenção das doenças sexualmente transmissíveis, como forma de conscientizar quanto às escolhas feitas nesse período da vida.

## **Conclusão**

Diante dessa análise, a pesquisa permite concluir que pedagogicamente a escola precisa tratar o tema com a devida relevância que o mesmo merece. Esse estudo é parte de um levantamento inicial que visa subsidiar a escola na abordagem de questões de saúde pública entre seus estudantes. Ao conhecer a opinião das estudantes é possível concluir que, embora muitas delas tivessem acesso à vacinação como maneira de prevenção da doença, seria necessária uma campanha contínua de esclarecimento acerca do assunto e das formas de prevenção do câncer de colo uterino.

De posse de tais informações, a pesquisa com seus dados foi encaminhada aos devidos órgãos/setores pedagógicos da escola (Serviço de Assistência Social, Serviço de Orientação Educacional, Direção, entre outros), para que se avance no sentido da prevenção e esclarecimento das doenças comuns

entre o público adolescente. Consideramos que uma campanha quanto aos cuidados e métodos de prevenção de doenças como o câncer do colo do útero e sua relação com o vírus HPV sejam tão relevantes quanto àquelas propostas para prevenção da gripe ou do sarampo na escola. Pelo estudo, ficou evidenciado tal necessidade e o compromisso que deve ser gerado na escola para abordagem de aspectos tão pertinentes quanto à questão das DST entre os jovens estudantes (ALTMANN, 2003).

## Referências

ALTMANN, H. **Orientação sexual em uma escola**: recortes de corpos e de gênero. Revista Cadernos. Pagu. n. 21, 2003.

AMORIM, V. M. S. L.; BARROS, M. B. de A.; CÉSAR, C. L. G.; CARANDINA, L.; GOLDBAUM, M. **Fatores associados a não realização do exame de Papanicolau**: um estudo de base populacional no Município de Campinas, São Paulo, Brasil. Cadernos Saúde Pública, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <[http:// www.scielosp.org/pdf/csp/v22n11/07.pdf](http://www.scielosp.org/pdf/csp/v22n11/07.pdf)>. Acesso em 30/05/2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. Instituto Nacional de Câncer José Alencar da Silva. **Painel de indicadores do Câncer do Colo de Útero** (indicadores do SISCOLO).

Brasília: Ministério da Saúde, 2013. Disponível em:

<[http://www2.inca.gov.br/wps/wcm/connect/acoes\\_programas/site/home/nobra](http://www2.inca.gov.br/wps/wcm/connect/acoes_programas/site/home/nobra)>

sil/programa\_nanacion\_controle\_cancer\_colo\_uterio/indicadore  
s/>. Acessado em: 08/10/2013.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Câncer José Alencar da Silva.  
[http://www2.inca.gov.br/wps/wcm/connect/tiposdecancer/site/  
home/colo\\_uterio/hpv-cancer-perguntas-mais-frequentes](http://www2.inca.gov.br/wps/wcm/connect/tiposdecancer/site/home/colo_uterio/hpv-cancer-perguntas-mais-frequentes).  
Acesso em: 13/08/18.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretária de Atenção à Saúde.  
Instituto Nacional de Câncer José Alencar da Silva. Controle dos  
cânceres do colo do útero e da mama. **Caderno de Atenção Básica**,  
n. 13, série A. Normas e Manuais Técnicos, 2001.

\_\_\_\_\_. Controle dos cânceres do colo do útero e da mama.  
**Caderno de Atenção Básica**, n. 13, série A. Normas e Manuais  
Técnicos, 2006a.

\_\_\_\_\_. Controle dos cânceres do colo do útero e da mama.  
**Cadernos de Atenção Básica**, n. 13, Brasília: Ministério da Saúde,  
2006b.

FIOCRUZ. **Fundação Oswaldo Cruz**.  
[https://portal.fiocruz.br/noticia/hpv-pesquisador-esclarece-o-  
que-e-e-como-se-proteger-do-virus-do-papiloma-humano](https://portal.fiocruz.br/noticia/hpv-pesquisador-esclarece-o-que-e-e-como-se-proteger-do-virus-do-papiloma-humano).  
Acesso em: 13/08/2018.

## APÊNDICE 01

### Análise das respostas do questionário

#### Características dos sujeitos:

#### 8º(s) anos - Total de meninas: 39

Idade	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos
Respondentes	03	30	04	02

**9º(s) anos- Total de meninas: 39**

Idade	13 anos	14 anos	15 anos	16 anos
Respondentes	03	23	08	05

**QUESTÕES:**

1. Você tem recebido informações sobre sexualidade, relações sexuais e métodos contraceptivos em quantidade e qualidade suficiente?

TURMA	8° ANO		9° ANO	
RESPOSTA	SIM	24	SIM	28
	NÃO	05	NÃO	04
	Informações insuficientes sobre assunto	10	Informações insuficientes sobre assunto	06

2. Você sabe o que é o papilomavirus humano (HPV)?

TURMA	8° ANO		9° ANO	
RESPOSTA	SIM	03	SIM	12
	NÃO	10	NÃO	02
	Já ouvi falar, mas não sei explicar.	26	Informações insuficientes sobre assunto	25

3. Você sabia que ele pode causar câncer no útero em mulheres?

TURMA	8° ANO		9° ANO	
RESPOSTA	SIM	08	SIM	29
	NÃO	08	NÃO	05
	Já ouvi falar, mas não sei explicar.	22	Informações insuficientes sobre assunto	05

4. Você conhece os sintomas e consequências de se contrair essa doença?

TURMA	8° ANO		9° ANO	
RESPOSTA	SIM	06	SIM	13
	NÃO	33	NÃO	26

5. Você conhece alguma estatística quanto ao número de mulheres que sofrem com essa doença?

TURMA	8° ANO		9° ANO	
RESPOSTA	SIM	02	SIM	02
	NÃO	37	NÃO	37

6. Você sabe dizer como se tratam os casos de mulheres com câncer de útero?

TURMA	8° ANO		9° ANO	
RESPOSTA	SIM	02	SIM	10
	NÃO	36	NÃO	29

7. Você sabe dizer como se faz a prevenção ao surgimento de novos casos dessa doença?

TURMA	8° ANO		9° ANO	
RESPOSTA	SIM	11	SIM	19
	NÃO	28	NÃO	20

8. Você sabia que uma das melhores formas de prevenir o câncer de colo de útero é por meio de vacinação?

TURMA	8° ANO		9° ANO	
RESPOSTA	SIM	35	SIM	30
	NÃO	04	NÃO	09

9. Alguma vez você procurou o posto de saúde para receber vacina contra o HPV?

TURMA	8° ANO		9° ANO	
RESPOSTA	SIM	28	SIM	28
	NÃO	11	NÃO	10

10. Alguma vez os agentes de saúde do seu bairro foram a sua rua/casa para falar da vacinação contra o HPV?

TURMA	8° ANO		9° ANO	
RESPOSTA	SIM	03	SIM	02
	NÃO	36	NÃO	37

11. Você considera importante que informações/campanhas sobre a vacinação contra o HPV sejam realizadas na escola em que estuda, visando a prevenção do câncer de útero?

TURMA	8° ANO		9° ANO	
RESPOSTA	SIM	37	SIM	38
	NÃO	02	NÃO	01

# sobre tudo

## ORIGEM E SENTIDO DA RELIGIÃO SEGUNDO RENÉ GIRARD

Iara Proença<sup>25</sup>

Leonardo Schwinden<sup>26</sup>

**Resumo:** Para que servem as religiões? Por que elas surgiram? O que elas são? São todas iguais? Estas são algumas das perguntas que motivaram a pesquisa de iniciação científica da aluna Iara Proença. Ela buscou respondê-las com auxílio da teoria do pensador contemporâneo René Girard. Essa teoria vincula o surgimento da religião com a violência e a rivalidade entre os seres humanos. Os principais conceitos da referida teoria são aqui explicados. Ao final, nossa aluna pesquisadora faz uma avaliação de sua experiência no projeto PIBIC-EM.

**Palavras-chave:** Religião; Religiões; Sagrado; Violência; René Girard; Bode-expiatório.

---

<sup>25</sup> Estudante do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da UFSC. Contato: iaraproenca@icloud.com

<sup>26</sup> Doutor em Filosofia pela UFSC, Professor de Filosofia do Colégio de Aplicação da UFSC. Contato: leonardoschwinden@hotmail.com

## ORIGIN AND PURPOSE OF RELIGION ACCORDING TO RENÉ GIRARD

**Abstract:** What is the purpose of religions? Why did they arise? What are they? Are all the same? These are some of the questions that motivated the research of the our student Iara Proença. She tried to respond these questions through the theory of René Girard. This theory links the emergence of religion with the violence and the rivalry between humans. The most important concepts of this theory are here explained. At the end, the testimony of our young researcher is given.

**Key-words:** Religion; Religions; Sacred; Violence; René Girard; Scapegoat.

Quando a aluna Iara Proença nos procurou para realizar uma pesquisa de iniciação científica, solicitamos que indicasse um tema ou assunto em especial que gostaria de pesquisar. Depois de pensar um pouco, ela revelou ter particular interesse em pesquisar sobre a religião.

Em nossa conversa, ela parecia intrigada com o fato de a religião continuar a atrair muitas pessoas apesar de todas as críticas que já foram feitas: de que as religiões, na opinião dos críticos, estimulam a credulidade, a alienação, o conformismo, e a intolerância, a perseguição e mesmo, a violência.

Diante do interesse da pesquisadora bem como da sua incômoda perplexidade, sugerimos primeiro que ela fizesse a leitura de um livro bastante introdutório escrito por Rubem Alves. Chama-se: *O que é Religião*, da conhecida Coleção Primeiros Passos. Nossa pesquisadora prontamente realizou a leitura e, no encontro de orientação, declarou ter gostado, porém, disse ter encontrado dificuldades para entender certos autores cujas

teorias não havia ainda estudado, entre eles, Durkheim, Marx, Freud, Nietzsche. Lara encontrava-se no primeiro ano do Ensino Médio quando iniciou a pesquisa.

Após conversarmos sobre o livro de Rubem Alves, decidimos que seria uma boa estratégia selecionar um autor determinado que houvesse estudado o tema da religião. Ocorreu-nos o nome de René Girard (1923-2015), pensador contemporâneo que ficou mundialmente conhecido pela sua teoria que vincula o sagrado à violência e também, pela teoria do desejo mimético. Logo, percebeu-se que seria muito proveitoso tanto para a pesquisadora quanto para o orientador, conhecer ou aprofundar o conhecimento sobre as ideias de Girard.

Assim, fomos em busca de bibliografia que pudesse nos ajudar. Primeiramente, foi realizada a leitura individual do livro *Teoria Mimética - Conceitos Fundamentais*, por Michael Kirwan. O conteúdo do livro foi também discutido pessoalmente em nossos encontros de orientação, nos quais Lara não relatou dificuldades de entendimento, muito pelo contrário.

Depois disso, nos arriscamos à leitura do clássico **Violência e Sagrado** (1972). O livro está atualmente fora de catálogo, mas felizmente encontramos um exemplar na biblioteca da Universidade. Começamos a ler o primeiro capítulo e pudemos constatar a poderosa capacidade analítica de René Girard e suas intuições originais e iluminadoras. Por outro lado, avaliamos tratar-se de uma leitura por demais exigente para estudantes do ensino médio, apesar do louvável esforço de compreensão demonstrado por nossa orientanda. Por isso, decidimos não

estender a leitura além do primeiro capítulo e optamos por uma excelente resenha (PUPPI, 1974).

Paralelamente, foram realizadas leituras de artigos mais curtos disponíveis no blog brasileiro Miméticos - <http://renegirard.com.br/blog/> - dedicado à teoria de Rene Girard. Foi lá que encontramos um link para o portal imitatio, página internacional bastante completa sobre o nosso autor. O endereço é <http://www.imitatio.org>. Neste mesmo portal encontramos um glossário, em inglês, com os termos ou conceitos-chave da teoria de Girard.

Logo percebemos, que eles podiam nos fornecer os elementos para a elaboração da resposta para a questão de pesquisa: qual a origem e o sentido da religião?

Traduzidos por nós, seguem alguns dos principais conceitos da teoria girardiana, que são os conceitos de:

**1. Bode Expiatório** é um termo usado corriqueiramente no sentido que foi herdado da crítica bíblica à prática de sacrifícios rituais: uma pessoa ou grupo que é encarregada de levar a culpa de um pecado cuja distribuição é muito mais ampla. As vítimas sacrificiais são bodes expiatórios da violência coletiva, e nosso conhecimento da inocência da vítima, de Jesus até Dreyfus, evidenciam mecanismos substitutivos e mitos racistas, nacionalistas, ideológicos, etc., que os sustentam.

**2. Desejo** é o que nos faz humanos, na medida em que se opõe à meras necessidades biológicas, de abrigo e reprodução, as quais compartilhamos com outros membros do reino animal. O desejo

é essencialmente, inerentemente mimético, entrado no outro, na medida em que depende de modelos, tais como parentes ou pares, de modo a identificar seus objetos, representando-os como desejáveis. Desejos emergem da cultura, não da natureza, mas de outros seres humanos, não de instintos ou de um eu individual, que é um ser relacional e interdependente.

**3. Mimético** é um termo preferível ao sinônimo latino “imitativo” na descrição das relações humanas, uma vez que este último geralmente implica uma consciência e escolha deliberada de se copiar o comportamento de outrem. Isso raramente acontece a não ser no caso do consumidor de moda e propaganda e na especulação financeira; Não é o que acontece por exemplo na relação de crianças que aprendem por imitação e fazendo gestos e sons de modelos adultos. Mimese é muito menos consciente e deliberada do que podemos imaginar no comportamento de adultos humanos entre si.

**4. Mito** é uma narrativa que a mentalidade contemporânea qualifica imediatamente como algo não verdadeiro. Segundo o que aprendemos pelo estudo das religiões arcaicas, todos os mitos narram a origem de uma cultura como resultado de uma intervenção sobrenatural, uma divindade a ser reverenciada e propiciada pelo sacrifício ritual. Para a teoria mimética essa divindade é uma transformação mítica da vítima de uma violência descontrolada, quando a rivalidade de todos contra todos converte-se em violência de todos contra um, resultado de um acordo coletivo. O mito esconde a violência coletiva que levou ao

linchamento de uma vítima, que é retrospectivamente vista como um deus pela ordem unificada que aquele linchamento gerou.

**5. Religião** como se sabe parece ter sua raiz etimológica no termo latino 'religare', que significa amarrar, colocar junto, religar, no sentido de uma comunidade que está unida pela devoção a uma divindade que a comunidade não consegue perceber como a vítima de uma violência coletiva ancestral. Muitas vezes descrita como um conjunto de crenças e práticas que organizam a cultura, a religião consiste principalmente de (1) proibições relativas a objetos perigosos de se desejar, (2) consiste de rituais que cuidadosamente reencenando a desordem coletiva e reverenciando as origens sagradas, e (3) mitos que recontam a origem enquanto mascaram o papel fundador da vítima escolhida como bode expiatório.

**6. Sacrifício** literalmente significa fazer ou tornar sagrado (saber facete) a vítima de violência coletiva, a vítima que é o substituto efetivo da violência de todos e cuja destruição coletiva assegurou o equilíbrio social. A substituição de animais por vítimas humanas apenas reproduz o mecanismo de substituição original, ao passo que claramente reflete a necessidade de vítimas cuja destruição não ocasionarão represálias por aqueles mais próximos a eles.

**7. Violência** não é concebida em termos de um evento pontual ou uma série de eventos, mas de uma relação que resulta de rivalidade mimetiza e que tende a uma escalada sem limites,

especialmente em nosso tempo, em função da reciprocidade mimética.

Pois bem, à luz desses conceitos, tentamos formular uma resposta para a questão de pesquisa - qual é a origem e o sentido da religião? Segundo René Girard, a religião (de um determinado povo) com todos os elementos que a caracterizam é o resultado de uma situação de violência generalizada que uma vez se estabeleceu no seio da comunidade como consequência do desejo mimético e da rivalidade dele resultante. Trata-se de uma situação de violência generalizada que conseguiu ser superada pela atribuição coletiva de culpa a um "bode expiatório" e pela eliminação violenta dessa vítima inocente através da mobilização de forças dos membros da comunidade que até então estava dividida. A constatação, posterior, da inocência da vítima produziu uma divinização da mesma, seja ela, na forma de animal, ou ser humano. Deu lugar a diversos ritos entre eles a evitação de determinados objetos ou alimentos ou pessoas, bem como, a ritos de celebração e memória simbólica dos acontecimentos trágicos um dia cometidos pelos ancestrais da comunidade. Ou seja, a religião seria uma sublimação simbólica de um crime coletivo.

Vale destacar uma diferença notada por Girard entre o judaísmo e o cristianismo em relação às chamadas religiões pagãs ou arcaicas. Para René Girard, haveria no judaísmo e no cristianismo uma inteligência especial do fenômeno: as religiões pagãs assumiram o ponto de vista dos perseguidores da vítima original, que seria acusada de causar a desordem na comunidade,

ao passo que o judaísmo e o cristianismo enfatizaram a inocência dessa vítima ao narrar a mesma violência desde seu ponto de vista.

De todo o modo, a religião, conforme René Girard, surgiu originalmente como uma maneira de lidar ou de aplacar a violência, que é um traço inerente à condição humana.

É tentador concluir que as religiões geram a violência, mas a perspectiva oferecida por Girard mostra exatamente o oposto. A violência seria gerada com ou sem a religião pelo simples fato de que os seres humanos frequentemente entram em rivalidade em razão do desejo mimético. A religião a princípio funcionaria como uma forma de evitar a escalada da violência e luta de todos contra todos, mediante certos interditos e ritos simbólicos. O papel de controlar da violência se aplica mesmo para as religiões que Girard chama de arcaicas, isto é, aquelas que com frequência adotavam a prática de sacrifícios, incluindo, de seres humanos. Os sacrifícios seriam uma maneira de canalizar a violência e o desejo de vingança que inevitavelmente surge a partir do momento em que os seres humanos passam a viver coletivamente<sup>27</sup>. Um dos problemas dessa prática é que ela vai envolver a violência, pois dificilmente a vítima se apresenta voluntariamente, contra vítimas em geral inocentes. Este fato, conforme dissemos, começou a ser questionado dentro da tradição judaico-cristã, que por seu turno, passou a recomendar

---

<sup>27</sup> Nesse ponto, a visão de Girard é muito próxima daquela de Hobbes, pelo menos, em relação às tensões provocadas pelas disputas entre os seres humano quando passam a viver em sociedade.

um controle da violência por outros caminhos, entre eles, o perdão e a misericórdia. Mas essa é uma outra discussão<sup>28</sup>.

Em síntese, estes foram os resultados obtidos na pesquisa. Iara Proença apresentou esses resultados no **6º Seminário de Iniciação Científica do Colégio de Aplicação**, ocorrido no dia 27 de junho. Na ocasião, os resultados eram ainda parciais, mas puderam servir de base para uma calorosa discussão de Iara com seus colegas de escola.

Os resultados finais, por sua vez, foram apresentados no **27º Seminário de Iniciação Científica da UFSC (SIC)** ocorrido no dia 24 de novembro de 2017. No auditório do Centro Sócio Econômico, portanto, fora do Colégio de Aplicação, mas ainda dentro da UFSC, Iara falou com desenvoltura sobre a sua pesquisa para o público presente, que incluiu um avaliador previamente designado.

Para terminar, seguem as palavras de nossa jovem pesquisadora avaliando a experiência no projeto PIBIC:

*O projeto representou um grande desafio para mim, pois o assunto que escolhi era vasto e denso, mas mesmo assim, eu quis me desafiar.*

---

<sup>28</sup>Segundo nossa pesquisadora, Iara Proença, apesar de que a religião cristã tenha surgido, conforme Girard, como uma denúncia do mecanismo do bode expiatório, esse mesmo mecanismo não deixou de ser utilizado ao longo da história por pessoas que se consideravam cristãs. Os episódios em que pessoas foram mortas na fogueira acusadas de heresia seriam, segundo ela, exemplos dessa "incoerência". É certamente uma observação muito perspicaz.

*No início me senti um pouco perdida, pois esse tema abrange tantas discussões que eu não sabia como começar ou o que fazer. A orientação do meu professor foi primordial nesse período, pois me direcionou para qual parte essencial do tema eu deveria focar minha atenção.*

*Durante o trabalho surgiram muitas dúvidas em como abordar o tema e qual a forma mais adequada de expô-lo e a ajuda de meu orientador foi necessária para o desenvolvimento do projeto.*

*Esse trabalho me ajudou muito em como organizar minhas ideias, passá-las para o papel e principalmente na compreensão da dúvida que gerou toda essa pesquisa, que a origem da religião.*

*Recomendo a participação no projeto PIBIC para alunos interessados, e gostaria de destacar que participar de um projeto científico além de ser uma preparação para o futuro, representa um passo no caminho do ensino de pesquisa. Senti que minhas ideias e a minha interpretação de todo o contexto do trabalho puderam ser ouvidas e isso me deixou muito gratificada, pois todo o esforço e tempo utilizados, resultaram em autoconhecimento e desenvolvimento como estudante e futura pesquisadora. Os primeiros passos já foram dados nessa direção.*

*Quero acima de tudo agradecer muito a minha família que me apoiou, ao meu professor que também foi um pilar importante desse crescimento e a todos os que ouviram e se interessaram pelo tema.*

Com estas palavras de gratidão, reconhecimento e estímulo, concluímos este relato.

## Referências<sup>29</sup>

ALVES, Rubem. **O que é religião**. Editora Brasileira – 1981

CARVALHO, Olavo de. "Girard: a Revolução". **Revista Bravo**, Ano 1, nº 9, 1998.

GIRARD, René. **A violência e o sagrado**. Editora Paz e Terra - 1972

JUNGES, Márcia. "Desejo mimético e violência: superação através do cristianismo". **Revista IHU Unisinos** [online]. Edição 345. 27 de setembro de 2010.

KIRWAN, Michael. **Teoria Mimética - Conceitos Fundamentais**. São Paulo: É Realizações. 2015.

MENEZES, Melissa Antunes. "Entrevista com René Girard". **Revista Cult** [online]. Nº 134. 2009.

UBALDO PUPPI. "Uma teoria da cultura". [resenha] **Trans/Form/Ação** [online]. 1974, vol.1, pp.241-256.

**Revista Portuguesa de Filosofia Religião**. Tema: Religião e Violência: o Contributo de René Girard. Editora: RPF. 2000.

---

<sup>29</sup>Esta é uma seleção da bibliografia utilizada no trabalho, mas que também pode servir para aqueles que desejarem conhecer melhor as ideias de René Girard, através de fontes que avaliamos positivamente.



# sobre tudo

## PERSÉPOLIS, DE MARJANE SATRAPI: UMA VIAGEM PELA GRAPHIC NOVEL

Isadora Silva Peruyera Sanchez<sup>30</sup>

Fernanda Müller<sup>31</sup>

**Resumo:** O presente trabalho foi iniciado a partir da investigação sobre as formas de representação do imigrante árabe na literatura contemporânea. Após a leitura e a análise de diversos textos que abordam o tema em gêneros literários diversos, como histórias infantis, contos, fábulas e romances, foi escolhida como objeto de pesquisa a obra **Persépolis**, da escritora e ilustradora iraniana Marjane Satrapi. Assim, o presente trabalho analisa questões ligadas à linguagem literária e ao estilo da autora, bem como a temática orientalista e o gênero escolhido por Satrapi para narrar sua história: a *graphic novel*.

---

<sup>30</sup> Estudante do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da UFSC. Bolsista do CNPq PIBIC-EM. Contato: isadoraperuyera@gmail.com

<sup>31</sup> Doutora em Literatura pela UFSC e Professora de Língua Portuguesa do Colégio de Aplicação da UFSC. Pesquisadora e orientadora do PIBIC-EM. Contato: f.muller@ufsc.br

**Palavras-chave:** Literatura Contemporânea; *Graphic novel*; **Persépolis**; Representação de indivíduos não-nacionais; Orientalismo.

**Abstract:** The Arab immigrant in contemporary literature was the starting point for the present study. After reading and analyzing several texts that approach the theme in different literary genres, such as children's stories, short stories, fables and novels, the research was directed to *Persépolis* by the Iranian writer and illustrator Marjane Satrapi. Besides, this study analyzes issues related to the author's style and the Orientalist theme tackled by the work as well as the very form of the graphic novel, the genre chosen by Satrapi to narrate her story.

Key-words: Contemporary Literature; Graphic Novel; **Persépolis**; Representation of non-national individuals; Orientalism.

## Rumo ao Oriente

O que sabemos sobre a cultura árabe? Quais países compõem o Oriente Médio? Qual é a língua mais falada na região? Onde fica Bagdá? Quais são as religiões mais cultuadas no Oriente Médio? O que chega até nós da literatura árabe, além de contos dispersos retirados de **As mil e uma noites**, como **Aladin** ou **Ali Babá**? O pouco conhecimento que a maioria dos brasileiros possui em relação ao Oriente Médio, nós inclusive, não permitia responder a essas simples perguntas. Foi por esse motivo que o presente trabalho começou. O objetivo inicial era tomar contato com esse “mundo desconhecido”, ainda que com uma pequena parte dessa cultura, para compreender como o árabe era representado na literatura.

Tendo em vista as notícias atuais em relação à “crise migratória” que o mundo vivencia, pretendíamos tomar uma obra

da literatura e analisá-la, compreendendo, a partir da ficção, aspectos mal compreendidos das tradições árabes que resultam na rotulação, na discriminação e nas dificuldades para se adaptar/ser aceito na mudança para o Ocidente, no caso, a Europa. Também pretendíamos investigar temas como a religião islâmica e o papel da mulher na sociedade árabe.

Para aumentar o repertório, a pesquisa previa o contato com bibliografia variada, produzida em diferentes gêneros. Foi assim que foram assistidas ou lidas, fichadas e discutidas as obras: a) filmes contemporâneos: **Os árabes também dançam** [2014]; e **As cinco graças** [2015]; b) romances: **A chave de casa** [Tatiana Salim Levy]; **Judith no país do futuro** [Adriana Armony]; **Eu sou Malala** [Malala Yousafzai]; c) literatura infanto-juvenil: **As Babuchas de Abu Kassem** [Rosane Pamplona]; **As mil e uma noites** [Éditions Auzuou, 2013]; e **ABC do mundo árabe** [Paulo Daniel Farah]; d) *graphic novels*: **O árabe do futuro** [Riad Sattouf]; **Habibi** [Craig Thompson] e **Persépolis** [Marjane Satrapi]; além de obras teóricas, todas tratando de assuntos relacionados à imigração, à representação do árabe e de sua cultura e, mais especificamente, ao gênero *graphic novel*.

