

PESQUISAS ACADÊMICAS EM MÚLTIPLOS OLHARES

Volume 2

Gabriella Eldereti Machado



TERRIED

PESQUISAS ACADÊMICAS EM MÚLTIPLOS OLHARES

Volume 2

Gabriella Eldereti Machado



TERRIED

2.^a Edição - Copyrights do texto - Autores e Autoras

Direitos de Edição Reservados à Editora Terried

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte.



O conteúdo dos capítulos apresentados nesta obra são de inteira responsabilidade d@s autor@s, não representando necessariamente a opinião da Editora.

Permitimos a reprodução parcial ou total desta obra, considerado que seja citada a fonte e a autoria, além de respeitar a Licença Creative Commons indicada.

Conselho Editorial

Adilson Cristiano Habowski - ***Currículo Lattes***

Adilson Tadeu Basquerote Silva - ***Currículo Lattes***

Alexandre Carvalho de Andrade - ***Currículo Lattes***

Anísio Batista Pereira - ***Currículo Lattes***

Celso Gabatz - ***Currículo Lattes***

Cristiano Cunha Costa - ***Currículo Lattes***

Denise Santos Da Cruz - ***Currículo Lattes***

Emily Verônica Rosa da Silva Feijó - ***Currículo Lattes***

Fabiano Custódio de Oliveira - ***Currículo Lattes***

Fernanda Monteiro Barreto Camargo - ***Currículo Lattes***

Fredi dos Santos Bento - ***Currículo Lattes***

Guilherme Mendes Tomaz dos Santos - ***Currículo Lattes***

Humberto Costa - ***Currículo Lattes***

Leandro Antônio dos Santos - ***Currículo Lattes***

Lourenço Resende da Costa - ***Currículo Lattes***

Marcos Pereira dos Santos - ***Currículo Lattes***

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

PESQUISAS ACADÊMICAS EM MÚLTIPLOS OLHARES Volume 2 [livro eletrônico] / Organizadora: Gabriella Eldereti Machado -- 2. ed. -- Alegrete, RS : Editora TerriED, 2024.

PDF-

ISBN 978-65-84959-99-6

1. Ensino

23-147990

CDD-370-1

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 611.0



10.48209/978-65-84959-99-6



www.terried.com

contato@terried.com

(55) 99656-1914

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

Musicalização para Bebês: como os pequenos aprendem com os sons?	8
---	----------

Livia Barbosa Pacheco Souza

doi: 10.48209/978-65-84959-99-0

CAPÍTULO 2

O Favor em “Grande Sertão: Veredas” como Tema para o Ensino de Sociologia na Educação Profissional e Tecnológica de Jovens e Adultos do Colégio Pedro II.....	25
--	-----------

Carlos Eduardo Oliva de Carvalho Rêgo

doi: 10.48209/978-65-84959-99-1

CAPÍTULO 3

Imaginação entre Religião e Arte em D. Tracy e as Possibilidades de Diálogo em uma Cultura Pluralista.....	48
---	-----------

Ozenildo Rocha

doi: 10.48209/978-65-84959-99-2

CAPÍTULO 4

“... Bem te Aprendi a Saber Certa a Vida”: Contribuições Possíveis da Psicologia Analítica para a Educação Brasileira.....	64
---	-----------

Filipe de Menezes Jesuino

doi: 10.48209/978-65-84959-99-3

CAPÍTULO 5

Escola Estadual de Ensino Fundamental Boca do Monte, Santa Maria-RS: A Rádio-Escola na Perspectiva de Educação Integral.....	85
---	-----------

Rosângela Casarotto

doi: 10.48209/978-65-84959-99-4

CAPÍTULO 6

Objetos Regulatórios no Apoio a Crianças com TEA na Escola: Vivências de uma Professora de Educação Especial.....95

Denise Ferreira da Rosa

doi: 10.48209/978-65-84959-99-5

CAPÍTULO 7

A Importância do Trabalho do Psicopedagogo na Educação Infantil de 0 a 6 Anos.....107

Caroline Silva Serafim

Jefferson Campos Lopes

doi: 10.48209/978-65-84959-99-7

CAPÍTULO 8

As Competências do Socioemocional no 1º Ciclo com as Crises da Atualidade.....126

Beatriz Santos da Silva

Maria Eduarda Neiva Lopez Seixas

Jefferson Campos Lopes

doi: 10.48209/978-65-84959-99-8

CAPÍTULO 9

Informática no Ambiente Escolar.....141

Gilmar Santana Lima

doi: 10.48209/978-65-84959-99-9

CAPÍTULO 10

Transtornos Alimentares e Psicanálise.....148

Meiriele Lima

doi: 10.48209/978-65-84959-99-A

CAPÍTULO 11

A Inclusão de Alunos com TEA no Ambiente Escolar: Desafios e Incongruências.....154

Wanderlei Porto do Nascimento Aguiar

doi: 10.48209/978-65-84959-99-B

CAPÍTULO 12

O Clássico em Perspectiva: Contribuições Tracyanas para o Diálogo Intercultural no Contexto do Ensino Religioso Escolar.....167

Ozenildo Santos Xavier da Rocha

doi: 10.48209/978-65-84959-99-C

CAPÍTULO 13

Relato de experiência: O Projeto Congo nas salas de aula como uma abordagem pedagógica decolonial em uma Escola Municipal em Viana-ES 177

Wanderlei Porto do Nascimento Aguiar

doi: 10.48209/978-65-84959-99-D

CAPÍTULO 14

O Trabalho Colaborativo na Alfabetização do TEA.....189

Nair de Fátima Eldereti Machado

Vera Lucia Mendonça Nunes

doi: 10.48209/978-65-84959-99-E

CAPÍTULO 15

Cinema, Perspectivismo Ameríndio e Historicidade.....203

Bianca Brites Mello

doi: 10.48209/978-65-84959-99-F

Sobre a Organizadora.....209

CAPÍTULO 1

MUSICALIZAÇÃO PARA BEBÊS: COMO OS PEQUENOS APRENDEM COM OS SONS?

Livia Barbosa Pacheco Souza¹

Doi: 10.48209/978-65-84959-99-0

Resumo: Este artigo apresenta uma compilação teórica de estudos que consideram os efeitos da estimulação auditiva por meio da música no desenvolvimento da linguagem. Leva-se em consideração o desenvolvimento auditivo nos primeiros anos de vida, os modos de ouvir segundo as perspectivas psicológicas, pedagógicas e de alguns compositores que fizeram incursões no ensino de música bem como na educação musical e no desenvolvimento da linguagem, estabelecendo suas relações. Nos últimos vinte anos, um grande número de estudos se concentrou na compreensão dos mecanismos cerebrais que auxiliam no aprendizado tanto da linguagem quanto da música. Tanto a linguagem quanto a música se desenvolvem ao longo do tempo, a partir de elementos individuais que são sons e que se combinam para formar estruturas mais complexas e longas seguindo regras específicas que permitem a construção de expectativas. Questões sobre se a música pode melhorar a aquisição da língua nativa ou facilitar o processamento de aspectos específicos da linguagem são de grande interesse, tanto para pesquisas fundamentais, que nos informam sobre o funcionamento geral do cérebro, quanto para pesquisas mais clínicas, usando a música como um diagnóstico ou ferramenta de reabilitação para crianças com distúrbios de aprendizagem. Neste artigo reviso as relações entre a percepção da linguagem e da música nos primeiros anos de vida, descrevendo as trajetórias de desenvolvimento de ambas as habilidades perceptivas.

Palavras-chave: Música. Linguagem. Cérebro. Infância.

¹ Pedagoga pela UNEB; Psicopedagoga Institucional e Clínica pela Faculdade Iguaçu; Especialista em Educação em Gênero e Direitos Humanos pelo NEIM UFBA; Especialista em Gênero e Sexualidade na Educação pelo NUCUS UFBA; Especialista em Educação para as Relações Étnico-Raciais pela UNIAFRO UNILAB. - E-mail: adm.liviapacheco@gmail.com - Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3148-5536>

Summary: This article presents a theoretical compilation of studies that consider the effects of auditory stimulation through music on language development. It takes into account the auditory development in the first years of life, the ways of listening according to the psychological and pedagogical perspectives of some composers who have made incursions into music teaching as well as into music education and language development, establishing their relationships. Over the past twenty years, a large number of studies have focused on understanding the brain mechanisms that aid in the learning of both language and music. Both language and music develop over time, from individual elements that are sounds and that combine to form more complex and longer structures following specific rules that allow for the construction of expectations. Questions about whether music can improve native language acquisition or facilitate the processing of specific aspects of language are of great interest, both for fundamental research, which informs us about the general functioning of the brain, and for more clinical research, using music as a diagnostic or rehabilitation tool for children with learning disorders. In this article I review the relationships between the perception of language and music in the early years of life, describing the developmental trajectories of both perceptual skills.

Keywords: Music. Language. Brain. Childhood.

INTRODUÇÃO

A música ao longo da história humana emerge no presente, energizando núcleos das relações sociais humanas através dos mais diversos significados culturais, com papéis distintos na dinâmica social, com consequências econômicas, políticas e religiosas. Forma importante as expressões de diferentes nacionalidades penetram no cotidiano da família e se tornam parte da vida de forma expressiva e constante. Por sua vez, o bebê está imerso neste universo de cultura, ainda no ventre de sua mãe, ele entra em contato com o mundo através da percepção a combinação de som e silêncio cria sua experiência inicial e memória.

Nos últimos 20 anos, avanços em neurociência, psicologia do desenvolvimento e ciência cognitiva levaram a uma melhor compreensão de como os cérebros dos bebês se desenvolvem e como eles adquirem sua língua materna (DEHAENE-LAMBERTZ; SPELKE, 2015). Esses avanços consideráveis per-

mitirão uma melhor detecção e tratamento de graves problemas de saúde pública, como os distúrbios do desenvolvimento.

Música e linguagem compartilham elementos essenciais: ritmo e melodia. O desenvolvimento dessas duas línguas é baseado principalmente na percepção e discriminação auditiva. Em maior ou menor grau, a observação, a experimentação e a comunicação também estão envolvidas. Desde cedo, a criança observa e ouve seu ambiente, experimenta sons e tenta imitar padrões de linguagem, ou seja, palavras. Além disso, se for dada ao ouvido a possibilidade de trabalhar a escuta corretamente, a emissão vocal é imediata e inconscientemente melhorada. A voz contém apenas os sons que o ouvido capta.

Recentemente, um corpo de pesquisa foi desenvolvido com o objetivo de usar a música como uma ferramenta para estudar a plasticidade cerebral relacionada a certas habilidades cruciais para o desenvolvimento linguístico e cognitivo ideal. Graças às suas características estruturais, a música certamente tem um papel importante no desenvolvimento. Neste artigo se revisa as relações entre a percepção da linguagem e da música nos primeiros anos de vida, por meio de uma revisão bibliográfica de caráter qualitativo documental.

DESENVOLVIMENTO AUDITIVO NOS PRIMEIROS ANOS DE VIDA

A orelha é o primeiro órgão que desenvolvemos plenamente na fase embrionária, pois o feto é capaz de ouvir desde o útero. Na década de 1950, o educador musical húngaro Zoltán Kodály, em conferência organizada pela UNESCO (1958), quando perguntado quando deve começar o estudo da música? Ele respondeu: “Essa educação musical deve começar nove meses antes do nascimento.” Mas, anos depois, quando lhe fizeram a mesma pergunta, ele respondeu: “nove meses antes do nascimento da mãe” (WILLEMS, 2002, p.33)

Dr. Tomatis na década de 1970 realizou diferentes experimentos em que tentou demonstrar que o feto era capaz de ouvir no útero. Esta afirmação é atu-

almente verificada por diferentes estudos científicos que a corroboram. Segundo Lecaunet, existem argumentos empíricos para estabelecer que no útero não são ouvidos apenas ruídos da mãe e do feto, mas também outros ruídos de origem externa, e é por volta da 24ª semana de gestação que o aparelho auditivo começa a funcionar (TAFURI, 2006).

O desenvolvimento e a estimulação auditiva são essenciais desde o nascimento, pois através da escuta podemos trabalhar a capacidade de atenção, concentração, habilidades de linguagem, comunicação, habilidades sociais e melhoria do aprendizado, entre outros. Para Campbell (2002), o ouvido tem grande influência no desenvolvimento físico do corpo, influencia no equilíbrio e na flexibilidade dos movimentos, por isso, assim como outros autores, considera que as crianças devem ouvir música antes mesmo de nascer.

A estimulação auditiva, portanto, deve partir do ambiente familiar do bebê, passando pelos pais, avós, cuidadores, etc. Para Santiago e Miras (2002), essa prática está cada vez mais em desuso devido, entre outros motivos, ao pouco tempo que os bebês permanecem com suas mães e à crescente antecipação da idade de ingresso nas creches. É fundamental que, desde o nascimento, o bebê tenha estímulos sonoros por meio da escuta de fragmentos de música, canções adaptadas à sua evolução, canções de ninar, canções populares infantis, cordas, jogos rítmicos, além de provocar gorgolejos, murmúrios e pequenas vocalizações.

Segundo Campbell (2001), as qualidades rítmicas das canções de ninar, canções de ninar e jogos injetam: a sensação de tempo nos músculos e na mente do bebê, um ritmo subjacente que leva a uma maior coordenação, equilíbrio, percepção corporal, força, agilidade física e, por último, um senso de previsão e a capacidade de planejar com antecedência. Além disso, fazê-lo ouvir música sem palavras favorece sua musicalidade no desenvolvimento, enquanto cantar canções para ele lança as bases da habilidade linguística e, posteriormente, a de ler, falar e se expressar. A canção é, por meio da palavra, um ato comunicativo com o qual a comunidade expressa ideias, sentimentos, acontecimentos, etc. Na

fase dos 3 aos 6 anos, o canto também favorece o desenvolvimento da linguagem, do vocabulário e tem uma função muito importante no diagnóstico e terapia das dificuldades de desenvolvimento da linguagem (PASCUAL MEJÍA, 2006).

Na II conferência da UNESCO (1958), acima referida, e onde se começou a revalorizar a educação musical na escola, definiu-se, entre outras bases, que o canto desenvolvia a capacidade linguística da criança nas suas duas vertentes: compreensiva e expressiva. As canções espontâneas da infância “esboçam” progressivamente com a idade para regras de tonalidade, organização melódica, rítmica, intervalar, etc. Em outras palavras, as experiências ou construtos empíricos das primeiras idades evoluem para esquemas racionais típicos do mundo adulto, levando em conta a influência do meio (HARGREAVES, 2002). Daí a importância de oferecer à criança, desde a escola, a oportunidade de enriquecer seu repertório de canções. Embora consideremos importante que a seleção seja feita com o critério do especialista.

MODOS DE ESCUTA DE ACORDO COM DIFERENTES PERSPECTIVAS

Para García-Albea (1999), o estudo da audição faz parte do escopo mais amplo do estudo da percepção, que pode ser concebida, em sentido amplo, como a atividade cognitiva induzida pela apresentação física do objeto, por meio dos sentidos (MUNAR et al., 2002). De acordo com essa definição, concluem que é decisivo distinguir entre o evento acústico (fenômeno físico) e o auditivo (fenômeno psicológico). Esses fenômenos não são necessariamente idênticos em termos da informação que contêm. Portanto, o evento auditivo é objeto de estudo da psicologia da percepção e o evento acústico é da física acústica.

No campo da pedagogia musical existem diversos estudos e classificações referentes à forma como escutamos com o objetivo de promover o desenvolvimento auditivo. Tanto para Willems (2001) quanto para Martenot (1993), a educação afetiva do ouvido tem que passar da fase passiva de escuta para a fase ativa de escuta.

Segundo Martenot, “o ouvido é o centro vital do homem, o centro de seu equilíbrio psicofisiológico”. Este autor distingue diferentes processos: despertar o interesse e a atenção auditiva através da escuta ativa, e desenvolver a audição interior através da memória musical, para desenvolver o pensamento musical. Trata-se, portanto, de nutrir a memória musical por meio de um amplo repertório de canções que favorecerão a concentração intelectual e auditiva e a ampliação e desenvolvimento da linguagem. Willems concebe o homem sob um tríplice aspecto: fisiológico, afetivo e mental. Da mesma forma, o fenômeno da audição enfoca esses aspectos e classifica a audição musical em: sensorial (sensação, memória fisiológica...), afetiva (necessidade, desejo, emoção, imaginação...) e mental (comparação, julgamento, memória intelectual, consciência sonora...).

Lacárcel (1995), estuda e analisa as diferentes partes do cérebro onde atuam as características auditivo-sensoriais da música: a audição eminentemente rítmica (sensorial) localiza-se no nível bulbar, local de onde partem as ações motoras e dinâmicas; a audição eminentemente melódica (afetiva), situada no nível diencefálico, local de origem das emoções e sentimentos e, por fim, a audição em que prevalece a complexidade harmônica, que põe em jogo o nível cortical do cérebro, exigindo uma atividade intelectual mais intensa e, portanto, posterior no tempo.

Sob outra perspectiva, o compositor americano Copland (1992) estabelece três diferentes planos de audição: o sensual, o expressivo e o puramente musical. O plano sensual é a forma mais simples de ouvir música, aquela referida ao mero prazer, em que ouvimos música sem pensar ou analisá-la, como ouvir rádio enquanto fazemos outra coisa. O plano expressivo é aquele que afeta nossas emoções e expressa nossos humores, finalmente o puramente musical que é o mais consciente, pois além de refletir a expressão, analisa e percebe a matéria sonora e é capaz de analisar os ritmos, melodias, harmonias, etc., conscientemente.

Schaeffer (2003, p.62), compositor e criador da música concreta, estabelece quatro ouvintes:

I.Ouvir é dar ouvidos, interessar-se por algo. Envolve abordar ativamente alguém ou algo descrito ou sinalizado por um som. II Ouvir é perceber com o ouvido. Ao contrário da escuta, que corresponde a uma atitude mais ativa, o que ouço é o que me é dado pela percepção. III Entenda “intenção”. O que eu sinto, o que se manifesta, é baseado nessa intenção. IV Entenda, leve consigo. Tem uma dupla relação com a escuta e a compreensão. Entendo o que percebo enquanto escuto, graças ao que decidi compreender. Mas, inversamente, o que entendi dirige minha escuta, informa o que entendo.

Os compositores e pedagogos Schafer (1972) e Paynter (1999) dão especial importância à escuta do silêncio, pois ambos concordam que antes de fazer qualquer exercício de escuta é importante ouvir o silêncio. Eles trabalham a escuta ativa do silêncio como base para a limpeza dos ouvidos antes de ouvir música. De acordo com Schafer, o mundo está cheio de sons, eles podem ser ouvidos em todos os lugares, os sons mais óbvios são os mais perdidos.

Os alunos devem limpar bem os ouvidos para ouvir os sons ao seu redor. Ele propõe ouvir o mundo como se fosse a composição de uma trilha sonora, dependendo do ambiente sonoro que envolve o homem, da forma como o percebemos, ele adquirirá diferentes significados. Você deve começar a apreciar os sons que nos cercam, distinguindo-os do ruído. Com esses sons, que fazem parte da nossa vida, a criança poderá começar a fazer suas próprias criações. Este pequeno gesto vai ajudá-lo a desenvolver uma maior capacidade de se ouvir e assim conseguir estabelecer uma ligação com a sua própria voz.

EDUCAÇÃO MUSICAL E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

Dalla Bella (2015), estudou que o cérebro humano tem uma grande capacidade de mudar dependendo do treinamento que recebe. O treinamento e a prática musical são ricas experiências sensório-motoras e multimodais, que podem moldar tanto a estrutura quanto as funções do cérebro humano e que estão associadas a benefícios cognitivos. Os efeitos e benefícios comportamentais do treinamento musical são suportados por mudanças plásticas nos córtices auditivo

e motor primário e secundário, bem como nas áreas de integração sensório-motora e multimodal.

Os pesquisadores Polat e Ahmet (2014), por meio de seus estudos, verificam que a educação musical melhora a percepção auditiva da criança. Da mesma forma, pessoas com formação musical são mais sensíveis aos estímulos da fala. Segundo Radocy e Boyle (2003), a prática musical pode promover a consciência fonética e melhorar a linguagem, bem como a compreensão de leitura da criança. Ao realizar atividades musicais, a criança pode melhorar sua percepção auditiva, desenvolver sua memória e habilidades motoras.

Nessa linha, Ballesteros e García (2010) destacam que a estimulação musical adequada favorece o desenvolvimento da linguagem compreensiva e expressiva, contribuindo para o seu desenvolvimento de forma mais rica e complexa, além de estimular as habilidades verbais da criança.

Gordon (2003) afirma que a rapidez do desenvolvimento do ouvido da criança será determinada pelo grau de desenvolvimento musical e físico em combinação com a estimulação musical que ela recebe em casa, no jardim de infância ou na escola. Da mesma forma, terá uma influência decisiva na aquisição de competências linguísticas e de comunicação. Na mesma linha, Gallego (2000) contempla a necessidade de adquirir comportamentos de atenção e escuta para posteriormente realizar boa discriminação fonética (essencial para o desenvolvimento da linguagem na educação infantil). Essas afirmações são corroboradas por Bolduc (2014), que mostra que a inserção da música nas escolas de educação infantil contribui para o desenvolvimento de determinadas habilidades de consciência fonológica; identificação das sílabas sequenciadas e identificação dos fonemas.

Portanto, por meio de um desenvolvimento adequado da percepção e discriminação auditiva, favorece-se o adequado processamento linguístico formal e outras manifestações verbais mais gerais, como: o desenvolvimento da atenção, da escuta, dos tempos de espera, da empatia, da percepção do silêncio, da capaci-

dade estética, entre outros. Esses requisitos são essenciais para o acesso à leitura e à escrita (BUSTOS, 2001). A estimulação auditiva é essencial desde cedo para estabelecer ferramentas e técnicas de atenção e concentração que irão prevenir um possível fracasso escolar no futuro.

Segundo Herrera et al. (2014), a música facilita a linguagem expressiva em crianças com desenvolvimento normal e com dificuldades de linguagem, também favorece o desenvolvimento da linguagem receptiva na educação infantil, pois ajuda a criança a entender melhor o significado das palavras por meio da experiência musical.

O desenvolvimento da linguagem e da música pode ser trabalhado em paralelo, uma vez que os parâmetros sonoros (altura, duração, intensidade, timbre) coincidem, por sua vez, com os parâmetros da fala (entonação, intensidade, pausa, andamento e ritmo). No entanto, alguns autores (SUSTAETA, 2017) recomendam que antes de trabalhar a voz cantada, é necessário desenvolver a voz falada a partir da inter-relação entre linguagem e ritmo, utilizando a pulsação rítmica e regular das recitações de diferentes textos prosódicos, como São rimas, adivinhas, ditados, jogos de argolas diferentes, pular corda...

As TIC são ferramentas motivadoras para as crianças na Educação Infantil, estão cada vez mais presentes na sala de aula e diferentes estudos mostram resultados muito positivos. Seu domínio e conhecimento podem estimular e reforçar o trabalho de desenvolvimento auditivo. Segundo Hernández (2011), deve-se levar em conta para que esteja bem integrado ao sistema curricular e corretamente para que seja uma ferramenta útil no processo. Também encontramos diferentes estudos que propõem a ferramenta webquest para a aquisição de diferentes habilidades e vantagens para a melhoria da linguagem e da comunicação (GOIG MARTÍNEZ, 2012).

O DESENVOLVIMENTO PRECOCE DA PERCEPÇÃO DA LINGUAGEM E DA MÚSICA

Antes do nascimento

Pode-se perguntar por que é relevante estudar a relação entre habilidades musicais e desenvolvimento da linguagem em bebês. Em primeiro lugar, deve-se considerar que entre os primeiros sons que o feto percebe no útero estão a respiração da mãe e os batimentos cardíacos. A partir do momento em que o feto pode ouvir (ou seja, a partir de 21 semanas de gestação), esses sons constituem sua primeira experiência com o ritmo (BRANDT et al. 2012).

Nesse período pré-natal, além desses ritmos fisiológicos, o feto também pode perceber os sons de seu ambiente direto, principalmente os graves, que formam as melodias da linguagem, ou seja, a prosódia (BRANDT et al. 2012).

Ao nascer ocorre uma grande mudança perceptiva, a orelha do bebê passa de uma percepção auditiva em meio líquido, baseada unicamente na transmissão do informação acústica através do líquido amniótico, até uma percepção auditiva aérea, baseada principalmente na transmissão de informação acústica através do ar. Esta alteração no tipo de audição tem consequências na gama de frequências dos sons que o bebê consegue perceber, tanto linguística como musicalmente (BRANDT et al. 2012).

Durante os primeiros anos de vida

É interessante notar que, durante o primeiro ano de vida, o bebê apresentará um aumento gradual da sensibilidade auditiva, tanto para a linguagem quanto para a música. Durante os primeiros meses de vida, o bebê é geralmente considerado um “cidadão do mundo” porque tem a capacidade de discriminar tanto os contrastes fonéticos nativos (ou seja, sons pertencentes à língua de seu ambiente) quanto os contrastes não nativos. O aumento gradual dessa sensibilidade fonética se refletirá, por um lado, em melhorias no desenvolvimento de sua capacidade de

discriminar contrastes nativos, ou seja, aqueles contrastes fonéticos presentes no repertório fonológico de sua língua materna e, por outro, numa redução da sua sensibilidade aos contrastes não nativos, isto é, aqueles que pertencem a línguas desconhecidas e que não estão presentes no repertório da língua materna (KUHL, 2004).

Além de um aumento da sensibilidade aos contrastes fonéticos nativos, um fenômeno muito semelhante também ocorre com os sons musicais. Por exemplo, após o nascimento, o bebê pode perceber não apenas mudanças de tom em melodias pertencentes ao sistema musical de seu ambiente, mas também mudanças de tom em melodias pertencentes a um sistema musical diferente e desconhecido ao qual não foi exposto anteriormente (LYNCH et al., 1990).

Um fenômeno semelhante ocorre com a percepção do ritmo: antes dos seis meses, o bebê será capaz de detectar mudanças rítmicas complexas que não estão presentes em seu sistema musical (HANNON; TREHUB 2005). De fato, sob a influência da exposição ao meio cultural linguístico e musical, o bebê vai perdendo gradativamente a sensibilidade a esses diferentes parâmetros até que sua audição “se sintonize” com seu ambiente. Finalmente, aos doze meses, o bebê se comportará perceptivamente como um adulto e perderá a capacidade de detectar notas falsas em melodias de um sistema musical estrangeiro ou desconhecido (LYNCH; EILERS, 1992).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com base nas principais pesquisas empíricas e teóricas em neurociência e psicologia experimental nos últimos 50 anos, foi levantada a hipótese de que tocar um instrumento musical poderia impactar positivamente o processamento da linguagem (PATEL, 2011; BESSON et al., 2011). Existem dois estudos recentes, publicados em revistas de prestígio, que descrevem o efeito positivo de intervenções musicais precoces durante o primeiro ano de vida (ORTIZ-MANTILLA et al., 2019).

Mais especificamente, Zhao e Kuhl (2016) estudaram uma amostra de 47 bebês monolíngues de nove meses de idade criados nos Estados Unidos. Estes bebês foram divididos em dois grupos, alguns participaram em doze sessões de quinze minutos de estimulação musical e o outro, o grupo de controle, fez doze sessões de quinze minutos de jogos sem qualquer componente musical.

Duas semanas após essas intervenções, os pesquisadores, usando magneto-encefalografia, mediram a atividade cortical em resposta a estímulos musicais e linguísticos contendo violações de sua estrutura rítmica. Em comparação com o grupo controle, os bebês que receberam estimulação musical apresentaram maior atividade cortical, tanto em resposta a sequências musicais quanto a sequências linguísticas (ZHAO; KUHL, 2016).

Esses resultados são importantes por vários motivos. Em primeiro lugar, a nível metodológico, a inclusão de um grupo de controle permite especificar o papel da intervenção musical relativamente às alterações fisiológicas observadas após um mês de exposição a estímulos musicais. Em segundo lugar, os bebês que receberam a intervenção musical não foram apenas mais ativos em resposta a violações de sequências musicais, mas também mais ativos em resposta a violações de sequências de linguagem desconhecidas (não familiares) (ZHAO; KUHL, 2016).

Este último resultado aponta para um efeito de transferência ou generalização do processamento da música para o processamento da linguagem. Finalmente, também é interessante destacar o valor do uso de medidas neurofisiológicas neste estudo realizado em idade precoce, uma vez que não exigem nenhuma resposta comportamental do bebê e não exigem que os bebês prestem atenção aos estímulos do teste (ZHAO; KUHL, 2016).

Outro artigo recente conseguiu revelar que a estimulação acústica interativa precoce, que consiste em uma sessão semanal durante seis semanas consecutivas, entre quatro e seis meses de idade, facilita o processamento acústico em bebês de nove meses (ORTIZ-MANTILLA et al., 2019).

Nesse estudo, foram recrutados dois grupos de bebês de quatro a seis meses de idade. Um grupo recebeu estimulação acústica interativa precoce que consistia em aprender a associação entre uma série de estímulos auditivos e um vídeo de recompensa, enquanto o outro recebeu os mesmos estímulos auditivos, mas sem estar associado a um vídeo de recompensa. Aos nove meses, esses bebês participaram de uma sessão experimental com gravação de medidas eletroencefalográficas, durante a qual os bebês foram expostos a uma série de sílabas artificiais, definidas como estímulos padrão dentro da série, e a outras sílabas. um tempo de início diferente do volume (ORTIZ-MANTILLA et al., 2019).

Os resultados foram muito interessantes: foi demonstrado que os bebês expostos à estimulação acústica interativa apresentaram maior resposta oscilatória (High gamma > 70 Hz) a sílabas padrão do que os bebês do grupo controle, sugerindo melhor processamento dos sons da fala. Além disso, os bebês expostos à estimulação acústica interativa também exibiram uma resposta oscilatória aumentada (gama lateralizado à esquerda < 70 Hz) para sílabas com uma mudança no tempo de início da vozeamento, sugerindo melhor capacidade de discriminação intersílaba no grupo de estimulação acústica interativa (ORTIZ-MANTILLA et al., 2019).

No entanto, nestes dois estudos não foram obtidas medidas neurofisiológicas antes da intervenção, pelo que não se pode descartar a possibilidade de existirem diferenças entre os dois grupos, antes da intervenção, que possam explicar os resultados obtidos. Assim, esses resultados, ainda que com limitações, apontam para um impacto positivo da intervenção musical precoce nas habilidades perceptivas de linguagem (ORTIZ-MANTILLA et al., 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante destacar que do conjunto de estudos revisados, todos concordam sobre a importância do desenvolvimento auditivo desde as primeiras fases da vida. Uma educação musical adequada contribuirá para o desenvolvimento integral da criança em geral e da linguística em particular.

Nosso estudo confirma que os professores da Educação Infantil são sensíveis à importância da educação musical desde cedo. No entanto, os professores realizam atividades musicais e exercícios de percepção e discriminação auditiva simplesmente por prazer, e sem critérios préestabelecidos devido ao seu despreparo musical. Isto significa que permanecem nos estados passivos da audição, ou no plano meramente sensual referido por Copland (1992).

É necessário propor uma proposta acadêmica que desenvolva as possibilidades educativas de intervenção no desenvolvimento da linguagem por meio da música em salas de aula infantis. Seria conveniente utilizar o contexto escolar para realizar intervenções e para isso é muito útil planejar atividades com uma componente didática, estruturadas, com objetivos definidos e integradas no currículo escolar para obter deles o maior benefício possível, devem ser feitos regularmente durante o horário de aula. Dessa forma, planejar atividades que integrem música e linguagem, de forma sistemática e com objetivos claros, levará ao desenvolvimento da linguagem de forma mais efetiva.

Em conclusão, a dinâmica do desenvolvimento da linguagem e das habilidades musicais parece estar mais interligada do que se poderia esperar. Em um futuro próximo, resultados no campo da neurociência e da psicologia experimental do desenvolvimento podem ajudar a entender o papel da música no desenvolvimento inicial da linguagem em crianças saudáveis. Conforme sugerido em um artigo de revisão, os resultados de estudos que demonstram a eficácia das intervenções musicais são importantes para um melhor tratamento de distúrbios de aprendizagem da linguagem, como a dislexia.

REFERÊNCIAS

BALLESTEROS, M.; GARCIA, M. (2010). Recursos didáticos para educação musical de 0 a 6 anos. **Revista eletrônica README**, 26, 14-31.

BESSON, M. et al. (2011). Transferência de treinamento entre música e fala: processamento comum, atenção e memória. **Fronteiras da Psicologia**. 2:94.

- BOLDUC, J. (2014). **Musique et langage au préscolaire: projeto à l'école primaire du Val Joli.**
- BRANDT, A. K. et al. (2012). Música e aquisição precoce da linguagem. **Fronteiras em Psicologia**, 3, 327.
- CAMPBELL, D. (2001). **O efeito Mozart para crianças.** Barcelona: Urano.
- CAMPBELL, D. (2002). **O efeito Mozart.** Barcelona: Urano.
- COPLAND, A. (1992). **Como ouvir música. México: Fundo de Cultura Econômica.**
- DEHAENE-LAMBERTZ, G.; SPELKE, E. (2015). A infância do cérebro humano. **Neuron**, 88(1), 93-109.
- GALEGO, J. L. (2000). **Dificuldades de articulação na linguagem infantil.** Málaga: Cisterna.
- GOIG MARTÍNEZ, R. M^a (2012). A utilização da Webquest como recurso didático inovador no 2º ciclo da Educação Infantil. **Revista Eletrônica de Pesquisa e Ensino (REID)**, 7, 73-89.
- GORDON, E. (2003). Uma teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças pequenas (3ª ed.). Revista 10.1387/**RevPsicodidact**. 9761 Madri: Rialp. Chicago: GIA Publications.
- GORDON, R. L. et al. (2014). A discriminação do ritmo musical explica as diferenças individuais nas habilidades gramaticais em crianças. **Ciência do Desenvolvimento**, 18 (4), 635-644.
- HANNON, E. E.; TREHUB, S. E. (2005). Sintonizando os ritmos musicais: os bebês aprendem mais facilmente do que os adultos. **Proc. Nacional Acad. Sci. USA**, 102, 12639-12643.
- HARGREAVES, D. J. (2002). **Música e desenvolvimento psicológico.** Barcelona: Grão.
- HERRERA, E. (2001). **Estimulação auditiva e educação no ambiente escolar.** In Bustos, I. (Coord.) (2001). Percepção auditiva uma abordagem transversal (pp. 91-116). Madri: Editora ICCE.
- KUHL, P. K. (2004). Aquisição precoce da linguagem: decifrando o código da fala. **Nature Review Neuroscience**, 5, 831-843.

- LACARCEL, M. J. (1995). **Musicoterapia na educação especial**. Múrcia: Serviço de Publicações Universidade de Múrcia.
- LYNCH, M. P. et al. (1990). Inatismo, experiência e percepção musical. **Psychological Science**, 1, 272-276.
- LYNCH, M. P.; EILERS, R. E. (1992). Um estudo do desenvolvimento perceptivo para afinação musical. **Perception and Psychophysics**, 52, 599-608.
- MARTENOT, M. (1993). **Princípios fundamentais da formação musical e sua aplicação**. Madri: Rialp.
- MUNAR, E. et al. (2002). O desenvolvimento da audição humana. **Revista Psicothema**, 14 (2), 247-254.
- ORTIZ-MANTILLA, S. et al. (2019). Experiência acústica interativa precoce com não-fala generaliza para fala e confere uma vantagem de processamento silábico aos 9 meses. **Cerebral Cortex**, 29(4), 1789-1801.
- PASCUAL MEJÍA, P. (2006). **Didática da música para a Educação Infantil**. Madri. programa de música (1ª ed.). Madri: CCS. Tomatis, A. (1990). audição e linguagem. Barcelona: Casa do Livro, SA Pearson Educação.
- PATEL, A. D. (2011). Por que o treinamento musical beneficiaria a codificação neural da fala? A hipótese da OPERA. **Fronteiras em Psicologia**, 2, 142.
- PAYNTER, J. (1999). **Som e estrutura**. Madri: Acal.
- POLAT, Z.; AHMET, A. (2014). **A Investigação dos Potenciais Evocados Auditivos Corticais**. Respostas em Jovens Adultos com Educação Musical, *Balkan Med J*, 4.
- RADOCY, R. E.; BOYLE, J. D. (2003). **Fundamento psicológico do comportamento musical** (4ª ed.). Springfield: Charles C. Thomas.
- SANTIAGO, M.; MIRAS, A. (2002). A função lúdica da linguagem nas canções infantis populares. **Revista de estudos literários Espéculo**, Universidade Complutense de Madrid.
- SCHAEFFER, P. (2003). **Tratado de objetos musicais**. Madri: Music Alliance.
- SCHAFER, R.M. (1972). **Limpeza de ouvido**. Buenos Aires: Ricordi Americana.

SUSTAETA, I. (2017). **A voz falada e cantada. A canção infantil Recursos e materiais para sua aplicação.** In Cremades, R. (coord.) (2017). **Desenvolvimento da Expressão Musical na Educação Infantil** (pp. 45-81). Coleção Didática e Desenvolvimento. Munar, E., Rosselló, J., Mas, C., Morente, P. Quetgles, M. (2002). Madri: Edições Paraninfo.

TAFURI, J. (2006). **Você nasceu musical? Como promover as aptidões musicais das crianças.** Barcelona: Editorial Grao.

UNESCO (1956). **Música na Educação. Conferência Internacional sobre o Papel e Lugar da Música na Educação de Jovens e Adultos.** Bruxelas, 1953. Suíça: UNESCO.

WILLEMS, E. (2002). **O valor humano da educação musical.** Buenos Aires: Paidós.

ZHAO, T. C.; KUHL, P. K. (2016). A intervenção musical melhora o processamento neural dos bebês da estrutura temporal na música e na fala. **Proc. National Acad. Sci. USA**, 113(19), 5212-5217.

CAPÍTULO 2

O FAVOR EM “GRANDE SERTÃO: VEREDAS” COMO TEMA PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DE JOVENS E ADULTOS DO COLÉGIO PEDRO II

Carlos Eduardo Oliva de Carvalho Rêgo¹

Doi: 10.48209/978-65-84959-99-1

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é apresentarmos o tema do “Favor” no livro “Grande Sertão: Veredas” de João Guimarães Rosa como tema para o ensino de Sociologia nos cursos técnicos em Administração da Educação da Educação Profissional e Tecnológica de Jovens e Adultos, conforme é ofertado o PROEJA – Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos no Colégio Pedro II, instituto federal no Rio de Janeiro, mas sem se restringir a esta instituição, uma vez que tal modalidade é oferecida em toda a rede federal de educação profissional e tecnológica.

Conforme aponta o PPPI – Projeto Político-Pedagógico e Institucional do Colégio Pedro II, a presença da Sociologia na modalidade de Ensino de Jovens

¹ Doutor e Mestre em Ciência Política (UFF). Professor do Depto. de Sociologia do Colégio Pedro II (CPII). Docente permanente do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica do CPII (PROFEPT). Coordenador do LAEDH/CPII – Laboratório de Educação em Direitos Humanos, ao qual se vincula o GEDHEPT – Grupo de Pesquisa e Extensão em Educação em Direitos Humanos no Ensino Profissional e Tecnológico. Advogado (OAB nº 254.318/RJ).

e Adultos segue os princípios gerais do currículo de Sociologia do Ensino Médio regular, isto é, os objetivos de uma desnaturalização, estranhamento e sensibilização:

Nessa modalidade destacam-se os objetivos de promoção de uma prática pedagógica que leve à desnaturalização, estranhamento e sensibilização dos estudantes. A desnaturalização da realidade é compreendida como uma forma de superar o senso-comum sem negar sua validade como forma de conhecimento baseado na experiência. O estranhamento das experiências familiares traduz convicções arraigadas em novos argumentos e pontos de vista, recuperando a curiosidade própria de quem passa a se surpreender com o cotidiano. Essa superação do senso comum e da naturalização das questões sociais produz uma sensibilização capaz de romper com uma atitude de indiferença diante dos problemas da sua comunidade. (COLÉGIO PEDRO II, 2017, p. 468)

Ainda de acordo com o PPPI, a partir dos diferentes temas que problematizam a realidade dos estudantes do PROEJA, são apresentados os conceitos que desenvolvem nos estudantes as competências para desenvolverem visão crítica da sociedade:

Essa perspectiva parte do entendimento do ser humano como um ser integral, que se constitui através de relações sociais, assim como na relação com a natureza; relações que, ao se colocarem como objeto de reflexão e possibilitam a desnaturalização das situações opressão e exclusão social oriundas de valores e atitudes discriminatórias no que se refere à classe, raça, sexualidade, religião e gênero. Concebendo a educação e a formação como direito do trabalhador, a Sociologia na modalidade EJA busca promover a formação de um cidadão criativo, crítico, autônomo e com capacidade de intervir na sociedade. (COLÉGIO PEDRO II, 2017, p. 468)

Por isso, a escolha do Departamento de Sociologia da instituição foi pelo ensino da disciplina se dar por eixos temáticos, que orientam o desenvolvimento de respectivas habilidades, entre parênteses: Eixo 1) Cultura, Identidade e Diversidade (reconhecimento da diversidade cultural brasileira, construindo uma postura que reconheça a pluralidade como parte integrante, e necessária, da sociedade); Eixo 2) Economia e Sociedade (reflexão crítica sobre a organização do trabalho e da produção, e sua incidência na produção das formas de desigualdade e exclusão social, além da análise de outros componentes na produção da desigualdade, como raça e gênero) e Eixo 3) Poder, Política e Estado (reflexão

sobre o Estado moderno nas sociedades ocidentais, problematizando a noção de cidadania e a construção e garantia de direitos nas sociedades atuais). Tais eixos se relacionam com a memória coletiva da turma construída a partir das trajetórias individuais dos estudantes.

Dentro de cada um desses eixos, como professor desta modalidade, tenho interesse por apresentar discussões sociológicas com base em textos literários de diferentes épocas e autores. Foi em uma dessas incursões pela literatura que busquei tratar junto a estudantes dos cursos técnicos em Administração do PROEJA/ Colégio Pedro II os sentidos do vocábulo “*favor*” e sua relativa presença, que será demonstrada a seguir, na obra *Grande Sertão: Veredas* (GS:V) de João Guimarães Rosa, indicando como, nesta mesma obra, compreendo que seja possível encontrarmos, a partir da relação entre dois de seus personagens, uma crítica ampla e ao mesmo tempo sutil a um mecanismo social e à sua ideologia subjacente, tão presentes na realidade social e política brasileira e que possui como um dos seus possíveis nomes este mesmo vocábulo: o *favor*.

Procurando em diversos dicionários, podemos encontrar diferentes sentidos que a palavra *favor* pode assumir, de acordo com os exemplos: (a) *Obséquio*, p.ex.: *venho lhe pedir um favor*. (b) *Benefício, graça*, p.ex.: *consegui um favor dele*. (c) *Defesa, proteção*, p.ex.: *tive favores naquela empreitada*. (d) *Aceitação, perdão*, p. ex.: *deu-me seu favor mesmo depois do que fiz*. (e) *Autoridade, poder, prestígio, crédito*, p.ex.: *o coronel goza de favor*. (f) *Desagrado*, p. ex.: *faça-me um favor!* (g) *Polidez*, p. ex.: *por favor, me passe aquele objeto*.

Por ser uma palavra tão corriqueira e cheia de significados na língua portuguesa no Brasil, conforme vemos acima, apesar de também dar nome a um mecanismo social tão específico – o *favor* –, nós realizamos uma pesquisa para ver como o termo *favor* aparece em GS:V. E foi grande nossa surpresa ao verificarmos que o termo está presente apenas dez vezes em todas as 875 páginas de nosso exemplar desta obra ². A seguir, transcrevemos todos os trechos em que o termo *favor* surgiu no livro.