Destacava-se em meio a esse repertório o romance *A chave de casa*, da escritora brasileira descendente de árabes, Tatiana Salem Levy, o qual inicialmente pretendíamos investigar. Entretanto, com o desenvolvimento do trabalho, o gênero *graphic novel* ganhou destaque e mostrou-se mais adequado para atingir alguns dos objetivos propostos pela pesquisa, já que a forma escolhida para contar uma história influencia seu resultado e nesse caso havia a possibilidade de diálogo entre imagem e texto.

Ajustando o foco, a pesquisa foi direcionada para a análise da obra **Persépolis**, uma *graphic novel* publicada inicialmente em 2000, na França. Sua autora, a quadrinista, romancista gráfica, ilustradora e escritora infanto-juvenil franco-

iraniana, Marjane Satrapi. Embora tenha escrito outros livros, Persépolis permanece a obra mais conhecida de sua carreira. Nela, conta uma história baseada na própria vida, da infância à fase adulta. Marjane nasceu em 1969 e cresceu em uma família politizada em meio a movimentos comunistas e socialistas no Irã, antes da Revolução de 1979. Sua vida foi marcada por grandes acontecimentos históricos: da repressão religiosa à Queda do Xá, entre outros. Foi educada para ser crítica e seguiu grande parte da vida questionando e rejeitando o que lhe era imposto, em seu país ou nos outros lugares onde morou, postura problematizada na obra pela protagonista.

Após a primeira fase da pesquisa, que correspondeu à revisão bibliográfica e acarretou na redefinição do objeto da pesquisa, pudemos refinar nossos objetivos para efetivamente analisar a obra selecionada. Os objetivos passaram a ser: 1) pesquisar temas contemporâneos, como o movimento de imigração sírio na atualidade; 2) conhecer e compreender obras do gênero *graphic novel*; 3) ler e analisar a obra Persépolis, de Marjane Satrapi; 4) compreender como a obra representa indivíduos árabes, especialmente a importância atribuída à religião islâmica e à mulher na sociedade árabe; 5) investigar conceitos de identidade, representação, estereótipo, discriminação e exotismo e compreendê-los na obra em análise.

## 1 Persépolis

A obra Persépolis foi lançada há quase dezessete anos, mas mantém-se atual. Na narrativa a protagonista é forçada a migrar devido a problemas políticos com o regime que assume o governo do Irã. Apesar de muito jovem, no início da adolescência, a mudança de país é sentida como uma espécie de “exílio”. Na medida em que se insere no novo continente, a Europa, Marjane vivencia estranhamentos culturais, além do preconceito pela

origem árabe e pela religião muçulmana. A protagonista inicia essa nova etapa da vida em boas condições físicas e contando com a ajuda financeira dos pais.

Porém, as relações sociais que estabelece na França vão afetando cada vez mais sua vida, prejudicando-a. Ao contrário do que muitos pensam, a dificuldade de um estrangeiro não se dá só pelo modo como ele encara o “novo mundo”, mas também pela maneira como esse “novo mundo” o encara. De acordo com o pesquisador da imigração Abdelmalek Sayad: “imigração e emigração são como as duas faces de uma mesma moeda”.

Para expressar os conflitos de sujeito árabes na Europa, a protagonista explora os eixos do tempo e do espaço, marcados pelo crescimento e pelo deslocamento de Marjane na história. A obra é toda em preto e branco e alia textos, em rodapés, caixas e balões à imagens em *closes* e grandes painéis para compor o relato. Daí surgiu a necessidade de uma primeira distinção: **Persépolis** é *graphic novel*, HQ ou mangá? A obra nos instigou a compreender quais recursos foram empregados pela autora-illustradora a fim de tentar abordar de modo singular a imigração árabe na literatura.

## 1.1 Graphic novel

*Graphic novel*, HQ e mangá: muitos pensam que esses três gêneros ou sub-gêneros dos quadrinhos são a mesma coisa devido às semelhanças em relação ao formato de apresentação, como balões de fala, molduras etc. Porém há muitas peculiaridades que diferem os três permitem que sejam tratados como gêneros distintos.

De acordo com uma matéria publicada no *Portal EBC* (2016), as histórias em quadrinhos (HQ) foram criadas nos Estados Unidos e ganharam força com a popularização dos jornais

e revistas onde eram impressas na virada do século XIX para o XX. As narrativas passaram a ser conhecidas por públicos de diferentes faixas etárias por serem simples e de fácil acesso, lançando personagens que se tornaram ícones, como os americanos Charlie Brown e Garfield, a argentina Mafalda ou a brasileira Turma da Mônica.

O mangá, vindo do Oriente, percorreu outros caminhos. De acordo com Eliane Percilia (2016), o *mangá* teve origem do *Oricom Shohatsu* (teatro das sombras), que era uma maneira de contar lendas através de fantoches no período feudal. Após um tempo, as lendas passaram a ser escritas em rolos de papel e ilustradas, de onde surgiram os *mangás*. O gênero é conhecido principalmente pela peculiaridade da leitura das obras orientais, pois as histórias são escritas em outra perspectiva. Seguem o sentido contrário na numeração das páginas, ou seja, são de “trás para frente” se tomarmos como referência a literatura ocidental a qual estamos habituados.

Segundo o site JBC Mangás (2016), o estilo dessa literatura é marcado por características peculiares. Um exemplo é o traço dos desenhos: as personagens de quadrinhos japoneses sempre têm olhos maiores, marcados e aquosos. As cabeças não raro também são maiores do que o corpo e há um certo erotismo na representação dos corpos. No que se refere à linguagem, outro aspecto importante para a caracterização de um *mangá* são as onomatopeias, uma ferramenta muito presente nessas narrativas. Além disso, os mangás são populares e acessíveis por serem produzidos em **preto-e-branco** e publicados em papel jornal, o que barateia seu custo e colabora para a enorme circulação. Nesse sentido, não estão historicamente vinculados à produção ou circulação de jornais, como ocorre com a HQ.

Passando agora ao *graphic novel*, o primeiro traço que o distingue dos dois anteriores não é a forma, mas o conteúdo: a complexidade das histórias. O roteiro é, na maioria das vezes,

inspirado em experiências do próprio autor e escrito de maneira romantizada, dramática. As histórias costumam conter *apresentação*, *clímax* e *resolução*, ou seja, normalmente não são sequenciais, desenvolvendo começo meio e fim no mesmo exemplar. A *graphic novel* também emprega recursos como *closes*, recortes e panorâmicas, mas como não raro são produzidas por artistas plásticos, há uma busca maior por experimentações estéticas variadas.

Além disso, é notável uma preocupação maior com a qualidade do material com que as obras são feitas, já que normalmente o papel é de maior gramatura, não raro utilizam encadernações de capa dura, com impressão de alta resolução e projeto gráfico mais detalhado. Outra característica desse gênero é a ilustração, quase sempre feita pelo próprio autor, potencializando as duas linguagens para a elaboração da história. A seguir reproduzimos uma imagem que exemplifica esse trabalho artístico, extraída da obra **Habibi**, do escritor-ilustrador americano Craig Thompson, em que há um minucioso emprego de símbolos tradicionais da caligrafia, da religião e da cultura árabes na construção da personagem:



**Figura 01:** Mulher constituída de palavras.  
THOMPSON, Craig. Habibi, 2012, p.405

Tendo em vista o que apresentamos, **Persépolis** pode ser considerada *graphic novel*, pois ultrapassa a concepção de uma narrativa sequencial em quadrinhos. É uma espécie de romance escrito e ilustrado pela autora, em sua tentativa de contar passagens da própria vida, problematizando questões polêmicas, como vemos a seguir, no trecho acerca do uso do véu, o lenço muçulmano, pelas mulheres:

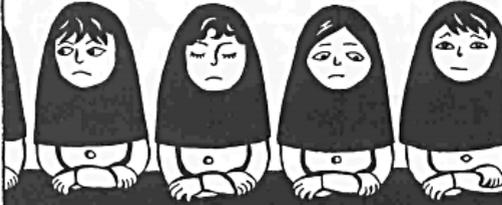


# O VÉU

ESSA SOU EU, COM 10 ANOS DE IDADE, EM 1980.



E ESSA É A MINHA CLASSE. COMO ESTOU SENTADA NO CANTO ESQUERDO, NÃO DÁ PRA ME VER NA FOTO. DA ESQUERDA PARA A DIREITA: GÖLNAZ, MAHCHID, NARIN, MINA.



EM 1979 ACONTECEU UMA REVOLUÇÃO QUE DEPOIS FOI CHAMADA DE "REVOLUÇÃO ISLÂMICA".



ENTÃO VEIO 1980: O PRIMEIRO ANO EM QUE O VÉU SE TORNOU OBRIGATORIO NAS ESCOLAS.



A GENTE NÃO GOSTAVA MUITO DE USAR O VÉU, PRINCIPALMENTE PORQUE NÃO ENTENDIA O MOTIVO.



Figura 02: O véu.

SARTRAPI, Persépolis, 2007, p.09

O livro é contado de modo integrado por meio do texto e das ilustrações de Marjane Satrapi, demonstrando preocupação estética: a narrativa é concisa e as imagens exploram o contraste entre as cores preta e branca que dão o tom à obra. Além disso, os ângulos distintos em que as personagens são retratadas reforçam a percepção e os sentimentos da narradora, ora pequena, diminuída, ora empoderada, libertária, entre a paisagem que a cerca e os demais.



Figura 03: Represálias após a condenação do uso do véu.

SARTRAPI, *Persépolis*, 2007, p.11



Figura 04: história familiar e fantasia infantil.



Figura 05: Sonhos de menina.  
SARTRAPI, *Persépolis*, 2007, p.67

Para além dos traços, contornos e contrastes das imagens, **Persépolis** permite que se problematizem importantes conceitos, como veremos a seguir.

## 1.2 Estereótipo, discriminação e exotismo

O *estereótipo* é uma forma de discriminação, assim como o *exotismo*, quando um determinado grupo é visto com uma espécie de anomalia. Seres tidos como diferentes da cultura hegemônica recebem a marca do *exóticos*, “tipos” a serem visitados e observados, alimentando a indústria do turismo. Mais forte ainda é o estereótipo. Em comum, a ideia de que a própria cultura é superior e a do outro, inferior. A minha é a correta, aceita, adequada, já a do outro é cristalizada dentro de padrões sociais generalizantes, os *estereótipos*. É o caso, no Brasil, da “mulata”, do “malandro”, do “favelado” ou do “nordestino”, entre tantos outros.

Ao não receber feições próprias, gostos e particularidades, ficam engessados em uma concepção estreita que circula socialmente. Essa padronização é particularmente aplicada na rotulação de indivíduos que provêm de culturas distantes, especialmente de países subdesenvolvidos, com alguma ênfase no caso de africanos, orientais, árabes e mesmo latino-americanos. No passado, eram negros, ciganos, judeus e deficientes as grandes vítimas de preconceito, exclusão e extermínio. Hoje, de maneira ainda mais agressiva, são indígenas, negros e árabes – muçulmanos ou não – os que mais sofrem com juízos de valor pré-concebidos, embora mulheres e sujeitos que não se enquadrem no padrão heteronormativo também não estejam a salvo do preconceito – acentuado em função de sua classe social.

No caso específico dos árabes, Edward Said, importante pesquisador palestino, destaca o quanto o Oriente é uma invenção do Ocidente. Em seus estudos sobre o que chama de “Orientalismo”, a leitura do Oriente feita pelo Ocidente, Said discute o que a narrativa de Sartrapi exemplifica. Em Persépolis, um dos momentos mais marcantes é quando, já de volta para o Irã, Marjane se encontra num dilema que a leva a depressão. Na Europa, sofria por ser do Oriente Médio, mas, quando volta para seu país natal, devido às experiências incorporadas durante os anos fora, passa a sofrer por ser considerada Ocidental, acusada de perder parte dos costumes tradicionais da sua terra:



**Figura 06:** Estranhamento, choque cultural, crise de identidade.  
SARTRAPI, **Persépolis**, 2007, p.277

Durante sua estadia na Europa, muitas das barreiras que a personagem teve que enfrentar deviam-se ao preconceito que o Ocidente cria sobre quem vem do Oriente. As pessoas normalmente nem se dão ao trabalho de tentar conhecer o estrangeiro, já têm uma opinião formada sobre ele. Stuart Hall, estudioso do Pós-colonialismo, explica que “[...] não importa quão diferentes seus membros possam ser em termos de classe, gênero ou raça, uma cultura nacional busca unificá-los numa identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à mesma e grande família nacional.” (HALL, p. 59). Ou seja, na

Europa, Marjane virou apenas mais uma iraniana, mais uma “refugiada da guerra”, “fanática religiosa” ou “estrangeira suja”, conforme o olhar de quem a encontrava, algo que não cabia naquele conceito idealizado de nação.



Figura 07: Preconceito e humilhação.

SARTRAPI, *Persépolis*, 2007, p.225

Stuart Hall afirma ainda que “A Europa Ocidental não tem qualquer nação que seja composta apenas de um único povo, uma única cultura ou etnia. *As nações modernas são, todas, híbridos culturais.*” (HALL, p. 62). Além do fato de a própria origem europeia ser uma mistura entre povos, o continente passou a receber muitos imigrantes ao longo dos tempos. A personagem Marjane seria um exemplo dessa miscigenação. Assim como ela, ainda hoje, muitos estrangeiros principalmente os nascidos no Oriente Médio, América-Latina e África, buscam uma nova vida em outro país, uma chance de superar conflitos armados, políticos e econômicos:



Figura 08: Negociações e tensões familiares.  
SARTRAPI, Persépolis, 2007, p.154

### 1.3 A visão do Ocidente sobre a mulher árabe

Quando se trata da questão da mulher na literatura árabe, é comum que seja associada à uma representação do **Alcorão**, livro sagrado para os muçulmanos. Superficialmente conhecido fora da própria religião, é tido como um livro de fanáticos dentro de uma cultura machista, difundindo tais estereótipos. Nesse senso comum, a mulher árabe muçulmana é representada como submissa, sem voz, sempre oprimida, sem estudos e sem o direito de participar da construção da história.

Em Persépolis, a autora questiona esse senso comum, evidenciando como a visão fundamentalista e não a do muçulmano em geral levou a tais distorções. E evidencia como elas atingiram tanto homens quanto mulheres. Marjane lida com muitas situações que evidenciam problemas com a sexualidade e o machismo. A própria personagem vivenciou grandes mudanças na sociedade: quando criança, Marjane se via livre para falar e agir como quisesse, mas logo no início da adolescência passou a ser obrigada a usar o véu, a reproduzir o que aprendia na aula de religião, mesmo que não concordasse, entre outras coisas. As imagens abaixo evidenciam o código moral imposto na sociedade, que restringia até a escolha das roupas:



Figura 09: Imposição das roupas pelo Código Moral  
SARTRAPI, *Persépolis*, 2007, p.81

Os relatos da personagem tornam notável também a diferença entre a maneira como a mulher é vista no Ocidente e no Oriente. A sexualidade é tratada de maneira muito diferente entre os países pelos quais circula, como é o caso do Irã em oposição à França ou à Suíça. Marjane era vista como ingênua e mesmo pudica na Europa pela maneira como se referia às relações sexuais e por ser virgem. Já em seu país, quando retorna após alguns anos, muitos a viam como uma prostituta por ter se adequado aos “costumes sexuais do Ocidente”, ou seja, por manter parceiros sexuais sem ser casada:



Figuras 10: Sexualidade e moralismos  
SARTRAPI, *Persépolis*, 2007, p.275

## Considerações finais

Com essa pesquisa entrei em contato como nunca havia tido oportunidade com a cultura árabe e as questões relacionadas a ela. A meu ver, muito se pode explorar nesse “mundo desconhecido”. No Brasil, a importância e o respeito que se dão à temática são mínimos: estudamos muito mais sobre a Europa e os Estados Unidos do que sobre o Oriente Médio ou mesmo a própria América Latina, por isso há tantos preconceitos circulando a respeito de argentinos ou árabes.

**Persépolis** é uma *graphic novel* e pode ser considerado um exemplo de boa literatura porque trata de um tema polêmico, atual e necessário de maneira muito provocadora e particular. A autora demonstra muita dedicação com o trabalho estético, merecendo destaque por criar uma identidade própria tanto na escrita quanto na concepção das imagens. A literatura serve para humanizar as pessoas, assim como a arte faz, segundo a professora Rose Meri Trojan.

É o que sentimos diante dessa obra: um livro essencial para combater a discriminação em relação ao mundo árabe e sua sociedade. São narrativas como esta que nos dão acesso a uma visão sincera, de quem viveu na pele más experiências por conta da exclusão que sofrem os árabes. Acreditamos na importância deste tema e que ele deve ser muito mais discutido e trabalhado em sala de aula, já que o acesso à esse tipo de informação é escasso. Há hoje um grande número de obras que trazem à tona conflitos vividos por imigrantes orientais, cuja leitura na escola e fora dela pode ser um caminho para combater preconceitos e estereótipos que tornam nossa sociedade, ainda hoje, um espelho para **Persépolis**.

## Referências

ARMONY, Adriana. **Judite no país do futuro**. Rio de Janeiro: Record, 2008.

**Arte Árabe – Literatura**. Disponível em: <http://www.arabeegipcio.com/2012/08/arte-arabe-literatura.html>. Acesso em: 02 nov. 2016.

**Cinco graças** [filme]. Dir. Deniz Gamze Ergüven. Franco-turco; Colorido; 100 min; 2015.

**Como surgiram as histórias em quadrinho?** Disponível em: <http://www.ebc.com.br/infantil/voce-sabia/2016/07/como-surgiram-historias-em-quadrinho>. Acesso em: 03 out. 2016.

**Crash – no limite** [filme]. Dir. Paul Haggis. EUA; Colorido; 115 min; 2004.

DW MADE FOR MINDS. **Graphic novel**: algo mais do que história em quadrinhos. Disponível em: <http://www.dw.com/pt/graphic-novel-algo-mais-do-que-hist%C3%B3ria-em-quadrinhos/a-15364273>. Acesso em: 20 jul. 2016.

**Entre os muros da escola** [documentário]. Dir. Laurent Cantet. França; Colorido; 128 min; 2008.

FARAH, Paulo Daniel. **A, B, C do mundo árabe**. SM EDITORA, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JBC MANGÁS. Os mangás e as suas características. Disponível em: <http://mangasjbc.com.br/os-manga-e-suas-caracteristicas/>. Acesso em 04 out. 2016.

JELLOUN, Tahar Nen. **O islamismo explicado para às crianças**. Editora Unesp, 2011.

LAMB, Christina. **Eu sou Malala**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2013.

LEVY, Tatiana Salem. **A chave de casa**. Rio de Janeiro: Record, 2007.

O QUE É? VOCÊ SABIA? **O que é graphic novel?** Disponível em: <http://www.o-que-e.com/o-que-e-uma-graphic-novel/>. Acesso em: 20 jul. 2016.

**Os árabes também dançam** [filme]. Dir. Eran Riklis. Colorido; 105 min; 2014.

PAMPLONA, Rosane. **As babuchas de Abu-Kassem**. Editora Elementar, 2011.

PERCILIA, Eliane. “Mangás”. **Brasil escola**. Disponível em: <http://brasilecola.uol.com.br/artes/o-que-e-manga.htm>. Acesso em: 03 out. 2016.

**Persépolis** [animação]. Dir.: Marjane Satrapi e Vincent Paronnaud. França; Preto e Branco; 96 min; 2007.

SAID, Edward. **Reflexões sobre o exílio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SARTRAPI, Marjane. **Persépolis**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SATTOUF, Riad. **O árabe do futuro**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2015.

SAYAD, Abdelmalek. **A imigração ou os paradoxos da alteridade**. Tradução de Cristina Murachco. São Paulo: Edusp, 1998.

TROJAN, Rose Meri. “A arte e a humanização do homem: afinal de contas, pra que serve a arte?”. **SciELO Brasil**. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40601996000100007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40601996000100007) Acesso em 13 fev. 2017.

THOMPSON, Craig. **Habibi**. Editora Quadrinhos na CIA, 2012.

ZAKZUK, Maísa. **Meu avô árabe**. São Paulo: Panda Books, 2012.

# sobre tudo

## NARRATIVAS DO FIM DO MUNDO: MELANCHOLIA, DE LARS VON TRIER

Eduardo de Oliveira da Costa<sup>32</sup>

George França<sup>33</sup>

**Resumo:** As artes, e entre elas o cinema, já tematizaram muitas vezes a ideia de fim do mundo, seja tentando visualizar como seria o fim da hegemonia da raça humana sobre a Terra, seja visualizando o fim da ordem mundial como a conhecemos e o colapso de nosso ideal de civilização, seja através de catástrofes naturais que dizimam toda a vida na Terra. Este trabalho pretende analisar a abordagem desse tema no longa-metragem *Melancholia* (2011), dirigido por Lars Von Trier, no qual a aproximação do planeta homônimo da Terra mostra sua influência sobre a vida das irmãs Claire e Justine. No mundo fechado em

---

<sup>32</sup> Bolsista PIBIC-EM/CNPq nos ciclos 2015-2016 e 2016-2017, concluiu o Ensino Médio no Colégio de Aplicação da UFSC em 2017. Graduando em Filosofia pela UFSC. Contato: eduardodeoliveiradacosta@outlook.com

<sup>33</sup> Professor de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira do Colégio de Aplicação da UFSC. Doutor em Literatura pela mesma instituição. Contato: franca.george@ufsc.br

si mesmo em que o filme se processa, é como se o filme desastre encenasse não apenas o fim do mundo como fim do fim, mas também o fim do filme como o próprio fim do cinema.

**Palavras-chave:** Fim do mundo; Representação; Cinema; Lars Von Trier; *Melancholia*.

**Abstract:** Arts, specially cinema, have approached the idea of the end of the world (as we know it) countless of times. It has been done either by showing how Earth would be like without the hegemony of human race, or by visualizing the end of the social order we know and the collapse of our ideal of civilization through natural catastrophies that wipe life out from Earth. This essay analyses the movie *Melancholia* (2011), by Lars Von Trier, that tells the story of a huge planet called *Melancholia* in its way of collision into Earth and how this event influences the lives of the sisters Claire and Justine. In the closed-on-itself world that we see on the movie, the disaster represented in the movie may represent not only the end of the world as the end of the end, but also the end of the movie as the end of cinema itself.

**Palavras-chave:** End of the world; Representation; Cinema; Lars Von Trier; **Melancholia**.

### The end of the world (as we know it)

O fim do mundo, sendo fim da civilização tomado de forma isolada (fim da hegemonia da raça humana sobre a terra) ou dela junto de seu hábitat (catástrofes ambientais, se assim se quiser), foi imaginado das mais diferentes formas não apenas pelos ocidentais. Deborah Danowski e Eduardo Viveiros de Castro

(2014, p. 90) sustentam, inclusive, que para nossos povos indígenas, de certa maneira, ele já aconteceu:

Pois bem, não é assim para esses *outros humanos* que são os ameríndios e outras humanidades não-modernas. Uma das características que os tornam “outros” consiste, precisamente, no fato de que seus conceitos de ‘humano’ são outros que os nossos. O mundo tal como nós o conhecemos, ou melhor, o mundo tal como os índios *o conheciam*, o mundo atual que vai (ou ia) existindo no intervalo entre o tempo das origens e o fim dos tempos – o tempo intercalar que poderíamos chamar de ‘*presente etnográfico*’ ou presente do *ethnos*, em contraposição ao ‘*presente histórico*’ do Estado-nação –, esse mundo é concebido em algumas cosmologias ameríndias como a época que se iniciou quando os seres pré-cosmológicos interromperam seu incessante devir-outro (metamorfoses erráticas, plasticidade anatômica, corporalidade ‘desorganizada’) em favor de uma univocidade ontológica.

No âmbito de nossa cultura, pode-se dizer que, como previsão/profecia ou simples elemento das expressões culturais (evidentemente crescente desde o século XX, com a ascensão do

cinema), é um tema importante dentro do imaginário dessas sociedades.

O audiovisual conseguiu trazer esse assunto de medo e curiosidade popular para o mercado de cultura de forma especial no último século. Nunca se produziram tantos filmes catástrofe, e é interessante pensar numa possível relação desse gosto popular com o crescimento desenfreado da soberania humana sobre a Terra. São os filmes catástrofe simples consequência do avanço dos meios de se fazer cinema, ou fruto de um povo que se percebe na iminência de perder o controle? De maneira geral, o que varia, nas películas, são somente as causas das catástrofes globais e nossas respostas a elas. Dentro do campo das distopias, localizam-se as pestes, em suas maiorias imaginadas em um futuro distante ou mesmo próximo, quase sempre levando nossa civilização em direção a reorganizações políticas e estados de exceção, como visto em *12 macacos* (1996) e *Planeta dos macacos* (série iniciada em 1968)<sup>34</sup>. Em filmes como *A estrada* (2009) e *Armageddon* (2012) percebemos o caos interno em nosso planeta como consequência de uma ação externa, vinda do cosmos e muitas vezes desconhecida, com a qual terá a nossa civilização de lutar caso preze pela sua prevalência, trazendo às

---

<sup>34</sup> Danowski e Viveiros de Castro (2014, p. 90) exploram justamente o quanto essa distopia o é para os humanos, que, ao serem subjugados pelos macacos, são submetidos a tratamento semelhante ao dado a esses animais. Ao adquirirem a pensamento como o humano e a linguagem oral, a partir de um experimento científico malogrado, os macacos reproduzem nosso modelo social em várias escalas, e podem nos levar a pensar no tipo de relação que sociedades modernas e não-modernas desenvolveram entre si na brutal história da colonização.

telas o já conhecido discurso de paz entre as nações e apoio mútuo em tempos de crise global. Portanto, se olharmos pela ótica dos filmes catástrofe, o ser humano já foi exterminado tantas vezes quanto nosso planeta foi destruído nesses mesmos filmes. As formas de imaginar o fim da civilização humana são incontáveis, e o audiovisual pode ser considerado uma das formas de manifestação artística que mais abarca nosso medo e curiosidade pelo cessar do nosso domínio sobre o planeta Terra.