2 ROSA, João Guimarães. *Grande Sertão: Veredas*. In: ROSA, João Guimarães. *Ficção Completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguillar, 1994 (Volume 2)

O VOCÁBULO **FAVOR EM GRANDE SERTÃO: VEREDAS**

O vocábulo surge em *GS:V* pela primeira vez, quando Riobaldo está contando a respeito da história, do perfil e da importância de Medeiro Vaz, quem chefiou a parte inicial da missão de vingança contra Hermógenes pela morte de Joca Ramiro:

Mas vieram as guerras e os desmandos de jagunços – tudo era morte e roubo, e desrespeito carnal das mulheres casadas e donzelas, foi impossível qualquer sossego, desde em quando aquele imundo de loucura subiu as serras e se espalhou nos gerais. Então Medeiro Vaz, ao fim de forte pensar, reconheceu o dever dele: largou tudo, se desfez do que abarcava, em terras e gados, se livrou leve como que quisesse voltar a seu só nascimento. Não tinha bocas de pessoa, não sustinha herdeiros forçados. No derradeiro, fez o fez - por suas mãos pôs fogo na distinta casa-de-fazenda, fazendão sido de pai, avô, bisavô – espiou até o voejo das cinzas; lá hoje é arvoredos. Ao que, aí foi aonde a mãe estava enterrada – um cemiteriozinho em beira do cerrado – então desmanchou cerca, espalhou as pedras: pronto, de alívios agora se testava, ninguém podia descobrir, para remexer com desonra, o lugar onde se conseguiam os ossos dos parentes. Daí, relimpo de tudo, escorrido dono de si, ele montou em ginete, com cachos d’armas, reuniu chusma de gente corajada, rapaziagem dos campos, e saiu por esse rumo em roda, para impor a justiça. De anos, andava. Dizem que foi ficando cada vez mais esquisito. Quando conheceu Joca Ramiro, então achou outra esperança maior: Para ele, Joca Ramiro era único homem, par-de-frança, capaz de tomar conta deste sertão nosso, mandando por lei, de sobregoverno. Fato que Joca Ramiro também igualmente saía por justiça e alta política, mas só em FAVOR de amigos perseguidos; e sempre conservava seus bons haveres. Mas Medeiro Vaz era duma raça de homem que o senhor mais não vê; eu ainda vi. Ele tinha conspeito tão forte, que perto dele até o doutor, o padre e o rico, se compunham. Podia abençoar ou amaldiçoar, e homem mais moço, por valente que fosse, de beijar a mão dele não se vexava. Por isso, nós todos obedecíamos. Cumpríamos choro e riso, doideira em juízo. Tenente nos gerais – ele era. A gente era os medeiro-vazes. (ROSA, 1994, p. 54 - 55)

Depois, a palavra surge mais uma vez no texto, quando os tropeiros encontram “os medeiro-vazes”, levando a notícia da morte do jagunço Santos-Reis:

A gente, em volta, se consternava. Aqueles tropeiros, no Cururu, tinham achado o Santos-Reis, que morria urgente; tinham acendido vela, e enterrado. Febres? Ao menos, mais, a alma descansasse. A gente tirou chapéus, em voto todos se benzendo. E o Santos-Reis era o homem que vivo fazia mais falta – ele estava viajando para trazer recado e combinação, da parte de Só

Candelário e Titão Passos, chefes em nosso FAVOR na outra grande banda do Rio. (ROSA, 1994, p. 81)

“*Está a favor da gente (...)*”, é como aparece o vocábulo mais uma vez, quando chega à jagunçada Zé Bebelo que, depois de ter sido livrado da morte por Joca Ramiro com a ajuda de Riobaldo em troca de não voltar ao sertão enquanto aquele estivesse vivo, retorna ao sertão dizendo estar interessado em contribuir com a caçada aos “Judas [que mataram Joca Ramiro]”, se tornando inclusive chefe daquela mesma jagunçada, já que o chefe anterior, Medeiro Vaz, havia morrido:

– “É ele! Mas é ele! Só pode ser...” – aí alguém lembrou. – “E é. E, então, está do nosso lado!” – outro completou. – “Temos de mandar por ele...” – foi a palavra de Marcelino Pampa. – “Onde é que estará? Na Pavoã? Alguém tem de ir lá...” – “É ele... É ver a vida: quem pensava? E é homem danado, zuretado...” – “Está a FAVOR da gente... E ele sabe guerrear...” E era. Repegava a chuva, trozante, mas mesmo assim o Quipes e Cavalcânti montaram e saíram por ele, da Pavoã no rumo. De certo não acharam fácil, pois até à hora de escurecer não tinham aparecido. Mas, aquele homem, para que o senhor saiba, – aquele homem: era Zé Bebelo. E, na noite, ninguém não dormiu direito, em nosso campo. De manhã, com uma braça de sol, ele chegou. Dia da abelha branca. De chapéu desabado, avantes passos, veio vindo, acompanhado de seus cinco cabras. (ROSA, 1994, p. 117)

A quarta aparição do vocábulo se dá quando Riobaldo está contando que foi em motivo de *favor* que realizou seus primeiros trabalhos, nos quais foi percebida sua falta de habilidade e por isso chegara ao Mestre Lucas, se tornando professor. Não podemos esquecer que é por intermédio de sua atuação como professor que se ele se tornará jagunço:

Mas eu não sabia ler. Então meu padrinho teve uma decisão: me enviou para o Curralinho, para ter escola e morar em casa de um amigo dele, Nhô Maroto, cujo Gervásio Lê de Ataíde era o verdadeiro nome social. Bom homem. Lá eu não carecia de trabalhar, de forma nenhuma, porque padrinho Selorico Mendes acertava com Nhô Maroto de pagar todo fim de ano o assentamento da tença e impêndio, até de botina e roupa que eu precisasse. Eu comia muito, a despesa não era pequena, e sempre gostei do bom e do melhor. A ser que, alguma vez, Nhô Maroto me pedia um ou outro serviço, usando muito bico de palavreado, me agradando e dizendo que estimava como um FAVOR. Nunca neguei a ele meus pés e mãos, e mesmo não era o nenhum trabalho notável. Vai, acontece, ele me disse: – “Baldo, você carecia mesmo de estudar e tirar

carta-de-doutor, porque para cuidar do trivial você jeito não tem. Você não é habilidoso.” Isso que ele me disse me impressionou, que de seguida formei em pergunta, ao Mestre Lucas. Ele me olhou, um tempo – era homem de tão justa regra, e de tão visível correto parecer, que não poupava ninguém: às vezes teve dia de dar em todos os meninos com a palmatória; e mesmo assim nenhum de nós não tinha raiva dele. Assim Mestre Lucas me respondeu: – “É certo. Mas o mais certo de tudo é que um professor de mão-cheia você dava...” E, desde o começo do segundo ano, ele me determinou de ajudar no corrido da instrução, eu explicava aos meninos menores as letras e a tabuada. (ROSA, 1994, p. 153-154)

A quinta ocorrência da palavra se dá no momento em que Riobaldo recorda de quando Zé Bebelo foi submetido a julgamento, cena descrita no livro de forma impressionante, quando Riobaldo acaba se pronunciando diante de todos em favor de sua absolvição e liberdade:

Ah, não, o senhor mire e veja. Assim Joca Ramiro era homem de nenhuma pressa. Se abanava com o chapéu. Ao em uma soberania sem manha de arrocho, perpassou os olhos na roda do povo. Ant’ante disse, alto: – “Que tenha algum dos meus filhos com necessidade de palavra para defesa ou acusação, que pode depor!” Tinha? Não tinha. Todo o mundo se olhava, num desconcerto, como quem diz lá: cada um com a cara atrás da sela. Para falar, ali não estavam. Por isso nem ninguém tinha esperado. Com tanto, uns fatos extraordinários. Haja veja, que Joca Ramiro repetiu o perguntar: – “Que por aí, no meio de meus cabras valentes, se terá algum que queira falar por acusação ou para defesa de Zé Bebelo, dar alguma palavra em FAVOR dele? Que pode abrir a boca sem vexame nenhum...” (ROSA, 1994, p. 379-380)

Em seguida, a palavra surge no texto quando a casa em que estão os jagunços sob a liderança de Zé Bebelo está sendo alvejada e este pede a Riobaldo que, ao mesmo tempo, escreva a autoridades em seu nome, levando Riobaldo a ficar cismado a seu respeito:

A cada bala, o couro se fastava, brando, no ter o choque, balangava e voltava no lugar, só com moessa feita, sem se rasgar. Assim ele amortecia as todas, para isso era que o couro servia. “Traição?” – eu não queria pensar. Eu já tinha preenchido três cartas. Não é do tutuco nem do zumbiz das balas, o que daquele dia em minha cabeça não me esqueço; mas do bater do couro preto, adejante, que sempre duro e mole no ar se repetia. Advindo que algum me trouxe mais papel, achado por ali, nos quartos, em remexidas gavetas. Só coisa escrita já, de tinta firme; mas a gente podendo aproveitar o espaço embaixo, ou a banda de trás, reverso dita. Que era que estava escrito nos papéis tão velhos? Um FAVOR de carta, de tempos idos, num vigente fevereiro, 11, quando ainda se tinha Imperador, no nome dele com respeito se falava. E noticiando chegada

em poder, de remessa de ferramenta, remédios, algodão trançado tinto. A fatura de negócios com escravos, compra, os recibos, por Nicolau Serapião da Rocha. Outras cartas... – “Escreve, filho, escreve, ligeiro...” A traição, então? Altamente eu escutava os gritos dos companheiros, xingatório, no meio da desbraga do quanto combate, na torração. Aqui mesmo, esgueirados para a janela, o Duzentos e o Rasga-em-Baixo agora ombreavam armas, seu vez-em-quando a ponto atiravam. Assim como não pude, eu esbarrei, outra vez – e encarei Zé Bebelo sem final. (ROSA, 1994, p. 467-468)

Favor surge outra vez, quando Riobaldo conta o que ouviu de Lacrau, que deixava de ser jagunço de Hermógenes e voltava para sob a chefia de Zé Bebelo, sobre o pacto do antigo chefe com “o cujo”:

Se era verdade, o que se contava? Pois era – o Lacrau me confirmou – o Hermógenes era positivo pactário. Desde todo o tempo, se tinha sabido daquilo. A terra dele, não se tinha noção qual era; mas redito que possuía gados e fazendas, para lá do Alto Carinhanha, e no Rio do Borá, e no Rio das Fêmeas, nos gerais da Bahia. E, veja, por que sinais se conhecia em FAVOR dele a arte do Coisa-Má, com tamanha proteção? Ah, pois porque ele não sofria nem se cansava, nunca perdia nem adoecia; e, o que queria, arrumava, tudo; sendo que, no fim de qualquer aperto, sempre sobrevinha para corrigimento alguma revirada, no instinto derradeiro. E como era a razão desse segredo? – “Ah, que essas coisas são por um prazo... Assinou a alma em pagamento. Ora, o que é que vale? Que é que a gente faz com alma?...” O Lacrau se ria, só por acento. Ele me dizia que a natureza do Hermógenes demudava, não favorecendo que ele tivesse pena de ninguém, nem respeitasse honestidade neste mundo. – “Pra matar, ele foi sempre muito pontual...Se diz. O que é porque o Cuijo rebatizou a cabeça dele com sangue certo: que foi o de um homem são e justo, sangrado sem razão...” Mas a valência que ele achava era despropositada de enorme, medonha mais forte que a de reza-brava, muito mais própria do que a de fechamento-de-corpo. Pactário ele era, se avezando por cima de todos. – “Você, que não cede nenhum valor à alma, você, Lacrau, era capaz de fechar desse pacto?” – eu indaguei. – “Ah, não, mano, quero lá não navegar por detrás das coisas... Coragem minha é para se remedir contra homem levado feito eu, não é para marcar a meia-noite nessas encruzilhadas, enfrentar a Figura...” Calado, considere comigo. Esse Lacrau tirava a sensatez da insensatez. Outras informações ele disse. O senhor não é como eu? Sem crer, cri. (ROSA, 1994: p. 582)

No diálogo de Zé Bebelo e Habão, dono da fazenda em que os jagunços ficam recobrando as forças e se curando da doença que abatia a alguns, a palavra aparece mais uma vez:

Mas, com seus modos guerreiros, Zé Bebelo abriu um gesto, à fidalgamente, nem deixando o outro estipular: – “Ah, isso não, patrício meu amigo, he, mas absolutamente! A gente não é gente da desordem... E FAVOR, de sobra, nós já devemos ao senhor pela pousada em suas terras e pelas cabeças de gado de sua posse, que temos carneado, por precisão de sustento...” O homem depressa pronunciou que tinha prazer naquilo, que sua boiada toda estava às ordens; mas, como por uma regra, perguntou assim mesmo quantas cabeças, mais ou menos, a gente já tinha consumido. Assim ele dava balanço, inquiria, e espiava gerente para tudo, como se até do céu, e do vento suão, homem carecesse de cuidar comercial. Eu pensei: enquanto aquele homem vivesse, a gente sabia que o mundo não se acabava. E ele era sertanejo? Sobre minha surpresa, que era. Serras que se vão saindo, para destapar outras serras. Tem de todas as coisas. Vivendo, se aprende; mas o que se aprende, mais, é só a fazer outras maiores perguntas. Fiquei notando. Em como Zé Bebelo aos poucos mais proseava, com ensejos de ir mostrando a valia declarada que tinha, de jagunço chefe famoso; e daí, sutil, se reconhecia da parte dele um certo desejo de agradar ao outro.” (ROSA, 1994, p. 587-588)

Riobaldo recorre ao termo novamente, refletindo sobre a mudança de seu modo de tratar Zé Bebelo e Diadorim, que antecede sua tomada da chefia:

Sombra de sombra, foi entardecendo; fuscava. Ao que eu estivesse destemido, soberbo? Da mão peluda, eu firme estava. Fazia muito tempo que eu não descabia de tão em arrojo. Dou: que nunca, feito naquela hora, e em aquele dia. Somente com a alegria é que a gente realiza bem – mesmo até as tristes ações. Retrocedi de todos. De Zé Bebelo, demais: que ele havia de desconfiar, dizer o que era desordens que cabeça de homem não cogita. De Diadorim refugi. Ah, deixa a agüinha das grotas gruguejar sozinha. E, no singular de meu coração, dou dito: o que eu gostava tanto de Diadorim, tinha um escrúpulo – queria que ele permanecesse longe de toda confusão e perigos. Há-de, essa lembrança branda, de minha ação, minha Nossa Senhora ainda marque em meu FAVOR. Deus me tenha! (ROSA, 1994, p. 596)

E o termo favor surge no texto pela última vez com Riobaldo contando a respeito de um pedido da mulher de Hermógenes – que terá presença tão marcante nas últimas páginas do livro, em que se revela que Reinaldo/Diadorim se tratava de uma mulher –, quando esta se encontrava na condição de “refém” do grupo:

E foi, de repente, ele se chegou com esta, que não se esperava por barato nem caro: – Que a nhã senhora, aquela, suplicava o FAVOR dum particular com o moço chamado Reinaldo... Essa, hã, refiro, era a mulher do Hermógenes; que em reserva fechada se tinha, no quarto-do-oratório. E Diadorim, saber o senhor tem, era o conhecido por “Reinaldo”. Que me invocou – o senhor vai dizer – me causou espantos? Havia de. Eu estava na sala-de-jantar, jogando,

com João Goanhá, João Concliz e Marcelino Pampa. Alaripe, com a baciinha de lixívia em areia e com estopa, na soleira da porta para o quintal, acendrava as armas. (ROSA, 1994, p. 771)

Logo, podemos notar como Guimarães Rosa é bastante cuidadoso em relação ao uso do termo *favor*, não recorrendo a ele senão apenas dez vezes ao longo de todo o seu longo livro. Mas também notamos uma curiosa coincidência: todos aqueles trechos que contêm o vocábulo *favor*, se lidos em conjunto e em sequência, acabam por “costurar” a história, isto é, acabam destacando linearmente momentos importantes da longa narrativa, a “resumindo” de alguma forma: a) Hermógenes é morto por Joca Ramiro e Medeiro Vaz inicia a missão de vingar sua morte; b) chega Zé Bebelo para assumir a chefia da jagunçada, após a morte do próprio Medeiro Vaz, e seguir com a missão de vingar a morte de Joca Ramiro, quem havia livrado ele próprio da morte; c) Riobaldo conta como, antes de tudo, se tornara professor, exercício que exerceu antes de se tornar jagunço e justamente o que o levou tanto a essa transformação quanto a conhecer Zé Bebelo; d) Riobaldo narra como foi o julgamento de Zé Bebelo, em que este fora livrado da morte por Joca Ramiro com a ajuda do próprio Riobaldo; e) Riobaldo vive um momento de grande tensão com Zé Bebelo, no qual este pretende que aquele escreva cartas às autoridades ao mesmo tempo em que a casa em que estão está sendo alvejada, fazendo com que, dali a pouco, o próprio Riobaldo vislumbre assumir a chefia dos jagunços, já tendo ficado cismado com Zé Bebelo; f) é narrado o momento em que Riobaldo ouve de Lacrau sobre o pacto de Hermógenes com “o cujo”; g) podemos acompanhar o diálogo entre Zé Bebelo e Habão, dono da fazenda na qual os jagunços ficam se curando da doença que passou a abatê-los e h) por fim, acabamos por conhecer uma reflexão em primeira pessoa sobre a mudança de Riobaldo em relação ao tratamento que passou a dispensar a Zé Bebelo e a Diadorim, a partir no momento que antecedeu a sua tomada de chefia, mas sem deixar de seguir desejando que Diadorim permanecesse “longe de toda confusão e perigos”.

Esse detalhe não poderia passar despercebido e pode ter significados difíceis de compreendermos à primeira vista. Fica a pergunta: será que inconscientemente Guimarães Rosa acabou por colocar a palavra *favor* em trechos que teriam, ao serem lidos em seqüência, um significado particular e a capacidade de resumir de alguma forma a obra? O que pode representar este desdobramento do inconsciente, caso esta hipótese seja válida?

Enfim, até aqui nos concentramos no favor como vocábulo, seus sentidos e as vezes em que aparece em *GS:V*. Pudemos assim nos remeter à estória narrada e à oralidade do texto de Rosa e identificar sentidos que este vocábulo, que se empresta ao nome de um mecanismo social tão presente na realidade brasileira, como veremos a seguir, pode adquirir em diferentes contextos. Agora, pretendemos tratar do *favor* como mecanismo social e ideologia para, posteriormente, identificarmos finalmente de que forma entendemos que na relação entre dois de seus personagens, Rosa realiza a nosso ver, através de *GS:V* uma crítica ampla e sutil a este mecanismo.

O FAVOR COMO MECANISMO SOCIAL E COMO IDEOLOGIA

Por ser importante que tenhamos bem especificadamente a que nos referimos ao tratar do *favor* como mecanismo social e como ideologia, aqui procuramos apresentar em linhas gerais textos que se referem a este mecanismo social e a sua ideologia correlata. Em *As Idéias Fora do Lugar*, capítulo de *Ao Vencedor as Batatas* de Roberto Schwartz (1977), seu autor aponta que idéias como “a liberdade ao trabalho”, “a igualdade perante a lei” e “o universalismo” ao constituírem uma ideologia na Europa, correspondiam a aparências e, por outro lado, acabavam mesmo por encobrir a exploração ao trabalho.

Schwartz (1977) aponta que, quando se começou a apregoá-las por aqui, entre nós as mesmas idéias também eram falsas, mas num sentido diverso. Para apoiar essa argumentação, o autor usa o exemplo de como a Declaração dos Direitos do Homem foi transcrita em parte na Constituição Brasileira de 1824 e se

refere à *Introdução ao Estudo da Emancipação Política do Brasil*, célebre texto de Viotti da Costa no qual a autora identifica de que modo a Constituição de 1824 apresentou uma flagrante contradição entre o estatuto legal e a realidade brasileira, incluindo, além de omissões, preceitos do liberalismo que eram declamados em frases sonoras e vazias na câmara e no Senado, mesmo que não tivessem eficácia junto a cerca de 95% da população, entre escravos e “moradores” vivendo em fazendas em terras alheias.

Costa aponta que “a elite dos letrados (...) forjava uma ideologia mascarando as contradições do sistema e ignorando a distância entre as disposições jurídicas e a realidade” (COSTA, 1973, p. 125). Assim, para Costa, a fachada liberal construída pela elite europeizada ocultava a miséria e escravidão da maioria dos habitantes do país. A autora aponta que as omissões se explicam, contudo, inclusive pela intenção de manter escravizada mais de 1/3 da população. Exemplos de como havia distância entre os preceitos da lei e a realidade, podem ser algumas das garantias presentes no texto legal, que somente existiam para aqueles educados à européia, representantes das categorias dominantes (excluída aí a maioria da população), como: a) propriedade em plenitude – dispositivo que dizia respeito à liberdade de se possuir escravos; b) liberdade econômica e de iniciativa; c) segurança; d) educação primária e gratuita; e) direitos políticos condicionados à renda e riqueza; f) não ser submetido à tortura – garantia que não existia nem de longe para escravos ou para a população pobre, por exemplo.

Voltando a Schwartz, este autor aponta que “essa *impropriedade* do nosso pensamento (...) foi de fato uma presença assídua, atravessando e desequilibrando, até no detalhe, a vida ideológica do Segundo Reinado” (SCHWARTZ, 1977, p. 14 o *itálico* é nosso). Diz ainda o autor que a escravidão por si indicava essa impropriedade das idéias liberais, mas que até a escravidão, mesmo que relação produtiva fundamental, não era o nexos efetivo da vida ideológica. E qual era este nexos, então?

A Colonização produziu no Brasil três classes de população, de acordo com Roberto Schwartz: o latifundiário, o escravo e o “homem livre” dependente.

É por este último que o autor se interessa, aquele que nem era proprietário nem proletário, dependendo do *favor* de um grande. *Favor*, tal qual a escravidão, é, portanto, legado colonial, mas por parecer “mais simpático”, os escritores basearam nele sua interpretação do Brasil, acabando por disfarçar (involuntariamente, para Schwartz) a violência dominante na esfera da produção.

Desse modo, o *favor* acaba absorvendo e deslocando idéias liberais, originando um padrão particular, ao contrário da escravidão, que desmente incisivamente tais idéias. O *favor* aqui apenas possui primazia em relação ao liberalismo, este, impossível de ser ou praticado em meio à manutenção da ordem aqui estabelecida, ou descartado diante da compreensão de que representasse um conjunto de idéias “adiantadas” a ser obrigatoriamente adotado com orgulho como prova da modernidade e distinção, ainda que como ornamento.

Schwartz caracteriza o mecanismo social que é o *favor*, uma dificuldade inescapável para ele, para demonstrar que no Brasil as idéias pareciam estar fora do lugar, “fora de centro em relação ao seu uso europeu” (SCHWARTZ, 1977, p. 24), uma vez que “o Brasil [incansavelmente] põe e repõe idéias européias, sempre em sentido impróprio [ao longo de sua reprodução social]” (idem, ibidem).

Portanto, o mecanismo social do *favor* expressa desajustes entre o que é defendido no discurso jurídico e político e o que é vivido pela população, tendo de submeter interesses a um “jogo fluido de estima e auto-estima”, a um arbítrio que não pode ser integralmente racionalizado. “O favor, ponto por ponto, pratica a dependência da pessoa, a exceção à regra, a cultura interessada, remuneração e serviços pessoais” (SCHWARTZ, 1977, p. 16), contendo ao mesmo tempo a “violência de ocultar a violência” das “relações reais de existência”. Assim, depois de apresentarmos a polissemia do vocábulo *favor* e o caracterizarmos como mecanismo social, podemos agora identificar brevemente a *ideologia do favor* mais precisamente.

Cerqueira Filho (1982) em *A “Questão Social” no Brasil: crítica do discurso político*, aponta já em seu primeiro capítulo para o tema da *ideologia do favor* sob a perspectiva da teoria política, interessado em estudar a instância ideológica

na estrutura da formação social brasileira a partir do final do século XIX, quando a “questão social” se coloca, no momento em que, entre outros acontecimentos, ocorre a transição da mão-de-obra escrava para a mão-de-obra assalariada nos primórdios da industrialização.

Logo, remete à contribuição de Gramsci no tocante ao conceito de Ideologia, já que este autor a definiu tão bem como “uma concepção de mundo que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações teóricas e coletivas” (GRAMSCI apud CERQUEIRA FILHO, 1982, p. 22). Cerqueira Filho ainda recorre à Althusser, citando a passagem em que este autor diz que “na ideologia o que é representado não é o sistema de relações reais que governam a existência dos indivíduos mas a relação imaginária destes indivíduos com as relações reais em que vivem” (ALTHUSSER apud CERQUEIRA FILHO, 1982, p. 23).

E finalmente, este autor aponta que a “ideologia dominante (...) é a da classe social hegemônica, que detém a posse dos meios de produção e o poder político” (CERQUEIRA FILHO, 1982, p. 25) que acaba por controlar também o conjunto do Estado, combinando consenso e coerção para obter aceitação das classes dominadas, de um certo tipo de representação de uma organização social-econômica e desta organização em si. Assim, as classes dominantes se legitimam com aceitação de sua forma não só de relacionar economia e sociedade, mas também de ver o mundo, isto é, da visão de mundo que propõem.

Logo, conforme aponta Cerqueira Filho, no Brasil, “a vida ideológica será regida pelo mecanismo do favor que, com mil formas e nomes (por exemplo o jeitinho), atravessou a existência nacional, ressaltada sempre a relação produtiva de base, esta mantida em última instância pela violência” (CERQUEIRA FILHO, 1982, p. 29) e quando não pela violência, recebendo tratamento de “questão social” pelo discurso hegemônico, no interior de uma teoria da integração nacional.