*Melancholia*, filme lançado por Lars Von Trier em 2011, representa um caso à parte porque não somente centraliza a catástrofe iminente e os conflitos gerados em um terreno extremamente restrito quando comparado aos demais filmes catástrofe já citados, como concretiza o plano inicial de todo filme que tenha como tema o fim do mundo: a destruição literal do nosso planeta, evento esse raramente cumprido pelos longas-metragens do gênero.

O filme acompanha a relação entre as irmãs Justine e Claire (Kirsten Dunst e Charlotte Gainsbourg), frente à possibilidade de colisão da Terra com o planeta Melancholia, e os dias seguidos à estadia da mais jovem na casa de seu abastado cunhado John (Kiefer Sutherland), após o término de sua arruinada festa de casamento. A obra em questão tem um caráter especial na forma como se dá o “fim”, ironicamente presente e desenrolando-se do início ao propriamente dito *fim* do filme, o qual traz personagens diante da aproximação de uma catástrofe possivelmente inevitável e definitiva. Nesse sentido, difere muito de obras distópicas tanto contemporâneas quanto mais antigas, como *Nós* (uma das primeiras do gênero, de Evgeny Zamiatin,

publicada em 1924), que trabalha diretamente com uma catástrofe não **esperada**, mas efetivamente realizada, e a posição do ser humano pós-catástrofe. O filme de von Trier não poderia ser diferente. Ao tornar o filme uma angustiante espera pelo fim, todo o ambiente onde a história é desenvolvida se dá em conformidade com o estado em que se encontra uma das protagonistas. Nas palavras do diretor: “Essas imagens se criam sozinhas, de certa forma. Não é totalmente lógico que um filme sobre o fim do mundo tenha de ser romântico, mas... Ele criou vida própria. E eu diria que ele tem uma aparência romântica.”<sup>35</sup>

## Romantismo?

Trier aludia ao fato de que escolheu para trilha sonora do filme o prelúdio da ópera *Tristão e Isolda* (1859), de Wagner. De fato, iniciamos acompanhando os preparativos de um frustrado casamento, o que faz da referência a uma das mais famosas histórias de amor medievais, revisitadas no seio do Romantismo, algo no mínimo irônico. Da mesma forma, se o heroísmo ou o confronto entre indivíduo e mundo podem ser lidos como típicos do Romantismo, nada mais contrastante com o destino das personagens do filme, incapazes de reagir ou de fazer o que quer que seja contra a inelutabilidade da colisão de Melancholia com a Terra. A melancolia é, aliás, um dos termos nos quais Michael Löwy e Robert Sayre analisam o Romantismo, como crítica da modernidade capitalista em nome de valores e

---

<sup>35</sup> Disponível em: <<https://youtu.be/05dLYLC91Y0>>. Acesso em 20 abr. 2018.

ideais do passado (neste caso, claramente, na alusão à lenda medieval de Tristão e Isolda, contada por Gottfried von Strassburg). Segundo Löwy e Sayre (2015, p. 38), “Pode-se dizer que desde sua origem o romantismo é iluminado pela dupla luz da estrela da revolta e do ‘sol negro da melancolia’ (Nerval).” Além disso, seguindo a linha de raciocínio dos mesmos autores, “A visão romântica caracteriza-se pela convicção dolorosa e melancólica de que o presente carece de certos valores humanos essenciais, que foram alienados. Senso agudo de alienação, então, frequentemente vivido como exílio.” (2015, p. 43) Seria possível, nesse sentido, fazer uma contra-leitura dessas afirmações do diretor sobre o Romantismo de sua obra, aparentemente abordado numa clave irônica, na medida em que não há nenhuma perspectiva de salvação ou de reatar com o passado ou a tradição – temos mesmo uma noiva que comete adultério no próprio dia do casamento, nem um pouco tratado como fim de todos os problemas – ou de solução heroica e revoltada da ameaça que ronda o mundo, mas antes de uma aceitação estoica da morte como destino que não poupará nada, nem a própria obra.

A condição das personagens é, então, a de possíveis alegorias feitas pelo diretor na escolha do evento catástrofe. O filme pode deixar escapar mais de uma possibilidade de interpretação para os fenômenos apresentados nos extremos início e fim. Assim foi ele tratado no livro *Há mundo por vir?*, de Eduardo Viveiros de Castro e Déborah Danowski (2014), no qual os autores trazem à leitura uma análise do filme de Lars von Trier feita por Steven Shaviro, que nos apresenta duas perspectivas

para ler o fim do mundo de *Melancholia*, sendo uma cosmológica e outra metafórica. Essa última consideraria a noção do “realismo capitalista” de Mark Fisher:

Steven Shaviro, em sua detalhada e excelente análise do filme de von Trier, já chamava a atenção para a coexistência ali entre um tratamento metafórico do fim do mundo, representando a ausência de alternativa àquilo que Mark Fisher chamou de realismo capitalista (“o impasse catastrófico de uma sociedade da qual se drenou todo futuro, e de cujas muitas possibilidades os muitos foram excluídos”) e um tratamento inteiramente literal e cosmológico, um correlato objetivo da catástrofe, “aquilo que o filósofo Ray Brassier chama de ‘a verdade da extinção’”. No entender de Shaviro, a depressão de Justine é “uma espécie de interiorização [...] da verdade cósmica deflacionária da extinção planetária”. (DANOWSKY; VIVEIROS DE CASTRO, 2014, p. 55-56)

Como dissemos, *Melancholia* trará personagens diante da aproximação de uma catástrofe possivelmente inevitável e definitiva. Nesse sentido, difere muito da tradição das distopias, tanto em sua recente moda quanto em sua tradição, uma vez que elas trabalham diretamente com uma nova ordem não esperada, mas efetivamente realizada, e a posição do ser humano pós-eventos catastróficos. Para Von Trier, não há depois.

## Uma não-distopia

Percebemos na maioria dos romances distópicos — quando esses trazem um ambiente que se opõe a uma civilização utopicamente pacífica e justa através de um sistema ditatorial, ou qualquer distopia que se baseie somente na civilização humana fugindo de impactos ambientais ou elementos que destruíssem as divergências de poder dentro dessa civilização, portanto unificando-nos — uma contraposição muito forte entre os valores do protagonista e do sistema que se encontra em funcionamento, sistema esse que serve de elemento fundamental presente na narrativa, pois permitirá a categorização da ficção como tal (*político-distópica*). Portanto, o sistema que se sobressai em certas histórias não só serve como pano de fundo para a movimentação e interação das personagens, mas como base que sustenta a identidade da ficção. Em *Nós*, Zamiatin (2004) não somente nos apresenta uma personagem imersa na lógica do imaginário século XXX, mas também sua transformação a partir do contato com indivíduos (personagens secundárias) que, diferentemente dele, encontram-se nadando na direção contrária à lógica do Estado Uno, até então seguida pelo protagonista e narrador, o engenheiro D-503. A narrativa conta com devaneios e pensamentos desse personagem, mostrando sua admiração e respeito para com o funcionamento do Estado, muitas vezes com ar paradoxalmente poético em sua escrita.

Não podemos deixar de notar a forte presença estética e ideológica de tendências “apolíneas” na ficção distópica. Expressão nascida da mitologia grega, e bastante popularizada

pelo filósofo alemão Friedrich Nietzsche (1844-1900), podem ser encontradas definições de apolíneo como força que remete à luz, à medida, ao equilíbrio estético e à individualização, portanto, extremamente presente nos traços da cidade que percebemos na ficção de Zamyatin. Sua contraparte seria o dionisíaco, em que subsistiria certa inebriação que levaria à destruição do indivíduo e do sujeito, polaridade do fora-de-si que nos levaria a todos os desdobramentos das ações de Claire e Justine diante do evento-catástrofe em que se prenuncia não só a destruição de ambas, mas de todo o mundo.

Até agora examinamos o apolíneo e o seu oposto, o dionisíaco, como poderes artísticos que, sem a mediação do artista humano, irrompem da própria natureza, e nos quais os impulsos artísticos desta se satisfazem imediatamente e por via direta: por um lado, como o mundo figural do sonho, cuja perfeição independe de qualquer conexão com a altitude intelectual ou a educação artística do indivíduo, por outro, como realidade inebriante que novamente não leva em conta o indivíduo, mas procura inclusive destruí-lo e libertá-lo por meio de um sentimento místico de unidade. Em face desses estados artísticos imediatos da natureza, todo artista é um "imitador", e isso quer como artista onírico apolíneo, quer como artista extático dionisíaco, ou enfim - como por exemplo na tragédia grega -

enquanto artista ao mesmo tempo onírico e extático: a seu respeito devemos imaginar mais ou menos como ele, na embriaguez dionisíaca e na auto-alienação mística, prosterna-se, solitário e à parte dos coros entusiastas, e como então, por meio do influxo apolíneo do sonho, se lhe revela o seu próprio estado, isto é, a sua unidade com o fundo mais íntimo do mundo em uma imagem similiforme de sonho. (NIETZSCHE, 1992, p. 32)

A própria arquitetura como descrita não apenas por Zamiatin, mas nos Estados criados nas distopias, predominantemente denuncia a preferência pelo harmônico, simétrico ou mesmo pela transparência e clarividência<sup>36</sup>. O narrador apreende em sua escrita o seu encanto por tais

---

<sup>36</sup> Não esquecer que no universo clássico das distopias, o alvo da crítica em geral era, a princípio, a ideia de socialismo (ver *A nova utopia*, de Jerome K. Jerome, e a leitura que faz da defesa da “igualdade” como apagamento de qualquer possível diferença entre os homens) e depois o próprio Estado soviético (caso de Zamiatin). Há toda uma voga recente de ficção distópica que de alguma maneira coloca sob lente de aumento dados que já nos são presentes em um mundo capitalista no qual o estado de exceção virou, nas palavras de Agamben, paradigma das democracias modernas – caso da espetacularização do político que é visível em *Jogos vorazes*, do biopoder como forma de controle dos comportamentos na série *Divergente*, ou ainda, para tomar um exemplo escrito nos anos 80 e revivido em série televisiva nos últimos anos, da exponencialização de valores conservadores de fundamentalistas cristãos por parte dos que tomam o poder forjando atentados terroristas em uma série como *The Handmaid’s Tale*.

características. Essa herança nos remete à degradação e queda do período “trágico” grego, período esse comentado em *O nascimento da tragédia no espírito da música* (Nietzsche, 1872), como um momento da civilização grega em que poderia ser percebida a dita “arte trágica”, baseada no equilíbrio, ou mesmo junção de duas forças opostas. Essas seriam, como vimos, a dionisíaca, que faz alusão a Dioniso, deus do vinho e das festividades, da embriaguez e das festas orgiásticas, assim como também da junção do homem com a natureza. Essas características ferem o ideal “apolíneo” do Estado Uno e podem ser relacionadas analogicamente com I-330, outra personagem da trama e futuramente uma secreta amante de D-503. O engenheiro relaciona-se sexualmente com O-90, sua amante determinada pelo Estado Uno, com quem mantém encontros íntimos regulares. O protagonista, por sua vez, é engenheiro chefe de um projeto que pretende levar a lógica do Estado Uno para diferentes lugares do espaço, e começa então a desenvolver um relato, esperando que este seja levado junto com uma espaçonave chamada “Integral” (não apenas o nome de uma operação de cálculo, mas também sinônimo de “inteiro”, ou ainda, “uno”).

A principal diferença que se percebe entre os dois tipos de *fim* (o primeiro como transformação radical e problemática da civilização – recorrente em várias distopias e especialmente nas séries distópicas contemporâneas, que fazem sucesso entre o público juvenil; o segundo, em *Melancholia*, por exemplo, como redução do *todo* ao *nada* [o fim do tempo e espaço]) está especialmente na localização temporal do ser humano, o ponto

onde a humanidade se situa em relação ao evento catastrófico. Em *Melancholia*, de Von Trier, por trazer a ideia do *fim definitivo*, as personagens são obrigatoriamente colocadas em um mundo “pré-acontecimento”, anterior à sua simples extinção material e histórica, pela destruição do seu legado cultural. Quanto à primeira espécie de fim comentado, um *fim presente* e não mais receado, o homem se encontrará em mundo pós-transformação, pisando em solos distópicos e não dissolvidos como no *segundo fim*.

Porém, ainda que não sejam poucas as ficções que, assim como *Melancholia* se encontram “pré-desastre”, o longa distancia-se dos demais ao trazer ao espectador, logo no início, o que poderíamos chamar de “desesperança de salvação”, ou seja, deixa evidente aquilo que, ironicamente, já está claro desde o início da maioria dos filmes catástrofe (longas ou curtas metragem que apresentam alguma catástrofe natural ou não em sua trama): o fim do mundo. Em muitas famílias diferentes de filmes-catástrofe sobre o fim do mundo, há não apenas a esperança da salvação, mas também o ciclo trágico do herói. A estratégia narrativa clássica é, pois, nos fazer torcer pelo gesto heroico que salvará o mundo da destruição, acompanhando, justamente, a prototípica saga do herói. Em contrapartida, como conta von Trier em entrevista, no prólogo do filme, que se comporta como um videoclipe ou um prelúdio de ópera, “usamos uma música que brinca com o clichê dos desastres”<sup>37</sup>,

---

<sup>37</sup> Disponível em: <<https://youtu.be/05dLYLC91Y0>>. Acesso em 20 abr. 2018.

referenciando o tema do filme, o já referido fragmento da ópera *Tristão e Isolda*, de Wagner.

Assim como certos aspectos do longa que já foram comentados aqui, como a previsibilidade de um desastre, que consta no prólogo, e o fato desse desastre não nos permitir quaisquer certezas sobre a continuidade da vida na Terra, ou mesmo da presença de alguma Terra pós-desastre, senão especulações, há por trás de todo o enredo e fenômenos ocorridos no filme, não somente o tempo que se arrasta durante os dias seguidos à festa de casamento arruinada de Claire, mas o espaço onde dançam as personagens durante e após a festividade: a casa de John. É necessário, também, observar a irônica escolha dos nomes das personagens, as quais marcam justamente a divisão do filme em duas partes. A primeira parte, chamada Justine, nos mostra o desafortunado casamento da personagem, organizado por sua irmã, Claire. Esse nome, que alude à claridade, metáfora clássica da racionalidade, contrasta com sua aparência física e seus cabelos pretos. Claire parece, por sua vez, mais empenhada com o rito matrimonial do que Justine, a própria noiva, em especial e fazer com que corra bem todo o cerimonial. Por sua vez, o nome de Justine, somado ao ambiente palaciano de uma festa nababesca pode nos fazer pensar na personagem homônima de Sade, no conjunto de contos *Justine, ou os infortúnios da virtude* (1791). Justine perde progressivamente todo o interesse pela festa, como que afetada pelos ares melancólicos de Melancholia se sobrepondo à estrela

de Antares<sup>38</sup>, ou o fim do mundo iminente, chegando mesmo a trair o marido na própria noite de núpcias. A Justine sadeana é, também, uma criatura afligida pelo infortúnio – o abandono do pai diante de grave bancarrota, e o desejo de manter a “virtude”, ao contrário da irmã Juliette, que dado o contexto em que viviam, resolve se prostituir. Na primeira descrição que encontramos de Justine, o narrador de Sade afirma: “que apenas completava doze anos, dotada de um caráter sombrio e melancólico e de uma ternura e de uma sensibilidade surpreendentes, tendo em lugar da arte e da finura de sua irmã apenas uma ingenuidade, uma candura, uma boa fé que a fariam cair em muitas armadilhas, esta sentiu todo o horror da sua posição.” (SADE, 2018, p. 9) Todos os infortúnios sucedem à personagem que tenta por todas as vias sustentar as virtudes morais, até o ponto em que, diante da possível redenção e de uma vida feliz no reencontro com sua irmã, agora uma mulher rica, Justine é fulminada por um raio. Novamente, o evento da catástrofe natural é inelutável, e na impossibilidade de viver qualquer promessa de felicidade, Justine, desfigurada, jaz no chão da sala. Como Justine e Claire, junto do filho de Justine, aguardarão em uma pequena tenda a colisão de Melancholia com a Terra.

---

<sup>38</sup> Uma superestrela que é parte da constelação de Escorpião, Antares leva este nome por ser considerada a antagonista de Ares, ou seja, Marte, o planeta que leva o nome do deus da guerra. Em virtude de sua semelhança visual – ambos são vermelhos e de grande tamanho no céu, faz-se por várias vezes confusão entre ambos. É curioso, pois, que essa estrela, legível como a falsa guerra, seja coberta pela melancolia.

## Anti-sublime

Steven Shaviro, em seu texto *Melancholia, or, the romantic anti-sublime*, nos apresenta uma perspectiva da claustrofóbica ambientação do filme a partir de uma Justine não só deslocada, como nos traz de impressão sua melancolia. De alguma forma, a grande mansão em que tudo se passa, tanto a festa de casamento como seus desdobramentos, parece independer do mundo exterior, além de ser de difícil acesso. De certa maneira, essa impossibilidade do êxito se mostra desde a entrada falha com a limusine do casal no início do filme: “The world of *Melancholia* is a tiny, self-enclosed microcosm of Western white bourgeois privilege; and this microcosm is what gets destroyed at the end.” (SHAVIRO, 2016).

Todos esses aspectos do filme trazidos até agora nos direcionam para o objetivo central dessa análise: a captura e entendimento de *Melancholia* como filme desastre que trata o fim do mundo como fim literal, onde todos os acontecimentos caminham, e inutilmente desenrolam-se em direção ao marco final do longa, já previsto desde o início. O próprio suicídio de uma das personagens, John, marido de Claire e financiador de todo o “baile de máscaras” encenado dentro da sua propriedade, mais do que reforça a perda de esperança do ser humano ciente do fim, onde não se pode decidir entre a classificação do ato como lúcido, como tomada de consciência e esclarecimento diante dos fatos, ou perda da própria lucidez ao encontrar-se de frente com o juízo final. O suicídio de John é também o colapso da representação da ciência, que até então vinha mostrando-se

precisa e absoluta em relação à colisão dos planetas, mas que de alguma maneira se revela menos apta a entender o fenômeno do que o dispositivo de observação da aproximação com que se ensina a criança a ver se o planeta no céu está maior ou menor.

Na sua análise de *Melancholia*, Shaviro nos chama a atenção para um contraste existente entre as duas protagonistas, uma vez que cada uma ganhou um capítulo próprio dentro do filme, mostrando a falta de uma única personagem central na história, deixando-nos supor a presença de duas figuras que se complementam, formando uma única. Não negando as prováveis raízes afortunadas de Justine, nem mesmo os seus episódios que remetem a um sentimentalismo exacerbado, recordados pela irmã da noiva, Shaviro apresenta no seu quinto capítulo da análise uma Claire muito mais envolta nas cerimônias e formalidades da alta classe do que a própria Justine. A confirmação disso vem com o desentendimento entre as duas irmãs logo após a festa, no qual Claire manifesta seu desapontamento com Justine e toda a “fantasia” vivida por ela.

*Melancholia* performa como nenhum outro filme aquilo que afirmou Peter Szendy em sua análise do *Apocalypse-Cinéma*: o fim do mundo é o fim do filme, ou vice-versa, o fim do filme é o fim do mundo. “*Melancholia* will perhaps have been and may perhaps forever be the only film to respond so purely and absolutely the demand that is proper to apocalypse-cinema: that the last image be the very last image, that is, the last *of them all* – of all past, presente or future images.” (SZENDY, 2015) Ao performar a última imagem, no longo silêncio da tela escura que nos resta depois de termos visto o fim do filme e o fim do mundo

como coincidentes, Szendy afirma que teríamos chegado aí, diante dessa mudez e impossibilidade de dizer o após o fim, ao fim do cinema ele mesmo. Quisera, talvez, que aquelas melancólicas imagens de 2011 tivessem sido nossas últimas, antes que após encarar a contraface do que poderia ter sido revolta, tivéssemos sido obrigados, fora daquele universo fechado, a assistir projetadas não em telas de cinema, mas de televisão e dos vídeos correndo pelas redes sociais, a tétrica tragédia do que nos tornamos.

## Referências

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Trad. Guido de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

AGAMBEN, Giorgio. **Homo sacer: o poder soberano e a vida nua**. Trad. Henrique Búrigo. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2002.

\_\_\_\_\_. **Estado de exceção**. Trad. Iraci Poleti. São Paulo: Boitempo, 2004.

\_\_\_\_\_. **Infância e história: destruição da experiência e origem da história**. Trad. Henrique Búrigo. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.

\_\_\_\_\_. **Profanações**. Trad. Selvino Assmann. São Paulo: Boitempo, 2007.

\_\_\_\_\_. **O que é o contemporâneo e outros ensaios**. Trad. Vinicius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I: Magia e técnica, arte e política.** Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BLANCHOT, Maurice. **O livro por vir.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BOOKER, M. Keith. **The dystopian impulse in modern literature: fiction as social criticism.** Westport: Greenwood, 1994.

COLLINS, Suzanne. **Jogos vorazes.** Trad. Alexandre D'Elia. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

\_\_\_\_\_. **Em chamas.** Trad. Alexandre D'Elia. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

\_\_\_\_\_. **A esperança.** Trad. Alexandre D'Elia. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

CURWOOD, Jen Scott. **The Hunger Games: Literature, Literacy and Online Affinity Spaces.** Disponível em: <<http://www.jensc.org/wp-content/uploads/2013/09/Curwood-Literature-Literacy-and-Online-Affinity-Spaces.pdf>>. Acesso em 11 maio 2015.

DANOWSKY, Deborah; VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Há mundo por vir?** Ensaio sobre os medos e os fins. Florianópolis: Cultura e Barbárie, 2014.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo.** Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos II.** Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. MOTTA, Manoel Barros da (Org.). Tradução de Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000. v. 2.

\_\_\_\_\_. **Ditos e escritos III: Estética: Literatura e pintura, música e cinema.** Org. Manoel Barros da Motta; trad. Inês Autran

Dourado Barbosa. 2. Ed. Rio de Janeiro: ForenseUniversitária, 2006.

LÖWY, Michael. **Walter Benjamin: aviso de incêndio**. Trad. Vanda Brandt. São Paulo: Boitempo, 2005.

\_\_\_\_\_; SAYRE, Robert. **Revolta e melancolia: o Romantismo na contracorrente da modernidade**. São Paulo: Boitempo, 2015.

NIETZSCHE, Friedrich. **O nascimento da tragédia**. Trad. Jacó Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

ROTH, Veronica. **Divergente**. Trad. Lucas Peterson. Rio de Janeiro: Rocco, 2012.

SADE, Marquês de. **Justine, ou as desgraças da virtude**. Trad. Edmond Jorge. Disponível em: <<http://www.afoiceeomartelo.com.br/posfsa/Autores/Sade,%20Marqu%C3%AAs/Justine.pdf>>. Acesso em 20 maio 2018.

SZENDY, Peter. **Apocalypse-cinema: 2012 and other ends of the world**. New York: Fordham University Press. 2015.

SHAVIRO, Steven. **Melancholia, or, the romantic anti-sublime**. Disponível em: <<http://reframe.sussex.ac.uk/sequence/files/2012/12/MELANCHOLIA-or-The-Romantic-Anti-Sublime-SEQUENCE-1.1-2012-Steven-Shaviro.pdf>>

ZAMIATIN, Evgueny. **Nós**. Trad. Clarice Lima Averina. São Paulo: Alfa-Ômega, 2004.

## Filmografia

**12 macacos**, EUA, 1995. Diretor: Terry Gilliam. Roteiro: David e Janet Peoples. Elenco: Bruce Willis, Madeleine Stowe, Brad Pitt.

**A estrada**. EUA, 2009. Diretor: John Hollcoat. Roteiro: Cormac McCarthy, Joe Penhall. Elenco: Viggo Mortensen, Kodi Smit-McPhee, Michael K. Williams, Robert Duvall, Guy Pearce, Charlize Theron.

**Armageddon**. EUA, 1998. Diretor: Michael Bay. Roteiro: J. J. Abrams, Jonathan Hensleigh, Tony Gilroy. Elenco: Bruce Willis, Billy Bob Thornton, Liv Tyler, Ben Affleck.

**Melancholia**, Alemanha/Dinamarca/França/Suécia, 2011. Diretor: Lars von Trier. Roteiro: Lars von Trier. Elenco: Kirsten Dunst, Charlotte Gainsbourg, Kiefer Sutherland, Charlotte Rampling, John Hurt, Alexander Skarsgård, Brady Corbet, Stellan Skarsgård.

**Planeta dos macacos**. EUA, 1968. Diretor: Franklin Schaffner. Roteiro: Pierre Boule, Michael Wilson e Rod Serling. Elenco: Charlton Heston, Roddy McDowall, Kim Hunter.

**The Handmaid's Tale**. Série, EUA, 2017-presente. Vários diretores. Produção: Bruce Miller, Margaret Atwood, Elizabeth Moss. Elenco: Elisabeth Moss, Joseph Fiennes, Yvonne Strahovski, Alexis Bledel, Madeline Brewer, Ann Dowd, O. Fagenle, Max Minghella, Samira Wiley.



# sobre tudo

## APRENDIZAGENS COM O CURRÍCULO DAS OCUPAÇÕES

Roseli Zen Cerny<sup>39</sup>

Edna Araujo S. Oliveira<sup>40</sup>

**Resumo:** Análise do movimento das Ocupações em uma escola secundarista de Florianópolis – SC. Este artigo versa sobre a possibilidade de se pensar o cotidiano de aprendizagem das ocupações enquanto uma proposta de *web currículo*, flexível e empoderador que surge da necessidade de compreensão de um momento político que afetou e afeta a vida de todos nós. Reflete-se aqui, sobre o percurso

---

<sup>39</sup> Doutora em Educação, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Vice-Diretora do Centro de Ciências da Educação - UFSC, Vice-Líder do Observatório de Práticas Curriculares Itinera - UFSC. Contato: rosezencerny@gmail.com

<sup>40</sup> Pedagoga, Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, Doutoranda em Educação pelo PPGE da UFSC, Professora do Centro de Educação a Distância na UDESC, Pesquisadora Colaboradora do Observatório de Práticas Curriculares Itinera - UFSC. Contato: ednaaoliv@gmail.com

que os estudantes da ocupação manifestaram querer aprender, suas articulações por meio das TDIC e os desafios enfrentados com o desfecho de tal situação - as exigências da escola contemporânea, suas práticas, propedêutica e a necessidade cada vez mais crescente de formação multidisciplinar num contexto de integração curricular.