Agora que vimos de que forma o *favor* aparece como um mecanismo social permeado por uma instância ideológica, presentes na dinâmica social brasileira; queremos sugerir ao leitor a seguinte questão: Guimarães Rosa teria feito uma crítica ao *favor* em *Grande Sertão: Veredas*?

CRÍTICA AO FAVOR EM GRANDE SERTÃO: VEREDAS

Acreditamos que podemos identificar elementos para uma crítica ao mecanismo do *favor* presentes na referida obra de Guimarães Rosa. Afinal, *Grande Sertão: Veredas* não só descortina relações de violência para além das aparências, narrando as condições de vida e sociabilidade conhecidas pelos sertanejos e pelos jagunços no sertão, como também, especialmente através da relação estabelecida na obra entre dois personagens, Riobaldo e Zé Bebelo – justamente personagens tão presentes nos trechos acima transcritos de *GS:V*, nos quais esteve presente o vocábulo *favor* em diversos sentidos –, nos premia com a possibilidade de percebermos que, ainda que o liberalismo no Brasil seja talvez impróprio em relação à realidade marcada pela presença do *favor*, como diz Schwartz, as relações sociais podem estar, por outro lado, permeadas pelo *favor*, mas – para além de uma contraditoriedade e um desajuste daquilo que é impróprio e está fora de lugar –, de uma forma mais ambivalente. Nesse sentido, queremos recorrer aqui, mais uma vez, ao que nos diz, Cerqueira Filho:

(...) o favor e a ideologia que lhe é correlata (ideologia do favor), realizando os efeitos de subordinação política próprios do compadrio e da conciliação, podem e devem ser pensados também como “dádiva de camaradagem” e neste caso, desvinculando-se do favor como reificação do poder e controle cravados no “amor do censor. (CERQUEIRA FILHO, 2008, p. 2)

Assim, perguntamos: o *favor* aparece de que forma através da relação afetiva entre os personagens Riobaldo e Zé Bebelo? Certamente não é enquanto arbítrio que não pode ser integralmente racionalizado, praticando a dependência da pessoa, a exceção à regra. Finazzi-Agrò recorda que Zé Bebelo é, representando um poder externo e estranho, um

personagem sempre apresentado como o portador de uma instância de modernidade e de legalidade, como o agente da ordem e do progresso no mundo arcaico dos sertões (...) figura ambígua e trágica do ordenamento político (...) (FINAZZI-AGRÒ, 2003, p. 154-155)

Portanto, acreditamos que ao fazer com que Zé Bebelo tenha a dupla função de interlocutor crítico do sertão como este se apresenta, com toda sorte de

violências e condições precárias de vida atingindo a população sertaneja e a jagunçagem, além de interlocutor privilegiado de Riobaldo, Guimarães Rosa o faz tornar-se um personagem que representa uma crítica à prática do *favor* como mecanismo social identificado com o atraso.

Coelho aponta que “Zé Bebelo, junto com Riobaldo Tatarana e Diadorim, formam a tríade que está no âmago, no centro do romance de Guimarães Rosa” (COELHO, 2003, p. 344). Logo, não constitui um erro recorrermos a este personagem – ainda mais a ele, que aspira à política e participa, conforme a narrativa, ativamente da política no sertão procurando ordená-lo – se nosso objetivo com este trabalho é olhar para *Grande Sertão: Veredas*, buscando também ali elementos para uma discussão no âmbito do ensino de Sociologia, disciplina tão marcada pela teoria política.

Em Zé Bebelo, questões como a violência no sertão, o sertão como metáfora para o Brasil, as relações entre o rural e o urbano no advento da modernidade e as relações entre política e subjetividade estão muito presentes. Ao encerrar neste personagem uma crítica ao *favor*, nossa hipótese aqui apresentada, Guimarães Rosa não abre mão de reconhecer as ambivalências presentes no *favor*, chegando a levar Zé Bebelo a praticar o *favor* como *camaradagem*, mas não deixando de criticar o *favor* que implica submissão e contraprestação, isto é, dívida a ser paga.

Temos um exemplo quando os jagunços derrotaram o bando de Zé Bebelo e Riobaldo procurou salvá-lo da morte ao dizer que Joca Ramiro havia recomendado que o levassem vivo. Graças a essa intervenção, Zé Bebelo foi julgado – situação em que apesar de estar “a pé, rasgado e sujo, sem chapéu nenhum, com as mãos amarradas atrás, e, seguro por dois homens” (ROSA, 1994, p. 355), seguiu defendendo sua absolvição em vez de uma execução. Em *GS:V*, contudo, não teremos posteriormente uma palavra acerca de alguma possível contra-prestação que não se apresente como *camaradagem*.

O *favor* como subserviência não se apresenta para Zé Bebelo como uma alternativa. Até mesmo ao ser julgado e expulso do sertão, não é por *favor* que se retirará dali, mas justamente porque foi este o “veredito” do julgamento rea-

lizado. E não retorna ao sertão para vingar a morte de quem lhe salvou porque entendesse que devesse um favor que exigisse pagamento, mas porque sentiu espontaneamente em sua consciência que poderia servir em “dádiva da *camaradagem*” à memória de Joca Ramiro.

Ainda que Zé Bebelo queira a ordem e o progresso para o sertão, seja a idéia fora do lugar, ideal republicano em meio ao sertão de líderes como Joca Ramiro ou o antagonista Hermógenes, defensor da noção de nação onde a identidade do sertão é maior do que qualquer identidade nacional, não quer dever favores nem que lhe devam; mesmo negociando com Habão a estadia dos seus homens se recuperando de uma doença (bexiga-preta), deixa claro que quer arcar com os bois que seus homens comeram e tudo quanto usaram da fazenda.

Zé Bebelo é a alegoria da *negação do favor* e da modernidade. Na própria relação com Riobaldo, tem a chance de demonstrar que refuta a condição do *favor* senão aquele que se apresenta como *camaradagem*. De batalhas e violências, Zé Bebelo participa, mas sempre querendo fundamentar suas tomadas de decisão o máximo possível na razão. A lealdade pessoal importa como *camaradagem*, mas não representa um abandono de seus interesses nem a venda de sua alma.

Muitos personagens em *GS:V* podem ser exemplos do homem cordial imaginado por Sérgio Buarque de Hollanda, que se guia pelo que dita seu coração e não por determinados princípios morais ou políticos. Zé Bebelo, não: ele separa o público do privado, méritos de simpatias. Mas claro que não iremos imaginar inocentemente que Guimarães Rosa deixa de atribuir importância aos sentimentos. Muito pelo contrário, pode estar encerrando em Zé Bebelo uma crítica ao racionalismo e aos valores jurídico-políticos da modernidade e do liberalismo, a Marechal Rondon Brasil adentro ou a Oswaldo Cruz vacina afora.

Precisamos, porém, entender que o sertão que é trazido nesta obra possui tantas violências, até mesmo como fome, canibalismo, doenças sem remédios (como a bexiga preta); que por Zé Bebelo querer modificá-lo não pode ser transformado em um ícone do iluminismo, do cientificismo ou do cartesianismo. Apenas é um personagem que facilita que tracemos em *GS:V* oposições entre o

arcaico e o moderno, o privado e o público, o cordial e o burocrático-legal e precisamente através dele possamos criticar o mecanismo do *favor*.

E ao opor nas dobras do sertão a barbárie vivida pelos jagunços e pela população sertaneja, apresentada sem cortinas ao leitor de *GS:V*, e os supostos ganhos civilizacionais defendidos por Zé Bebelo, Rosa nos presenteia com elementos para uma crítica ao *favor* tão ambivalente que é possível que outro leitor estivesse dizendo o contrário do que defendemos aqui e Zé Bebelo já estivesse não querendo saber do sertão, indo para “a capital, grande cidade. Mover com comércio. Estudar para advogado.”

ELOGIO DO FAVOR COMO CAMARADAGEM EM GS:V

Antes de encerrar este texto, em que apresento um tema (o “favor”) visando que possa ser tratado no ensino de Sociologia na Educação Profissional e Tecnológica na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos), eu gostaria de apresentar mais uma perspectiva que pode servir como argumento a minha hipótese nesse texto de que *GS:V* traz uma contundente crítica ao *favor* como mecanismo social.

Morais apresenta uma perspectiva tão distinta acerca de Zé Bebelo e sua relação com Riobaldo, que com ela também queremos trabalhar: “a importância de Zé Bebelo como representação para Riobaldo do pai imaginário, isto é, aquele que faz a intermediação entre o real e o simbólico, trabalhando analogamente com a terminologia lacaniana” (MORAIS, 2008, p. 344). Este viés aqui significa muito, pois pode corresponder a um elogio mais explícito de Rosa ao *favor* como *camaradagem*, ainda significando uma crítica ao *favor* como mecanismo de dominação, opressão e perpetuação da miséria e das mazelas do sertão. Moraes aponta que

De fato, Bebelo se reveste de muitas das características do pai do imaginário, que é, basicamente, uma figura especular: aquela em que se mira para se ver, que não é o pai real e não tem a dimensão “acabada” do pai simbólico. Assim é Bebelo, figura de espelho para Riobaldo. As metáforas desse espelhamento são inúmeras. Se Bebelo começa como chefe de bando no combate a jagunços,

mais tarde será chefe do bando jagunço; se ele toma a chefia de Marcelino Pampa, recusando-se a apenas “ajuntar-se” ao bando, mais tarde entregará a chefia a Riobaldo; se, submetido a julgamento foi obrigado a retirar-se para Goiás, mais tarde se retirará espontaneamente; se, nos “Tucanos”, submete Riobaldo a escrever-lhe bilhetes para os homens do governo, no final da estória é ele quem escreverá o bilhete para Riobaldo, apresentando-o a Quelemém. Essas inversões e reversões redundam em crises: se o narrador é advogado-de-defesa de Bebelô, no julgamento da Sempre-Verde, será quem o condena na Casa dos Tucanos; se tantas vezes se enfarou dele, outras tantas o narrador o elogia; se Riobaldo foi seu professor e secretário na Nhanva, acabou sendo seu aluno, aprendendo com ele lições de vida e retórica. No imaginário do narrador, a figura de Bebelô se mistura: ele é o homem que causa admiração e aversão, alguém de quem se é, a um tempo, aliado e rival; de um dos bebelos, ele passa a jagunço do bando dos ramiros. Assim, se “na tópica do inconsciente”, a travessia do pai real ao pai simbólico se faz através do pai imaginário, é mesmo no imaginário do narrador, que Bebelô parece estar, já que é muito maior quando não está presente, revestindo-se de uma dimensão apequenada, “real”, quando convive com Riobaldo. (MORAIS, 2008, p. 344-345)

Morais dirá: “Não bastassem as travessias já mencionadas pela Crítica: da natureza à cultura, do sertão à cidade, do arcaico ao moderno, do império à república, há ainda esta: a do real ao simbólico” (MORAIS, 2008: 346), envolvendo o personagem Zé Bebelô. Riobaldo pode romper e reatar relações com Zé Bebelô; pode querer assumir seu lugar de chefe ou se submeter a sua chefia; pode ser seu professor ou seu aluno; pode dele desconfiar ou por ele ser capaz de arriscar a própria vida, levando ao extremo a ambivalência existente na relação de ambos e, ainda assim, Zé Bebelô no final da história vai lhe escrever um bilhete o apresentando para o compadre Quelemém.

Portanto, encontramos um ambíguo elogio de Rosa ao *favor da camaradagem* que se traduz em companheirismo, compreensão, estima e aceitação no nível das relações que estabelecemos todos os dias com as pessoas que nos cercam. A relação dos dois é um exemplo de autonomia e recusa do *favor* da subserviência, elogio do *favor* como *camaradagem*.

Assim, uma idéia de representação discente e docente atravessa *Grande sertão: veredas* da primeira até a última página (KIRCHNER & KIRCHNER, 2009, p. 13) da mesma forma que a idéia de representação de pai e filho. Quando

se apresenta diante da subjetividade de Riobaldo, verdadeiro sertão / *ser tão* a mais na história, Zé Bebelo acaba por representar um pai com o qual se pode até romper (e mesmo assim não perder dele a estima) e não mais tão somente, como disseram, uma figura ambígua e trágica do ordenamento político. E Riobaldo rompe, várias vezes, conforme vimos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para encerrarmos nossa breve análise do favor em GS:V, visando apresentar discussão que possa ensejar aulas de Sociologia na Educação Profissional de Jovens e Adultos, conforme tivemos com turmas de Cursos Técnicos em Administração do PROEJA do Colégio Pedro II, é interessante recorrermos, por fim, ao exemplo da casa alvejada, narrado tão fortemente no livro (não tão fortemente, é claro, quanto o julgamento de Zé Bebelo a que já mencionamos bastante) e que é de onde virá o momento em que Riobaldo assume a liderança dos jagunços no lugar de Zé Bebelo.

Naquele trecho do livro, Riobaldo não se sente confortável com a situação que lhe cria Zé Bebelo ao mandar que escreva uma carta enquanto a casa está sendo alvejada e este desconforto gera uma tensão tão grande na relação deles, de forma que é daí que Riobaldo decide assumir o controle da jagunçada, de modo a obrigar Zé Bebelo a abandonar o sertão. Mas, ao mesmo tempo, depois Zé Bebelo será quem dará a Riobaldo uma carta o encaminhando para o compadre Quelemém em busca de sua nova vida, demonstrando, sobretudo, muita *camaradagem*.

Com este exemplo final, já podemos supor uma resposta à questão sobre o quanto Guimarães Rosa em *Grande Sertão: Veredas* critica o mecanismo social do *favor* que se traduz por submissão. É justamente devido à possibilidade existente na relação de Riobaldo e Zé Bebelo (e não só entre Zé Bebelo visando a modernidade diante do sertão marcado pela prática do *favor*) de conviverem com rupturas e reatamentos possíveis pela presença do *favor* da *camaradagem*, que compreendemos que Guimarães Rosa realiza uma crítica ao *favor*. Ampla, porque não se limita ao favor que representa uma prática, um mecanismo presente na

macro-política e história nacional, sobre o qual Schwarz trata. Também se trata de crítica ao *favor* que cobra um preço na dimensão dos indivíduos, das relações estabelecidas.

Depois de conhecermos inicialmente possíveis sentidos do vocábulo *favor* e sua relativa escassez na obra *Grande Sertão: Veredas*, de João Guimarães Rosa, conhecermos brevemente o que dizem a respeito do favor autores como Roberto Schwartz e Gisálio Cerqueira Filho, buscamos indicar como, nesta mesma obra, pode ser possível encontrarmos, a partir da relação entre Zé Bebelo e o sertão e entre Riobaldo e Zé Bebelo, uma crítica ampla – porque tanto no nível da política quanto das subjetividades – e ao mesmo tempo sutil (exigindo um esforço para percebê-la) ao mecanismo social do *favor* e à sua ideologia, procurando contudo não deixar de considerar ambivalências à medida que o *favor* como *camaradagem* por sua vez, em *GS:V* recebe um elogio.

Cremos, portanto, que o professor de Sociologia que atue na Educação Profissional e Tecnológica, em especial na modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos, encontrará em *Grande Sertão: Veredas* um manancial de questões sociológicas a serem discutidas com suas turmas a respeito do tema aqui destacado. No caso das turmas dos cursos técnicos em Administração, tal discussão recobre especial importância, por representar discussão fundamental no âmbito administrativo, tão marcado por interações que podem envolver relações de favor no sentido da submissão ou no sentido da camaradagem, sendo oportuno se tratar do tema junto a tais discentes.

Ademais, no Campus em que atuo na instituição, apenas é oferecido, no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, cursos técnicos em Administração (Assistente Administrativo e Técnico em Administração), e na modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos. Trata-se de uma especificidade de Ensino Médio Integrado, com formação que, segundo o já citado PPPI, desenvolve diferentes aspectos e potencialidades dos estudantes nas diferentes áreas do conhecimento, visando formação técnica na preparação para o trabalho em empresas e organizações públicas e privadas com atuação em marketing, recursos humanos,

logística, finanças e produção. Espera-se que tal estudante execute operações administrativas relativas a protocolos e arquivos, confecção e expedição de documentos e controle de estoques, além de aplicar conceitos e modelos de gestão em funções administrativas e de operar sistemas de informações gerenciais de pessoal e de materiais (COLÉGIO PEDRO II, 2017, p. 77).

Mas, do ponto de vista do ensino de Sociologia, não se pode deixar de buscar desenvolver nesses estudantes jovens e adultos dos cursos técnicos em Administração as competências e habilidades para a reflexão crítica dos fenômenos sociais, conforme seu PPPI, problematizando os processos sociais com o objetivo de melhor entender e interpretar os mesmos e as relações estabelecidas em sociedade:

O PROEJA propõe a formação integral unindo os princípios da educação básica com a educação profissional tendo como horizonte o desenvolvimento do cidadão pleno. Nesse contexto o programa de Sociologia desenvolve nos estudantes a reflexão sociológica sobre as relações, estruturas e processos da sociedade em geral e das transformações do “mundo do trabalho”, em especial. (COLÉGIO PEDRO II, 2017, p. 473)

Se o programa de Sociologia para o PROEJA é dividido em dois semestres, com um primeiro momento de letramento e introdução à Sociologia capaz de trazer o pensamento abstrato da reflexão sociológica ao mundo concreto das experiências de vida dos estudantes, para estimular sua capacidade de abstração e de sistematização de debates sobre questões da sociedade, ao se trabalhar temas dos eixos “Cultura, Identidade e Diversidade”, “Economia e Sociedade” ou “Poder, Política e Estado”, será necessário se apresentar ao estudante temas que estimulem sua imaginação sociológica.

Nessa esteira, o favor como subserviência ou como camaradagem, e sua discussão a partir de “Grande Sertão: Veredas”, contribuem para o desenvolvimento de habilidades e competências indicadas no PPPI³. É esta a proposta que fazemos neste artigo, menos voltado para uma metodologia ou um relato de experiência, e

3 Tais como, conforme o PPPI, “desnaturalizar e desconstruir os padrões sociais”; “desnaturalizar as hierarquias construídas entre as culturas” e “reconhecer as manifestações do racismo em diferentes sociedades como fruto de relações de dominação” (COLÉGIO PEDRO II, 2017, p. 473).

mais inclinado a uma apresentação dos fundamentos teóricos da reflexão que se propõe levar a esses estudantes.

Porque ao lado de debates sobre conceitos ou temas importantes como “classes sociais”, “trabalho, exploração e alienação” e “capital, mercadoria, valor e mais-valia” (para estudantes compreenderem o caráter histórico e social da organização do trabalho, analisarem a reestruturação das relações de trabalho no Brasil e caracterizarem as consequências da precarização do trabalho na sociedade atual), ou como “democracia, cidadania e movimentos sociais no Brasil”, “políticas públicas” e “partidos políticos e sistema eleitoral no Brasil” (para estudantes compreenderem a construção da cidadania como um processo de disputa política, avaliarem o processo de construção da democracia no Brasil e o papel das organizações políticas nesse processo e analisarem a relação entre público e privado na sociedade brasileira, também julgo que será proveitoso o tema do “favor como subserviência e como camaradagem” para estudantes analisarem o favor como mecanismo social e como ideologia presente nas relações sociais e políticas no Brasil.

Tal discussão também contribuirá com a memória coletiva produzida pelas turmas e permitirá que estudantes estabeleçam relações entre sua vivência e as teorias sociais de forma a não apenas receber análises prontas, de acordo com o PPPI, mas se reconhecendo como protagonistas na construção do conhecimento sobre a sociedade, com aporte na desnaturalização, no estranhamento e na sensibilização dos estudantes, superando o senso comum, propiciando novos argumentos e pontos de vista e alcançando uma sensibilização capaz de romper com uma atitude de indiferença diante dos problemas da nossa sociedade, em uma prática de Educação em Direitos Humanos.

REFERÊNCIAS

CERQUEIRA FILHO, Gisálio. *A “Questão Social” no Brasil: crítica do discurso político*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

CERQUEIRA FILHO, Gisálio. O Favor revisitado e um caso pitoresco. *XIII Encontro de História da ANPUH-Rio*, no Rio de Janeiro, agosto de 2008.

COELHO, Marco Antônio Tavares. As Diversas Vidas de Zé Bebelo. *Revista Estudos Avançados da USP*. São Paulo, volume 17, número 49, setembro/dezembro 2003, p. 343-348

COLÉGIO PEDRO II. *Projeto Político Pedagógico Institucional*. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2017.

COSTA, Emília Viotti da. Introdução ao estudo da emancipação política do Brasil. In: MOTA, Carlos Guilherme (org.). *Brasil em Perspectiva*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1973, (p.64-125)

FINAZZI-AGRÒ, Ettore. O Brasil é longe daqui? Poder e exceção em Grande Sertão: Veredas. *VII Congresso da Brasa*, Rio de Janeiro, junho de 2003.

FREIRE, Márcio. Exílio e Morte Social em Grande Sertão: Veredas. *Vértices – Publicação Técnico-científica do CEFET Campos*. Campos, volume 6, número 2, maio/agosto 2004, p. 131-143

KIRCHNER, Cássia Aparecida Sales Magalhães & KIRCHNER, Renato. Representações discentes e docentes em Grande Sertão: Veredas. *V Congresso de ensino e pesquisa de História da Educação em Minas Gerais*, Montes Claros, maio de 2009.

MORAIS. Márcia Marques de. Do Famigerado Nome-da-mãe ao legítimo Nome-do-Pai: incursões etimológicas e psicanalíticas pelo texto rosiano *Revista da ANPOLL – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística*. São Paulo, volume 1, número 24, janeiro 2008, p.337-350

ROSA, João Guimarães. *Grande Sertão: Veredas*. In: ROSA, João Guimarães. *Ficção Completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguillar, 1994.

SCHWARTZ, Roberto. *Ao Vencedor, as batatas: forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro*. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1977.

SERRA, Tania Rebelo Costa. *Riobaldo Rosa: a vereda junguiana do Grande Sertão*. Brasília: Thesaurus, 1990.

CAPÍTULO 3

IMAGINAÇÃO ENTRE RELIGIÃO E ARTE EM D. TRACY E AS POSSIBILIDADES DE DIÁLOGO EM UMA CULTURA PLURALISTA

Ozenildo Rocha

Doi: 10.48209/978-65-84959-99-2

A imaginação é vital na confluência de religião e arte, facilitando o diálogo em sociedades diversas. David Tracy, teólogo americano, destaca a importância da imaginação analógica para a compreensão teológica, promovendo a transcendência de barreiras doutrinárias através de símbolos e narrativas. Essa abordagem é essencial para o diálogo inter-religioso e intercultural, permitindo que as pessoas reconheçam a pluralidade cultural e religiosa como uma riqueza. A imaginação analógica é um recurso crucial para o respeito mútuo em contextos de diversidade, e este estudo propõe investigar como ela pode ser desenvolvida e aplicada para fomentar conversas significativas entre grupos religiosos e artísticos, além de contribuir para a superação da intolerância e do fundamentalismo. Serão também analisados os desafios de harmonizar religião, arte e modernidade, utilizando a imaginação para encontrar pontos em comum, respeitando as “similaridades-na-diferença”.

Palavras-Chave: Imaginação Analógica, David Tracy, Diálogo Inter-religioso, Diálogo Intercultural, Religião, Arte.

A IMAGINAÇÃO ANALÓGICA COMO RECURSO PARA O DIÁLOGO EM UMA CULTURA PLURALISTA

A imaginação analógica¹ (2006;1981), conforme explorada por David Tracy², é um conceito fascinante que se situa na confluência de múltiplos domínios do conhecimento humano, incluindo teologia, filosofia e estética. Tracy argumenta que a imaginação não é apenas uma faculdade para criar mundos fictícios ou fantasias escapistas, mas uma capacidade fundamental que permite aos indivíduos verem além das aparências imediatas e penetrar nas profundezas da realidade.

David Tracy, em junho de 1977, como presidente da Sociedade Teológica Católica da América (CTSA), apresentou A Imaginação Analógica Católica, o que foi recebido com entusiasmo e de imediato pela academia teológica americana. A pergunta fonte que Tracy respondeu foi sobre a possibilidade de uma visão compartilhada dentro do catolicismo em uma situação pós-conciliar de um “pluralismo frenético e vibrante”. Essa visão compartilhada pode ser nomeada com o estranho nome de imaginação analógica católica, realidade que certamente não define a essência do cristianismo católico, mas se refere a um “perfil familiar” que mantém, de alguma forma, esta família reunida, porque a imaginação analógica fornece o horizonte anterior, uma visão básica das crenças e práticas de uma determinada comunidade religiosa (Tracy *Apud* Rodríguez, 2014, p. 181) [tradução nossa] .

No contexto contemporâneo, marcado por uma pluralidade de visões de mundo e uma interconexão global sem precedentes, a imaginação analógica assume uma relevância particular. Ela oferece uma ferramenta para navegar e reconciliar a diversidade de perspectivas religiosas e espirituais, promovendo um diálogo que é ao mesmo tempo respeitoso e profundamente engajado com a ver-

1 Confira definição de Rodríguez sobre esse conceito: “A imaginação analógica católica é a visão de que, apesar de tudo, a realidade é confiável, que há motivos para esperança, que a realidade é benigna e que é uma amostra de “extraordinária resiliência”, dessa capacidade de resistir em situações extremas e de superá-las” (Rodríguez (2014, p. 181-182). Outra explicação, também pode ser verificada em Lopes (2013): “[...] A imaginação analógica é a maneira pela qual uma nova interpretação dos “clássicos cristãos” pode ser feita. Entre outras palavras, [...] imaginação analógica busca semelhanças nas diferenças e estabelece um entendimento da fé cristã na cultura do pluralismo” (Lopes, 2013, p. 10).

2 David Tracy é autor de vários livros e escreveu diversos artigos em revistas de alto impacto, sobretudo nos EUA. Para efeito de recorte do seu pensamento, tomaremos como destaque o seu livro “A imaginação analógica: a teologia cristã e a cultura do pluralismo”, publicado em 2006 no Brasil pela Editora Unisinos em português e o original em inglês, e demais obras do autor de forma complementar.

dade (Tracy, 2020). Sobre este aspecto Tracy (2006, p. 429) descreve:

Toda a teologia vive em sua própria situação. Os recursos criativos e libertadores da tradição propiciam um horizonte de questões de que os teólogos se valem em suas interpretações da situação. Neste tocante os teólogos não são diferentes de outros críticos culturais, que trazem suas próprias orientações, questões e modos possíveis, prováveis ou certos de análise e resposta a uma situação que engloba todos. Às vezes[...] os teólogos tendem a falar desse aspecto da tarefa teológica como o papel do “mundo” ou como uma tentativa de “discernir os sinais dos tempos”

A imaginação analógica é vista por Tracy como uma abordagem teológica que busca interpretar os clássicos religiosos e culturais através de uma lente que valoriza tanto a diversidade quanto a unidade das experiências humanas. Ele argumenta que as obras clássicas, sejam elas artísticas ou religiosas, são essenciais para a compreensão do mundo e das crenças individuais.

De modo geral, Tracy acredita que a religião tem a ver com questões existenciais da vida humana tal qual o desejo por liberdade, bem como a busca por uma existência autêntica. E aqui são fundamentais as noções de limite-até (limit-to) e limite-de (limit-of). O primeiro conceito está ligado às experiências limítrofes da própria existência humana, como a finitude. O segundo tem a ver com aquilo que fundamenta implicitamente tal experiência, diz respeito àquilo que limita, que é o referente, o fundamento, elemento que o autor identifica com Deus. Em resumo, a linguagem do limite emerge como tentativa de encontro das comunalidades religiosas da experiência e da linguagem humana sem a presunção de uma conceituação estática da religião. Investiga-se, assim, a dimensão religiosa da existência humana que, por sua vez, tem a ver com as situações limítrofes da vida (limit-to) e com a reflexão acerca daquilo que sustenta tais experiências (limit-of). (Zeferino; Sinner, 2019, p. 679)

Desse modo, Tracy enfatiza a importância da experiência humana comum no empreendimento teológico, considerando a teologia cristã contemporânea como uma reflexão filosófica sobre os significados presentes tanto na experiência humana quanto na tradição cristã (Telser; Palfrey, 2023). A imaginação analógica, nesse entendimento, serve como uma ferramenta para interpretar e dar sentido à pluralidade de crenças e práticas religiosas em um mundo cada vez mais diversificado. Nesse sentido Tracy descreve o clássico religioso:

Todo clássico é resultado de uma jornada particular de intensificação e distanciamento. Todo clássico religioso reconhece a si próprio não como pertencen-

te a si mesmo, mas como dom e mandamento da parte e pelo poder do todo. Para as tradições judaica, cristã e islâmica, essa experiência com o todo é uma experiência com um quem: um Deus amoroso e zeloso, vivo, atuante, que faz uma aliança, um Deus que desvende quem Deus é, quem somos nós, o que são, em última análise, a história e a natureza, a própria realidade [...]. Para o cristão, a presente experiência com o Espírito do Senhor Ressurreto, que é o Jesus de Nazaré Crucificado, constitui o evento religioso cristão clássico. Esse evento impulsiona todo um conjunto de expressões religiosas relativamente adequadas na tentativa de confessar, proclamar e manifestar sua verdade como pública, na verdade universal [...]. O evento que é proclamado e confessado na impactante diversidade de gêneros, imagens, símbolos, estilos de vida e eventos, naqueles textos clássicos, é o evento do ato de Deus nesse Jesus como Cristo e Senhor” (Tracy, 2006, p. 317-318).

Tracy propõe que, ao reconhecer as semelhanças subjacentes entre diferentes tradições, é possível estabelecer um diálogo genuíno que respeite a verdade de cada tradição religiosa. Isso é particularmente relevante em uma cultura de pluralismo, onde a fé cristã enfrenta desafios de ceticismo tanto na academia quanto na sociedade. A imaginação analógica surge como uma resposta a esses desafios, oferecendo uma estratégia para desenvolver um diálogo inter-religioso e intercultural que seja respeitoso e construtivo (Tracy, 1994; 1996).

A abordagem de Tracy não é totalizante; ela reconhece as pluralidades e ambiguidades que envolvem a investigação da religião e das interpretações religiosas. Ele sugere que a imaginação analógica pode ser uma convicção teológica para interpretar os clássicos cristãos, abrangendo as realidades Deus-eu-mundo. Isso implica uma compreensão de que a teologia deve se desenvolver na esfera pública como teologia pública, participando criticamente e profeticamente na sociedade, em diálogo com diferentes concepções de mundo e religiões.

Um clássico é um fenômeno cuja própria extraordinariedade e manutenção de significado resistem à interpretação definitiva. Os clássicos da arte, da razão e da religião são fenômenos cujo valor-de-verdade depende das possibilidades desveladoras e transformadoras que têm para seus intérpretes. Isto significa que os clássicos da arte, da razão e da religião são susceptíveis de manifestar significados desveladores e transformadores, bem como verdade, num modo que não é redutível ao debate (Tracy, 2012, p. 37).

Sendo assim, a visão de David Tracy sobre a imaginação analógica é a de uma ferramenta teológica que promove a compreensão e o respeito pela di-

versidade religiosa e cultural, ao mesmo tempo que busca encontrar um terreno comum e significado compartilhado entre as várias tradições. É uma abordagem que valoriza a experiência humana e a interpretação dos clássicos como recursos necessários para navegar e interpretar a complexidade do mundo contemporâneo.

Sabemos que os clássicos religiosos podem comprovar-se como ilusões e projeções de nossas próprias necessidades infantis ou condições sociais ou de nossa vontade insaciável de poder. Devemos mover-nos em outra direção – com a integridade e coragem de Freud, Nietzsche ou Marx. Porém, não podemos honestamente descartar a possibilidade de que a religião pode mostrar-se genuinamente reveladora de uma realidade que não pode ser negada. Por isso devemos aderir ao diálogo das religiões sem reservas. Devemos escutar tanto com respeito como com liberdade de crítica, tentando expressar aquilo que nós experimentamos e compreendemos - por parcial, por precário que seja - e então seguir em frente. Arriscar uma teologia sistemática (Tracy, 2006, p. 229).

Entrementes, a imaginação analógica não é uma prática isolada; ela se manifesta de maneira poderosa na intersecção entre religião e arte. A arte, em suas diversas formas, tem sido historicamente um meio pelo qual o sagrado é expresso e experimentado. Através da imaginação analógica, artistas e fiéis podem explorar e expressar as verdades complexas de suas tradições religiosas de maneiras que são simultaneamente pessoais e universais. Tracy comenta:

A experiência da arte não é peculiar, privada, irreal. Antes, a arte possui um significado público por ser paradigmática do que acontece a nós em espírito e em verdade. Quando a obra de arte capta dessa maneira uma experiência paradigmática daquele evento da verdade, ela torna-se normativa naquele momento. A sua memória entra como um catalisador em todas as nossas demais memórias e, ora sutilmente, ora instigando, transforma nossas percepções do real. Ela torna-se um clássico: sempre resgatável, sempre necessitada de apropriação apreciativa e avaliação crítica, sempre reveladora e transformadora com uma importante verdade, sempre aberta a uma nova aplicação e, desse modo, a uma nova interpretação (Tracy, 2006, p.163).

Isso é evidente na maneira como símbolos religiosos são reimaginados e reinterpretados em diferentes culturas e épocas, refletindo uma busca contínua por compreensão e conexão com o divino. Além disso, a imaginação analógica tem um papel crucial na promoção do diálogo inter-religioso. Em um mundo onde as fronteiras doutrinárias frequentemente separam as comunidades, a ca-

pacidade de imaginar analogicamente permite que as pessoas transcendam essas divisões e encontrem terreno comum.

A linguagem analógica foi criação de Aristóteles ao procurar uma linguagem unívoca (o que é igual) e equívoca (o que é diferente). Uma autêntica linguagem analógica pretende articular diferenças reais como genuinamente diferentes, mas, às vezes, similares ao que já se conhece. No uso de imaginação analógica o diferente pode ser pensado como possível e a semelhança pode ser compreendida como “semelhança-na-diferença”, isto é, analogia (Lopes, 2019, p.63).

Exemplos históricos e contemporâneos demonstram como a imaginação pode construir pontes entre tradições distintas, seja através da partilha de narrativas, da colaboração em projetos artísticos ou da participação em rituais que celebram a riqueza da diversidade humana. Ao fazer isso, a imaginação analógica não dilui as diferenças doutrinárias, mas as abraça, reconhecendo que a verdade muitas vezes se revela em um mosaico de expressões e experiências. Tracy (2019) destaca em uma entrevista concedida ao Instituto Humanitas Unisinos a seguinte reflexão:

A meu ver, todas as nossas tradições estão em fragmentos. Figuras como T.S. Eliot e outros consideravam uma infelicidade. A famosa frase desse poeta é: “Com estes fragmentos escorei minhas ruínas”. Não penso os fragmentos desse jeito. Às vezes, é claro, a fragmentação pode ser negativa. Mas, na verdade, as tradições – em filosofia, teologia, nas artes – sempre estiveram em fragmentos. Ora, ninguém usa a Bíblia inteira. Ninguém usa a filosofia grega inteira. Dado o nosso temperamento, ou nossas necessidades ou as necessidades da nossa cultura, todos escolhemos fragmentos particulares das grandes tradições que consideramos serem excepcionalmente valiosas no momento. Eu, portanto, considero os fragmentos uma categoria muito valiosa que ajuda as pessoas, especialmente na teologia, a entender que podemos ser conhecedores da (ser e fiel à) tradição cristã fundamental, mas também a perceber que não é de fato possível fazer a tradição inteira.

A relevância da imaginação analógica no contexto atual é ainda mais acentuada pela crescente conscientização sobre a interdependência global e a necessidade de uma ética que transcenda fronteiras culturais e religiosas. A imaginação analógica, com sua ênfase na empatia, na abertura ao outro e na capacidade de ver o mundo através de múltiplas lentes, é uma resposta vital às questões de justiça, paz e sustentabilidade que desafiam a humanidade. Ao

cultivar uma imaginação que é ao mesmo tempo crítica e compassiva, podemos aspirar a uma sociedade mais inclusiva e harmoniosa.

Um dos principais objetivos da linguagem propriamente analógica é a produção de alguma ordem, em caso extremo, de alguma harmonia entre os diversos análogos, as similaridades-na-diferença, que constituem o todo da realidade. A ordem é desenvolvida pela explicação das relações análogas entre várias realidades (eu, outros, mundo, Deus) pelo esclarecimento da relação de cada uma com o análogo precípua. Na sistemática cristã o sentido focal precípua será o evento de Jesus Cristo (usualmente mediado por formas particulares e tradições particulares) (Tracy, 2006, p. 518).

Como um conceito profundamente enraizado nas reflexões de David Tracy, a imaginação analógica encontra uma expressão vívida e multifacetada na arte religiosa. Esta forma de imaginação não se limita a uma mera reprodução de temas e figuras sagradas, mas busca capturar e comunicar as verdades mais profundas e universais que essas imagens representam.

[...] existem os clássicos – entendidos como aqueles textos, eventos, imagens, pessoas, rituais e símbolos a respeito dos quais se assume que revelam possibilidades permanentes de sentido e verdade. Se os clássicos não existem, podemos até ter tradita, mas não a autêntica tradição como traditio. Mas já que até seus críticos mais céticos admitem que as tradições hebraica e cristã comportam textos clássicos, os teólogos hermenêuticos podem argumentar que eles desempenham uma função genuinamente pública tanto para a sociedade como para a academia, análoga à interpretação que o filósofo faz dos clássicos da filosofia ou interpretação que o crítico literário faz dos clássicos da literatura (Tracy, 2006, p. 110).

Na pintura, por exemplo, a representação de figuras religiosas como Jesus Cristo, Maria e os santos não é apenas uma questão de fidelidade iconográfica, mas uma tentativa de conectar o espectador com uma experiência espiritual mais ampla. As pinceladas do artista, as cores escolhidas e a composição da cena trabalham juntas para evocar uma resposta emocional e contemplativa que transcende a imagem em si.

Na música, a imaginação analógica se manifesta através de composições inspiradas em temas religiosos, como oratórios e cantatas, que buscam não apenas contar uma história sagrada, mas também provocar uma experiência de transcendência e comunhão. A harmonia, melodia e ritmo são cuidadosamente orques-

trados para transportar o ouvinte para um estado de reflexão e adoração, criando uma ponte sonora entre o divino e o humano.

Na literatura, a imaginação analógica pode ser encontrada em narrativas que, embora ancoradas em contextos religiosos específicos, exploram temas universais de fé, esperança e redenção. Histórias que utilizam alegorias e metáforas para ilustrar verdades espirituais permitem que leitores de diferentes tradições encontrem significado e inspiração em suas páginas, mesmo que sua própria fé ou tradição seja diferente daquela apresentada na história.

Na arquitetura religiosa, a imaginação analógica é evidente no design de espaços sagrados que visam elevar a mente e o espírito. A disposição dos elementos arquitetônicos, a interação da luz e sombra, e o uso de símbolos e artefatos religiosos são todos empregados para criar um ambiente que encoraja a reflexão e a conexão espiritual.

A dança e o teatro religiosos também são ricos em exemplos de imaginação analógica. Performances que reencenam eventos sagrados ou exploram temas espirituais através do movimento e expressão corporal oferecem uma maneira poderosa de experimentar e entender as narrativas religiosas de uma forma visceral e emocional.

Em todas essas formas de arte, a imaginação analógica atua como uma ponte entre o conhecido e o desconhecido, o material e o espiritual, o particular e o universal. Ela permite que artistas e fiéis explorem e compartilhem suas experiências do sagrado de maneiras que são profundamente pessoais, mas ao mesmo tempo acessíveis a outros, independentemente de suas próprias crenças ou tradições religiosas.

A imaginação analógica na arte religiosa, portanto, não é apenas uma ferramenta para a expressão de crenças individuais, mas também um meio para o diálogo e a compreensão mútua. Ao abraçar a diversidade de expressões e interpretações, ela promove uma maior empatia e respeito entre diferentes culturas e tradições religiosas. É uma celebração da capacidade humana de encontrar significado e beleza no mistério do divino, e uma afirmação da busca contínua da humanidade por conexão e compreensão mútuas.

A IMAGINAÇÃO ANALÓGICA COMO CULTIVO DO DIÁLOGO INTER-RELIGIOSA E NAS ARTES

A imaginação analógica, conforme explorada por David Tracy, é uma ferramenta poderosa para promover o entendimento mútuo e a apreciação das diferenças em contextos educacionais e religiosos. Ela permite que indivíduos e grupos vejam além das diferenças superficiais e reconheçam as semelhanças subjacentes em suas experiências e crenças.

Essa abertura da teologia para o pluralismo religioso vem corroborar toda uma reflexão em curso na antropologia, desde os primórdios do século XX, sobre o valor da diversidade. Em clássico texto de 1950, Lévi-Strauss assinalava a importância de se preservar a diversidade das culturas como forma de evitar no mundo a ameaça da monotonia e da uniformidade. Não há como escapar ou driblar a diversidade das culturas humanas: ela “está atrás de nós, à nossa volta e à nossa frente. Isso também se aplica às religiões. Essa diversidade guarda consigo “potencialidades secretas”, abrindo espaços inusitados para o exercício novidadeiro de uma vida comum que se enriquece pela dinâmica da generosidade. A presença provocada da diferença e da alteridade amplia o campo das possibilidades e faculta o real exercício de uma conversação enriquecedora (Teixeira, 2012, p. 167).

Ao utilizar analogias, é possível construir pontes de compreensão entre diferentes tradições religiosas e práticas artísticas, promovendo um diálogo mais rico e empático. Um exemplo notável da aplicação da imaginação analógica em um contexto inter-religioso é o diálogo entre o Cristianismo e o Budismo. Através da comparação entre o conceito cristão de amor ao próximo e a compaixão budista, foi possível estabelecer um terreno comum para discussões significativas. Essas conversas não apenas enriqueceram o entendimento teológico, mas também ofereceram novas perspectivas sobre como viver de maneira mais harmoniosa e inclusiva.

Para os budistas, a prática da atenção plena e da meditação promove a consciência e o insight, permitindo que os indivíduos transcendam o apego e o ego. O cultivo da conduta ética e da compaixão é fundamental para o caminho budista, promovendo a harmonia e a não-violência nas relações com os outros [...]. O Cristianismo incentiva os seguidores a viverem uma vida guiada pela fé, amor e serviço. Os fiéis encontram força no seu relacionamento com Deus, experimentando perdão, propósito e um sentimento de pertencimento dentro

da comunidade de fé. Os ensinamentos de Jesus servem como uma bússola moral, inspirando atos de bondade, justiça e compaixão.(D Sangma, D.; M, B., 2024, p.11-12)

No âmbito educacional, a imaginação analógica pode ser utilizada para desenvolver currículos que enfatizem a empatia e o respeito pela diversidade. Por exemplo, ao estudar diferentes mitologias do mundo, os alunos podem ser encorajados a identificar temas universais de heroísmo, sacrifício e redenção. Essa abordagem não só aumenta o interesse dos alunos, mas também promove uma consciência mais profunda das narrativas compartilhadas que unem a humanidade.

Além disso, a imaginação analógica tem um papel crucial na superação da intolerância e do fundamentalismo religioso. Ao reconhecer que diferentes tradições podem ter interpretações variadas de conceitos como fé e salvação, é possível criar um espaço para o respeito mútuo e a coexistência pacífica. Isso é particularmente importante em um mundo cada vez mais globalizado, onde o contato entre diferentes culturas e crenças é inevitável.

A prática da imaginação analógica também pode ser aplicada na resolução de conflitos, onde a capacidade de ver uma situação a partir de múltiplas perspectivas é essencial. Em situações de tensão entre grupos religiosos, por exemplo, a busca por analogias pode ajudar a identificar valores e objetivos comuns que podem servir como base para a reconciliação e a construção da paz.

A presença de clássicos em toda a cultura é inegável. Sua memória nos frequenta. Seus efeitos reais em nossas vidas perduram e estão à espera de apropriações sempre novas, interpretações constantemente novas. Sua existência pode ser confiada ao tempo, às gerações de leitores e investigadores capazes, que checarão nossos entusiasmos e garantirão a emergência de algum senso comunal para a importância de certos textos, imagens, pessoas, eventos e símbolos (Tracy,2006, p. 152).

No contexto das artes, a imaginação analógica permite a criação de obras que transcendem barreiras culturais e religiosas. Artistas que empregam essa abordagem são capazes de comunicar mensagens universais através de símbolos e narrativas que ressoam com públicos diversos. Isso não apenas enriquece o

repertório artístico, mas também fomenta o diálogo e a compreensão entre diferentes comunidades. Tracy Destaca que:

A revelação real do texto clássico é que ele reclama atenção com base no fato de que nele encontrou expressão um evento de compreensão próprio de seres humanos finitos. A sina do texto clássico é que somente a sua constante reinterpretação por seres finitos, históricos, temporais posteriores, que correrão o risco de colocar as suas questões e escutar, crítica e polidamente, as suas respostas, é capaz de tornar o evento da compreensão atual além da sua presente fixação em um texto. Todo clássico vive como clássico somente se encontrar leitores dispostos a se deixar provocar por seu reclamo de atenção. (Tracy, 2006, p. 141)

Dessa maneira, a imaginação analógica é uma estratégia valiosa para promover a compreensão intercultural e inter-religiosa. Ela oferece uma maneira de abordar questões complexas de fé e identidade de uma maneira que é acessível e relevante para todos. Ao adotar essa abordagem, educadores e líderes religiosos podem desempenhar um papel vital na construção de uma sociedade mais empática e inclusiva.

DESAFIOS E OPORTUNIDADES NO DIÁLOGO ENTRE RELIGIÃO, ARTE E CONTEMPORANEIDADE

Harmonizar práticas religiosas tradicionais com a contemporaneidade é um desafio multifacetado e complexo. Em um mundo cada vez mais globalizado e interconectado, as tradições religiosas encontram-se em um diálogo constante com uma pluralidade de visões de mundo e sistemas de crenças (Tracy, 1981). A contemporaneidade, marcada por avanços tecnológicos rápidos e mudanças sociais significativas, desafia as comunidades religiosas a encontrar formas de manter a relevância sem comprometer seus valores fundamentais (Tracy, 1994). Este processo de harmonização requer uma reflexão profunda sobre a essência das práticas religiosas e a forma como elas podem ser interpretadas ou adaptadas em um contexto moderno. Ao mesmo tempo, é necessário considerar como essas práticas podem contribuir para o bem-estar comum, promovendo a paz, a justiça e a compreensão mútua em uma sociedade diversificada (Tracy, 2006).