**Palavras-chave:** Escola; Currículo; Ocupação; Empoderamento; Cultura Digital.

## LEARNING WITH THE CURRICULUM OF OCCUPATIONS

**Abstract:** Analysis of the Occupation movement in a secondary school in Florianópolis - SC. This article deals with the possibility of thinking about the Occupation everyday learning whereas a Web curriculum proposal as a flexible and empowering tool which emerges from the comprehension need of a political moment that affected and still affects all our lives. This paper reflects about students' trajectory in which they expressed willingness to learn, their articulation through the TDICs and challenges they faced afterwards – the contemporary school demands, its practice as well as the increasing need for multidisciplinary training within a context of curricular integration as an exclusive interest of the government.

**Keywords:** School; Curriculum; Occupation; Empowerment; Digital Culture.

## Introdução

**Figura 1:** Roda de Conversa sobre a Medida Provisória do Ensino Médio



Fonte: Ocupa Simão em <https://www.facebook.com/ocupasimao/>

O movimento das Ocupações tomou conta de nosso país em outubro de 2016. Mais de mil escolas<sup>41</sup> foram ocupadas por estudantes que não se conformavam com os rumos que o governo do presidente Michel Temer estava encaminhando à educação.

---

<sup>41</sup> Dados retirados do Jornal El País Brasil. Em: [http://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/24/politica/1477327658\\_698523.html](http://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/24/politica/1477327658_698523.html). Acesso em 23 de fevereiro de 2017.

A ocupação foi a forma de protesto eleita pelos estudantes contrários à reforma do Ensino Médio e à PEC 55, que até aquele momento encontrava-se em trâmite legal no governo. Brevemente, cabe ressaltar que o projeto, agora em vigor, limita o teto dos gastos públicos e o fundado receio no momento das Ocupações era sobre a possibilidade de que tais medidas afetassem em sobremaneira o investimento em educação no país nos próximos vinte anos. As mudanças, que começaram a valer no início do ano de 2017, inclui a chamada “flexibilização do currículo”, que trata de um currículo do ensino médio composto pelas premissas da Base Nacional Comum Curricular - BNCC<sup>42</sup> e por itinerários formativos específicos definidos em cada sistema de ensino e com ênfase principal nas áreas de linguagens e matemática, com supressão de cadeiras propedêuticas como história, sociologia e filosofia.

---

<sup>42</sup> A Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Na política educacional do MEC tem a finalidade de promover tanto o controle da aprendizagem dos estudantes, como dos professores e da própria escola. Neste processo, o que é relevante para esta política é a geração dos chamados objetivos de aprendizagem (os chamados “direitos de aprendizagem”, designados em competências). O efeito deste procedimento é a produção de um estreitamento curricular sobre a sala de aula, com os professores estudando exames anteriores para tentar identificar algum padrão ou procurando limitar os processos de aprendizagem a objetivos de aprendizagem estreitos e que podem ser treinados em simulados, com vistas a garantir “competências” ao invés de conhecimentos.

Um fato que chamou atenção é, assim como no Estado de São Paulo no ano de 2015, os estudantes reivindicaram, mais uma vez, em âmbito nacional a falta de diálogo do governo ao propor uma medida que afetou diretamente a vida dos estudantes, num discurso comprovador de que as medidas políticas em nosso país continuam acontecendo de cima para baixo.

As experiências vivenciadas na ocupação foram de caráter único. Os estudantes buscaram de diversas formas aprender com o contexto e não simplesmente burlar o currículo do cotidiano como afirmavam levemente alguns jornais e folhetins nas Redes Sociais. Afinal, o currículo também se constrói no cotidiano.

## **2 Da metodologia às intermitências de um web currículo**

A imersão para a pesquisa foi materializada ao aceitar ministrar aula em uma das escolas Ocupadas pelos secundaristas em Florianópolis, Escola Estadual Simão José Hess, que atende ensino fundamental e médio e conta com quase mil estudantes, sendo 238 nos anos iniciais, 305 nos anos finais e 439 no ensino médio. A escola é mais conhecida pela alcunha de Simão e, no momento da ocupação, os secundaristas nomearam de “Ocupa Simão”. A escola possui ótima infraestrutura.

O planejamento da “Ocupa Simão” foi feito inteiramente por estudantes secundaristas que começaram suas reuniões para debater a conjuntura atual do país e do movimento estudantil e o fechamento de escolas em Florianópolis. Impressionados com a

repercussão da situação, solicitaram apoio social e informaram às universidades (UFSC e UDESC) que precisavam de apoio, pois não gostariam de simplesmente anular as aulas, visto que também se aproximava a data do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Assim, a informação chegou até o grupo de estudos sobre Tecnologia e Currículo do curso de Pós-Graduação em Educação, linha Educação e Comunicação da UFSC. No cenário de incertezas educacionais, os acadêmicos da Pós-Graduação com anuência das professoras da disciplina, nos dividimos em frentes de atuação junto aos secundaristas para compreender as necessidades por eles pautadas e pensar em estratégias de auxílio docente.

Pela amplitude de possíveis solicitações curriculares divulgadas por eles via Facebook, Whats'App e pessoalmente na escola, percebemos que a mobilização para aprender o que consideravam realmente útil ultrapassava os muros da escola que ocupavam, assim, surgiu o objeto deste relato.

Com relação às temáticas abordadas nos encontros, foram planejadas desde o início, com a solicitação que os acadêmicos costumavam postar no Facebook e nos murais físicos da escola.

Os estudantes se organizaram em comissões, principalmente por meio das Redes Sociais, seja por grupos de Whats'app e Facebook. Sinalizavam nos cartazes das instituições, assim como nos grupos e comunidades organizadas nas Redes Sociais, suas necessidades de aprendizagem urgentes com vistas à autopolitização para a compreensão do contexto atual - que muitos admitiram não compreender, visando também à

continuidade do currículo que a vida acadêmica exige e que eles necessitavam aprender.

Desde o início do século passado ou mesmo desde um século antes, os estudos curriculares têm definido o currículo de formas muito diversas e várias dessas definições permeia o que tem sido denominado currículo no cotidiano das escolas. Indo dos guias curriculares propostos pelas redes de ensino àquilo que acontece em sala de aula, o currículo tem significado, entre outros, a grade curricular com disciplinas, atividades e cargas horárias, o conjunto de ementas e propostas das disciplinas, atividades, planos de ensino dos professores, experiências propostas e vividas pelos alunos [...] a ideia de organização, prévia ou não, de experiências, situações de aprendizagem realizada por docentes/ redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo. (LOPES, 2011, p. 20)

Com essa organização, foi possível contribuir para suas aprendizagens com palestras ministradas por professores, advogados, artistas, funcionários públicos e até mesmo algumas figuras políticas, sem se preocupar com avaliações e trabalhos acadêmicos ao final do processo. Havia ali, um currículo urgente, visceral e multidisciplinar mediado pelas TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação).

O currículo é definido como as experiências de aprendizagem planejadas e guiadas e os resultados de aprendizagem não desejados formulados através da reconstrução sistemática do conhecimento e da experiência sob os auspícios da escola para o crescimento contínuo e deliberado da competência pessoal e social do aluno. (TANNER apud LOPES, 2011, p. 20)

E mais, havia ali um currículo “imbricado nas referências mútuas que levam a ressignificar o currículo e a tecnologia” (ALMEIDA, 2011, p. 4), seria então uma forma espontânea de suscitar o *web currículo*? Almeida (2010), afirma que *web currículo* potencializa a criação de narrativas de aprendizagem, o protagonismo pelo exercício da autoria, o diálogo intercultural e a colaboração entre pessoas situadas em diferentes locais e a qualquer tempo.

**Figura 2:** Aulão sobre Análise de Conjuntura,  
Colégio Simão José Hess, Florianópolis



Fonte: Ocupa Simão em <https://www.facebook.com/ocupasimao/>

Pode-se dizer que os jovens estudantes iniciaram um movimento para agregar conhecimento, para enriquecimento individual e coletivo e não apenas para conseguir aprovação em alguma disciplina. O currículo em ação conversou com seus interesses, ultrapassando as rédeas de bases impostas por um planejamento governamental que historicamente cria e desmonta currículos sem a consulta da sociedade, que ignora aspectos do conhecimento verdadeiramente útil (YOUNG, 2007) ao montar a “grade” curricular, que orienta saberes fechados que favorecem índices de avaliações de larga escala e que deixa de lado o conhecimento poderoso.

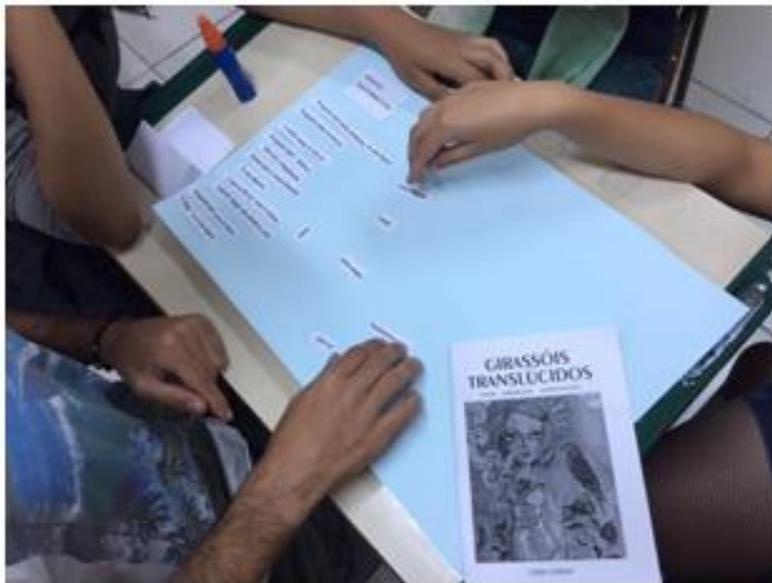
Para a materialização desse currículo, contou-se com um grupo grande, diverso e articulado que acreditou ser possível executar um currículo flexível que pudesse de fato contribuir com

a pauta em questão, pessoas que acreditaram no poder dos estudantes e que se orgulharam com o movimento engajado e puderam perceber que o verdadeiro currículo é aquele que ganha movimento e vida no cotidiano.

Com relação às temáticas, aventou-se a possibilidade de se trabalhar nos temas interdisciplinares envolvendo a “leitura” do contexto político vivido aliado a saberes curriculares. Em um primeiro momento, os colegas da Pós-Graduação propuseram (com base em suas solicitações) trabalhar com discurso midiático, estudo das leis para desvendar os conceitos jurídicos, oficinas de poesia, de redação e aulas específicas de geografia e história. A ideia era elencar alguns conteúdos e os estudantes escolheriam alguns destes para trabalhar mais detalhadamente. As aulas não eram contínuas, eram montadas em oficinas, palestras e grupos de estudos, conforme o interesse dos secundaristas e a disposição de doação de tempo do professor/estudante responsável.

Definidas as temáticas, os professores aceitaram o desafio e, coletivamente, definiu-se que as propostas formativas seriam semanais a depender da temática, seriam organizadas e mediadas por duplas ou trios de professores/estudantes da Pós-Graduação.

**Figura 3:** Oficina sobre Poesia Marginal,  
Colégio Simão José Hess, Florianópolis



Fonte: Ocupa Simão em <https://www.facebook.com/ocupasimao/>

Foram momentos em que dialogamos com os estudantes, introduzindo a discussão sobre a temática interdisciplinar elegida por eles, bem como apresentando o plano de trabalho que seria implementado pela equipe docente. Depois das falas de acolhimento da equipe, os professores se apresentaram, apontando brevemente a disciplina em que trabalham, quais suas opiniões sobre o movimento de ocupação das escolas, além de um breve resumo de sua formação.

Com base na discussão de algumas destas ideias-chave sobre as atividades por eles propostas, foram encaminhadas as demais atividades de ensino e aprendizagem acerca da temática interdisciplinar. Partindo desse pressuposto, o grupo de

acadêmicos/professores da Pós-Graduação optou por fazer do Facebook e Whats'App recursos de comunicação que fomentaram o debate para o cumprimento do desafio interdisciplinar. Estivemos envolvidos(as) com a tarefa de pensar, planejar e (com)partilhar uma docência que nos forçou a questionar os limites estreitos de nossas próprias disciplinas. Este movimento "*web curricular*" foi, antes de tudo, um lugar de encontro no qual uma mesma temática ganhou tonalidades e contornos diferentes provocados pelas histórias de vida e formação de cada um(a) dos(as) professores(as) que promoveram os diálogos e as intervenções com os secundaristas nesta ocupação.

Muitos(as) estudantes participaram dos estudos propostos e se mostraram interessados nos aprofundamentos teóricos. Isso contribuiu para que o(as) professores(as) pudessem acompanhar a apropriação dos conhecimentos disponibilizados, bem como incluir novas nuances e provocações pedagógicas. O compromisso atento com a docência permitiu criar devolutas interessantes que, ao serem lançadas, geravam novas interações e deslocamentos. Houve preocupação constante dos(as) docentes em aguçar a curiosidade dos(as) estudantes sobre o conteúdo apresentado. É importante destacar que a presença atenta das professoras responsáveis pela disciplina na Pós-Graduação foi elemento essencial para que a proposta ganhasse dinamicidade e atingisse os objetivos esperados.

Perguntas instigantes e necessárias ajudaram a compor um mosaico de histórias de vida e escolarização. Lembranças carregadas muitas vezes de saudades de tempos outros em que a

educação se constituía arma crescente, outras de indignação pelo momento vivenciado. Narrativas sendo “revividas” a partir de uma leitura, fato ou relato ora sustentada pelos ensinamentos ali construídos. Uma tarefa que procurou estimular o movimento construído pelo coletivo alunado na tessitura dialógica que nos serviu como inspiração.

Por fim, nossas aulas e oficinas foram encerradas com uma avaliação formativa do processo, do engajamento dos(as) secundaristas, do trabalho realizado em equipe, por um coletivo extenso e diverso, que servirá de subsídio para novas proposições pedagógicas, a pensar a partir daquele momento que nossa prática e nosso currículo podem muito mais.

### **Ainda sobre a experiência...**

Por meio da experiência vivida, evidencia-se assim a constituição de um currículo que é reconstruído por meio da *web* e demais propriedades inerentes às TDIC (tecnologias digitais de informação e comunicação), o que denominamos de *web currículo*.

Integrar as TDIC com o currículo significa que essas tecnologias passam a compor o currículo, que as engloba aos seus demais componentes e assim não se trata de ter as tecnologias como um apêndice ou algo tangencial ao currículo e sim de buscar a integração transversal das competências no domínio das TDIC com o currículo, pois este é

o orientador das ações de uso das tecnologias. (ALMEIDA, 2010, p.8)

Se empoderaram diante da situação fática vivida. E aqui, o empoderamento trata especificamente do “reconhecimento do trabalho do grupo que proporciona novas relações com a cidade e com governos locais”. (BRASIL, 2009, p. 70) Empoderamento mencionado por Paulo Freire, que se pauta no fortalecimento, reconhecimento quanto os atos são realizados por si mesmos, “nas mudanças e ações que os levam a evoluir e se fortalecer” (FREIRE, 2001, p. 29).

As ocupações se fortaleceram com uma proposta de organização diferente das ocupações relatadas em jornais e por personalidades contrárias ao movimento que pudemos perceber, ouvir e ler. Existe aí uma cultura escolar arraigada que não permite que pensemos fora do contexto de um currículo formal, ditado pela tradição da escola e pela tradição política escolar.

**Figura 4:** Oficina de Artesanato,  
Colégio Simão José Hess, Florianópolis



Fonte: Ocupa Simão em <https://www.facebook.com/ocupasimao/>

Houve uma movimentação de indignação para com esses sujeitos que surgia a todo instante, consideravam o movimento ilegítimo, fruto de jovens que desvalorizam a escola e seus saberes, de jovens que estavam o tempo todo nas Redes Sociais. A crítica é bem-vinda, mas precisa ser melhor analisada, carece de empatia e da dialogicidade apontada por Hall (1997). Nas escolas, por exemplo, os secundaristas não queriam basicamente interdita-las, mas fazê-las funcionar de outra

maneira, de modo que as ocupações se apropriaram do espaço e geraram um conjunto de atividades curriculares que faziam com que as escolas cumprissem sua função educativa e de “conteúdo” que é o fator principal da crítica das ocupações. O currículo foi totalmente articulado via Redes Sociais e materializado nas reuniões presenciais.

## **Conclusão**

Dos desfechos, que na realidade podem ser considerados o início de uma conscientização política que nos leva a acreditar que os espaços e decisões que regem as nossas vidas nos pertencem, podemos aferir que para além do adiamento da vitória de manutenção de um currículo justo, a abertura de um diálogo franco entre comunidade, escola e estudantes é um saldo positivo importante dessa experiência. O modelo educacional que compreende apenas lousa, caderno e horas de atenção não faz mais sentido e, espontaneamente, nas Ocupações, os estudantes foram protagonistas, se organizaram e mostraram o que consideravam importante aprender.

Aulas mais dinâmicas, que romperam as barreiras das quatro paredes das salas de aula, debates políticos e eventos culturais aos finais de semana foram alguns dos acontecimentos que surgiram nas ocupações e que podem ser colocados em prática para que o currículo seja de fato considerado flexível. Os estudantes podem nos ajudar a tornar a escola um lugar melhor, mais rico, mais forte, mais empoderador. E precisamos ter em mente que eles não conseguem e nem querem realizar sozinhos.

Outro efeito direto das ocupações foi a participação ativa de pais e mães no movimento que apoiavam os jovens no pedido por ensino público de qualidade. Este é o exemplo claro da democratização do espaço escolar, do pleito que todo Projeto Político Pedagógico tem em seus escritos, que a comunidade, que os pais, mães e tutores legais participem ativamente da escola. As ocupações mobilizaram esta participação e enquanto forma de protesto e foram extremamente válidas para a prática cidadã dos envolvidos.

Do ponto de vista da principal pauta reivindicada, as ocupações não alcançaram o resultado almejado: a Medida Provisória do Ensino Médio e a PEC 55 foram aprovadas, mas os estudantes saíram do movimento com a certeza de terem exercido a cidadania. E o desejo que fica é de que no futuro consigam efetivar uma transformação social que ainda não fomos capazes de fazer ou, que temos feito, a passos muito curtos e lentos. Depende do ponto de vista. O Ocupa Simão, segue.

## Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de e SILVA, Maria da Graça Moreira da. **Currículo, Tecnologia E Cultura Digital: Espaços E Tempos De Web Currículo**. Revista e-curriculum, São Paulo, v.7 n.1 Abril/2011 Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em julho de 2017.

BRASIL: **Seminário Internacional do Programa Cultura Viva: Novos Mapas Conceituais**. Ministério da Cultura, Pirenópolis, 2009.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. (5ª ed.). São Paulo, SP:

Cortez, 2001.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo.** In: Educação e Realidade 22, jul/dez 1997.

LOPES, Alice Casimiro. **Teorias de Currículo** - São Paulo; Cortez, 2011.

YOUNG. Michael. **Para que servem as escolas?** Revista Educação & Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/> Acesso em julho de 2017.

# sobre tudo

## JOGOS DE CÁ E DE LÁ, PARA TODOS BRINCAREM: A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM TECNOLOGIA ASSISTIVA

Magali Dias de Souza<sup>43</sup>

Degelane Córdova Duarte<sup>44</sup>

**RESUMO:** Este trabalho tem como objetivo compartilhar a experiência de um projeto de ensino, que ocorreu no segundo semestre letivo de 2016, envolvendo a confecção de jogos pedagógicos na perspectiva do desenho universal, visando problematizar a prática pedagógica inclusiva. A abordagem metodológica do trabalho proposto foi qualitativa e envolveu pesquisa-ação. Os sujeitos participantes são acadêmicos das Licenciaturas de Pedagogia e Matemática do Instituto Federal Catarinense, Campus Camboriú, em Santa Catarina. Foram

---

<sup>43</sup> Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IFC-Campus Camboriú; Doutora em Informática em Educação pela UFRGS. Contato: magali.souza@ifc.edu.br.

<sup>44</sup> Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IFC-Campus Camboriú; Mestre em Educação e Cultura pela UDESC. Contato: degelane.duarte@ifc.edu.br.

realizadas Oficinas de Formação para aprofundar conceitos referentes à inclusão escolar, jogos e seu uso no contexto de sala de aula, assim como se debruçou na catalogação de jogos de variadas origens étnicas e culturais, estudando suas estratégias e regras. Como resultados, evidencia-se a criação de um espaço-tempo de discussão sobre inclusão social, tendo como objeto de discussão o jogo na sala de aula, as interações e o desenho universal. A ampliação dos conhecimentos teórico-metodológicos sobre desenho universal em jogos pedagógicos deu-se na produção de jogos adaptados e na promoção de interação dos acadêmicos com atividades de integração entre ensino e pesquisa.

**Palavras-chave:** Formação inicial de professores. Inclusão escolar. Tecnologia Assistiva. Jogos adaptados.

**Abstract:** This study aims at sharing the experience of a teaching project that took place in the second semester of 2016. The project involved the production of pedagogical games in the perspective of the universal design, with the objective of problematizing inclusive pedagogical practice. This qualitative study was developed within an action research fashion and involved Pedagogy and Mathematics undergraduate students from Instituto Federal Catarinense, Campus Camboriú, in Santa Catarina. To do so, training workshops were carried out to deepen concepts that are part of the school inclusion, games and their use in the context of the classroom. In addition to cataloging games from varied ethnic and cultural backgrounds, studying their strategies and rules. As a result, the creation of a space-time discussion on social inclusion was made evident with the object of discussion the game in the classroom, the interactions and the universal design. The broadening of the theoretical-methodological knowledge on universal design in pedagogical games took place in the production of adapted

games and in the promotion of interaction among the undergraduate students with the integration activities between teaching and research.

**Keywords:** Initial teacher training; School inclusion; Assistive Technology; Games adapted.

### **Atenção, concentração, ritmo, vai começar**

A cadência desse trabalho se estabelece a partir de discussões teórico-práticas acerca dos processos de inclusão de pessoas com deficiência e a necessidade de propostas pedagógicas interdisciplinares no processo formativo inicial de professores, realizados nos Cursos de Licenciaturas. Em atenção ao artigo 5º da Resolução nº 02, de 01 de julho de 2015, que dispõe sobre a formação inicial em cursos superiores e formação continuada de docentes da Educação Básica, entre seus princípios destaca-se, no inciso II:

[...] a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação (BRASIL, 2015, p 4).

Nessa direção, a experiência realizada desenvolveu-se a partir do Projeto de Ensino *Jogos de cá e de lá, para todos brincar!* Realizado no ano letivo de 2016, o referido projeto envolveu doze acadêmicos e cinco docentes dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Matemática do Instituto Federal Catarinense – Campus Camboriú (IFC-CAM), SC. Tendo por objetivo geral instrumentalizar estudantes dessas licenciaturas para elaboração e confecção de jogos infantis de culturas diversas, o projeto de ensino concentrou-se na adaptação desses jogos a um formato acessível a um maior número de jogadores, esses crianças da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

As professoras envolvidas neste projeto de ensino mobilizaram-se pelas inquietações dos graduandos das licenciaturas na realização dos seus estágios em relação às práticas inclusivas e possibilidades de práticas pedagógicas significativas envolvendo jogos. A partir de uma proposta de trabalho integrado e na perspectiva de mobilizar os acadêmicos para que pudessem desenvolver jogos na perspectiva do desenho universal <sup>45</sup>, o projeto começou pensando na criação ou adaptação de jogos que pudessem ser utilizados por um maior número de estudantes, promovendo reflexões a respeito da diversidade, aprendizagem e prática docente.

---

<sup>45</sup> Nessa concepção, ao se criar produtos, ambientes, programas e serviços deve-se prever que, na maior medida possível, os mesmos possam ser usufruídos por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico (BRASIL, 2009).

## Que se iniciem os jogos

Jogar é do humano. Desde os tempos mais remotos até os dias de hoje o ato de jogar representa uma forma cultural de desenvolvimento humano que possibilita a interação entre os indivíduos. Há indícios históricos de que fenícios, gregos, romanos, egípcios e chineses jogavam, do mesmo modo que hoje todos os povos fruem do ato de jogar, mesmo se tratando de povos distantes temporal ou fisicamente.

Huizinga (2000) vai afirmar que o jogo, primeiramente, constituiu-se como uma atividade cultural com uma função social. Na medida em que passou o tempo e com a instituição da escola, começaram também a fazer parte do contexto educacional, assumindo uma função educativa, tendo em vista que auxiliam no desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas e físicas.

O ato de jogar tem um papel importante no desenvolvimento mental e social dos indivíduos. Dependendo do modo como se estruturam, os jogos contribuem na formação de um indivíduo com consciência social, crítico, solidário e democrático (CORTEZ, 1999). Na busca de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática, os jogos podem promover o pensamento sobre esses aspectos, assim como a experimentação, quando se põe em funcionamento as suas regras e possibilidades. Os jogos se constituem como recursos pedagógicos. Escolher ou elaborar jogos que mediem o processo de ensino-aprendizagem e que ainda possam ser prazerosos, interessantes e desafiantes é tarefa dos professores. E, concomitantemente a isso, entender que os jogos a serem

utilizados pedagogicamente devem promover a participação de todos, independentemente de suas condições pessoais, constituiu-se como um dos requisitos da intervenção pedagógica junto às crianças. Promover estratégias de ensino e adaptações pedagógicas que considerem as habilidades e necessidades de estudantes, dentre eles crianças com deficiência, auxilia a construção de aprendizagens e, por consequência, a apropriação do conhecimento escolar (SOUZA; PASSERINO, 2013).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) versa sobre o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os indivíduos na escola, independentemente de suas diferenças físicas, intelectuais ou linguísticas. Ao orientar os sistemas de ensino na promoção de respostas às necessidades educacionais de sujeitos com deficiência, essa diretriz política explicita a importância de que se organizem recursos pedagógicos que favoreçam a aprendizagem e as diferenças. E os jogos adaptados constituem-se como materiais que oportunizam a aprendizagem de conceitos e conteúdos escolares, assim como a participação conjunta de educandos com ou sem deficiência em torno de uma mesma atividade, constituindo-se como instrumento de inclusão (SANTA CATARINA, 2009).

As adaptações de atividades escolares, jogos e brincadeiras é uma das subáreas da Tecnologia Assistiva (BERSCH; PELOSI, 2006), que se constitui como área multidisciplinar de conhecimentos que envolvem estudos, produtos e pesquisas que visam à promoção da qualidade de vida e a inclusão social de pessoas com limitações funcionais permanentes ou temporárias

(BERSCH, 2007). Há uma especificidade de proposta ao se realizar a adaptação de jogos, é proporcionar a participação autônoma de indivíduos com limitações.