A imaginação desempenha um papel crucial na busca por terreno comum entre tradição e contemporaneidade. Ela permite que indivíduos e comunidades transcendam as barreiras do literal e do concreto, explorando novas possibilidades de entendimento e coexistência. Respeitar as “similaridades-na-diferença” significa reconhecer que, apesar das divergências doutrinárias, ideológicas ou rituais, há valores e aspirações humanas compartilhadas que podem servir como base para o diálogo.

A imaginação pode ser empregada para visualizar um futuro em que a diversidade religiosa e cultural não seja vista como uma ameaça, mas como uma rica tapeçaria que enriquece a experiência humana. Nesse sentido, a imaginação não é apenas uma fuga da realidade, mas uma ferramenta poderosa para moldá-la de maneira mais inclusiva e harmoniosa. Desse modo, a imaginação analógica, oferece uma abordagem promissora para o respeito mútuo e o reconhecimento da pluralidade cultural e religiosa. Ao empregar analogias, as pessoas podem construir pontes de entendimento, identificando paralelos e conexões entre diferentes tradições e práticas. Esta abordagem enfatiza a importância de ouvir e aprender com o outro, ao invés de impor uma visão única de verdade ou espiritualidade. A imaginação analógica encoraja a empatia e a abertura, permitindo que as pessoas vejam além das diferenças superficiais e apreciem a riqueza subjacente de diversas tradições religiosas e culturais. Ao fazer isso, ela pode facilitar um diálogo mais profundo e significativo, onde a pluralidade é celebrada como uma fonte de força e beleza, e não de divisão.

A partir dessa compreensão tracyana, torna-se essencial que o diálogo entre religião, arte e contemporaneidade seja conduzido com uma postura de humildade e disposição para o aprendizado mútuo. Tracy defende uma abordagem hermenêutica ao diálogo, onde a interpretação e a compreensão são centrais. Isso implica uma atenção cuidadosa às narrativas e símbolos que formam o núcleo das tradições religiosas, bem como uma apreciação das novas questões e contextos que surgem na contemporaneidade. Ao abordar o diálogo com uma mente aberta e um coração disposto a ser transformado, as comunidades religiosas podem en-

contrar novas formas de expressar sua fé que sejam autênticas e relevantes para os desafios do presente.

O diálogo entre religião, arte e contemporaneidade também envolve o reconhecimento de que a verdade e a sabedoria podem ser encontradas em muitas fontes. A tradição religiosa não é uma entidade estática, mas um fluxo vivo de experiências, interpretações e revelações que se acumularam ao longo do tempo. A contemporaneidade, com seus desafios únicos marcados pela pluralidade cultural e religiosa, oferece a oportunidade de reexaminar e revitalizar essas tradições e culturas, descobrindo novas dimensões de significado e aplicação. Isso requer uma abertura para o diálogo inter-religioso e intercultural, onde diferentes perspectivas podem enriquecer a compreensão mútua e promover uma cultura do encontro entre diferentes perspectivas.

O diálogo entre religião, tradição e contemporaneidade também deve levar em conta o papel da educação. A educação pode ser uma ferramenta poderosa para promover o entendimento e o respeito pela diversidade religiosa e cultural. Programas educacionais que enfatizam a história, as crenças e as práticas de diferentes tradições religiosas podem ajudar a desfazer estereótipos e preconceitos, ao mesmo tempo em que promovem a apreciação da riqueza cultural e espiritual da humanidade. Além disso, a educação pode incentivar o pensamento crítico e a reflexão sobre o papel da religião na sociedade contemporânea, preparando os indivíduos para participar de um diálogo informado e respeitoso.

A tecnologia moderna também oferece novas oportunidades para o diálogo entre religião, tradição e contemporaneidade. As plataformas de mídia social, por exemplo, podem ser espaços onde as pessoas compartilham suas experiências religiosas e espirituais, aprendem sobre outras tradições e participam de discussões construtivas. No entanto, a tecnologia também apresenta desafios, como a disseminação de informações falsas e a polarização. Portanto, é crucial que as comunidades religiosas aprendam a navegar no ambiente digital de maneira responsável e ética, utilizando a tecnologia para construir pontes, em vez de muros.

Finalmente, o diálogo entre religião, arte e contemporaneidade deve ser enraizado em uma ética de cuidado e compaixão. Em um mundo marcado por conflitos e divisões, as tradições religiosas têm o potencial de oferecer visões de esperança e caminhos para a reconciliação. Ao se engajar em um diálogo autêntico e compassivo, as comunidades religiosas podem desempenhar um papel vital na cura das feridas sociais e na promoção de uma sociedade mais justa e pacífica. Isso requer uma dedicação contínua ao serviço, à justiça social e ao amor ao próximo, princípios que estão no coração de muitas tradições religiosas e que são essenciais para a construção de um futuro compartilhado.

Tais perspectivas representam apenas uma parte do diálogo necessário sobre os desafios e oportunidades no encontro entre religião, tradição e contemporaneidade. Eles refletem a necessidade de uma abordagem multifacetada e empática, que reconheça a complexidade do tema e busque soluções criativas e inclusivas. Seguindo a lógica de David Tracy, compreende-se que é através do diálogo aberto, da reflexão crítica e da imaginação criativa que podemos esperar construir um mundo onde a diversidade religiosa e cultural seja uma fonte de enriquecimento e não de intolerâncias excludentes.

CONCLUSÃO

O artigo em questão abordou a complexa inter-relação entre religião e arte sob a perspectiva do teólogo David Tracy, enfatizando a importância da imaginação analógica para o diálogo em uma sociedade pluralista. Tracy propõe uma abordagem não totalizante da religião, reconhecendo as pluralidades e ambiguidades inerentes à investigação teológica e às interpretações religiosas.

Por meio da imaginação analógica, Tracy estabelece um paralelo entre os estudos da religião e os da arte, sugerindo que ambos compartilham uma capacidade de conversar com os clássicos e de refletir sobre a condição humana. Além disso, Tracy vê uma dimensão profética nas religiões, que pode contribuir para o enriquecimento dos estudos teológicos e para o diálogo inter-religioso e intercul-

tural. Assim, o artigo destaca a relevância da teoria de Tracy para a promoção de um entendimento mais profundo e respeitoso entre diferentes tradições religiosas e expressões artísticas em um mundo cada vez mais diversificado.

REFERÊNCIAS

D SANGMA, D.; M, B. Abordagem para Libertação e Salvação: Uma Análise Comparativa do Nirvana Budista e da Redenção Cristã. **Kalagatos** , [S. l.], v. 21, n. 3, p. eK24078, 2024. DOI: 10.52521/kg.v21i3.13971. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/kalagatos/article/view/13971>. Acesso em: 15 out. 2024.

LOPES, T. de F. **Falar de Deus uma conversação entre David Tracy e Simone Weil**. Belo Horizonte. 2019 f. Tese de doutorado em teologia. Tese (Doutorado) – Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia, Departamento de Teologia. Disponível em: <https://faculdadejesuita.edu.br/wp-content/uploads/2022/05/FALAR-DE-DEUS-UMA-CONVERSACAO-ENTRE-DAVID-TRACY-E-SIMONE-WEIL.pdf>. Acesso em: 6 set. 2022.

LOPES, Tiago. **Perspectivas hermenêuticas de uma teologia pública a partir dos clássicos religiosos cristãos**: uma leitura da obra a imaginação analógica de David Tracy. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Teologia da Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia. Belo Horizonte - MG, 2013.

RODRÍGUEZ, Luiz Augusto Darío Tomaz. **Conversando con Qoyllurit'i**: la hermenéutica teológica de David Tracy y el diálogo teológico intercultural con los clásicos religiosos andinos. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Teologia da Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia. Belo Horizonte - MG, 2014. Disponível em <https://faculdadejesuita.edu.br/wpcontent/uploads/2022/05/conversando-con-qoylluritt-la-hermeneutica-teologicode-david-tracy-y-el-dialogo-teologico-intercultural-con-los-classicos-relig.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2020.

TEIXEIRA, Faustino. **Teologia e pluralismo religioso**. São Bernardo do Campo: Nhanduti Editora, 2012.

TELSER, Andreas S.; PALFREY, Barnabas. **Beyond the Analogical Imagination: The Theological and Cultural Vision of David Tracy**. United Kingdom: Cambridge University Press, 2023.

TRACY, David. **A imaginação analógica**: A teologia Cristã e a cultura do pluralismo. São Leopoldo: Unisinos, 2006.

TRACY, David. A Teologia na esfera pública: três tipos de discurso público. **Revista Perspectiva Teológica**, ano 44, n. 12, Belo Horizonte: Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia, Jan/abr. 2012. p. 29-51.

TRACY, David. Em homenagem aos fragmentos entrevista com David Tracy. In: Instituto Humanitas Unisinos (IHU). Disponível em <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/592974-em-homenagem-aos-fragmentosentrevista-com-david-tracy>. Acesso em: 25 ago. 2019.

TRACY, David. **Blessed Rage for Order**: The New Pluralism in Theology. United Kingdom: University of Chicago Press, 1996.

TRACY, David. **Filaments**: Theological Profiles: Selected Essays, Volume 2. United Kingdom: University of Chicago Press, 2020.

TRACY, David. **Plurality and Ambiguity**: Hermeneutics, Religion, Hope. United States: University of Chicago Press, 1994.

TRACY, David. **The Analogical Imagination**: Christian Theology and the Culture of Pluralism. United Kingdom: Crossroad, 1981.

ZEFERINO, Jefferson; SINER, Rudolf Von. A teoria teológica da religião de David Tracy. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 17, n. 53, p. 676-701, maio/ago. 2019. Disponível em <http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/20612/1646>. Acesso em: 06 set. 2022.

CAPÍTULO 4

“... BEM TE APRENDI A SABER CERTA A VIDA”: CONTRIBUIÇÕES POSSÍVEIS DA PSICOLOGIA ANALÍTICA PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Filipe de Menezes Jesuino¹

Doi: 10.48209/978-65-84959-99-3

Resumo: Este artigo analisa as contribuições da Psicologia Analítica para o campo educacional no Brasil, articulando reflexões teóricas a partir de C.G. Jung e outros autores contemporâneos, como Shihō Main e Raya Jones. O objetivo é examinar as intersecções entre psicologia e educação, destacando o potencial da Psicologia Analítica para enfrentar desafios educacionais atuais, como a decolonização da educação e a integração ecológica. Utilizando abordagem crítica, o texto revisita as concepções junguianas sobre individuação, inconsciente coletivo e educação multidimensional, propondo uma aplicação da abordagem à realidade educacional brasileira. Através de uma análise das contribuições já consolidadas e de suas limitações, argumenta-se que a Psicologia Analítica pode atuar como um recurso auxiliar valioso, tanto na formação de educadores quanto no acompanhamento de processos educacionais. Conclui-se que, embora sua influência tenha sido limitada até o momento, a Psicologia Analítica possui potencial para enriquecer as práticas educacionais contemporâneas no Brasil.

Palavras-chave: Psicologia Analítica, Educação, Individuação.

¹ (<https://orcid.org/0000-0003-0374-3160>).

Psicólogo, Mestre em Psicologia e Doutor em Educação pela UFC.

Coordenador do curso de especialização em Psicologia Junguiana da Unichristus/CE.

INTRODUÇÃO

Em nossos dias, ainda avança o nosso empenho para assimilar as ideias de Jung ao pensamento psicológico corrente. Suas contribuições, nos últimos anos, encontram cada vez mais espaço em solo brasileiro, sobretudo em função da maior abertura de nossa época ao seu pensamento. Nesse sentido, cabe revisitar os caminhos pelos quais a psicologia junguiana pode contribuir para diversos setores da atividade humana, dentre os quais a educação.

A história da Psicologia Analítica com a educação principiou modesta, secundária e indireta. Jung (1999a) considerava a área da educação demasiadamente vasta e complexa, exigindo aproximação minudente e extensiva. Considerou que a psicologia poderia tanto contribuir para a educação escolar quanto, em paralelo, vislumbrar a possibilidade de educação mais ampla, próxima do desenvolvimento psicológico geral, inclusiva da própria análise e da educação escolar e familiar. Essa caminhada paralela da Psicologia Analítica com a educação prosseguiu em produções pós-junguianas, como as de Shiho Main (2008), Raya Jones (2012), Susan Rowland (2014) e Gitz Johansen (2016). No Brasil, é necessário mencionar as propostas de Carlos Byington de uma pedagogia simbólica e o livro de Claudio Saiani que aborda questões educacionais desde o ensino da Matemática. Há, ainda um número modesto, mas relevante, de teses e dissertações nos repositórios da CAPES.

Nas últimas décadas, em contexto brasileiro, a educação tem enfrentado desafios que extrapolam o domínio técnico-científico e convocam contribuições articuladas com a diversidade cultural e com a complexidade psicológica dos atores educacionais. A Psicologia Analítica oferece uma perspectiva enriquecedora ao promover uma integração do desenvolvimento cognitivo com as dimensões simbólicas e culturais. Suas compreensões, tais como a radicalidade do ponto de vista psicológico (2000), o método empírico-descritivo de orientação pragmática (1998), o reconhecimento da vida como valor supremo (1984; 1999a) e a noção de arquétipo psicoide (2014), ensejam uma visão educacional do desenvolvi-

to integral do aluno, suas dimensões cultural e pessoal e sua conexão com a natureza.

Este estudo surgiu do interesse por essas contribuições e, por isso, tem o objetivo de explorar conceitos e posicionamentos da psicologia analítica, especialmente a individuação e as dimensões do inconsciente (pessoal, cultural, coletivo), para demonstrar eles podem ser integrados à nossa realidade educacional contemporânea. Para isso, articulei algumas noções fundamentais da psicologia junguiana desde textos clássicos e as correlacionei com alguns posicionamentos educacionais posteriores ao tempo de Jung e mais próximo de nossa vida atual. Em seguida, delineei, com a ajuda de alguns autores como Fellner (2018), Main (DATA), Jones (DATA) e Gitz-Johansen (2016), um direcionamento das principais vias para um engajamento da psicologia junguiana em nossa realidade escolar/educacional. Trata-se, pois, de um estudo teórico amparado em revisão de literatura.

Diante da necessidade de assumir um eixo metodológico, a intuição me remeteu a um diálogo terminal do *Grande Sertão Veredas* (2011). Trata-se de uma frase de Zé Bebelo a Riobaldo: “A bom, eu não te ensinei; mas bem te aprendi a saber certa a vida...” Com isso ele remendou uma constatação equivocada de que Riobaldo tivesse sido simplesmente seu discípulo, já que, no início, fora seu professor. Com isso se assenta a misteriosa relação entre ensinar e aprender. Ao final da travessia, quem não foi aprendiz e mestre? Com isso, descortinou-se minha questão fundamental, alinhada com a psicologia junguiana e com um projeto de educação democrática: ao admitirmos a vida como valor insubstituível, impossível de ser mascarado pelas discussões técnico-racionalistas, que indicações nos parece lícito propor para um engajamento da Psicologia Analítica com a Educação em nosso contexto hodierno? É uma pergunta para uma psicologia que se oferta como auxílio e que não tem pretensão de substituir ou subsumir a educação, apenas de se aliar a ela.

POSIÇÃO METODOLÓGICA

É possível aplicar ao nosso tempo as contribuições apontadas por Jung, mas também compete aproveitar alguns de seus argumentos que não se apuseram explicitamente como, p.ex., a crítica de que se sobrecarregava a criança com a responsabilidade de aprender, poupando o adulto. É preciso considerar alguns pormenores para essa aplicação: a posição científica peculiar da psicologia em relação à educação científica, a distinção entre o contexto de Jung e o nosso e os limites práticos dessa contribuição, o que é matéria do próximo tópico.

Antes de abordar esses aspectos nominalmente, todavia, cabe distinguir alguns dos meus pressupostos metodológicos. Parto de um argumento de Vilém Flusser (1998) para me radicar no viés pragmático da psicologia junguiana. Em sua obra *Fenomenologia do Brasileiro*, o filósofo naturalizado brasileiro argumenta que quando uma realidade exige reflexão mais aprofundada é preciso se desengajar dela, distanciar-se ou abstrair-se, a fim de produzir um ponto de vista que lhe confira sentido. Sua alegoria é a do cartógrafo que precisa se distanciar da terra a fim de produzir um mapa mais simples e esquemático que ela por intermédio do qual seja possível se orientar no terreno. O ponto de vista produzido pelo desengajamento transforma a realidade ao modificar a atitude de quem se engaja por meio dele. O distanciamento, todavia, pode se tornar um fim em si mesmo, quando só se almejam as alturas teóricas ou se as valorizam mais que à realidade de que se partiu e que, nesse cenário, a mim já não interessa muito. Tendo por certo a vida, e não o que se diz dela, tal tipo de desengajamento é vão, bem como o ponto de vista por ele produzido. Flusser assevera com a argúcia que lhe é própria que só há dois destinos para o desengajamento: ou é um meio para a consolidação de um novo engajamento ou é irresponsável.

Retornar ao engajamento é movimento análogo ao de Jung quando asseverou que buscava novos fatos mais que novas teorias (2001). A teoria pretende um olhar e uma participação mais diferenciados. Para o pensador suíço, ter a teoria, ou mesmo os paralelos usados na pesquisa comparativa, como meta poderia ser

considerado um passatempo ocioso (1991). A intenção da Psicologia Analítica deveria ser a compreensão da vida conforme ela se manifesta na alma. Jung recomendou, em suas conferências sobre *Psicologia Analítica e Educação* (1999a, p.128) que: “[...] a lição que tirarmos desse conhecimento [...] não deverá se petrificar sob a forma de uma teoria intelectual, mas deverá tornar-se um instrumento de trabalho” que ajude a cumprir suas metas.

A finalidade de engajamento da psicologia de Jung, pois, reside na contribuição para a melhor adaptação à vida. Com isso, Jung praticamente parafraseia William James (1978, p.29), segundo quem as teorias devem ser tomadas como instrumentos para mudar a realidade, não como respostas em si. O pragmatismo, assim compreendido, é um temperamento que conduz a produção racional ou intelectual para longe das coisas primeiras, dos princípios, e para próximo “[...] das coisas últimas, dos frutos, consequências, fatos”. E assim é o engajamento psicológico que proponho.

DESENVOLVIMENTO

Educação e Psicologia são disciplinas diversas com pressupostos diferentes. A primeira se interessa pela racionalização dos processos para conformar modelos – rígidos ou flexíveis – que possam atender a todos, garantindo tanto a conservação (*Ducere*) quanto a transformação (*Educere*) de certos valores sociais por uma coação idealmente consentida (MACHADO, 2012). A Psicologia, por sua vez, pressupõe, para seu exercício, o máximo abandono de todos os procedimentos preconcebidos e de qualquer coação, buscando na atividade espontânea da fantasia (JUNG, 1998) o indicador da necessidade de perpetuação e de transformação. Dirige-se, assim, ao irracional a fim de divisar as metas e os caminhos para sua consecução. Além disso, Psicologia e Educação assimilam diversamente as contribuições fornecidas por suas disciplinas acessórias e se articulam com problemas socioculturais diversos e por caminhos dessemelhantes. São, pois, símbolos históricos peculiares que compõem vivências incomensuráveis de segmentos não idênticos do nosso espírito.

É preciso, pois, argumentar criticamente contra duas pretensões. Uma delas é a de que a Psicologia possa resolver, por si, os interesses da educação sem lesionar ambas as disciplinas. A outra, da aplicação direta dos conhecimentos e procedimentos hauridos do trabalho psicológico clínico ao contexto educacional. Uma vez que na Psicologia Analítica se justificam “[...] apenas as interpretações específicas às quais se chega pelo exame acurado do contexto” (2000, p.288), ao tratar de problemas educacionais, compete conhecer e considerar o contexto problemático e fornecer respostas ao menos hipoteticamente assimiláveis. Só assim, é possível preservar o valor instrumental da psicologia, assumindo-a como disciplina auxiliar e complementar, e não substitutiva, da educação, evitando proposições levianas.

Compete, além disso, assumir que a educação, hoje, em suas concepções, práticas e políticas, é muito diversa daquela com a qual Jung discutiu. Tal pormenor exige abordagem do avanço das concepções educacionais e da relação entre educação e sua institucionalização.

Jung viveu e se educou em um período de consolidação da educação escolar e de grandes transformações no cenário educacional. Viveu a passagem do século do professor para o século do currículo, cuja crise quase presenciou, mas não houve tempo.

A educação formal no séc. XIX foi marcada pela ascensão da burguesia, que articulou a ideia de “educação para todos” – institucionalizada como “escola para todos” - consonante com a mentalidade iluminista, que se pretendia antídoto contra a ignorância a fim de promover equalização social (SAVIANI, 1999). Implementou-se uma escola que valorizava o poder pessoal do professor, a racionalidade dos procedimentos, a produtividade e os saberes disciplinares em uma pedagogia prescritiva. O projeto soçobrou diante do fracasso escolar, da evasão, das dificuldades de acesso e, principalmente, do fato de que nem todos os educandos compactuavam com os interesses da classe dominante, o que configurou obstáculo para a atitude burguesa. A burguesia se tornou regente da segregação, selecionando quem merecia e deveria ser educado e como. Isso se impôs como

uma visão eurocentrada sobre um contexto colonial, devassando outros modelos educacionais.

Por volta da virada para o séc.XX surgiu um movimento reativo que, fundamentado, sobretudo, em estudos de Biologia e Psicologia, reconhecia a exclusão social, não a ignorância, como fator de marginalização e, por isso, detinha ideais inclusivos, como se atestava nos pensamentos de Dewey e Montessori. A pedagogia daí derivada valorizou iniciativas individuais e a função docente de estimular e orientar as aprendizagens. Fracassou em virtude dos altos custos e das dificuldades operacionais, o que a levou a se tornar privilégio da elite, na contramão de seus ideais. Suas metas ficaram enraizadas no espírito educacional, sobrevivendo em correntes humanistas e progressistas, mas seu método foi irremediavelmente condenado por sua insuficiência diante dos interesses sociais.

Enquanto se alternavam as generalizações segregadoras e a inclusão impraticável dos indivíduos em torno da ideia de educação para todos, consolidou-se a responsabilização da instituição escolar pela educação focada nos jovens, traduzindo em prática social um ideal iluminista. Embora essa supervalorização da escola tenha sido questionada por Dewey, Jung, Rogers, Paulo Freire e praticamente todos os pensadores da Psicologia que se empenharam no problema escolar, ela avançou, constituindo resultante psicológica marcante.

A escola é, psicologicamente, uma imagem da psique coletiva da sociedade que a inclui. Resulta, pois, da concordância consciente de muitos indivíduos – o que virtualmente nunca ocorre em grandes grupos ou só ocorre em grau muito limitado – ou da projeção de um complexo cultural em relação ao qual os indivíduos permanecem em estado de identidade arcaica, ou participação mística – o que é regra. Neste caso, as instituições são realizações de conteúdos inconscientes e, por isso mesmo, reconhecidos como objetivos e exteriores.