Os jogos adaptados geralmente são confeccionados de modo caseiro. Pode-se fazer um jogo adaptado com figuras de revistas e cartolina ou com sobras de madeira e tampinhas de garrafas PET se construir um jogo de tabuleiro acessível, recursos simples e artesanais que podem ser confeccionados pelos próprios docentes. Essa atitude será determinante para que o aluno com deficiência possa ou não estudar e aprender (GALVÃO FILHO, 2011), assim como jogar, junto com seus colegas de classe. Jogos específicos para uso de pessoas com deficiência, encontram-se disponíveis à venda, tais como o Jogo de Tiro ao Alvo em tecido e velcro e o Jogo da Velha Braille Tátil. Não se tem conhecimento de jogos comerciais que contemplem o conceito do desenho universal, pensado para ser utilizado por uma generalidade de pessoas, sem que se tenha que valer do uso do recurso de adaptação para que possa ser jogado por um número maior de indivíduos.

## **Abordagem estratégica**

A experiência de ensino aqui compartilhada constituiu-se como pesquisa qualitativa e já foi concluída. Sua abordagem metodológica organizou-se enquanto pesquisa-ação crítica (FRANCO, 2005), na medida em que o projeto se realizou a partir de Oficinas, que se dividiram em três categorias, de acordo com suas finalidades, que se organizaram no sentido de valorizar as

experiências vivenciadas e transformá-las por meio de elaborações críticas e reflexivas.

As *Oficinas de Formação* tiveram o objetivo de aprofundar conceitos referentes à inclusão escolar, jogos e seu uso no contexto de sala de aula, assim como se debruçou na catalogação de jogos de variadas origens étnicas e culturais, estudando suas estratégias e regras. Nas *Oficinas de Criação de Jogos*, os acadêmicos participantes do projeto de ensino escolheram, projetaram as adaptações e construíram os jogos e, durante as *Oficinas de Experimentação*, organizaram-se momentos em que todos participantes apresentaram e jogaram com o material criado e produzido.

O desenvolvimento do trabalho compreendeu cinco momentos organizados em discussões teóricas para apresentação e fundamentação da proposta do Projeto de Ensino, pesquisa, confecção, apresentação e fruição dos jogos adaptados. Nas discussões teóricas foram introduzidos os conceitos de jogo, ludicidade, brinquedo e desenho universal. Em duplas, os acadêmicos participantes realizaram pesquisas e escolheram um jogo para construir. Tendo em vista que não iriam criar um novo jogo, o que lhes daria a possibilidade de seguir o conceito e os princípios do desenho universal, ser igualitário, adaptável, óbvio, conhecido, seguro, sem esforço e abrangente (ABNT, 2004), realizaram a adaptação do jogo escolhido, já existente, tornando-o acessível a um maior número de jogadores, visando torná-lo inclusivo.

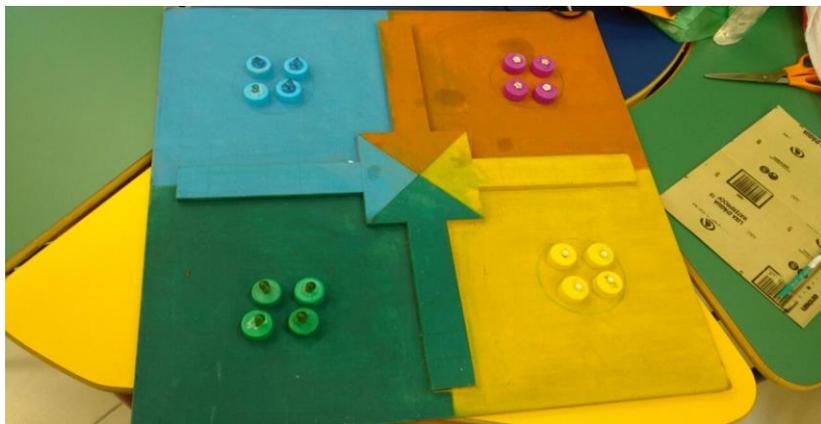
Definiram quais adaptações proporião ao jogo, a partir da elaboração de um projeto de confecção. Cada projeto continha

a identificação do jogo escolhido (nome e variações), a justificativa da escolha, a descrição do jogo e sua origem geográfica, cultural etc., as características, objetivos, regras e variações, a especificação das adaptações necessárias e possíveis e os materiais indispensáveis para sua confecção. A culminância do projeto de ensino foi o desfrute dos estudantes dos jogos confeccionados e a discussão sobre o processo de produção e exploração dos mesmos.

Foram elaborados cinco jogos, sendo dois jogos de tabuleiro, um cubo de Rubik ou cubo mágico, um jogo da memória tátil e um jogo da velha. As principais adaptações propostas pelos acadêmicos foram de natureza tátil envolvendo a exploração de texturas, tamanhos e formas nas peças dos jogos. Apenas um jogo ocupou-se em adaptação usando de recursos sonoros.

**Imagem 1 e 2:** Jogo de Memória e de Jogo de Tabuleiro elaborados durante o Projeto de Ensino.





**Fonte das imagens:** Acervo das autoras, 2016.

Os jogos adaptados produzidos foram doados ao Laboratório de Ensino do Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC-CAM, para ser utilizados por estudantes, professores e demais frequentadores, pois os estudantes chegaram à conclusão de que os jogos confeccionados promovem a aprendizagem de qualquer estudante. As adaptações não modificam o objetivo proposto pelo jogo que foi adaptado, não alteram o “jogo original”, modificam sua forma e o tornam mais abrangente.

A análise dessa experiência permitiu constatar que o foco dos acadêmicos foram as adaptações de jogos pedagógicos voltadas às crianças com deficiências sensoriais. Entendemos que isso se estabeleceu na medida em que a maioria deles tinha, em seu convívio pessoal, contato com pessoas com deficiência visual ou baixa visão, sendo que a dupla que confeccionou o jogo sonoro realizava pesquisa na área da surdez.

Os acadêmicos concluíram, em suas elaborações críticas e reflexivas, que os jogos confeccionados promovem a aprendizagem de qualquer estudante. As adaptações não modificam o objetivo proposto pelo jogo que foi adaptado, não alteram o “jogo original”, no entanto, modificam sua forma e o tornam mais abrangente.

Nos jogos produzidos, não foram considerados jogadores com dificuldades motoras ou de comunicação. Habilidades motrizes e comunicacionais muitas vezes são exigidas em jogos. Pensar em estratégias que substituam e/ou minimizem o uso dessas capacidades também devem ser elaboradas, pois somente assim estudantes com deficiência física, dificuldades de locomoção e déficits na comunicação poderão participar ativamente de jogos como o jogo de Bingo, por exemplo, muito utilizado em salas de aula.

Ao favorecer que estudantes com deficiência joguem junto com os outros estudantes estimula-se a autonomia, pois ao manusear materiais sem depender de auxílio de outras pessoas se promove a independência e participação efetiva na atividade pedagógica. Braun e Vianna (2011) elucidam que constituir a sala de aula como espaço da diversidade e da democracia é um desafio para os professores que querem garantir uma educação de qualidade, que ao fazer diferente se garante a igualdade (equidade) e ao se diferenciar democratizamos (diferenciação no ensino). Por mais simples que possa parecer, ao se produzir materiais de ampla abrangência, pensando em crianças com necessidades específicas, mas que todos podem fazer uso,

docentes contribuem na promoção da igualdade de acesso e democratização do ensino.

As futuras turmas dos acadêmicos participantes do projeto serão formadas por crianças com diferentes percursos, valores, necessidades e promover a aprendizagem de todos constituiu-se o desafio e instigação desse projeto, pois estudantes com necessidades específicas farão parte do alunado que acompanharão. É preciso que esses acadêmicos tenham o entendimento de que ao fazer diferente para uma criança se está garantindo seu direito à educação, levando em consideração as suas especificidades, e que no exercício docente é necessário “organizar estratégias variadas e utilizar múltiplos recursos que favoreçam a aprendizagem do aluno” (BRAUN; VIANNA, 2011).

Dentre os resultados alcançados, destacamos a criação de um espaço-tempo de discussão sobre inclusão escolar, tendo como objeto de estudo o jogo na sala de aula, as interações e a Tecnologia Assistiva. Extrapolou o escopo conceitual inicial, abrangendo um arcabouço teórico não planejado pelos docentes responsáveis pelo projeto. Na revisão de literatura e nas Oficinas de Formação, os estudantes se aproximaram de conceitos que não foram planejados de antemão, tais como Desenho Universal, Acessibilidade e Tecnologia Assistiva, como é possível observar no Projeto elaborado por uma dupla de acadêmicas que propôs um jogo de memória tátil na perspectiva do desenho universal, apoiando-se na seguinte definição sobre esse conceito:

[...] a perspectiva do desenho universal consiste em “processo de projetar materiais, artefatos, objetos, edificações e ambientes

acessíveis para a maioria da população, independentemente de serem pessoas com deficiência ou não (OLIVEIRA; NUERNBERG; NUNES, 2013 *apud* BATISTA; ARRUDA, 2016).

O Projeto de Ensino *Jogos de cá e de lá, para todos brincar!* evidenciou a importância de fomentar o diálogo entre duas ou mais unidades curriculares dentro dos cursos de licenciaturas, na perspectiva da superação da fragmentação dos currículos e áreas de conhecimento e na intenção de problematizar os desafios da docência na perspectiva de práticas educativas inclusivas e compartilhadas. Possibilitou interlocuções teórico-práticas significativas e críticas, entre seus participantes, sobre o trabalho docente, os seus desafios e possibilidades em sala de aula, elementos estes necessários ao exercício permanente da formação docente, seja ela no âmbito da formação inicial ou continuada.

### **Jogada final ou das possibilidades de um outro jogo**

O trabalho possibilitou a acadêmicos de duas licenciaturas do IFC-CAM experiências lúdico-pedagógicas e contribuiu para problematizar práticas e materiais pedagógicos, suscitando questionamentos sobre como os professores promovem a aprendizagem e a participação de todos, utilizando jogos pedagógicos ou não, e expandindo o modo de pensar o planejamento e a intervenção docente. Ao prover condições para que todo e qualquer aluno se aproprie dos elementos e processos

culturais, através da utilização de recursos de tecnologia assistiva como os jogos adaptados, o docente dá corpo à escola inclusiva.

Com esse projeto foram ampliados os conhecimentos teórico-metodológicos do trabalho educacional com jogos adaptados ou acessíveis, uma das subáreas de abrangência da Tecnologia Assistiva. Além do que, possibilitou que os acadêmicos participantes experimentassem uma proposta de prática educativa inclusiva.

Se com jogos trabalham-se questões de matemática, de ciências e de alfabetização, assim como questões sociais, psicológicas e físicas, é imprescindível que estudantes de cursos de licenciatura pensem na criação de jogos adaptados que permitam às crianças com deficiência jogar junto aos seus colegas, pois muitas vezes os jogos convencionais não são acessíveis ou não atendem as especificidades desse público, impossibilitando a participação em condição de igualdade e restringindo a construção de conhecimento na coletividade.

Assim, o projeto de ensino não se constituiu como uma jogada final. Ao contrário, elucida a possibilidade de se pensar em novas jogadas e estratégias para construir o espaço da sala de aula como democrático e inclusivo.

Qual será a próxima jogada a ser elaborada? Seguimos pensando em outros projetos de ensino.

## Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050**. Rio de Janeiro, 2004.

BERSCH, Rita. Tecnologia Assistiva – TA. In: SCHIRMER, Carolina *et al.* **Atendimento Educacional Especializado**: deficiência física. Brasília: SEESP; SEED; MEC, 2007.

BERSCH, Rita; PELOSI, Miryam Bonadiu. Tecnologia Assistiva: recursos de acessibilidade ao computador II. **Portal de ajudas técnicas para educação**: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Inclusão**: Revista da Educação Especial, Brasília, v. 4, n. 1, jan./jun. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm)>. Acesso em: 30 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 02**, de 01 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-)

pdf&category\_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 30 jun. 2018.

BRAUN, Patrícia; VIANNA, Márcia Marin. O desafio da diversidade na sala de aula: práticas de acomodação/adaptação, uso de baixa tecnologia. In: NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula *et al.* **Comunicar é preciso**: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência. Marília: ABPEE, 2011.

CORTEZ, Renata do Nascimento Chagua. **Sonhando com a magia dos jogos cooperativos na escola**. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Universidade de Rio Claro. Rio Claro, 1999.

GALVÃO FILHO, Teófilo. Favorecendo práticas pedagógicas inclusivas por meio da Tecnologia Assistiva. In: NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula; PELOSI, Miryam Bonadiu; WALTER, Cátia Crivelenti de Figueiredo. **Compartilhando experiências**: ampliando a comunicação alternativa. Marília: ABPEE, 2011.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2000.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado de Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Catálogo de Materiais Pedagógicos Adaptados da Fundação Catarinense de Educação Especial**. São José: FCEE, 2009.

SOUZA, Magali Dias; PASSERINO, Liliana Maria. A comunicação alternativa na escola inclusiva: possibilidades e prática docente. In: PASSERINO, Liliana Maria *et al.* (Org.) **Comunicar para incluir**. Porto Alegre: CRBF, 2013.

# sobre tudo

## ZINISTRO: A PRODUÇÃO DE ZINES EM SALA DE AULA COMO CONSTRUÇÃO AUTORAL SOBRE LEITURAS INDICADAS ENTRE ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO

George França<sup>46</sup>

Valentina Nunes<sup>47</sup>

**Resumo:** Este relato tem por objetivo apresentar e analisar o trabalho feito com três turmas de primeiro ano do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da UFSC em 2018, o qual resultou na produção de zines sobre as leituras feitas pelos alunos por indicação uns aos outros. Descrevemos a metodologia do trabalho em sala de aula e brevemente analisamos os resultados da produção, que revelou um trabalho criativo, autoral, visual e interdisciplinar na construção de conceitos

---

<sup>46</sup> Professor de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira do Colégio de Aplicação da UFSC. Doutor em Literatura pela mesma instituição. Contato: franca.george@ufsc.br

<sup>47</sup> Professora do curso de Jornalismo da UFSC. Doutora em Literatura pela mesma instituição. Contato: valentina.nunes@gmail.com

teóricos sobre literatura em relação com o repertório de leitura compartilhado pelos grupos.

**Palavras-chave:** Ensino de literatura; Periodismo; Zine; Leitura; Produção textual.

**Abstract:** This report aims at presenting and analyzing a written production carried out with three classes of students enrolled in the 1º EM from Colégio de Aplicação – UFSC. The students produced zines about the books they read based on the suggestions made by other students from the same group. We describe the methodology used in the classes and briefly analyze the productions that revealed a creative, authorial, visual and interdisciplinary work in the construction of theoretical conceptions about literature, related to the reading repertoire shared by the groups.

**Keywords:** Literature teaching; Journalism; Zine; Reading; Writing.

## Indicações

Como forma de fomentar a discussão sobre o que é literatura, suas (não-)funções e as particularidades de suas manifestações contemporâneas, resolvi que a primeira indicação de leitura para os alunos do 1º ano do Ensino Médio deste ano seria feita entre eles próprios. Por sorteio, cada estudante, de posse do nome de alguém, teve de escolher um livro de que gostasse e que achasse que seria leitura agradável para o colega. Nem sempre isso funcionou da forma mais direta: houve quem pedisse a quem o sorteou a indicação desejada; ossos do ofício. A ideia dessa experiência foi discutir definições, limites,

particularidades e conceitos iniciais relativos a literatura a partir de um repertório que fosse conhecido, compartilhado e não imposto. É importante apontar a dificuldade que constantemente a escola tem de lidar com o repertório de gosto dos estudantes, ou ainda, o quanto o discurso sobre a não-leitura por parte dos estudantes desconsidera as leituras que fazem por gosto ou que não sejam o livro físico. Há, para os docentes, também um imperativo quase impossível de cumprir em termos de atualização, nesse sentido, em especial considerando as altíssimas cargas horárias em geral assumidas por aqueles que trabalham na rede pública e, em muitos casos, a indisponibilidade dos títulos preferidos dos adolescentes nas bibliotecas escolares. Por fim, é digno de nota que as escolhas de repertório precisam ser mediadas e negociadas: a escola tem por função levar o estudante a conhecer aquilo que não conheceria por outras vias, e ainda, ampliar seu conjunto de referências socioculturais e artísticas. No entanto, começar a construir essa relação a partir do gosto é um caminho possível para se construir uma relação que leve ao trabalho coletivo em torno de outras leituras.

## Zine

Tendo havido tempo para leitura, para discussão em sala de aula sobre as leituras que estavam sendo feitas, para que fôssemos levantando conceitos-chave a partir dos livros escolhidos – como os de ficção e romance, que mostramos não ser atinentes apenas a uma temática específica de livros; ou ainda, a expansão das fronteiras do que se entende por literatura

para gêneros além dos em prosa, os de escolha mais frequente entre os alunos; ou ainda, da abordagem de temáticas sociais, de profundidade psicológica e de invenção da/na linguagem, para além da pura função de entretenimento, que majoritariamente os leva ao conjunto de títulos que escolhem espontaneamente – avaliamos por bem aproveitar a experiência que Valentina tinha com o jornalismo – como profissional e como professora – e a que ambos tínhamos como pesquisadores de um núcleo de pesquisa sobre periódicos literários e culturais para apresentar novas referências sobre a circulação de textos de e sobre literatura para os estudantes. Levamos para a sala de aula exemplares de revistas jornalísticas de grande circulação e solicitamos que os alunos comparassem desde seu projeto gráfico até seu conteúdo com alguns exemplares de revistas literárias e culturais da última década. Assim, as turmas tomaram contato com edições das revistas *Coyote*, *Medusa*, *Ácaro*, *Oroboro* e *Piauí*, a maioria delas totalmente desconhecidas deles. Puderam observar, especialmente nas quatro primeiras, a grande possibilidade de projetos estéticos, diagramações, trabalhos com fotografia, fotomontagem, colagem, disposição de poemas e outros textos nas páginas, a maior parte delas em preto e branco.

O próximo passo, dentro das possibilidades de que dispúnhamos, foi realizar um trabalho a partir dessas leituras na aproximação com essas revistas dentro das possibilidades de produção que tínhamos em sala de aula. O formato do zine era o que tínhamos de mais possível para produção nessas condições. De acordo com a pesquisadora Ruth Lerm, estudiosa da produção de zines, esse gênero pode ser definido como

Em seus primórdios, o termo fanzine surgiu para designar produções de baixo custo, de pequena circulação, na maioria das vezes publicados, produzidos e distribuídos por admiradores de ficção científica, ficção de fantasia e história em quadrinhos (HQ). Ao longo dos anos se converteram em um dos grandes produtos da contracultura e do movimento underground e atualmente têm assumido os mais variados propósitos e novas designações, como perzines e parental zines. Para abarcar o maior número de produções que não se enquadram na tradicional “revista de fã”, observamos o uso cada vez mais frequente do termo zine. (LERM, 2018)

Justamente as possibilidades de baixo custo de produção, geralmente artesanal, e a labilidade dos temas que podem ser tratados, mas em geral ligados à divulgação de assuntos de preferência dos elaboradores de uma maneira que dialoga com a contracultura e o movimento underground nos levaram a pensar no formato com os estudantes. Além disso, a experiência de mais de uma década que o Grêmio Estudantil do Colégio de Aplicação tem com a produção do *Piolho*, que pode ser categorizado como um zine, mais do que como um jornal, foi valiosa para que os alunos tivessem ideia de como são essas pequenas publicações. Os docentes também levaram alguns zines que conseguiram angariar em sinais de trânsito e afins.

A própria pesquisadora nota, ainda, que o zine é “um espaço aberto para novas experiências expressivas e conceituais”.

Qualquer revista é, poder-se-ia dizer, um híbrido de gêneros textuais, uma costura de fragmentos díspares que em sua configuração materializa as condições da vida e da sensibilidade na própria modernidade: descontínua, fragmentária, multifária, impactante a todos os sentidos ao ponto de anestesiá-los. Por mais que tenhamos dado ideias, ao fazer a proposição da atividade, de gêneros que poderiam ser explorados dentro do próprio zine – em geral muito diferentes dos gêneros jornalísticos, muito mais voltados à criação do que ao jornalismo propriamente dito – a invenção foi deixada para a liberdade dos alunos. A combinação das equipes para elaboração pressupunha que eles conseguissem algum tipo de afinidade temática entre as leituras realizadas, e de alguma maneira, a própria temática já estava delimitada – teriam de apresentar algo referente aos livros lidos, o que é componente da didatização do gênero, o qual, ao se inserir na escola, sempre funciona com certa artificialidade. Nesse sentido, o que temos são simulações de zines, as quais também não foram distribuídas via fotocópia, ao gosto dos anos 80, para poupar papel e cópias, e sim lidas entre os pares. A ideia de divulgá-los na revista da escola, em formato digital, também tem a ver com dar visibilidade e legibilidade ao que os alunos produziram.

Na orientação para o trabalho, dissemos o seguinte:

Segundo o wikiHow, “Os zines (redução de “magazines”, revistas em inglês) são pequenas publicações independentes na forma de panfletos ou revistas em miniatura. Eles são fáceis e baratos de fazer, o que

significa que há muito tempo são veículos da contracultura para quem quer fazer sua voz ser ouvida em questões que muitas vezes não são tratadas pela grande mídia. Criar e distribuir um zine, seja para fazer um comentário sério sobre questões sociais ou para uma coleção leve de quadrinhos, é uma experiência bastante gratificante que pode impulsionar sua criatividade.”

Os zines podem ter diversos formatos, a partir do tamanho de dobradura de papel pelo qual se opta; diferentes capas, formas de encadernação (grampeada, amarrada, ...), ilustrações, colagens, seções, diagramações, gêneros textuais.

A tarefa de sua equipe é elaborar um zine em que haja textos (verbais, visuais, mistos) que tratem dos quatro livros lidos pelos membros da equipe. O número mínimo de páginas são 8, as colunas e seções são livres. Como estamos tratando de discutir textos literários e suas especificidades, as seguintes ideias devem ser levadas em conta ao abordar os textos lidos:

- 1) Informações objetivas: títulos, autores, nacionalidade, datas de publicação, público-alvo...
- 2) Temas abordados: do que falam os livros lidos? Há algumas questões comuns a todos?
- 3) Trabalho criativo: particularidades sobre como surgiu a ideia do livro lido e como foi

trabalhada, ou seja, como foi o processo de criação do livro lido. De que maneira trabalha com a linguagem (frases curtas/longas; uso de primeira/terceira pessoa; invenções de palavras, expressões, ... ?)

4) Temas sociais: que questões de nossa sociedade aparecem em uma ou mais das leituras? O livro denuncia alguma situação, diretamente ou através de metáforas e alegorias? Os personagens se adaptam bem às regras do mundo? Concordam com ou discordam de alguma causa social?

5) Investigação psicológica: de que maneira é dada complexidade, profundidade aos personagens? Em que momentos percebemos suas contradições, seus pensamentos, suas ideias sobre o mundo e a maneira como o percebem?

6) Entretenimento: a literatura também é uma forma de entreter, divertir, ocupar o tempo. Que momentos e passagens desses livros propiciam diversão?

7) Relações com outros textos: várias outras mídias podem dialogar com a literatura. Que trilha sonora caberia para essas leituras, por exemplo? Que tal uma playlist? Alguma cena poderia render um meme, uma piada, um quadrinho? Como você imagina os personagens? Que tal desenhá-los? Há adaptações ao cinema dos livros? Você as recomendaria?

Lembre-se: este roteiro coloca sugestões, mas nem todas precisam ser contempladas. Um bom zine não deve ser um grande bloco de texto, mas deve criar na relação entre a parte escrita e a parte visual. Estas sugestões não precisam ser seguidas à risca. Consulta a outros textos e fontes pode e deve ser realizada, desde que estas sejam devidamente referidas.

O que se poderá observar, de maneira geral, é que os textos escritos pelos alunos, na maioria dos casos, acabaram se aproximando da resenha, mas feita em linguagem mais livre, ilustrada, fragmentada, por vezes paródica. É questionável, também, o componente contracultural, uma vez que muitos dos livros escolhidos pelos estudantes são *best sellers*, os quais já possuem, por si só, grande estrutura de divulgação dada por editoras, empresas, indústria cultural e cinematográfica. Houve grande prevalência de *playlists* relativas aos livros, apreciações de comparações entre livro e filme, como seria o filme que produziriam caso fossem adaptar o livro, explorações de temas e conceitos que ligam os livros. Parte dos trabalhos foram manuscritos, parte digitados, houve edição com colagens, desenhos próprios, papéis de diferentes estilos, letras de cada um dos estudantes. Houve, pois, componente de autoria trabalhado em boa medida, muito embora as escolhas dos gêneros textuais não fossem, em sua maioria, imprevisíveis. É digno de nota, ainda, que em alguns casos as questões sociais se mostraram como unificadoras das equipes, em especial as referentes ao

feminismo, à autoria feminina e à denúncia de relacionamentos abusivos, observada pelas próprias estudantes em algumas das obras lidas. Vale também a menção de que eventuais desvios de ortografia e pontuação fazem parte do aprendizado da escrita em norma padrão e por vezes têm relação com a informalidade do gênero em questão; portanto, optamos por não os corrigir. O título deste artigo, aliás, foi retirado de um dos zines produzidos pelas equipes, os quais passamos a apresentar agora.

### As produções<sup>48</sup>

O primeiro deles, *Zinistra*, que nos emprestou o nome deste trabalho, do grupo Manuela, Brendon, Eduardo, Davi e Raphael (1A), tem um nome que não necessariamente conseguiu gerar alguma coesão de perfil entre as obras, mas revelou um esforço da equipe em torno de livros que têm personagens principais marcantes. Há alguns problemas na redação do texto, de maneira geral resenhas entrecortadas. Houve falta de trato visual na parte sobre *Blackbird* – livro sobre o qual, aliás, conseguimos saber pouco pelo que foi apresentado. Em *Extraordinário*, não se falou da versão cinematográfica, e poderia se explicitar melhor em que medida referências da cultura pop, como os Jedi, entram no livro. No caso de *Malala*, a disposição do texto de maneira não linear nos provoca na leitura, mas sinto que houve boa apresentação e alusão ao gênero autobiografia. Em *Mindhunter*, há referência à série que adapta o livro, e ainda,

---

<sup>48</sup> A publicação dos materiais e o uso dos nomes foi autorizado pelos alunos, que são coautores deste trabalho.

ilustrações de diferentes *serial killers*, que são um grande tema da ficção policial.

O zine da equipe Elisa, Mariana e Maria Eduarda Beccari (1A) traz a palavra *Amor* em várias línguas na sua capa, com elaborado trabalho visual. A parte textual é basicamente composta de resenhas dos três livros, a primeira das quais se repete em torno do enredo, e as outras duas com mais discussão em torno dos temas abordados pelos livros. Em que pese o amor ser um tema unificados, as particularidades da existência ou não de amor à primeira vista ou da temática LGBT foram mais exploradas. As referências, em especial no último livro, em que há alusão ao poeta Dante e ao filósofo Aristóteles, poderiam ter sido mais evidenciadas. A playlist está ótima e bastante ampla. No entanto, resultou em uma ótima apresentação das leituras feitas.

O trabalho do *Se conscientizine*, de Ana Laura, Catarina, Gabriella e Sol (1A) trouxe textos com muita coerência interna e abordagem crítica dos temas, em especial da relação entre denunciar relacionamento abusivo, ou não romantizar, e a leitura do livro sobre feminismo da filósofa da Márcia Tíburi, autora muito necessária na cena contemporânea. O desenho da capa está muito bonito e o trabalho gráfico foi muito bem realizado, assim como a encadernação em barbante. A inclinação espontânea do grupo a tratar de temas que envolvem a violência contra a mulher demonstra a premência de se trabalhar esses temas na escola e o desenvolvimento de uma aguçada leitura crítica das temáticas sociais que atravessam leituras destinadas ao público jovem-adulto.

*Suspenszine*, do grupo Bernardo, Thiago, Thaís e Victoria (1A) também optou por brincar com a palavra “zine” em seu título, e apresenta coerência temática na maneira como articulou as leituras da equipe, na medida em que escolheu um ícone histórico do suspense, Lovecraft, e duas histórias mais contemporâneas que dialogam com o mistério e a falta de explicação. O trabalho gráfico está interessante, baseado em colagem. A ideia de ler invertido, suspenso, é interessante por materializar o conceito de suspense. No caso de Lovecraft, poderia haver contextualização maior do próprio autor, importante ele mesmo como um ícone. A escolha de inventar uma adaptação cinematográfica e trazer a descrição dos personagens para um livro que ainda não foi transposto em filme, como a grande maioria dos títulos escolhidos pelos estudantes, foi muito boa, também. Há uma leitura mais aprofundada de *O monstro de Veneza*, livro que trabalha a partir de um mistério real até hoje não resolvido, o que serve para discutir a relação entre ficção e realidade, e houve ousadia gráfica na apresentação de sua parte; some-se a isso o resumo de como procedia o assassinato e as ilações investigativas feitas.

*Nunca nem li* partiu de uma equipe (Gabriela, Leonardo, Maria Eduarda, João Vitor e Beatriz, 1A) que jogou com um *meme* de franca circulação entre adolescentes (“nunca nem vi”), e leva a crer que talvez a própria leitura do grupo não tenha sido bem levada a cabo. O projeto gráfico é mais simples, e se o projeto era que fosse uma revista de indicação para leitura, poderia ter sido usada a ideia das estrelinhas para todos os livros, mas isso foi feito apenas para o *Orfanato da Srta. Peregrine para crianças*

*peculiares*, de Ramson Riggs. A parte sobre o *Tosco* traz certo conteúdo moralizante, e a de *Azul da cor do mar* foi mais pessoal, fazendo ligação inclusive com outros livros da autora. Nessa primeira parte, também poderia ter sido tematizada a questão do autor nacional, infelizmente tão pouco escolhido no cômputo geral. No caso do *Orfanato* e de *Jogos vorazes*, temos as referências históricas – como a Segunda Guerra Mundial e o uso que o livro faz da fotografia – e literárias – *1984*, por exemplo, e a ideia de uma sociedade regida pelo espetáculo. Uma distopia sempre fala sobre nós, ainda que na forma de uma alegoria.

No mesmo sentido que o *Se conscientizine*, mas em outra turma, 1B, a equipe Ana Helena, Isis e Maria Eduarda produziu o zine *As Narraminas*, que partiu da necessária questão da valorização da voz feminina, e mais ainda da escrita de mulheres, por muito tempo relegada na tradição literária e ainda hoje uma questão para a militância e para a academia. Além disso, é bom observar a diferença entre as duas obras analisadas, pois ainda que ambas tenham narradoras, uma foi escrita por um homem, e outra por uma mulher. O caso de *O sol é para todos* se singulariza por haver preponderância do tema racismo sobre a questão de gênero, mas também é muito relevante e pondera questões que envolvem opressão. Nesse sentido, recomendei também na avaliação o cuidado com o uso do termo “denegrir”, usado no texto sobre *Belo desastre*. A apresentação do zine foi bem elaborada, os textos estão bem escritos, e duas menções ao professor foram feitas ao longo do trabalho, dado que inclusive fiz a foto das autoras que figura no interior.

As alunas Alice e Joana (1B) criaram o zine *Levitar*, que levou um conceito paradoxal adiante, e se apresenta como um zine-pôster, dobrável e apresentado em um formato impossível de reproduzir na digitalização. O trabalho estético está impecável, com textos que trazem boa apreciação das duas obras lidas pela equipe, *Desventuras em série* e *Bússola de ouro*. Seria possível explicar algumas das referências literárias implicadas em *Desventuras em série*, como Baudelaire, por exemplo, mas não ter feito isso foi uma escolha que não desabona o bom trabalho realizado, que buscou trazer para a materialidade as ideias que estavam sendo discutidas.

*No ritmo de um livro*, de Fabiola, Damaris e Luiza (1B) levou a cabo toda uma ideia, a abordagem dos livros a partir da ideia de trabalhar com a música. Adotou o formato de um disco – inspiração da revista *Ácaro* – e tem uma capa arlequinada, algo bem Mário de Andrade, com projeto gráfico delicado e muito bem feito. A abordagem dos livros *Extraordinário* e *A rainha vermelha* é bem feita, com textos bem escritos e que dão realmente vontade de ler as obras em questão. As imagens são bem utilizadas, a diagramação é boa e há os destaques das leituras de cada texto, com o que mais chamou a atenção na leitura de vocês. O trabalho é bastante orgânico, mostrando que houve realmente empenho de grupo e não fragmentação.

*Desespero*, dos meninos Carlos, Gustavo, Guilherme, João Pedro e Gabriel (1B) tem o mérito de ter partido de uma ideia clara para tentar unificar as leituras, embora uma não tenha se encaixado muito bem – *A culpa é das estrelas*, uma história de proximidade com a morte, mas romantizada. Os textos têm algum

problema com a organização, havendo fragmentos sobre distintas obras com tanta proximidade que acabamos por confundi-los, mas isso também é de alguma maneira próprio dos zines. Há ilustrações sobre *O menino do pijama listrado* no final do zine, e o texto sobre o livro está no começo – aliás, a inclusão de uma bandeira do nazismo no conteúdo tem a ver justamente com essa leitura, sobre a temática dos campos de concentração, e não com apologia. Na parte sobre as trilhas sonoras, caberia checar algumas informações, pois mesmo que não seja evidente, os filmes têm suas trilhas.

O grupo Eduardo, Henrique, Sofia, Arthur e Marco Aurélio (1B) teve o cuidado de elaborar dois volumes de um zine chamado *Ficção*. A exposição realizada em sala tenha enfatizado uma escala de “ficcionalidade” que se materializa na maneira como os volumes foram organizados, mas apenas alguns textos enfatizam a questão-tema em relação aos livros lidos – em especial os do volume 2. O projeto gráfico ficou interessante, por vezes muito manuscrito, mas poderia ser mais ilustrado, conta com mais recortes referentes aos textos abordados. O texto introdutório apresenta a questão da ficção como pertinente a toda a literatura.

*Doce gesto* traz um girassol trabalhado na carta e histórias que são unidas pela viagem de uma dupla de personagens que conhece histórias de amor, pequenas delicadezas emanadas dos livros lidos pela equipe composta por Beatriz, Rhauan, Camila e Ingridy (1B). O texto dá mais ênfase em alguns dos textos que em outros – o sobre Simon está pouco desenvolvido, ao passo que o de Katherine dá bastante ênfase à

história da personagem. Uma das playlists não traz a referência completa das músicas, com nome e artista. Foi um trabalho bem executado, com boa presença de todos os membros da equipe.

Na turma 1C, em que Valentina acompanhou, como estagiária, o trabalho, inclusive fazendo a regência de algumas aulas, foi produzido o zine *Gloria*, por Maria Fernanda, Ana Claudia, Lara e Felipe. Com tratamento gráfico fortíssimo e artesanal, em papel cartão, o uso do conceito que foi criado pela equipe conseguiu unir as obras abordadas. Há um editorial que, como o da revista *Navilouca*, anuncia que terá apenas um número. *Gloria* é, infelizmente, natimorta. Houve preocupação com dados objetivos dos livros e um balanço interessante entre textos sinopse, textos opinativos, playlists e outros elementos que aludem às obras lidas. Fundamentalmente, houve preocupação com mostrar além da opinião, como autores procuram dar profundidade e complexidade à dimensão psicológica de seus personagens, em especial nos dois últimos livros, que ficaram um pouco melhor acabados tanto em termos textuais quanto estéticos do que o primeiro. A divisão da página em duas cores, na parcela de *Mara Dyer*, foi uma boa aquisição das leituras de revistas literárias que fizemos. A equipe construiu, de fato, uma pequena revista.

*Read and die*, de autoria das alunas Alexandra, Beatriz C. e Beatriz S. (1C) tomou elementos trágicos dos três romances voltados ao público adolescente: *A desconstrução de Mara Dyer*, *Quem é você, Alasca?* e *As vantagens de ser invisível*. Os textos se comportam como sinopses cercadas por comentários irônicos, ainda que abordando temas complexos e pesados. Embora se

entenda que o humor é característico do próprio zine como gênero, havia espaço para um possível contraponto. A personalização foi um bom elemento, incluindo recortes satíricos de jornal e uma capa chamativa e provocativa. A parte de Mara Dyer é um pouco vaga, deixando muitas dúvidas no ar; a de Alasca, um pouco repetitiva, e a de *As vantagens* não dá muito bem a entender do que trata o livro, ou seja, falta um tanto de informatividade nos textos, embora haja boa dose de humor.

*O senhor divergente das galáxias*, de Iasmim, Guilherme e Victor (1C) teve uma proposta bastante interessante, que poderia ter levado a cabo a fusão e os diálogos entre as três histórias. De alguma maneira, ao propor falar da jornada do herói, o grupo tentou mostrar como esse elemento poderia unificar as três leituras. Além disso, tentou escrever uma história que seguisse o modelo. A abordagem dos livros lidos é um pouco incompleta – talvez mais detalhada no caso de *O senhor dos anéis*. *Divergente* e *O guia do mochileiro das galáxias* nos dão a sensação de apresentar apenas uma pequena sinopse. O conceito de ficção poderia ser matizado para cada uma das três narrativas, na medida em que há uma distopia, um livro que inventa toda uma nova terra e um que remete parodicamente ao espaço, ou seja, há diferenças que poderiam ser exploradas.

*Além do final feliz*, da equipe Gisella, Joana e Marcela (1C) fez um zine simples, porém bem organizado, e com um editorial anunciando a que veio. No entanto, o título repercute pouco na análise feita dos três livros lidos, na medida em que pouco se fala do final. Ao tratar de *Lolita*, falou-se de como o próprio livro cunhou termos que têm a ver com a problemática

erotização da infância. Seria o caso de aprofundar a ideia de termos como filtro da história o olhar viciado de Humbert, e ao nos aproximarmos dele, talvez o efeito que isso produza seja justamente sentir o limiar entre a abjeção e a humanidade, ou ainda, como essa relação metaforiza outros tantos níveis abusivos que constituem nosso modo de vida. Nesse sentido, é certamente muito mais que um livro sobre um fetiche – e a equipe bem observa e problematiza isso.

O *Drama Zine*, de Amanda, Gabriela e Nicollas (1C) usou a ideia de “drama” não em seu sentido teatral, mas mais comum, de acontecimentos de fundo dramático, como forma de unificar as leituras de *Marley e eu*, *As vantagens de ser invisível* e *O jardim secreto*. A estrutura utilizada foi a mesma para cada livro, como mostra o sumário, havendo pouca variedade de gêneros textuais. Há playlists de três músicas para cada livro, um resumo, box de curiosidades e ilustração. Nas curiosidades, também há vagueza: “primeiro livro no qual um garoto e uma garota são personagens principais”. Será essa a exclusividade de *O jardim secreto*? Na playlist de *As vantagens de ser invisível*, incluíram toda a discografia do The Smiths. Podiam ter escolhido uma música. Sobre o fato de pessoas passarem por histórias parecidas, seria possível olhar para isso como ficção e explorar com mais profundidade os títulos.

No mais, deixamos as questões para a leitura dos zines e dos textos dos próprios alunos. Zinistre-se!

## Referências

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Trad. Guido de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história: destruição da experiência e origem da história**. Trad. Henrique Búrigo. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.

\_\_\_\_\_. **Profanações**. Trad. Selvino Assmann. São Paulo: Boitempo, 2007.

\_\_\_\_\_. **O que é o contemporâneo e outros ensaios**. Trad. Vinicius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I: Magia e técnica, arte e política**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BLANCHOT, Maurice. **O livro por vir**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BOOKER, M. Keith. **The dystopian impulse in modern literature: fiction as social criticism**. Westport: Greenwood, 1994.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos III: Estética: Literatura e pintura, música e cinema*. Org. Manoel Barros da Motta; trad. Inês Autran Dourado Barbosa. 2. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

LERM, Ruth Rejane Perleberg. Outros objetos, outras leituras: estudo das relações entre as linguagens em zines e publicações alternativas com base na semiótica discursiva. **Revista GEARTE**,

Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 88-99, jan./abr. 2018. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/82409/48093>>. Acesso em 13 maio 2018.

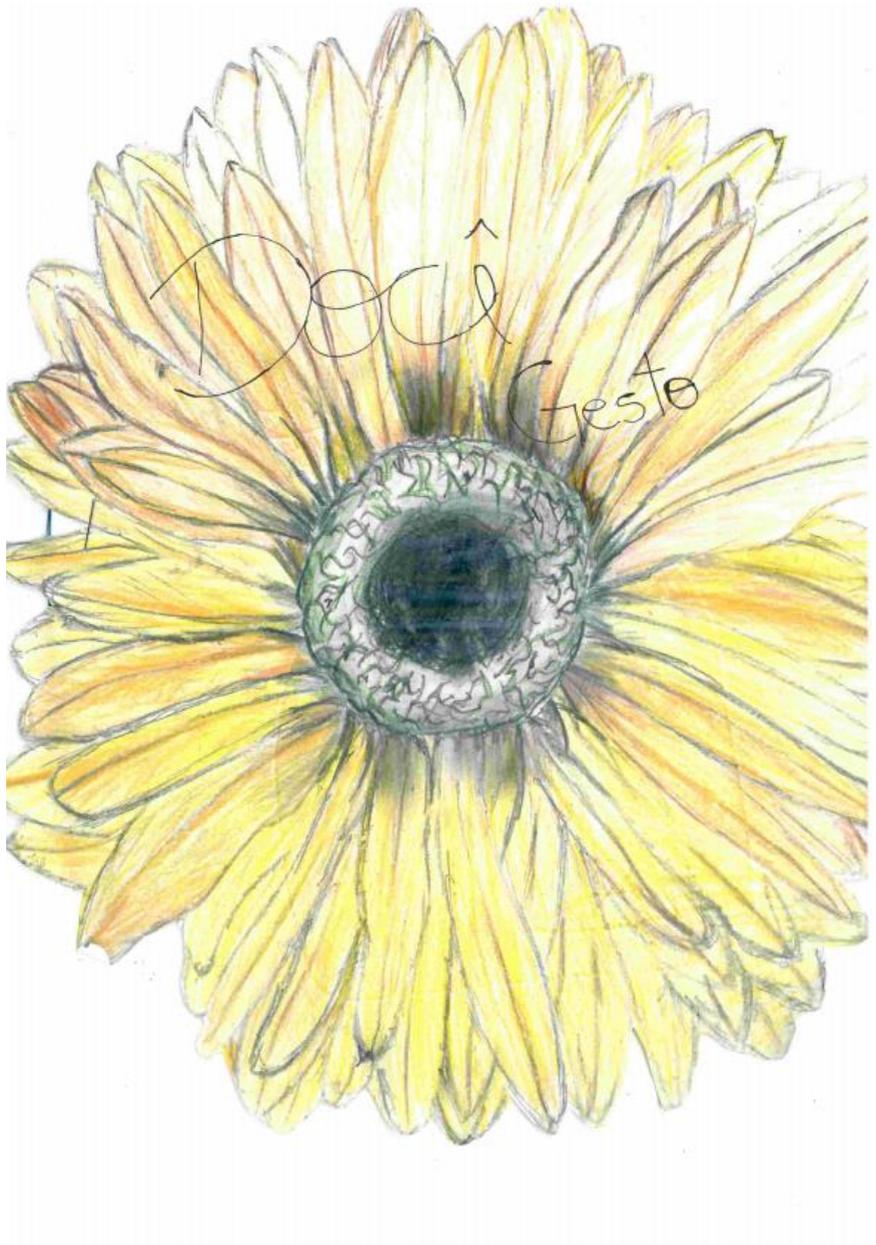
MELO, Camila Olivia de Melo et al. **Didática-Zine**. Disponível em: <<https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/36944075/DidaticaZine2015.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1527703244&Signature=qfYDuB8P%2FiAswzfl%2FIW%2B0Rla%2BI%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DDidatica-Zine.pdf>>. Acesso 10 maio 2018.

## ANEXO 01

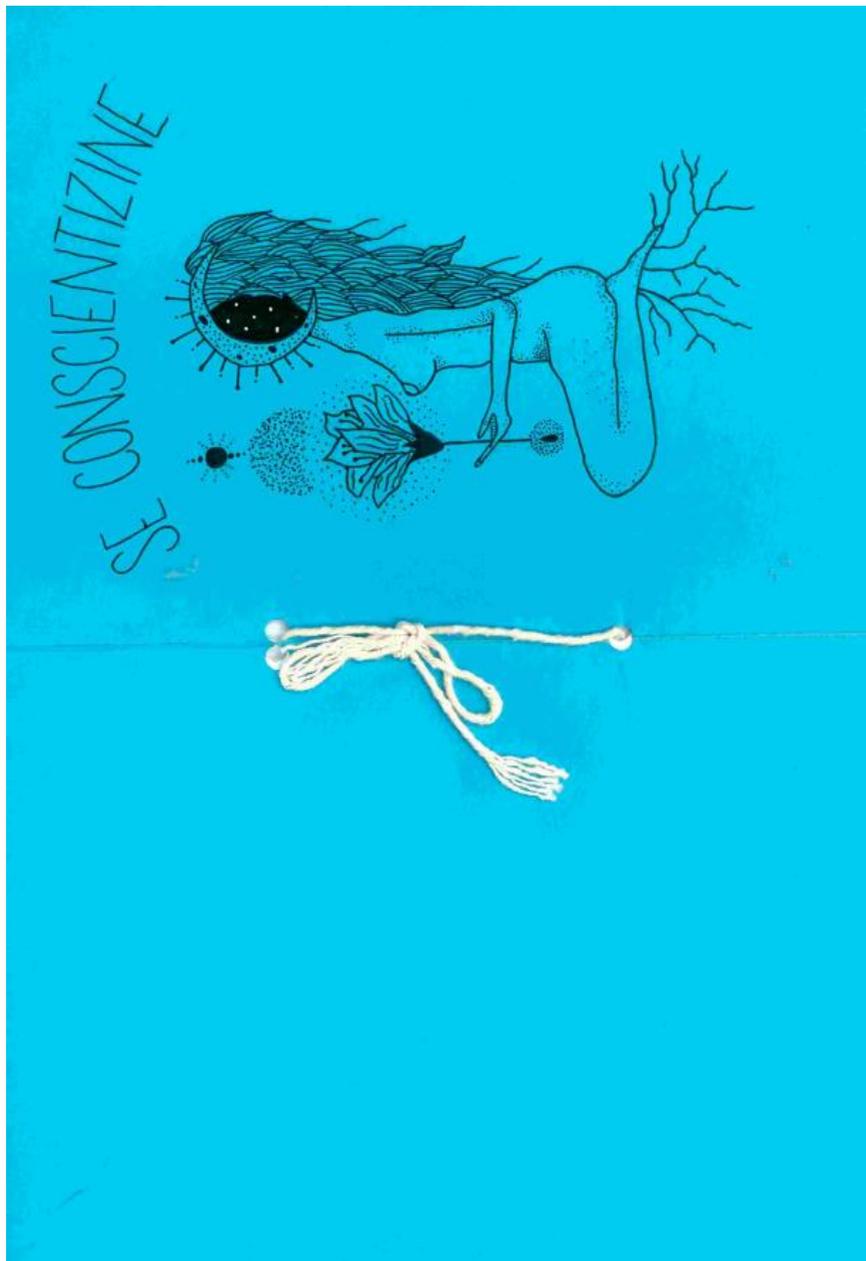
Capas de alguns dos zines desenvolvidos pelos estudantes – turmas A, B e C.<sup>49</sup>

---

<sup>49</sup> Os 12 zines em versão completa estão disponíveis juntamente ao texto, na página da revista. Conferir: <http://ojs.sites.ufsc.br/index.php/sobretudo/index>



*Gloria*





# sobre tudo

## O SIGNIFICADO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO DE CIÊNCIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM RELATO VIVENCIADO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Vivian Fragoso Pellis<sup>50</sup>

Sophia Cassol<sup>51</sup>

Ana Paula Tridapalli de Almeida<sup>52</sup>

Alberto Vinícius Casimiro Onofre<sup>53</sup>

Suzani Cassiani de Souza<sup>54</sup>

---

<sup>50</sup> Estudante do curso de licenciatura em Ciências Biológicas - UFSC.  
Contato: vivianpellis@gmail.com

<sup>51</sup> Estudante do curso de licenciatura em Ciências Biológicas - UFSC.  
Contato: sophiacassol@gmail.com

<sup>52</sup> Mestranda no PPG em Educação Científica e Tecnológica - UFSC.  
Contato: ana.bioufsc@gmail.com

<sup>53</sup> Professor de Ciências e Biologia do Colégio de Aplicação - UFSC.  
Contato: vinicius.alberto@gmail.com

<sup>54</sup> Professora Adjunta do Departamento de Metodologia de Ensino,  
Centro de Ciências da Educação, UFSC. Contato:  
suzanicassiani@gmail.com

**Resumo:** Este artigo tem como foco apresentar um relato das experiências vivenciadas por duas alunas de graduação, durante o período de regência do Estágio Curricular Supervisionado de Ensino de Ciências do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Santa Catarina. O estágio foi realizado no Colégio de Aplicação/UFSC com uma turma do oitavo ano do ensino fundamental, composta por 24 estudantes com idades entre 12 e 16 anos. O artigo está organizado em quatro seções. Inicialmente são apresentadas considerações iniciais acerca das impressões e vivências no curso de licenciatura. Na sequência, o texto apresenta um breve relato das experiências geradas pela disciplina de Estágio Supervisionado e da construção da relação professor/aluno durante período de regência. Em seguida, o recorte temático sobre alimentação é apresentado. Juntamente com o recorte temático são analisadas as atividades que foram desenvolvidas com a turma e os resultados são apresentados. Por último, apontamos algumas considerações sobre a importância do período de estágio para a formação de professores.

**Palavras-chave:** Ensino de Ciências; Ensino Fundamental, Estágio Supervisionado; Formação docente.

**Abstract:** The focus of this article is to present a report of experiences of two undergraduate students, during their practice teaching of the licentiate undergraduate program in Biological Sciences of the Federal University of Santa Catarina. The practice teaching was conducted at the Colégio de Aplicação/UFSC with an eighth grade class of 24 students aged 12-16. The present study is divided into four sections. First, initial considerations are presented regarding the impressions and experiences in the licentiate undergraduate program. Second, the text presents a brief report of the experiences generated from the practice teaching and the construction of the teacher/student relationship

during the practice period. Third, the thematic focus on eating behaviors is then presented. This focus is accompanied by an analysis of the activities developed with the class. Finally, the article presents some considerations on the importance of this practice teaching period for the development of the teachers.

**Keywords:** Science education; Elementary school; practice teaching; Teacher training.

## 1 Considerações iniciais

Ao realizar a inscrição para o vestibular da Universidade Federal de Santa Catarina, no curso de Ciências Biológicas Bel/Lic-DIURNO, pouco sabíamos a respeito do significado dessas duas siglas que acompanhavam o nome do tão sonhado curso de Biologia. Naquela época, significava apenas que em algum momento teríamos que optar por dois caminhos distintos, ou seja, o Bacharelado ou a Licenciatura. Ao escolher a licenciatura nos deparamos com semestres e semestres lotados de disciplinas teóricas cujas cargas horárias ocupavam a maior parte da nossa semana e com pouca aproximação com a escola. Eram textos complexos e temas a serem discutidos que fugiam do âmbito da Biologia, o que se tornou um desafio, afinal durante dois anos e meio ficamos imersas no universo restrito da fundamentação teórica da Biologia e, repentinamente, passamos a estudar filósofos renomados, psicologia educacional, legislações, projetos políticos pedagógicos, organização escolar, entre muitos outros assuntos.

Pouco a pouco construímos uma nova maneira de pensar. Deixamos de procurar explicações somente nas causas puramente biológicas e passamos a enxergar também as causas sociais e políticas. Deixamos de ser tão focadas no nosso universo particular e passamos a nos esforçar para enxergar mais o universo do outro. Adquirimos uma visão da educação do “micro ao macro”, bem diferente da analogia clichê entre uma célula e o Planeta Terra. Passamos a enxergar a educação em um sentido amplo, o qual envolve as mais diversas questões. E acreditamos que essa visão ainda irá se ampliar muito mais, conforme formos adquirindo mais experiências de estudo e práticas de trabalho.