O estado de identidade (2011), nas mais das vezes, não acarreta problemas e pode ser benéfico, como é o caso dos símbolos religiosos¹. Torna-se nocivo, porém, quando surge uma exigência adaptativa na esfera da ação do complexo inconsciente e a reflexão não é possível. (JUNG, 1999b; 1995). Os indivíduos da

sociedade cobram, daí, soluções por parte de uma entidade anônima, impessoal e, por isso, incapaz de uma resolução ética, já que a ética depende de uma consciência e esta só existe onde há um sujeito individual. (2000; 1993). Ao exigir da instituição anônima, as pessoas alimentam a própria sombra sem o saber, agravando o estado de dissociação, conferindo mais autonomia ao inconsciente e tornando-o mais bestial (JESUINO, 2014a), como se viu sobejamente na realidade manicomial, por exemplo.

Com efeito, o declínio do escolanovismo levou ao recrudescimento da responsabilização da escola. O mundo, sobretudo o mercado, exigiu dela mais eficiência, abrangência e objetividade. A racionalidade-técnica ganhou força, como resposta. A escola se abriu à ideia de produção em massa; abraçou metas e métodos liberais e neoliberais; padronizou ao extremo os procedimentos em desfavor das relações; enfatizou o poder do professor, os saberes disciplinares e o direcionamento para o mercado. Cindiu-se em escola “científica”, incluindo a universidade, responsável pela formação das elites, e a escola técnica, voltada para a formação da mão de obra. Quando Jung morreu, essa tendência avançava e ele incluiu o seu espírito na sua crítica psicossocial.

O pensamento de Jung se aproxima de muitos dos princípios que sustentavam os dois lados da contenda. A Psicologia Analítica se interessava, sempre concomitantemente, pelo “[...] homem tanto no seu estado natural como no estado modificado pela cultura” (1999, §160). Em harmonia com a pedagogia burguesa, a noção de inconsciente coletivo, predisposições *a priori* para agir e imaginar de forma tipicamente humana, contribuía com o princípio de igualdade e, por si mesmo, não exigia a crítica social. Por outro lado, tomado como um dos fatores de definição da espécie humana, questionava ideais como os de eugenia e raça. Jung, porém, nunca deixou de atribuir relevo às peculiaridades de culturas e indivíduos, em suas distinções históricas, simbólicas e adaptativas. Por isso mesmo, a educação, para ele, precisava abranger as exigências de desenvolvimento em relação à objetividade psíquica, à cultura e à própria existência individual (1999a; 1991). Sobretudo por enfatizar esses dois últimos aspectos, aproximava-

-se da corrente escolanovista. Reconheceu a responsabilidade da Psicologia em dialogar com educadores para ajudá-los a distinguir e acompanhar as demandas individuais dos educandos e a trabalhar em parceria com o psicólogo, aproximando-se das visões inter e transdisciplinar. Além disso, defendeu que a educação, sob nuances diversas, acompanha todas as etapas da vida humana. (2000).

Quanto à escola, Von Franz (1999a, p.123) soube sintetizar a perspectiva de Jung: “[...] a assimilação da consciência coletiva é, de fato, a função da escola”, no que consiste o que Jung chamou de educação coletiva, responsável por incutir complexos culturais duradouros na psique das crianças. Sua atividade se choca, por princípio, com a criatividade individual da consciência, mas, em não muitos casos, encontra resistência o suficiente para produzir um estado problemático. Quando fosse esse o caso, a posição de Jung era a de não se exercer violência contra o espírito do educando e de lhe propiciar condições para que se educasse também individualmente, aprendendo a lidar com as demandas do seu destino pessoal. Além disso, Jung era crítico contumaz da ideia de que os procedimentos prescritivos e os saberes disciplinares fossem suficientes ou mesmo centrais para a educação. Para ele, a educação incluía a dimensão do exemplo: o educando aprende menos o que o professor fala do que aquilo que ele é. Essa ideia, referida sempre à educação estética de Schiller, implica por si só uma lesão ao espírito racional-materialista e à pretensão iluminista de autodeterminação.

Após o falecimento de Jung, muito mudou na educação. Como resposta à racionalidade-técnica da escola burguesa, surgiram teorias crítico-reprodutivistas (Saviani, 1999) que condenaram a instituição escolar, expressando e impulsionando a descrença nela. Em linhas gerais, reconheciam na escola uma ferramenta de violência importante para a perpetuação de diferenças sociais e da exploração das classes não hegemônicas.

Tanto a racionalidade-técnica quanto a escola entraram em crise. Contra a primeira ainda se implementa grave batalha, enquanto a segunda foi reassumida com novas propostas. Foram, inicialmente, visões progressistas e crítico-transformadoras, que levaram em conta um conjunto de demandas sociopolíticas. Mais

adiante, no Brasil e alhures, ganharam espaço, já ao final do século passado, tendências crítico-reflexivas, democráticas e sociointeracionistas, enfatizando valores como a cidadania, a autonomia, o espírito crítico, a formação de competências e a ação transformadora. (LIBÂNEO, 2010; 1989). Acrescentamos, ainda, o interesse pela integração homem-natureza, a inclusão de pessoas divergentes e, sobretudo, o problema da herança colonial nos saberes e democratização escolar.

Esses movimentos se desdobram desde um olhar modificado que abrangeu numerosas nações, como se expressa no relatório da UNESCO, que nomeia horizontes educacionais para o séc.XXI (DELORS, 2012). Quatro pilares foram referidos: *aprender a conhecer*, que se refere aos saberes disciplinares e intelectuais; *aprender a fazer*, relacionado sobretudo às habilidades; *aprender a conviver*, que diz respeito às relações interpessoais, à participação crítica em grupos e à interação com as diferenças e, enfim, *aprender a ser*, que atenta para a personalidade como um todo, destacando-se os aspectos da autonomia, discernimento, responsabilidade pessoal e social e, sobretudo, uma perspectiva de que nem individual, nem social podem ser desprezados pela educação.

Diante disso, temos no Brasil contemporâneo o avanço das tensões entre perspectivas arraigadas no espírito nacional e as novas leituras crítico-científicas da educação. No campo do conhecimento, enfrentamos desafios de incluir outros saberes, por tanto tempo excluídos, como os saberes tradicionais indígenas e de África, tão herdados quando os europeus, mas pouco enfatizados na escola. (LEGAMANDI; ROGGERO; TAVARES, 2023; POSO; MONTEIRO, 2021). No campo do convívio, têm-se promovido políticas de inclusão (SILVA, CAMARGO, 2021; SILVA; CARVALHO, 2017) tanto de desenvolvimentos divergentes (MAZERA, SCHNEIDER, PADILHA, 2021; SILVA, PACHECO, 2020), quanto de distinções socio-etnico-econômicas (BEZERRA, 2022). No que diz respeito ao saber ser, o esforço pela diferenciação das condutas (FERONATTO, 2022) e o redirecionamento cultural para um desenvolvimento mais ecológico e socialmente consciente ecológica e crítica (GUISSO, MOTA, 2020) demonstram o esforço pela atenção ao indivíduo.

Com isso, configura-se um cenário em que a psicologia junguiana pode se inserir de forma contributiva. Muito do que Jung apontou em seu tempo e que, então, seria novidade para o cenário educacional, hoje já não o é. Já são problemas reconhecidos, compreensões consolidadas e projetos de desenvolvimento e transformação que, de forma quase absoluta, vieram a ser sem a influência significativa da Psicologia Analítica. Dadas as circunstâncias, acredito que três exemplos demonstrarão o argumento.

I. Jung argumentou que o desenvolvimento psicológico ocorre do nascimento à morte, sem cessar (2000). Reconheceu, ainda, que a maior realização cultural e o esforço pela realização da personalidade é tarefa do adulto, não da criança (1999). Com isso, criticou a ênfase excessiva na educação de jovens e crianças que isenta o adulto de olhar para si. Lançou, pois, o questionamento sobre a influência da psique do educador sobre a de seus educandos tanto consciente quanto inconscientemente. Comparativamente, há quase duas décadas, no relatório da UNESCO já referido (DELORS, 2012), há um capítulo inteiro a respeito da necessidade de educação ao longo da vida, que dilui a distância entre educação formal e educação permanente. Educação para todos já não é educação escolar, já não é só para crianças e pressupõe educação permanente pelos docentes e pelos adultos em geral.

II. Como já mencionei, Jung concebeu uma educação multidimensional que opera pelo exemplo; pela consciência coletiva, trabalho principal da escola, e, também, pela confrontação do processo de individuação, o que não pode ser forçado ou coagido por qualquer meio externo à espontaneidade psíquica do sujeito. A aglutinação dessas dimensões em um único ponto de vista seria inovadora há meio século, mas está explicitada no referido relatório da UNESCO, na pedagogia da autonomia de Paulo Freire (1996), na corrente reflexiva impulsionada por Donald Schön (1987) e, ainda, nos procedimentos clínico-educacionais da pedagogia diferenciada de Perrenoud (1999).

III. Jung (1999a) alertou quanto ao perigo da desvalorização excessiva do indivíduo em nome do Estado ou de outras instituições às quais o sujeito aliene

sua responsabilidade moral. Esse argumento resulta em uma crítica à alienação da educação e, sobretudo, à responsabilização excessiva das instituições de ensino. As palavras de Antônio Nóvoa (2014) nos oferecem uma visão dessa crítica assumida como desafio: “[...] a Escola não pode fazer tudo. É preciso que nós tenhamos consciência de que se quisermos continuar a por tudo dentro da escola, que a escola cumpra todas as missões sociais, todas as missões culturais, nós estamos desgraçados, porque a escola nunca dará conta disso”. Diante de tal impossibilidade, propôs que a educação fosse assumida por outros espaço socioculturais e, além disso, que os professores não esperassem pela mudança da escola, por medidas consolidadas, que eles mudassem por iniciativa própria a fim contribuir para a transformação da escola e da sociedade. Chegou, assim, ao argumento mais crítico de Jung, de que não pode haver transformação de uma instituição se o espírito que a alimenta não for transformado e que isso só pode ocorrer se os indivíduos começarem a se mexer, ideia também corroborada, p.ex., por Philippe Perrenoud (1999), Charles Hadji (2001) e Paulo Freire (1996).

O cenário parece ser esse: boa parte das grandes críticas que a Psicologia Analítica poderia fazer à educação na época de Jung hoje soariam redundantes, pois chegaram por outras vias e por outros motivos e, na maioria dos casos, apareceriam defasadas, pois o tempo de criticar já deu lugar à construção de novos caminhos, exceto, provavelmente, em relação à radicalidade com que a Psicologia Analítica assume a imaginação nas nossas vidas. Assim, e, vez de buscar uma revolução ou salvação da educação, parece mais útil contribuir com os caminhos desde um posicionamento sólido e coerente e, ainda aí, encontramos a realidade de que existem outras correntes psicológicas bem mais engajadas com o contexto educacional. Ainda assim, ousa asseverar que dificilmente alguma psicologia se encontre em melhores condições de contribuir para a superação dos problemas vividos pelas atuais iniciativas educacionais. Seus interesses de inclusão da vida em seus mais diversos aspectos e de responsabilização dos vários sujeitos e setores sociais encontra resposta da Psicologia Analítica em função, sobretudo, de três noções principais: a consideração holística do homem em seus aspectos

predisposicionais, socioculturais e individuais; a inclusão da irracionalidade no método e a noção de individuação.

De acordo com essas reflexões, seguimos uma proposta pragmática relacionada ao argumento de Philippe Perrenoud (2002), quando diz que uma transformação das realidades de ensino-aprendizagem no sentido de uma democratização é preciso abordá-la com profundidade e que “[...] para compreender o que acontece e imaginar o que poderia ser feito, diversas ciências humanas podem ser mobilizadas[...]” pois elas são capazes de ajudar “[...] a fazer as perguntas adequadas e ajudar a perceber o que está ocorrendo.” (p.112). Elas poderiam, enfim, “sugerir hipóteses ou alguns métodos para aprofundar ou verificar essas hipóteses”. (p.113). Dadas as inovações, portanto, o cenário parece, ao menos, mais receptivo à contribuição da Psicologia Analítica do que o da época de Jung, justamente pela harmonização aparente de alguns olhares.

Chega, enfim, o momento de expor alguns caminhos que parecem se distinguir, ainda que apenas como ilustração das diversas possibilidades enunciadas. No dizer de Zé Bebelo, tomado como título, ter por certa a vida parece ser o posicionamento do homem que a afirma. Para Jung, isso somente poderia ser alcançado mediante a individuação, um processo pelo qual todo ser vivo se torna o que estava destinado a ser. (JUNG, 2011). Esse processo é regulado por um centro que opera desde o inconsciente e que corresponde à totalidade psíquica, o si-mesmo, o cerne mais íntimo do indivíduo e, ao mesmo tempo, a totalidade de sua vida psíquica, incluindo as relações sociais e toda a atmosfera em que ele está inserido. (1998). Assim sendo, nem o sujeito consciente, tampouco as normas coletivas determinam a direção do processo, pois são apenas posições relativas participantes da mesma totalidade. Por isso, a realização do destino indicado pelo si-mesmo conduz “[...] a um relacionamento coletivo mais intenso e mais abrangente” (2011, p.426) e, ao mesmo tempo, a um maior conhecimento de si enquanto indivíduo singular. Jung alertava, porém, para o fato de que a individuação não poder ser considerada meta exclusiva da educação, “antes de toma-la como objetivo é preciso que tenha sido alcançada a finalidade educativa de adaptação

ao mínimo necessário de normas coletivas” (2011, p.427) já que é necessário que haja um sujeito consciente capaz de vislumbrar a meta e se empenhar nela. A realização do si-mesmo, portanto, só se consoma quando se articulam o coletivo e o individual, mas também o interno e o externo, o subjetivo e o objetivo, o racional e o irracional e, enfim, a consciência e o inconsciente. É da confrontação desse entendimento com o contexto educacional que derivam as seguintes direções de engajamento.

A primeira é o posicionamento de uma *crítica contínua e participativa* da consciência coletiva e do espírito da época (JESUINO, 2014b) nos aspectos que dizem respeito à educação. A Psicologia Analítica possui teoria e método que favorecem a uma interpretação psicológica das culturas, permitindo que contribua com a reflexão e a assimilação da sombra cultural, dos dados que operam transgeracionalmente desde o inconsciente. Essa primeira via de contribuição incide sobre os símbolos pelos quais vivemos por intermédio de nosso desenvolvimento histórico e nos complexos culturais. Sendo assim, alguns aspectos da educação contemporânea quase convocam a Psicologia Analítica a “fazer perguntas adequadas”: o movimento por decolonizar a educação no sentido de uma democratização, que requer o confronto com complexos culturais (LEGRAMANDI, ROGGERO, TAVARES, 2023; FELLNER, 2018; GITZ-JOHANSEN, 2016); a dificuldade de humanizar as técnicas assumidas como salvadoras que ignoram problemas socioeducacionais mais sérios (JESUINO ET AL., 2014C; LIBÂNEO, 2010) e a referida responsabilização excessiva da escola (NÓVOA, 2014), o reconhecimento da instituição educacional mais como recurso de *status* do que como de formação (SAVIANI, 2007) e desvalorização do indivíduo enquanto caminho para transformação.

Alguns dos posicionamentos teóricos de Jung, inclusive os já mencionados, seriam de grande interesse para articular essa crítica. Cabe referir a sua ideia ampliada de educação, a compreensão de que o professor precisa estar à altura do que ensina e o que isso significa e a teorização sobre as relações coletivas.

Em segundo lugar, *posicionar a Psicologia Analítica como conhecimento e prática acessórias da educação*, de sorte que os educadores tenham nela um recurso de trabalho e forneçam aos psicólogos o contraponto contextual necessário. Por essa via, as demandas proclamadas por Perrenoud recebem sua mais direta resposta. Possivelmente a maior contribuição por esta via seja, ainda o auxílio para que os educadores, familiares e os próprios educandos possam lidar com o aspecto irracional, ou inconsciente do ensino.

Shiho Main (2014) desenvolveu extensivamente esse aspecto que hoje é demandado como resultado da insuficiência das medidas prescritivas e racionais quando se sofisticava o processo educacional com iniciativas reflexivas, democráticas e conscientizadoras. Quando se atenta para o ensino pelo exemplo e para os problemas trazidos pelas culturas específicas e pela criatividade dos educandos, advém uma dimensão irracional do ensino cuja compreensão mal é esboçada por uma psicologia da consciência e pelas teorias educacionais, enquanto é escrutinizada até as minúcias pela Psicologia Analítica.

Ampliando o horizonte da participação do inconsciente, outros problemas práticos surgem como os relacionamentos interpessoais mais dialógicos, as diferenças de temperamento entre os envolvidos no processo, as reações atípicas a situações e conteúdos típicos e as exigências promovidas pela criatividade espontânea e pelos sintomas da dissociação. Nesta senda, Gitz-Johansen (2016) destaca que o pensamento de Jung propicia uma conexão com a natureza que se desdobra em imagens espontâneas na psique, o que facilita a educação ambiental e a educação holística o que, segundo ele, contribui para maior bem estar psicológico dos sujeitos.

A terceira direção diz respeito a *articular com o trabalho educacional tradicional o leque de contribuições propiciados pela clínica psicológica*. É a mais laboriosa das três por ser a única na qual a Psicologia Analítica precisa reconhecer e defender a função educacional compensatória da análise relativamente à atitude educacional tradicional. Quando Jung (2011) argumentou que a confrontação com a função inferior faz parte do processo educacional do homem diante

de sua própria vida, deixou traçado um caminho que eclodiria na sua concepção de educação e no entendimento de que, em seus estágios mais avançados, a psicoterapia compreende uma educação para o ser social e o desenvolvimento de uma atitude de autoeducação, culminância do processo relacional de análise. (2009).

Sendo assim, a clínica psicológica, não circunscrita por um espaço físico específico, mas por um compromisso ético com o processo de individuação, participa da educação em seu aspecto individual e se interessa, também, por que esse processo seja completo e não redunde em solipsismo ou individualismo. Como se sabe, a contrapartida da individuação é que o indivíduo retorne ao mundo e se ajuste a ele sem abrir mão da imagem renovada pelo mergulho em si próprio. Como já observei, essa demanda por uma educação individual nunca deriva de atribuições ou exigências externas, e mesmo o tempo que leva para sua elaboração não pode ser forçado a cronogramas fechados, já que mesmo o ritmo do processo de educação é regulado pelo si-mesmo. Existem algumas práticas, porém, que servem para estimular a percepção de *insights* que apontem a direção do processo de individuação. Raya Jones (2012) condena a conversão dessas práticas em expedientes pedagógicos, pois eles acabam resultando inócuos, já que dificilmente ocorrem condições para a *reflexão* necessária sobre as imagens produzidas. É ainda mais séria a consideração de Susan Rowland (2014) de que elas podem ter efeito nocivo, fazendo eclodir psicoses latentes ou crises neuróticas, ou não ser adequadas ao público, sobretudo quando dirigidas às crianças, cuja consciência não tem coesão e continuidade suficientes para confrontar moralmente os conteúdos produzidos.

Compete, pois, ao psicólogo, trabalhar junto à educação escolar assumindo a responsabilidade por acompanhar a educação individual de uma forma pouco acessível aos educadores formais, ou mesmo à família e ao contexto sociocultural que desvaloriza o indivíduo. Além disso, compete também voltar ao educador quando for necessário para trabalhar em prol da articulação clínico-psicológica e tentar garantir, ao menos, que a individualidade, onde surgir, não seja esmagada por medidas prescritivas e antiquadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, voltamos ao início: “A bom, não te ensinei”, pois “nem sempre se dá o caso de o educador ser o único a educar os outros” (JUNG, 1999), emendaria Jung. “Mas bem te aprendi a saber certa a vida”, já que o empenho educacional responde a ela, ao menos quando abre os olhos para o que o ser humano tem diante de si como desafio. O psicólogo analista, por seu ofício, não chega a ser educador, mas trabalha em prol de um dos aspectos educacionais em seu trabalho clínico. Sua contribuição, porém, quando se admite a herança recebida por Jung, pode e deve ir adiante.

Procurei, neste estudo, demonstrar que a Psicologia Analítica tem um papel relevante a desempenhar no contexto educacional, mormente no Brasil que clama por abordagens inclusivas e sensíveis a particularidades culturais e ecológicas. A integração de conceitos junguianos, com a individuação e o inconsciente coletivo, não só possibilita um olhar mais profundo sobre os processos de ensinagem, mas também encoraja uma educação que se compromete com a totalidade do ser humano e com a valorização das culturas locais. Essa perspectiva contribui para uma pedagogia que vá além dos objetivos acadêmicos convencionais, abraçando o crescimento pessoal e a integração humana e ecológica.

Este estudo, portanto, convida educadores e psicólogos a se engajarem em uma travessia: a de construir uma educação interessada pela vida ao ponto de transcender os moldes racionalistas rígidos e tecnocráticos. A Psicologia Analítica pode ser uma voz na discussão crítica da educação e, além disso, pode trabalhar ativamente em auxílio da atividade educacional especializada. Pelo menos no que eu enxergo, vale a pena a travessia.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, T. O. C. *Política de Cotas e Inclusão*. Editora Appris, 2022.

DELORS, Jacques (org.). *Educação um tesouro a descobrir* – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Editora Cortez, 7ª edição, 2012.

FELLNER, K. Embodying Decoloniality: Indigenizing Curriculum and Pedagogy. *American Journal of Community Psychology*, 62, 283–293. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12286>.

FERONATTO, P. D. *Pedagogia diferenciada na inclusão escolar de alunos com deficiência*. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/255123>

FLUSSER, Vilém. *Fenomenologia do Brasileiro*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GITZ-JOHANSEN, T. Jung in education: a review of historical and contemporary contributions from analytical psychology to the field of education.. *The Journal of analytical psychology*, 61 3, 365-84, 2016. <https://doi.org/10.1111/1468-5922.12234>.

GUISO, L.; MOTTA, C. *Família, escola e transição ecológica: uma revisão integrativa da literatura nacional*. *Psicologia em Revista*, v. 26, n. 2, p. 605-623, 2020. doi: 10.5752/P.1678-9563.2020v26n2p605-623

HADJI, Charles. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

JAMES, William. *Pragmatism and other essays*. New York: Penguin, 1978.

JESUINO, Filipe de Menezes Jesuino et al. Lágrimas na chuva: reflexão epistemológica sobre desumanização e desperdício da tecnologia educacional. *Revista de Ciências Humanas*, Florianópolis, v. 48, n. 1, p. 4-19, abr. 2014c. ISSN 2178-4582. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/2178-4582.2014v48n1p4>>.

JESUINO, Filipe de Menezes. *A sombra coletiva e a educação brasileira*. In: ANDRADE, A.; AQUINO, R.; JESUINO, F.M.; VIANA, C.A. (orgs). *Educação Brasileira: Conceitos e Contextos*. Fortaleza: Edufc, 2014a.

_____. *Psicologia Analítica e Cultura*. In: JESUINO; PINHEIRO; ROCHA; SIMÕES. *Impetus: psicologia, mitologia, cultura*. Fortaleza: Ana Lima, 2014b.

JONES, R. A. On the ‘Art and Science’ of Personal Transformation: Some critical reflections. **Educational Philosophy and Theory**, v. 44, n. 1, p. 18–26, jan. 2012. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00647.x>.

JUNG, C.G. (org) *O homem e seus símbolos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

JUNG, C.G. *Sincronicidade*. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. *Tipos Psicológicos*. OC: v.6. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. *A Prática da Psicoterapia*. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. *O Desenvolvimento da personalidade*. OC: v.17. Petrópolis: Vozes, 1999a.