E foi ao cursar a primeira disciplina de estágio obrigatório em docência que finalmente tudo isso fez sentido. A disciplina de Estágio Supervisionado no Ensino de Ciências, grande parte das vezes, é o primeiro momento em que os alunos de graduação - futuros profissionais docentes - têm contato com o ambiente escolar e a realidade de uma sala de aula e esse foi o nosso caso. É também no estágio em docência que temos a oportunidade de experimentar e aprender na prática os diversos assuntos e conteúdos discutidos ao longo das disciplinas teóricas que compõem o curso de licenciatura. Portanto, podemos afirmar que a disciplina de estágio, além de ser um momento especial na nossa vida acadêmica, é indiscutivelmente relevante para a nossa formação profissional e pessoal.

## 2 O começo da experiência: aplicando conceitos teóricos na prática

Foi difícil conter a ansiedade, já que esperávamos por esse momento há um tempo consideravelmente longo. Eis que o primeiro dia de observação chegou. Quantas lembranças retornaram à nossa mente ao adentrar o colégio: a correria dos alunos pelo pátio, as mochilas coloridas, os transportes escolares parados em frente ao portão, o sinal tocando alertando que o início da aula estava próximo... Situações que foram tão presentes em nossas vidas, durante tantos anos, mas que agora pareciam ter ficado adormecidas ao longo dos anos de faculdade e que foram despertadas através do estágio. No entanto, não ocupávamos mais o papel que sempre ocupamos, não éramos mais alunas, e sim, futuras professoras.

Subimos a rampa do Colégio de Aplicação e fomos à procura da sala da turma do oitavo ano C. Os alunos, objetos de tantas conversas e planejamentos, finalmente ganharam rostos e nomes. A turma, formada por 24 alunos com idades entre 12 e 16 anos, à primeira vista pareceu bem receptiva, fato que se confirmou no andamento do estágio. O professor responsável pela disciplina de Ciências foi igualmente receptivo e nos acolheu com entusiasmo e motivação. As primeiras semanas foram destinadas à observação das aulas. Sentadas no fundo da sala, tínhamos o objetivo de conhecer o perfil da turma, além de conceder um olhar diferenciado para as aulas, que trouxeram um aprendizado diferente do habitual.

Historicamente, em nosso país, perpetuaram-se mais fortemente algumas tendências pedagógicas, como a tendência

liberal tradicional, e posteriormente a tendência liberal tecnicista. Nessas tendências pedagógicas apresentadas por Libâneo (1983) destacam-se alguns aspectos presentes na relação professor/aluno. Entre esses aspectos está a autoridade do professor, que muitas vezes confundida com autoritarismo, cria uma barreira imensurável entre ele e seus educandos. “A educação tecnicista é apresentada como um processo que compete organizar a aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que os indivíduos se integrem na máquina do sistema social global” (LIBÂNEO, 1983, p. 16). O objetivo principal visado pela tendência tecnicista é inserir o estudante no mercado de trabalho, a fim de suprir as demandas do sistema. Nessa tendência, o professor detém o conhecimento, e é um elo entre o mesmo, e os estudantes.

Posteriormente surgiram outras tendências pedagógicas como as tendências progressistas, que instituem vários princípios, entre eles o da relação de horizontalidade entre aluno e professor. O professor não é único detentor do conhecimento. Além disso, existe uma preocupação na formação dos alunos como cidadãos críticos e reflexivos. A importância do diálogo e da utilização de conhecimentos prévios e relacionados com as vivências e experiências de cada aluno também é levada em consideração. E em parte, esses são os preceitos em que acreditamos.

Desta forma, o nosso primeiro desafio enquanto docentes, nesse ritual de passagem de estudante a professor, foi estabelecer vínculos com os alunos. Segundo Tassoni (2010), são

as experiências vivenciadas com outras pessoas que irão marcar e conferir ao objeto de conhecimento um sentido afetivo, determinando, dessa forma, a qualidade do objeto internalizado. Portanto no processo de internalização dos conteúdos estão envolvidos não só os aspectos cognitivos, mas também os afetivos.

Com a finalidade de buscar uma aproximação aos alunos, no primeiro dia da regência, adotamos uma dinâmica de trocas de cartas, de acordo com as sugestões das professoras da disciplina de Estágio que têm realizado pesquisas sobre essas ações, principalmente relacionadas à escrita mais lúdica no ensino de ciências (SOUZA; ALMEIDA, 2005).

Cada uma de nós escreveu uma pequena carta contando algumas coisas pontuais de nossas vidas. As cartas foram entregues aos alunos e logo após pedimos para que eles fizessem o mesmo. Para nossa surpresa, os alunos aderiram à ideia com entusiasmo, expondo questões bem pessoais em suas cartinhas, o que nos ajudou a conhecê-los e entendê-los melhor. Por exemplo, alguns deixaram bem claro que eram tímidos e não gostavam de se expor e falar muito durante as aulas. Sabendo deste fato, pudemos ficar mais atentas a estes alunos e observar outras formas de participação que talvez não ficassem tão evidentes.

Em muitos locais (principalmente na universidade), os alunos são identificados pelo número de matrícula. E muitas vezes tudo parece se resumir a isso. Um número. Onde estão os sonhos? E os medos? Dificuldades? Histórias vivenciadas? Portanto, além de nos auxiliar para compreender melhor o

comportamento dos alunos e suas expectativas, a dinâmica das cartas possibilitou que tivéssemos um olhar mais carinhoso para com eles.

### **3 Recorte temático**

O recorte temático, escolhido para ser trabalhado durante as seis semanas do período de regência das aulas foi a alimentação. Historicamente, no Brasil, a alimentação é pensada apenas sob o ponto de vista dos seus aspectos biológicos, restringindo sua compreensão como algo necessário à manutenção da saúde e considerando os hábitos alimentares como uma questão individual, independente de aspectos culturais, econômicos e ambientais (MOTTA; TEIXEIRA, 2012). No intuito de trazer uma abordagem multidisciplinar para essa temática, as aulas foram planejadas buscando envolver aspectos relacionados à alimentação que não apenas os nutricionais e fisiológicos.

Dessa maneira, na primeira aula os alunos foram convidados a retirar palavras de forma aleatória de dentro de uma caixa e discutir sobre a relação das mesmas com a alimentação. As palavras trazidas foram: cultura, economia, impactos ambientais, lixo, desperdício, desigualdade, fome, saúde, nutrientes, plantas medicinais, doenças cardiovasculares, obesidade e bulimia. Essas palavras tinham como objetivo provocar reflexões sobre a temática alimentação trazendo outros aspectos para além da biologização dessa temática.

Neste momento, a turma inteira colaborou e as discussões mostraram profundidade, ressaltando a bagagem individual que cada aluno trouxe. No final dessa atividade, foi formado um mapa conceitual que no centro do quadro continha a palavra “alimentação” e em volta apresentava várias flechas que se ligavam às palavras retiradas pelos alunos.

Ainda na mesma aula, tínhamos também o objetivo de trabalhar a questão da influência da mídia nas nossas escolhas dentro do âmbito da alimentação, algo notável nos dias atuais, pois vivemos cercados de propagandas por todos os lados. “O padrão alimentar, sobretudo de crianças e adolescentes, vem se modificando em todo o mundo. Entre os fatores associados, está a expansão dos meios de comunicação, em especial a televisão.” (COSTA MATTOS et al, 2010, p. 35).

A escola encontra-se em posição privilegiada e exerce papel fundamental na promoção de incentivos à saúde, formação de valores, hábitos e influencia no estilo de vida dos estudantes e com isso tem condições de auxiliar na prevenção de doenças relacionadas à má alimentação e ao sedentarismo (ACCIOLY, 2009). Por todos esses motivos buscamos em nossas aulas desenvolver o pensamento reflexivo e crítico nos alunos, trazendo conhecimentos que pudessem contribuir para a manutenção da saúde, qualidade de vida e que os permitam fazer escolhas conscientes ao longo de suas vidas.

Proporcionar aos alunos a oportunidade de desenvolver o pensamento crítico e reflexivo, tornou-se área de grande interesse para os educadores, e portanto é um dos ideais da educação. A importância do pensamento crítico é justificada

através de alguns argumentos. A ética é um deles, pois todos os seres humanos possuem o direito moral de serem ensinados a pensar criticamente. Possuir o pensamento crítico também auxilia a enfrentar as complexidades do mundo moderno, principalmente na tomada de decisões (HARE, 1999 *apud* TENREIRO-VIEIRA, 2004). “Somente o diálogo, que implica num pensar crítico, é capaz, também de gerá-lo.” (FREIRE, 1970, p. 47).

Com o intuito de auxiliar no desenvolvimento do pensamento crítico de nossos alunos, e possibilitar que eles façam escolhas mais conscientes, selecionamos dois vídeos curtos para serem exibidos na sala de aula. Um deles foi um trecho do documentário “Muito além do peso”<sup>55</sup> e o outro, uma propaganda de uma marca de refrigerante<sup>56</sup>. O objetivo da exibição desses dois vídeos era que eles pudessem perceber que as propagandas muitas vezes não mostram os efeitos negativos dos produtos à nossa saúde, e preocupam-se apenas em vendê-los.

Após a exibição, iniciamos uma conversa acerca das contradições que eles puderam perceber entre os dois audiovisuais. Alguns dos estudantes já haviam assistido o documentário e por isso, não ficaram tão surpresos com a quantidade de açúcar presente em sucos de caixinha e refrigerantes. De maneira geral, os alunos foram bastante participativos e pareceram bem informados sobre o assunto,

---

<sup>55</sup> Link para o trecho do documentário “Muito além do peso”:  
<https://www.youtube.com/watch?v=ucvxWPDv1IM>

<sup>56</sup> Link para a propaganda de refrigerante:  
<https://www.youtube.com/watch?v=nWEGjrvVXUs>

expressando suas opiniões e contando casos vivenciados fora da escola, com familiares e amigos.

Na aula seguinte, a partir da reflexão gerada sobre os aspectos relacionados com a alimentação, foi percebida uma demanda para trabalhar mais a fundo um determinado tema, com base na curiosidade que os alunos demonstraram acerca dos impactos ambientais envolvidos na produção e consumo dos alimentos. Dessa maneira, a aula foi iniciada com a leitura de uma triste notícia recente<sup>57</sup> sobre uma baleia cachalote (*Physeter macrocephalus*) encontrada morta com 29 quilogramas de plástico no estômago. Por tratar-se de uma linguagem acessível ao público e possuir um tema que chama a atenção do leitor, consideramos que foi uma boa alternativa trazer este gênero textual para discutir a questão do lixo gerado pelo consumo de alimentos e como se dá o seu destino. Nesse momento, também foi trazida uma *ecobag* para demonstrar na prática, como podemos contribuir para diminuir o uso de sacolas plásticas e minimizar esse impacto ambiental.

Para iniciar a questão nutricional da alimentação, foram feitos esquemas no quadro trazendo as definições de macro e micronutrientes, além de uma explicação breve sobre os grupos de nutrientes que compõem cada uma dessas categorias. Nessa parte, além do uso do tradicional quadro-branco e pincel, buscou-se trazer metodologias alternativas, mais atraentes para os estudantes e que visassem um resultado mais significativo do

---

<sup>57</sup> Link para a notícia do cachalote: <https://noticias.uol.com.br/meio-ambiente/ultimas-noticias/redacao/2018/04/12/baleia-cachalote-e-encontrada-com-29-quilos-de-plastico-no-estomago.htm>

processo de ensino-aprendizagem, como corroborado por Ribeiro-Júnior e colaboradores (2015). Assim, as explicações expositivas foram intercaladas com uma prática de identificação do amido em diversos alimentos através da mudança de coloração pelo uso do lugol.

Para trabalhar o grupo das vitaminas e sais minerais, propusemos uma atividade em que os alunos tomariam a frente da sala de aula. Em grupos, eles ficaram responsáveis pela explicação de uma vitamina e um sal mineral, pesquisando suas funções e os alimentos ricos nestes nutrientes. Além disso, cada grupo confeccionou dois cartazes para trazer o conteúdo da pesquisa de uma maneira visual e atrativa para os demais colegas. Após a rodada de apresentações dos grupos, verificou-se que ainda seria necessário realizar mais uma atividade para uma maior aprendizagem desse conteúdo.

Ao percebermos que ainda havia uma lacuna na aprendizagem dos estudantes, a atividade da aula seguinte visou propiciar um maior entendimento acerca do conteúdo de vitaminas e sais minerais. A turma foi dividida em cinco grupos, previamente organizados. A atividade intitulada como “O estudo de caso” foi uma tentativa de tornar o conteúdo mais atrativo para os estudantes, além de possibilitar uma visão prática da forma como esses nutrientes atuam em nosso corpo, o que a carência deles pode ocasionar, e quais alimentos são recomendados com a finalidade de evitar essas deficiências.

Zanon e Freitas (2007) acreditam que as atividades investigativas devem ser desenvolvidas a partir de questões, às quais tenham conexão com a vida dos alunos, e que sejam

constituídas por situações reais. Além disso, o estudo de caso como estratégia de ensino possibilita a participação, cooperação e articulação entre estudantes e professores, promovendo o rompimento das dicotomias estabelecidas pelo paradigma tradicional de educação, além da aproximação entre teoria e prática numa perspectiva interdisciplinar, sem a fragmentação disciplinar (VIEIRA; VIEIRA; PASQUALLI, 2017). Portanto, para gerar um maior entusiasmo na turma, durante a atividade foi proposto que os alunos ocupassem papéis de médicos, e o grupo - equipe médica - deveria apresentar um parecer contendo suas recomendações e considerações, para as outras equipes da turma.

Cada estudo de caso era composto pela ficha médica de um paciente fictício, na qual eram descritos os sintomas que o paciente apresentava, assim como sua alimentação e seus hábitos de vida, incluindo ou não a prática de exercícios físicos. Nem todos os pacientes possuíam alguma deficiência ou doença relacionada com a alimentação, mas todos os estudos de caso visavam trabalhar aspectos alimentares que haviam sido comentados de forma mais superficial ao longo das aulas teóricas, como é o caso da dieta vegetariana/vegana. Após realizarem a leitura da ficha médica, os alunos tinham algumas questões para responder. Durante a atividade era permitido que o grupo utilizasse a tabela nutricional presente no livro didático e uma tabela de consulta elaborada especificamente para esta atividade. Um dos objetivos dessa aula foi apresentar a tabela de vitaminas e sais minerais como uma ferramenta de pesquisa, e não como algo a ser “decorado para a prova”, como infelizmente

acontece em muitos casos. Acreditamos que a atividade foi bastante produtiva, oportunizando não apenas o domínio do conteúdo de ciências, mas também o trabalho em equipe e a prática de apresentações orais.

O conteúdo de sistema digestório também foi abordado no período de regência das aulas. Para trabalhá-lo, foi escolhido um trecho do livro *Digestão Nojenta*, de Nick Arnold (2002), pois ele trata este tema de maneira mais lúdica, através de uma história ilustrada de um detetive chamado Nona Stripa, o qual diminuiu de tamanho e foi engolido por um cientista, assim relatando o processo de digestão dos alimentos conforme passava pelo seu trato digestório. A leitura desse texto foi feita em conjunto com a turma e conforme o detetive ia passando por cada órgão, o mesmo era explicado com mais detalhamento utilizando o *datashow* e o quadro branco. Ao final da explicação, a leitura do próximo órgão tinha continuidade e assim os estudantes puderam ter uma compreensão geral do caminho que os alimentos percorrem no corpo humano e como se dá a atuação de cada órgão nesse processo. Na aula seguinte, foram trazidos exercícios para a melhor compreensão desse conteúdo.

Conforme o período de regência ia chegando próximo do fim, tivemos que optar por trabalhar apenas mais um tópico relacionado à alimentação. No nosso planejamento inicial, tínhamos em mente muitas outras atividades relacionadas inclusive a outros tópicos para serem realizadas, mas como certas aulas demandaram mais tempo do que o planejado, optamos assim por trabalhar os impactos ambientais relacionados com a alimentação. Dessa maneira, foi trazido um audiovisual no

formato de animação<sup>58</sup>, que mostra a realidade por detrás da produção de alimentos de origem animal, retratando a exploração das vacas pela indústria leiteira e a injeção de hormônios para acelerar o desenvolvimento das aves. A mensagem principal trazida no vídeo era de que existia uma alternativa mais saudável a essa e possível de ser implementada, de forma que o protagonista começou por si próprio a cultivar e preparar a alimentos para serem vendidos.

Assim, foi feita uma discussão sobre o conteúdo do vídeo e a seguir foi realizada a leitura de duas notícias, uma delas tratava da grande quantidade de tartarugas mortas no litoral brasileiro devido à superprodução do lixo e à pesca predatória<sup>59</sup> e a outra sobre o alto custo gerado pelos impactos ambientais da pecuária extensiva<sup>60</sup>. Diante a reflexão gerada, foi pedido a turma que elaborassem, em duplas, um material artístico (Figuras 1 e 2) sobre algum dos impactos ambientais decorrentes da alimentação. Essa atividade teve como objetivo fazer um alerta e tornar-se um convite para a mudança de hábitos, a fim de pensar a conservação do nosso planeta.

---

<sup>58</sup> Link da animação “The scarecrow”: <https://www.youtube.com/watch?v=DY-GgzZKxUQ>

<sup>59</sup> Link da notícia sobre a grande quantidade de tartarugas mortas relacionada com a produção do lixo e a pesca predatória: <https://www.greenme.com.br/informar-se/lixo-e-reciclagem/5654-tartarugas-lixo-no-mar-numericos-catastrofe>

<sup>60</sup> Link da notícia sobre os impactos ambientais causados pela pecuária extensiva: <https://oglobo.globo.com/economia/para-cada-1-milhao-de-receita-com-pecuaria-extensiva-22-milhoes-de-impacto-ambiental-17490481>

**Figura 1:** Material artístico sobre impactos ambientais relacionados com a alimentação



Desenho elaborado por dois alunos do 8º ano retratando o impacto do lixo nos oceanos causado pela produção de alimentos e suas embalagens. Fonte: as autoras

**Figura 2:** Material artístico sobre impactos ambientais relacionados com a alimentação



Desenho elaborado por duas alunas do 8º ano retratando o impacto causado pela injeção de hormônios nos animais criados pela indústria alimentícia. Fonte: as autoras

Por fim, para fazer uma revisão de todo o conteúdo trabalhado durante este período, foi feito um jogo dinâmico com diversas perguntas. Os alunos sentaram-se em um grande círculo e passavam uma sacola contendo as perguntas recortadas. Uma música de fundo tocava e em cada vez que era pausada, o estudante deveria retirar aleatoriamente uma pergunta da sacola e responder com a ajuda da turma. As professoras auxiliavam na

medida em que haviam dúvidas dos alunos e o jogo terminou quando todas as perguntas foram respondidas.

A respeito da avaliação, foram consideradas quatro notas: a primeira, referente às tarefas para casa, a segunda referente à participação individual de cada aluno durante as aulas, a terceira referente à atividade artística sobre os impactos ambientais e por último uma atividade de avaliação realizada em sala de aula. Enfim, nosso objetivo pretendido na avaliação é que pudéssemos valorizar todo o processo de ensino-aprendizagem.

#### **4 Considerações finais**

É difícil transcrever todas as emoções vivenciadas durante o período de estágio, assim como é quase impossível mensurar os aprendizados adquiridos. Sem hesitar, podemos afirmar que o estágio em docência foi uma das experiências mais marcantes da nossa graduação. O primeiro momento ocupando o lugar do professor, tão querido pela turma, gerou muita insegurança e muitas dúvidas. Como poderíamos utilizar tudo que aprendemos nas aulas teóricas para conquistar a atenção e respeito daquela turma? Qual seria a melhor forma de transmitir a eles os conteúdos? Durante a regência pudemos concluir que, dominar um conteúdo, é apenas uma das etapas para conseguir explicá-lo, e algumas dessas etapas, apenas na prática conseguem ser construídas.

Compreendemos também a importância da formação dos vínculos entre alunos e professores, e desejamos sinceramente que cada um dos nossos alunos consiga se realizar

e alcançar seus sonhos e objetivos. Enxergar o educando, em suas potencialidades e fragilidades, e tentar auxiliá-lo com atenção em sua caminhada, talvez seja um dos maiores desafios na vida de um professor, já que sabemos da dura jornada de trabalho, das muitas aulas para preparar, provas e trabalhos para corrigir e inúmeras turmas cheias de alunos, o que torna muito difícil conhecer mais profundamente cada um deles.

Acreditamos que o estágio em docência é um período de intensos aprendizados na formação de professores. As aulas presenciais da disciplina de Estágio Supervisionado complementaram os momentos de prática de docência, oportunizando a troca de experiências com os colegas e a supervisão da professora acerca dos planejamentos das atividades.

Ao longo da regência, ficamos comprometidas em tentar trabalhar o tema alimentação da forma mais ampla possível. Em muitas das aulas, uma problematização se fez presente: “Por que nos alimentamos?” Tendo essa pergunta como pano de fundo, refletimos junto aos alunos sobre as mais variadas razões deste ato tão complexo e tão cheio de significados, envolvendo desde os aspectos culturais, festas e tradições, transtornos psicológicos, para além das necessidades fisiológicas, as quais são tão enfatizadas no ensino de ciências, às vezes focadas somente nessa questão e sem a devida problematização e riqueza de ideias que esse tema pode gerar.

O retorno que os alunos nos deram na avaliação final de estágio corrobora o nosso esforço. Na avaliação perguntamos a

eles: “O que mais te marcou em nossas aulas?” Obtivemos a maioria das respostas como as relatadas nos trechos a seguir:

*O jeito como dão a aula, escutam os alunos. Gostei bastante dos temas das aulas e de como foram feitas.*

*A ligação que vocês fizeram entre professor e aluno, as brincadeiras para revisão também ajudaram bastante.*

Como discutido ao longo do texto, tentamos também trazer elementos que se tornassem atrativos em nossas aulas e atividades em que eles pudessem se envolver mais ativamente no processo de ensino-aprendizagem, assim como trabalhar em equipe e expressar a criatividade. Tentamos ao máximo tornar nossas aulas mais dialogadas do que expositivas, e acreditamos que fomos bastante solícitas e dispostas tanto para sanar as dúvidas, quanto para escutá-los quanto às experiências que desejavam compartilhar.

## Referências

ACCIOLY, E. A escola como promotora da alimentação saudável. **Ciência em tela**, v. 2, n. 2, p. 1-9, 2009.

ARNOLD, N. **Digestão nojenta**. 4 ed. Melhoramentos, 2002.

COSTA MATTOS, M. et al. Influência de propagandas de alimentos nas escolhas alimentares de crianças e adolescentes. **Psicologia: teoria e prática**, v. 12, n. 3, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

LIBÂNEO, J. C. Tendências Pedagógicas na Prática Escolar. **Democratização da escola pública**: pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

MOTTA, M. B. da; TEIXEIRA, F. M. Educação alimentar na escola por uma abordagem integradora nas aulas de Ciências. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 37, n. 2, p. 359-379, jul./dez. 2012

RIBEIRO-JUNIOR, W. A et al. Aprendendo sobre o sistema digestório utilizando metodologias alternativas de ensino. In: Congresso Nacional de Educação, 2, 2015. **Anais do II CONEDU**. Campina Grande: Realize Eventos e Editora, 2015.

SOUZA, S. C. de; ALMEIDA, M. J. P. M. de. Escrita no ensino de ciências: autores do Ensino Fundamental. **Ciência & Educação**, v. 11, n. 3, p. 367-382, 2005.

TASSONI, E. C. M. Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno. **Psicologia, análise e crítica da prática educacional**. Campinas: ANPED, p. 1-17, 2000.

TENREIRO-VIEIRA, C. Produção e avaliação de actividades de aprendizagem de ciências para promover o pensamento crítico dos alunos. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 33, n. 6, p. 1-18, 2004.

VIEIRA, J. A.; VIEIRA, M. M. M.; PASQUALLI, R. Estudo de caso como estratégia de ensino para a Educação Profissional e Tecnológica. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 22, n. 44, p. 143-159, jan./abr. 2017.

ZANON, D. A. V.; FREITAS, D. de. aula de ciências nas séries iniciais do ensino fundamental: ações que favorecem a sua aprendizagem. **Ciências & Cognição**. Rio de Janeiro, v. 10, p. 93-103, mar. 2007.



# sobre tudo

## INTERDEPENDÊNCIA ENTRE CONCEITOS, PROCEDIMENTOS E ATITUDES NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Jilvania Lima dos Santos Bazzo<sup>61</sup>

Ione de Carvalho Almeida<sup>62</sup>

Resenha da obra: ALEXANDRE, Agripa Faria. **Metodologia científica e educação**. 2ª edição revisada. Florianópolis/SC: Ed. da UFSC, 2014, 166p.

---

<sup>61</sup> Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), vinculada ao Departamento de Metodologia de Ensino, área de Didática. Tutora do PET Pedagogia UFSC. Pesquisadora Associada ao Grupo de Pesquisa Didática e Formação Docente – GpDD e do Grupo de Pesquisa LITERALISE. E-mail: jilvania.bazzo@ufsc.br.

<sup>62</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), vinculada à Linha Sujeitos, Processos Educativos e Docência (Suped). Técnica pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de Blumenau-SC. E-mail: ionecarvalho@blumenau.sc.gov.br.

Concebendo ciência como *conhecimento*, Agripa Faria Alexandre aborda os conceitos de *método científico* e de *educação* como inerentes um ao outro, apontando ainda os significados de ciências para a área da educação, explica, confronta e fundamenta algumas abordagens teóricas e metodológicas por meio da discussão em torno das principais escolas do pensamento científico: positivista, kuhniana, popperiana, fenomenológica, hermenêutica, marxista e anarquista. Ao atender à proposição de se configurar como um livro didático, no início de cada um dos dez capítulos há sempre uma introdução e, ao final, são oferecidos exercícios e sugestões de leitura referentes à temática estudada.

No primeiro capítulo, intitulado **Metodologia científica e educação**, o autor inicia seus escritos se posicionando a favor da interdependência entre os conceitos trabalhados tanto no campo da metodologia científica quanto da educação, sendo o método o meio para a construção do conhecimento. Para estabelecer essa relação, Agripa apresenta quatro abordagens: *positivista*, *fenomenológica*, *hermenêutica* e *marxista* e esclarece que, ao fazer essa seleção, não está desconsiderando a importância de outras escolas. Aponta a metodologia como um caminho para a ação científica, pela qual o pesquisador se filia a uma determinada abordagem e, a partir dela, passa a fazer escolhas epistemológicas coerentes, uma vez que cada corrente científica possui critérios peculiares para a *avaliação da verdade sobre qualquer assunto*. Problematisa a importância de *neutralidade no procedimento científico* por meio da impessoalidade e do rigor nas informações que serão publicadas, tendo em vista que a

pesquisa científica tem compromisso com a veracidade. No entanto, o autor alerta o pesquisador de que o *posicionamento de valor* e a escolha temática não são (e nem podem) ser neutros.

Da *abordagem positivista*, o autor afirma que se trata de uma metodologia comum das ciências naturais, também conhecida como tradicional, e se caracteriza pela aspiração da verdade, pelo raciocínio coerente e pela validação do conhecimento mediante a comprovação da empiria por meio da observação, da utilização de testes fundamentados em hipóteses e explicação de resultados. Segundo ele, há uma valorização da objetividade, da estatística e da amostragem. Esse método valida resultado como ciência a partir da comprovação do experimento. No tocante à *abordagem fenomenológica*, para o autor, estudam-se acontecimentos *particulares*, de *experiências do ser*, por meio do trabalho rigoroso com a subjetividade, considerando o conhecimento como processo de experimentação e resultante de vivências pessoais. Segundo Agripa, ela busca vencer o empirismo e a razão presentes no método positivo e diverge do método *kantiano* ao se opor ao pensamento universal. A fenomenologia é, por ele, apontada como uma vertente do *existencialismo*, correlacionada à filosofia, sobretudo, porque o fundamento do *conhecimento está na experiência autêntica do ser*, na bagagem particular carregada por cada indivíduo. Ao discutir sobre a *abordagem hermenêutica*, Alexandre considera ser um dos métodos de pesquisa mais significativos para as *ciências humanas e sociais*. Na sua compreensão, eis algumas das razões pelas quais a hermenêutica é a mais significativa: porque se reconhece as práticas sociais e culturais como dispositivos para a transmissão

de conhecimento; porque se privilegia o saber *informal* resultante de atitudes presentes na sociedade – a muitas vezes ignoradas; e porque se analisa minúcias, uma vez que as ações humanas nunca têm sentido único: toda *compreensão é sempre uma nova compreensão* a considerar o tempo histórico, a cultura particular de cada lugar. Atesta ainda que a ciência é apenas uma das formas de se chegar a um resultado de investigação e, com isso, conduz a uma verdade parcial relativa ao ser humano. Para tratar da *abordagem marxista*, também conhecida como *materialismo, histórico e dialético*, Agripa informa que esta vertente teórica e metodológica busca identificar as incongruências históricas que separam as classes sociais. Este método, segundo o autor, expõe a *razão como instrumento de opressão e dominação* e aponta o *Estado, os direitos e a educação* como mecanismos pelos quais se operam a dominação. Em sua compreensão, o marxismo admite a liberdade como possível, não como condição individual, mas como disputa política, bem como concebe o trabalho como estruturante da sociedade, uma vez que é por meio dele que o *homem cria o mundo e a si próprio*. O autor considera que a lente de análise do método dialético parte da contestação da realidade por meio de atitude política, nunca individual, num esforço de suplantar as contradições mascaradas pela ideologia de classe que estabelece as relações sociais entre *opressor e oprimido* como naturais, desconsiderando-as como produções culturais.

No segundo capítulo, intitulado **As formas lógicas fundamentais da inferência científica**, ao explicar a *inferência* como condutora a um resultado e independentemente do *referencial epistemológico* selecionado pelo pesquisador, o autor

discute as seguintes modalidades de raciocínio científico: *dedução* como *modalidade de raciocínio* lógico que parte do geral para conclusões particulares, sendo que, nas ciências humanas, a inferência dedutiva se dá por meio de hipóteses que conduzem à averiguação, como exemplo, ao se fazer análise de documentos e encontrar materiais que respondem a hipótese formulada, está-se operando com a dedução; *implicação*, como modalidade de inferência, está condicionada a duas situações, na qual a verdade da primeira situação implica obrigatoriamente a verdade da segunda, ou seja, as situações são ligadas por conectivos condicionais como *se ... então, ou se ... logo, quanto mais ... mais, quanto menos... menos* entre outros, mantendo assim essa relação de condição da primeira com a segunda afirmação, servindo para validar ou não as hipóteses da pesquisa; e, finalmente, *indução* como um método de raciocínio que parte do particular para o geral, estabelecendo *generalização* por meio de observação de padrão comum em determinado quantitativo de situações observadas, se ancora na probabilidade, pois não é possível analisar todas as situações análogas, tendo, portanto, o limite da certeza correlacionado às situações observadas. De acordo com Agripa, o *raciocínio indutivo* é aplicável às ciências humanas por tratar da *subjetividade* e da instabilidade das *práticas sociais*, no entanto, é alvo de crítica da abordagem positivista por conter generalizações não verificadas totalmente pela experiência empírica.

No terceiro capítulo, intitulado **Critérios de demarcação do conhecimento científico**, o autor distingue o *conhecimento científico* do *não científico*, afirmando que o científico se

diferencia dos outros tipos de conhecimento por meio da *criticidade* e da *intersubjetividade*. *Criticidade* entendida como objeto de conhecimento avaliado pela racionalidade e *intersubjetividade* em consonância com a concepção de Habermas (1929), *como comunicação das consciências individuais, umas com as outras, realizada com base na reciprocidade*. Nesse sentido, o conhecimento científico estará sempre em situação de interação democrática e vinculado a incertezas. O conhecimento não científico, também importante socialmente, está categorizado pelo autor em: *senso comum*, *senso comum informado*, *conhecimento tradicional*, *religião*, *ideologia e filosofia*. O *senso comum* é tratado pelo autor como um falso conhecimento, aquele que não é submetido à criticidade e, apesar disso, é tomado como verdadeiro. O *senso comum informado* advém da ciência, normalmente divulgado pela mídia e refletido em mudança de comportamento da sociedade. O *conhecimento tradicional* é aquele que se sustenta na tradição, na reprodução de costume sem subordinação à análise. A *religião* está relacionada ao sacro, balizada apenas pela crença. As *ideologias* partem de resultados da ciência, só que imbricadas de certezas, encerram-se na ideia de acabamento contradizendo, portanto, o conceito de ciência. E a *filosofia*, por sua vez, é caracterizada como *modalidade de pensamento pré-científico*, de indagações que muitas vezes acabam por se tornar temática da pesquisa científica. Agripa ainda aborda os *critérios de identidade* e de *procedimento* que unidos definem o conceito de ciência. No entanto, tanto a *identidade* quanto o *procedimento* se modificam de acordo com o modo com que cada escola conceitua ciência.

Alexandre opta por *sete escolas de pensamento científico*, que considera como as mais importantes para, a partir delas, conceituar *identidade* e *procedimento*: *positivista, kuhniana, popperiana, fenomenológica, hermenêutica, marxista e anarquista*. A *escola positivista* pensada por Comte tem como principal defesa a experiência como condutora de conhecimento. Os que se filiam a essa abordagem exaltam o método quantitativo e a objetividade. Essa escola tem, como marca de *identidade*, a ciência como única maneira de produzir conhecimento, o conhecimento científico verídico, *mensurável e imparcial*. Para essa escola, ciências naturais e humanas recebem o mesmo tratamento metodológico. Em relação ao *procedimento*, segue o método positivista de análise a partir da observação com a finalidade de validar o resultado. Os adeptos à *escola Kuhniana*, mentor Thomas Kuhn, entendem ciência como ruptura de *paradigma*, com base na sociologia e na psicologia, não na epistemologia. Vislumbram a quebra de paradigma para o avanço da ciência. A linguagem não é padronizada, por isso, tanto a *identidade* quanto o *procedimento* mudam com frequência, uma vez que são os pesquisadores que determinam a direção da pesquisa e a referência compartilhada sobre uma determinada temática. Nessa escola, a *identidade* é marcada pela compreensão de que ciência é a elaboração de *paradigmas* que subsidiam esse *modelo* e o *procedimento* pela adoção ou pela recusa de *determinado paradigma*. A *escola popperiana*, inaugurada por Karl Popper, ancora-se no princípio da *refutabilidade* da verdade como modo de solução para o *problema da indução*. Essa escola carrega em sua *identidade* a

noção de que tanto as ciências naturais quanto as humanas são *refutáveis*. Utiliza-se de *procedimentos* para esclarecer fenômenos naturais e sociais, com base em tentativas e *erros* (*teorias falsificáveis*). A *Fenomenologia*, sob a perspectiva de Husserl e Heidegger, é *concebida como* uma ciência que permite explicar situações subjetivas. Essa escola tem como marca de *identidade a intencionalidade do ser* e busca estudar a *experiência* da humanidade, que é o fundante do conhecimento. O pesquisador filiado a essa escola tem como *procedimento* o contato com o pesquisado, na busca de assimilar a *essência do ser*. A *escola hermenêutica*, sob a ótica de Hans-George Gadamer, é tratada como *ciência da história*, que busca interpretar o desenvolvimento da humanidade a partir de subjetividades. A *identidade* dessa escola busca por compreensão de *fenômenos histórico-sociais* convencionados culturalmente. O método, a partir de entendimento temporal, histórico, conduz a *uma verdade parcial acerca do homem*. Tem a compreensão de que não há explicação única aos fenômenos da natureza humana, portanto não há *procedimento* padrão. A *escola marxista*, baseada nas ideias de Karl Marx, tem no trabalho o princípio fundante das *relações de poder* e da organização da sociedade em classes. Busca compreender a realidade social por meio da metodologia *dialética da história* como ferramenta de *ação política*. Interpreta a ideologia: consciência social que tem por finalidade legitimar a classe dominante como responsável pela ocultação de tensões reprimidas entre *opressores* e *oprimidos*. O método entende o trabalho como estruturante da humanidade, única responsável por sua constituição histórica. Essa

metodologia objetiva evidenciar a submissão e a *violência*. Como *identidade*, o marxismo trabalha com *fenômenos naturais e sociais*, tende para a evidência de incoerências presentes no capitalismo na busca da superação dessa submissão, por isso na adoção desse *procedimento* emergem *contradições da condição humana* com finalidade de *transformação* social. Por último, na *escola anarquista*, tendo como representante Paul Feyerabend, tudo é aceitável na produção de ciência. A *identidade* é marcada pela ausência de separação entre conhecimento científico ou não científico e o método é livre. O *procedimento* permite romper com teorias validadas, cabendo a decisão ao pesquisador.

No quarto capítulo, intitulado **A pesquisa acadêmica e a prática educativa**, o autor discorre sobre a relação entre a atividade de pesquisa e a atividade educacional vista sob a perspectiva de quatro concepções concorrentes entre si: *concepções conjunta, complementar, crítica e de risco*. A *concepção conjunta* entende *pesquisa acadêmica e prática educativa* como inseparáveis. Identifica como desafio da ciência a revelação desta como investigação; e o desafio da educação como o encorajamento dos estudantes para a pesquisa. A *concepção complementar* aponta pesquisa e educação como complementares ao reconhecer que o cientista não precisa ser educador, assim como o profissional da educação não precisa ser pesquisador. A pesquisa, nesse caso, agrega ao ensino assim como a docência instiga a pesquisa. Já a *concepção crítica*, que segue os preceitos do marxismo, entende tanto a pesquisa quanto a educação como *fenômenos políticos*, com méritos próprios, mas influenciados por fatores externos. Portanto, tanto

o pesquisador quanto o educador têm o compromisso de explicitar o conhecimento *problematizado*. Por fim, a *concepção de risco* tem como premissa que a enxurrada de informações científicas tem orientado as práticas sociais nos diversos campos, gerando *instabilidade nos padrões de referência para o comportamento humano*. Busca diferenciar a pesquisa desenvolvida pela academia da prática educativa, haja vista o grande volume de informações produzidas pela ciência e a confusão na recepção desse conhecimento.

No quinto capítulo, intitulado **O contexto da descoberta e a formulação da problemática**, são discutidos três procedimentos metodológicos sequenciados que a pesquisa científica precisa seguir: a *ruptura*, a *construção* e a *verificação*. A *ruptura* diz respeito ao rompimento com o *senso comum* por meio de um olhar *crítico*. Alexandre esclarece que o pesquisador, para dar início à investigação, precisa formular uma *questão* que revele o *problema* a ser solucionado. A questão tem de ser *simples, clara, realista e exequível*, uma vez que orientará o objetivo da pesquisa. A partir dessa questão, o autor recomenda que o pesquisador faça leituras preliminares para solidificar, alterar ou rejeitar essa pergunta. Trata-se de *estado da arte* acerca da temática para saber o que já foi ou está sendo pesquisado, atualizando com isso o conhecimento do pesquisador e apontando a relevância científica da pesquisa. Além disso, o autor ainda sugere, após as leituras preliminares, a realização de *entrevistas exploratórias com especialistas na área do conhecimento* para consolidar a *questão* formulada. A próxima etapa da pesquisa é a *construção* do problema em harmonia com

a metodologia científica. Nesse estágio o pesquisador buscará um método que possibilite o estudo da problemática apresentada, justificará a *definição do referencial metodológico* a ser utilizado, *explicitará os conceitos-chave* e estruturará as suposições levantadas a partir dessa *questão problematizadora*. Por fim, na *verificação* se dará a análise das *hipóteses pelos fatos*, da confrontação dos *dados coletados* de acordo com o *referencial metodológico* adotado para solucionar o problema. Como nesta obra o autor visa subsidiar o estudante-pesquisador, além dos exercícios e da sugestão de leitura, traz no final do capítulo um modelo de pré-projeto com maior detalhamento.

No sexto capítulo, intitulado **A distinção metodológica entre qualidade e quantidade na prática da pesquisa**, Faria Alexandre aborda a diferença entre o método qualitativo e quantitativo, do ponto de vista *epistemológico* e do *prático-analítico*. Mas antes dessa caracterização, adverte o leitor de que independentemente de a abrangência da pesquisa ser nas ciências naturais ou humanas, utilizamo-nos *minimamente* da qualidade ou quantidade, mesmo tendendo mais a um dos métodos. O pesquisador sempre vai se utilizar de amostragem, seja de uma *totalidade*, de uma *porção significativa* (quantidade suficiente para atender aos objetivos da pesquisa) ou de *componentes não estritamente representativos, mas característicos da população* (caráter qualitativo da população). Em relação à diferença epistemológica, a pesquisa qualitativa é característica das ciências humanas e está atrelada a abordagens *marxista, fenomenológica e hermenêutica* que trabalham com pressupostos de apreensão de *contradições históricas e sociais* e

de *singularidade da realidade social*. A pesquisa quantitativa se atém, a partir da coleta de dados, à determinação de quantidade. É um método sustentado pela abordagem *positivista*. Essa distinção entre pesquisa qualitativa e quantitativa é feita principalmente com o objetivo de servir de fundamentação para a pesquisa. Já a *distinção prático-analítica* se refere ao modo de *observação do conteúdo da pesquisa*, no qual o tipo de coleta de dados já pode definir se a pesquisa será de caráter qualitativo ou quantitativo. Pesquisas qualitativas se relacionam mais comumente com as *modalidades de observação direta, entrevista aberta, entrevista semiaberta, pesquisa participante, pesquisa-ação e pesquisa documental*; e as quantitativas à *entrevista fechada, surveys*, que normalmente recebem tratamento estatístico.

No sétimo capítulo, intitulado **Fundamentos teóricos e metodológicos da coleta e análise de dados**, ele afirma que as escolhas durante a realização da pesquisa são consequência da matriz epistemológica adotada pelo pesquisador. Para tanto, o autor analisa o que são dados para cada uma das escolas *positivista, marxista, fenomenológica e hermenêutica*. Na *ciência positivista*, os dados podem ser *teóricos (provenientes de informações já existentes) e empíricos (objeto propriamente de coleta e análise de dados)*. Essa perspectiva só trabalha com dados que permitem ser testados e enunciados por meio de proposições lógicas de linguagem. Na *marxista*, os dados da pesquisa também podem ser teóricos ou empíricos e advém de *contradições históricas e sociais inerentes à dialética de reprodução econômica de qualquer sociedade humana*, tendo

como cerne o trabalho como estruturante das relações humanas. *A coleta e análise de dados estão sempre pré-determinadas*, independentemente do resultado dessa coleta, elas servirão para justificar ou legitimar a tirania nas relações econômicas. Para essa abordagem científica, o resultado não é definitivo, uma vez que a realidade não é estática. A *ciência fenomenológica* tem modo próprio, original, não determinado, de *definir* dados. O método de análise se dá mediante *manifestações da existência*, *pressupondo que a essência do conhecimento esteja na experiência autêntica do ser*. Busca conhecer experiências *físicas* e *metafísicas* e tem no método o cerne da *argumentação*. Por fim, os dados para a *ciência hermenêutica* são singulares, por isso cada *experiência* é única e terá o seu método, que é constituído a partir da relação contextual e dialógica entre *pesquisador* e *pesquisado*. Nessa ciência, os saberes populares e os teóricos não são hierarquizados, servem à mesma função, a de explicar a experiência humana. Para Agripa, na relação estabelecida por essa abordagem científica, por meio da *autocompreensão* da experiência humana, o pesquisador também é passível de transformação.

Intitulado **Estratégias de pesquisa em educação**, o oitavo capítulo está subdividido em duas partes: indissociabilidade do *princípio científico e educativo*; *possibilidades estratégicas da pesquisa - como a) metodológica, b) empírica, c) teórica e d) prática (pesquisa participante e pesquisa-ação)*. A pesquisa como *princípio científico* diz respeito àquela como meio de construção de conhecimento a ser socializado para além dos muros da escola, como problemáticas de estudo que questionam as práticas

sociais. A pesquisa como *princípio educativo*, por sua vez, volta-se para a ação, para a pesquisa, como ato político, usada para intervir na realidade e favorecer a transformação da sociedade. Das *possibilidades estratégicas da pesquisa*, Alexandre traz a *pesquisa metodológica* como condição preliminar da pesquisa, uma vez que o método adotado pelo pesquisador servirá de condutor para a pesquisa. Em relação à pesquisa *empírica*, esclarece ao leitor que a empiria é um tipo de pesquisa que trabalha a partir da *coleta de dados* e de *experiência concreta da realidade*. Nessa estratégia, o pesquisador ou o grupo de pesquisa, a partir da definição do quadro teórico e metodológico de análise, com base na problemática, explora suas hipóteses para chegar a uma interpretação do problema. A *pesquisa teórica* se refere à revisão de literatura. A pesquisa *prática* pode ser *participante* ou *pesquisa-ação*. Na pesquisa *participante*, o pesquisador está envolvido no processo de investigação e todos os envolvidos (*pesquisador e população*) têm ação ativa nesse processo; a *pesquisa-ação* é um tipo de pesquisa participante, mas com vistas à intervenção. O autor ainda ressalta a aproximação entre a pesquisa participante e a pesquisa-ação e analisa os aspectos que as aproximam.

No nono capítulo, intitulado **A tessitura do texto científico: coerência, consistência e objetividade**, ele discute a organização do texto científico e da importância de o pesquisador apresentar a pesquisa ao leitor de modo claro, explicitando a opção metodológica adotada para responder ao problema investigado. O método e a teoria são unidos pela *coerência, consistência e objetividade*. A *coerência científica* está relacionada

à opção e ao emprego do *referencial metodológico*. A *consistência* se refere a uma redação que explicita o *conteúdo de análise*. E a *objetividade* versa acerca da análise da produção científica, na qual se esclarece ao leitor a escolha epistemológica, os dados, o recorte de pesquisa (tempo e espaço). Alexandre recomenda também, para a redação do texto científico, a linguagem *impessoal, clara e informativa, modesta* e com *adequação vocabular*. A *impessoalidade* busca afastar o posicionamento *pessoal do autor de uma posição de pesquisa*. A *clareza* e a *informatividade* precisam estar presentes na redação do texto científico. E a *modéstia* e a *adequação vocabular*, respectivamente, dizem respeito ao fato de o pesquisador expor sua investigação sem receio de críticas e ao uso de um vocabulário que pode ser técnico, mas redigido de modo compreensível ao leitor. Da composição do texto científico, quatro partes são fundamentais: *título, subtítulo e sumário, introdução, desenvolvimento e conclusão*. O *título* deve comunicar o *tema central* da investigação. O *subtítulo*, não obrigatório, tem função de demarcar o *recorte tempo/espaço* da pesquisa. O *sumário* explicita as partes detalhadas que compõem o texto. Na *introdução* se expõe o *modelo de análise da pesquisa*, por meio de *sete elementos* que compõem a redação, na mesma sequência que apresentados: *referencial metodológico*, que apresenta o conteúdo de análise sustentado no *estado da arte*; *questão problematizadora*, que vem acompanhada da justificativa; *conceitos-chave*, que são os conceitos fundamentais escolhidos a partir do *referencial metodológico*; *hipóteses*, que dão respostas à *questão formulada*; *objetivos* em consonância

com a *problemática* e as *hipóteses*; *justificativa*, que pode ser *teórica* e *prática*: a *teórica* se fundamenta no *referencial metodológico* e a *prática* na experiência profissional; *metodologia de coleta e análise de dados* se referem aos procedimentos adotados e à exposição dos benefícios alcançados com esses procedimentos. No *desenvolvimento* da escrita do texto, explicita-se o caminho percorrido para se chegar à conclusão da investigação e se avalia *criticamente a metodologia de coleta e análise de dados*. Na *conclusão*, expõe-se a coerência e a consistência dos resultados da pesquisa, avalia-se o *referencial metodológico*, indicando-se seu emprego em *novas teorias*.

Já no último capítulo, intitulado **Ciência e progresso científico**, Faria Alexandre problematiza a origem das *ideias de ciência* e das concepções que diferentes escolas possuem *sobre progresso científico*. A origem de ciência vem dos *significados platônicos* e *aristotélicos* que sustentaram escolas *racionalista* e *empirista*. De Platão vem à ideia de ciência como conhecimento que não deixa dúvidas, que está ancorado na razão; de Aristóteles, conhecimento como demonstração. Acerca do *progresso científico, no século XVIII*, Voltaire (1694-1778) e Kant (1724-1804) entendem o progresso científico sustentado na razão. *No século XIX*, Comte (1798-1857) e Marx (1818-1883) veem no progresso científico o *poder de transformação da realidade*. Agripa ainda argumenta que Charles Darwin (1809-1882) representou uma espécie de mal-estar nesse processo por meio de sua teoria da evolução natural, acrescentando que é incabível seu emprego indiscriminado como o fizeram Herbert Spencer (1820-1903) e outros cientistas sociais. Segundo o autor,

a noção de progresso científico em termos de impacto nas relações sociais foi definida por *Max Weber* (1864-1920), o que de certo modo apresentou as bases de sustentação da sociedade moderna ao conceber esse progresso como um “processo incontrolável e irreversível de racionalização das práticas sociais” (ALEXANDRE, 2014, p. 151). Ele registra ainda que outros pensadores tensionaram o debate em torno do progresso científico, sob a ótica da epistemologia, da sociologia (ou também da psicologia) e da deontologia. Na vertente epistemológica, significa que o progresso da ciência se dá por meio do conhecimento empírico, do levante de hipóteses e da testagem e da elaboração de novas teorias, ou, numa abordagem popperiana, pela contestação das novas teorias. Sociologicamente, sob abordagem kuhniana, a quebra de padrões instituídos pelos próprios cientistas gera o progresso científico. Por fim, o progresso científico, em uma vertente deontológica, é relacional *a um valor relativo aos sujeitos que o constrói*, portanto não passível de mensuração. Diante desses entendimentos sobre a produção científica, exige-se do pesquisador uma posição de suas escolhas teóricas e metodológicas, tendo em vista que ao conceber a ciência de tal ou qual natureza haverá implicações severas no desenvolvimento de sua investigação. Por esta razão, o texto do Agripa poderá ser um exercício de pensar vigoroso de primeira aproximação acerca dessas questões. Considerando ainda que os dez capítulos que compõem este livro não exigem leitura linear, é preciso se organizar o percurso a ser trilhado, o que já poderá promover uma intensa atividade intelectual em torno da temática.

Em se tratando da área de educação e demais ciências humanas, cujo objeto mantém uma relação explícita, indissociável e complexa com o sujeito que pesquisa, esse posicionamento e rigor teórico são prioritários e exigem do pesquisador uma formação densa e rigorosa pautada na filosofia da ciência, bem como um pensamento claro sobre as implicações de uma ou outra abordagem metodológica. Por trazer um breve panorama das principais correntes científico-filosóficas e tratar detalhadamente de metodologia científica, esta obra é indicada a estudantes e pesquisadores em formação inicial, tanto da graduação quanto da pós-graduação, bem como pessoas interessadas pela temática.

Agripa Faria Alexandre é professor da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), vinculado ao Departamento de Ciências Sociais. Possui pós-doutorado pela École des Hautes Études en Sciences Sociales, de Paris (2015), desde meados da década de 1990, concentra seu interesse de pesquisa nas seguintes áreas: ação coletiva, empoderamento, democratização cultural, esfera pública, ambientalismo, ecologia política internacional, teorias da democracia, epistemologia das ciências sociais e ambientais e educação. Entre as suas publicações mais atuais, destacam-se os seguintes livros: *Práticas ambientais no Brasil: definições e trajetórias* (Editora da UFSC, 2012); *Democracia no Brasil: entre experiências de emancipação e golpismo* (Editora da UFSC, 2016) e *Écologie Politique au Brésil* (L'Harmattan Éditions, Paris, 2016). Desde 2015 atua como pesquisador associado do Centre d'étude des mouvements sociaux de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, de Paris

(<http://cems.ehess.fr/index.php?3617>); e du Groupe Sciences et Technologies du Institut Marcel Mauss (<http://imm.ehess.fr/index.php?466>). É membro associado de l'Association des Amis de la Fondation Maison des Sciences de l'Homme (FMSH), de Paris.



Em seu primeiro número do Volume 9, a revista **Sobre Tudo** aborda a dificuldade de acesso e permanência na escola de um grupo que já integrou as chamadas “minorias”. A capa com as três estudantes do ensino fundamental abre caminho para muitas leituras e se mostra em sintonia com a presente edição, nos convidando a refletir sobre a presença da mulher dentro e fora da sala de aula. Contra crenças e moralismos que mascaram a desigualdade social, sua atuação política se faz notar por meio de novas organizações e da busca por formação e conhecimento, como atesta a maior parte dos trabalhos aqui reunidos. Não se trata, contudo, de uma edição temática, pelo contrário, sua marca é a Interdisciplinaridade e o foco no Ensino, razão de ser de uma escola que se quer plural.

Desengavetem suas ideias:  
Leiam! Escrevam! Compartilhem!



COLÉGIO DE APLICAÇÃO  
**desengavetando**ideias