_____. *Natureza da Psique*. OC:v.8. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. *Dream analysis: notes of the seminar given in 1928-1930*. Pinceton University, 1984.

_____. *Fundamentos de psicologia analítica*. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. (1943) *Psicologia e alquimia*. Petrópolis: Vozes, 1991.

_____. *Aion: estudos sobre o simbolismo do si-mesmo*. OC: v.9. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. *Símbolos da transformação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. *Freud e a Psicanálise*. Petrópolis: Vozes, 1989.

_____. *Presente e futuro*. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. *Civilização em transição*. OC:v.10. Petrópolis: Vozes, 1993.

LEGRAMANDI, A. B.; ROGGERO, R.; TAVARES, M. *Horizontes educacionais outros, caminhos trilhados pela pedagogia decolonial: Uma revisão sistemática da literatura*. *EccoS – Revista Científica*, v. 67, p. 1-22, 2023. doi: 10.5585/ec-cos.n67.24147

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA; GHEDIN (orgs). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo, Cortez, 2010.

_____. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 8. ed. São Paulo: Loyola, 1989.

MACHADO, Nilson José. Tópicos de epistemologia e didática. Aula na Universidade de São Paulo, 2012. Disponível pela Univesp TV em <<https://www.youtube.com/watch?v=NjxdcTmXquA>>

MAIN, Shiho. *Childhood re-imagined: images and narratives of development in analytical psychology*. London; New York: Routledge, 2008.

MAZERA, M. S.; SCHNEIDER, D. G.; PADILHA, M. I. *Política de acesso, acessibilidade e inclusão educacional da pessoa com deficiência: Revisão integrativa*. *Rev. Enferm. UERJ (Online)*, e55486, 2021.

NÓVOA, Antonio. *Os desafios da educação*. Entrevista concedida em 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Nj5WRKG00Tw>>

PERRENOUD, Ph. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. *Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

POSO, F. DE F.; MONTEIRO, E. P. *A perspectiva decolonial nos cursos de formação de professores: Uma revisão de literatura*. *Pedagógica: Revista do programa de Pós-graduação em Educação - PPGE*, v. 23, p. 1-17, 2021.

ROSA, João Guimarães. *Grande Sertão: Veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

ROWLAND, S. Jung and the Soul of Education (at the ‘Crunch’). In: SEMETSKY, I. *Jung and educational theory*. London: Wiley-Blackwell, 2014.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 32ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHÖN, Donald. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

SILVA, A. DE F. M. DA; PACHECO, L. *Comunicação Verbal na Escola: Um Instrumento de Identificação de Escolares em Sofrimento Mental: Uma Revisão Integrativa da Literatura*. *Revista Psicologia & Saberes*, v. 9, n. 19, art. 19, 2020.

SILVA, G. L. D.; CAMARGO, S. P. H. *Revisão integrativa da produção científica nacional sobre o Plano Educacional Individualizado*. *Revista Educação Especial*, v. 34, 2021. doi: 10.5902/1984686X66509

SILVA, N. C.; CARVALHO, B. G. E. *Compreendendo o Processo de Inclusão Escolar no Brasil na Perspectiva dos Professores: Uma Revisão Integrativa*. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 23, p. 293-308, 2017. doi: 10.1590/S1413-65382317000200010

VON FRANZ, Marie Louise. (1980) *Alquimia: introdução ao simbolismo e à psicologia*. São Paulo: Cultrix, 1999.

CAPÍTULO 5

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL BOCA DO MONTE, SANTA MARIA-RS: A RÁDIO-ESCOLA NA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Rosângela Casarotto¹

Doi: 10.48209/978-65-84959-99-4

INTRODUÇÃO

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Boca do Monte situa-se no 7º Distrito de Santa Maria, no perímetro urbano de Boca do Monte. Boca do Monte é considerada a porta de entrada do povoamento inicial de Santa Maria.

O seu território foi constituído, no passado, por grandes lotes de sesmarias, onde viviam muitos índios tupi-guaranis que chamavam a região de Caá-Yurú, que quer dizer “boca do mato” e que, mais tarde, daria origem a atual denominação de Boca do Monte. Na metade do séc. XX, a vila de Boca do Monte atingiu seu apogeu, passando a ser caminho ferroviário para a zona da fronteira, em cuja estação férrea era escoada a produção de cereais do Distrito.

A sua população, de mais de quatro mil habitantes, está distribuída numa área de 307,44 km², e se originam, na maioria, da miscigenação de portugueses, espanhóis, indígenas, negros, alemães e italianos que aqui se estabeleceram no início do séc. XX. Desenvolvem agricultura familiar e comercial, criação de gado

¹ Graduada em Geografia pela Universidade Franciscana de Santa Maria-RS, atualmente atua na Escola Estadual de Ensino Fundamental Arroio Grande, Santa Maria.

bovino, suínos e aves. Muitos trabalham na área urbana do município. Conservam ainda hoje alguns estabelecimentos como: olarias, armazéns, ferragem, loja de roupas, açougue, matadouro, cartório distrital, Criadouro Conservacionista São Brás, um Posto de Saúde, a sede da Subprefeitura, a Sociedade Recreativa Concórdia, piquetes e a Paróquia São Caetano, além de outros. O Distrito tem luz elétrica e é abastecido com água de poços artesianos; possui rede de telefonia e internet; asfalto ligando a RS 830 (no distrito) com a RS 287 e conta com linha regular de ônibus.

Na área educacional, o distrito conta com uma creche e educação infantil mantida pelo município (EMEI Boca do Monte), a Escola Municipal de Ensino Fundamental João Hundertmark (situada no Passo da Ferreira), Escola Estadual de Ensino Fundamental Almiro Beltrame e a Escola Estadual de Ensino Fundamental Boca do Monte.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Boca do Monte desenvolve oficinas de Educação de Tempo Integral através do Programa Mais Educação. Este trabalho tem por objetivo relatar a experiência do Projeto de Rádio-escola, desenvolvido a partir da participação da escola em cursos de Educomunicação promovidos pela Universidade Federal de Santa Maria e 8ª Coordenadoria Regional de Educação. Este projeto não foi contemplado pelo Programa Mais Educação, pois não havia disponibilidade dessa oficina para escolas do campo, somente para escolas urbanas.

A proposta da rádio na escola vem ao encontro dessa necessidade de ampliar os caminhos da comunicação. Não é algo novo, nem uma receita pronta que pode ser passada de uma escola para outra. Mas é sim, uma reinvenção de uma prática que tem se mostrado importantíssima na transmissão de informações, conhecimento, entretenimento e utilidade pública. Na escola, a rádio vai além. Ela nos possibilita o protagonismo do aluno, pois é ele que vai construir a programação e definir o que é importante para ser radiodifundido. Nessa prática, envolvemos as habilidades inerentes do aluno e sua criatividade, bem como, o desenvolvimento da escrita e da leitura, a busca por informações e conhecimento, o desprendimento e a curiosidade. Nesse contexto, MORAN (1993, p. 10) enfatiza que:

[...] Os meios integram linguagens, assuntos, realidade e imaginário, som, imagem, palavra, música e texto. Uma das saídas para a educação consiste em conhecer melhor os meios de comunicação, suas linguagens, para integrá-los dentro do processo educacional e perceber os mecanismos de comunicação, como um todo, que acontece nas nossas vidas, fundamentais para um processo de educação mais rico e participativo.

A rádio-escola é um meio de unir o saber midiático ao saber escolar, tendo uma abrangência que vai além dos muros da escola, integrando a comunidade e suas diversidades. Contribui de modo significativo na interação social e política da escola à comunidade em que está inserida. Tem como objetivo principal ampliar os espaços de comunicação e convivência dentro da escola, promovendo a socialização dos alunos, a ampliação de seus conhecimentos e vocabulários, a valorização do rádio como meio de comunicação das grandes massas e sua aplicabilidade no trabalho de sala de aula. Objetiva especificamente o desenvolvimento da linguagem escrita e falada dos educandos e professores; ampliação dos conhecimentos de alunos e professores; desenvolvimento da consciência crítica sobre as informações recebidas; compreensão dos processos que são envolvidos na criação de um programa radiofônico; integração e transformação das práticas e do conhecimento aprendido em sala de aula em uma informação acessível aos demais; disponibilização de espaço de debate, ouvidoria, tomada de decisões dentro da escola e até da comunidade em que está inserida; ampliação das práticas interdisciplinares; Contribuição para o aprendizado geral e o trabalho em equipe.

O PROJETO RÁDIO-ESCOLA COMO EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Ao relatarmos uma experiência de Educação Integral torna-se necessário esclarecer o seu conceito, pois este difere do conceito de Educação em Tempo Integral, muito embora caminhem para o mesmo propósito.

A Educação Integral diz respeito ao desenvolvimento do sujeito em todas as suas dimensões, reconhecendo suas habilidades e conhecimentos de vida, dentro

do contexto que vivencia e das aspirações que alimenta. Nas palavras de Guará (2010, p. 02):

Isto requer uma prática pedagógica globalmente compreensiva do ser humano em sua integralidade, em suas múltiplas relações, dimensões e saberes, reconhecendo-o em sua singularidade e universalidade.

O conceito exposto por Gonçalves (2006, p. 03) esclarece que:

O conceito mais tradicional encontrado para a definição de educação integral é aquele que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é um sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. Isso vale dizer a compreensão de um sujeito que deve ser considerado em sua dimensão biopsicossocial.

A Educação de Tempo Integral diz respeito a organização do fazer escolar e seus tempos, que conforme o artigo 4º do Decreto nº 6.253/2007, deve ser de sete horas diárias, no mínimo, durante o período do ano letivo. Este decreto representou um avanço ao que prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96:

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 1º [...]

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

Representa avanço também em relação à intenção genérica do que consta nas disposições transitórias dessa lei, que, ao instituir a Década da Educação, estabeleceu:

Art. 87 [...]

§ 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas do ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.

Na perspectiva de caminhar para a realização de uma educação definida por estes dois conceitos, o Programa Mais Educação, desenvolvido pelo Governo Federal, proporciona à escola oferecer o contra-turno para os educandos, onde são

realizadas atividades em diversas modalidades, norteadas pelo Projeto Político Pedagógico da escola que deve espelhar os anseios da comunidade a qual a escola pertence.

O Projeto de Rádio-escola desenvolvida na Escola Estadual de Ensino Fundamental Boca do Monte consolidou-se, a partir do ano de 2014, como um projeto permanente da escola, contemplado no Projeto Político Pedagógico da Escola e independente das determinações e recursos do Programa Mais Educação. Este projeto conta hoje com espaço próprio dentro da escola e uma professora coordenadora com dez horas semanais de dedicação ao projeto. Possui materiais tecnológicos precários e escassos e não há mesa de som e demais aparelhos específicos as atividades radiofônicas.

As reuniões da equipe de edição e os programas de rádio ocorrem as terças e quintas-feiras, envolvendo alunos dos anos iniciais e finais. Nesta oportunidade os alunos discutem os temas a serem estudados e vinculados na programação da rádio, bem como elaboram a pauta da programação seguinte, definindo o trabalho de cada um na equipe (Figura 1).

Figura 1: Equipe da Rádio-escola elaborando a programação.



Fonte: Acervo da Escola, 2015.

Inicialmente, o projeto da Rádio-escola trabalhou, com os alunos de toda a escola, a importância do rádio como meio de comunicação das massas e proporcionou uma série de atividades visando despertar o interesse e ampliar o conhecimento sobre o tema. Foram realizadas as seguintes atividades:

Figura 2: Alunos visitando os estúdios da Rádio Gaúcha 105 FM em Santa Maria.

Atividades	Metodologia	Responsável	Recursos	Avaliação	Meio de Verificação	Prazo
Conhecer o Rádio: surgimento, importância, aplicabilidade, funcionamento.	Leitura, interpretação de textos informativos e históricos; pesquisa; produção de textos e trabalhos com o PowerPoint. Visita à estúdios de Rádios locais.	Professores e alunos	Texto impresso, dicionários, internet, bibliografia.	Durante a realização do trabalho e redação final	Auto-avaliação do aluno sobre a relevância do tema e culminância com a apresentação dos trabalhos..	Março 2014
Formação de equipes para o trabalho na Rádio-Escola e treinamento.	Treinamento e orientação dos alunos nos softwares e aparelhos utilizados (Microsoft, Audacity, entre outros). Elaboração de planilha de programação (sugestão nos anexos).	Professores e alunos	Texto impresso, equipamentos usados na gravação dos programas (computador, caixa de som, microfone, softwares)	Durante a realização do trabalho	Auto-avaliação dos alunos e avaliação do comprometimento de cada integrante pelo professor.	Abril e Maio 2014
Elaboração de uma programação piloto para inaugurar as transmissões da rádio na escola.	Pesquisa e seleção de assuntos, músicas, entrevistas. Produção da programação e apresentação no rádio.	Professores e alunos	Computador, jornais, revistas, livros, textos impressos, Internet, caixa de som, microfone.	Durante a realização do trabalho.	Apresentação do Programa de rádio.	Junho 2014

Concurso Cultural para escolher o nome da Rádio	Todos os alunos da escola serão convidados a fazer sua inscrição para criar um nome para a Rádio. Os três melhores nomes, escolhidos previamente por um júri, serão postos em votação, numa programação ao vivo para os ouvintes votarem e escolherem.	Professores e alunos	Ficha de inscrição	Durante a realização do trabalho.	Produção dos nomes para a Rádio.	Junho e Julho 2014
Reunião para avaliação da primeira programação	Avaliação do programa, com observações aos aspectos que podem ser modificados, definição de quadros fixos na programação. Debate sobre os pontos mais relevantes. Elaboração da agenda de programações e atividades da Rádio.	Professores e alunos	Áudio do primeiro piloto da Rádio-Escola, computador, internet, calendário Formulário impresso para o cronograma (anexo).	Durante a realização do trabalho.	-----	Julho de 2014

Fonte: Acerco da Escola, 2014.

A retomada dos trabalhos da Rádio-escola no ano letivo de 2015 deu-se com uma equipe já definida, encarregada da programação semanal e novos integrantes que atuam como aprendizes para posterior disseminação dos processos que envolvem as atividades da Rádio. Assim, quando a equipe atual deixar a escola para cursar o ensino médio na cidade, teremos outra equipe pronta pra assumir as atividades da Rádio-escola. Foram realizadas programações especiais para marcar o retorno das atividades.

Figura 3: Equipe da Rádioescola na programação de reabertura das atividades do ano letivo de 2015.



Fonte: Acervo da Escola, 2015.

Figura 4: Gincana promovida pela Rádioescola nos anos iniciais.



Fonte: Acervo da Escola, 2015.

Uma das novidades em destaque para este ano são as parcerias feitas com a comunidade escolar onde a Rádioescola promove a divulgação dos serviços de utilidade pública para alunos e seus familiares como horários de atendimento do posto de saúde, horários do transporte coletivo e possíveis mudanças, serviços oferecidos na subprefeitura, paróquia e correios.

Além da programação semanal a escola tem por função registrar em áudio, vídeo e fotografias as atividades solenes realizadas na escola, bem como entrevistas a visitantes, atividades de sala de aula, atividades de oficinas do Programa Mais Educação e, quando possível, fatos e eventos ocorridos na comunidade.

É importante relatar as dificuldades enfrentadas na realização desse projeto. Durante o ano de 2014 a escola não dispunha de recursos humanos exclusivos para o projeto, contando com a doação e boa vontade dos professores envolvidos que cediam parte de seu tempo para a realização do trabalho; a falta de recursos físicos e financeiros para o desenvolvimento das atividades (salas, computadores, gravadores, caixa de som, transporte, etc.).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto de Rádio-escola desenvolvida na Escola Estadual de Ensino Fundamental Boca do Monte representa um avanço significativo na busca da educação integral e na efetivação da escola como um território de apropriação da comunidade em que atua. Todo o processo de planejamento da programação, a criação de áudios, dos textos, da programação musical, da publicidade e de tantas outras atividades que envolvem uma programação de rádio, dá aos educandos a oportunidade de desenvolverem suas habilidades e serem proativos na construção do seu conhecimento. Também estimula sua curiosidade e criatividade, possibilita uma postura crítica e cidadã, dá um sentimento de pertencimento a escola e a sua comunidade e, por fim, contribui para o desenvolvimento global do indivíduo.

Nesta perspectiva, O Projeto da Rádio-escola Boca do Monte se consolida como uma prática permanente na escola e se revela como importante instrumento de aprendizado e desenvolvimento integral do educando.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm Acesso em: 31 de jul. 2015.

_____. Decreto, nº. 6.253, de 13 de novembro de 2007, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação FUNDEB, regulamenta a **Lei nº 11.494**, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 nov. 2007.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. **Articulação de projetos e espaços de aprendizagem**. Disponível em http://www.cenpec.org.br/modules/xt_conteudo/index.php?id=46 Acesso em: 15 de jun. de 2015.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. **Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral**. Cadernos CENPEC, São Paulo, 2006, P. 3. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/viewFile/136/168OB>. Acesso em: 22 de jun. de 2015.

CAPÍTULO 6

OBJETOS REGULATÓRIOS NO APOIO A CRIANÇAS COM TEA NA ESCOLA: VIVÊNCIAS DE UMA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Denise Ferreira da Rosa

Doi: 10.48209/978-65-84959-99-5

Resumo: Este artigo explora o uso de objetos regulatórios e práticas pedagógicas inclusivas para o apoio a crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar. Com base na experiência de uma professora de educação especial, são abordados os processos de planejamento, organização e implementação de estratégias voltadas à regulação sensorial, como espaços de regulação e ferramentas de autorregulação. A inclusão escolar é discutida à luz de legislações e políticas públicas, enfatizando como práticas adaptadas podem promover o desenvolvimento integral dos alunos com TEA. O artigo visa fornecer insights e inspirações para educadores interessados em aprimorar a inclusão nas escolas.

Palavras-chave: TEA. Práticas Inclusivas. Regulação Sensorial. Objetos Regulatórios.

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), é uma condição do neurodesenvolvimento que afeta a comunicação, a interação social e o comportamento (Brasil, 2012). As crianças com TEA apresentam uma ampla variedade de habilidades e desafios, o que torna importante a criação de ambientes escolares que atendam às suas necessidades específicas.

A inclusão escolar vai além da presença física da criança público-alvo da Educação Especial¹ no ambiente escolar; trata-se de garantir que ela tenha acesso equitativo à aprendizagem, ao desenvolvimento social e à participação em todas as atividades da escola. Nesse contexto, a utilização de objetos regulatórios e práticas pedagógicas adaptadas desempenham um papel crucial na promoção de um ambiente acolhedor e favorável ao desenvolvimento das crianças com TEA.

Sendo assim, este capítulo tem como objetivo compartilhar relatos de experiência enquanto professora de Educação Especial sobre o planejamento, organização, implementação de práticas inclusivas e o uso de elementos regulatórios no ambiente escolar para crianças com TEA. Por meio de relatos de vivências no cotidiano escolar e reflexões sobre as estratégias utilizadas, pretende-se fornecer possibilidades de pensar sobre a criação de espaços de aprendizagem mais inclusivos para todos os alunos.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

A inclusão escolar é um princípio fundamental que visa garantir que todas as crianças, independentemente de suas características individuais, tenham acesso à educação, o que envolve a adaptação dos ambientes e práticas educativas para atender às necessidades específicas das crianças, promovendo sua participação plena em todas as atividades escolares.

A legislação brasileira e as políticas públicas são pilares essenciais para a promoção da inclusão escolar de crianças com TEA. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Brasil, 1996), a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (Brasil, 2008), a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, por exemplo, estabelecem que a educação é um direito de todos, sem discriminação, e que o sistema educacional deve oferecer o suporte necessário para

¹ (Brasil, 2008)

o desenvolvimento de cada aluno. Além disso, a PNEEPEI (Brasil, 2008) reforça a necessidade de garantir o acesso, a permanência e a participação de todos os estudantes, com ênfase no uso de recursos e estratégias que promovam a inclusão.

As práticas pedagógicas inclusivas são estratégias educacionais que visam promover a participação ativa de todos os alunos, incluindo aqueles com TEA, no processo de aprendizagem. Essas práticas consideram as diferenças individuais e utilizam abordagens flexíveis que atendem às diversas necessidades dos alunos. Entre essas práticas pedagógicas será dado destaque para o ensino colaborativo, Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), Salas ou Espaços de Regulação Sensorial, uso de objetos regulatórios.

O ensino colaborativo “é definido como uma parceria entre os professores do ensino regular e especial” (Mendes, 2006, p. 46). Essa prática de articulação entre os professores se constitui como uma estratégia potente para a realização das práticas inclusivas na escola, o que não apenas facilitam o aprendizado acadêmico, mas também ajudam a desenvolver habilidades sociais e emocionais, essenciais para a integração das crianças com TEA na comunidade escolar.

Outra prática que vem ganhando destaque na educação inclusiva é o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), o qual propõe a utilização de atividades e recursos pedagógicos, bem como a criação de ambientes de aprendizagem flexíveis e acessíveis a todos os estudantes. O DUA sugere a utilização de múltiplas formas de apresentação dos conteúdos, diversas formas de expressão e avaliação, e várias maneiras de engajar os alunos no processo de aprendizagem (Cast, 2011). O DUA pode incluir o uso de recursos visuais, tecnologia assistiva, e atividades diferenciadas que respeitam os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem dos estudantes.

Visando garantir o bem-estar dos alunos no espaço escolar uma estratégia que pode ser adotada nas escolas é a proposição de objetos regulatórios, que são recursos e estratégias utilizados no ambiente escolar para auxiliar crianças com TEA a manter um estado de regulação emocional e sensorial, o que é fundamental para o aprendizado e a interação social. Esses elementos podem incluir ferramentas

de autorregulação, como brinquedos e materiais táteis, e técnicas de intervenção que ajudam a criança a lidar com estímulos sensoriais que podem ser desestabilizadores.

Para aqueles alunos que se faz necessário uma proposta para além dos objetos regulatórios, podem ser propostos Espaços ou Salas de Regulação Sensorial. Esses espaços são áreas organizadas dentro da escola onde as crianças podem se retirar temporariamente para regular seus sentidos. A Sala de Regulação Sensorial oferece uma variedade de estímulos controlados, em um espaço acolhedor, propostas com texturas variadas, que ajudam a reduzir a sobrecarga sensorial e a ansiedade. A implementação de objetos e espaços de regulação no ambiente escolar são importantes para garantir que os alunos com TEA ou transtornos sensoriais possam participar de maneira significativa nas atividades escolares e desenvolver suas habilidades sociais e acadêmicas.

VIVÊNCIAS DA IMPLEMENTAÇÃO DE OBJETOS REGULATÓRIOS NA ESCOLA REGULAR

Figura 1 – Atividades na Sala Regular



Fonte: Acervo pessoal da autora

A introdução dos elementos regulatórios na escola surgiu da necessidade de apoiar melhor as crianças com TEA, que frequentemente enfrentam desafios sensoriais e emocionais que podem dificultar sua participação em atividades escolares. Após um levantamento das demandas, planejamento foram desenvolvidas algumas propostas envolvendo objetos regulatórios.

A primeira proposta foi organizar a Caixa de Elementos Regulatórios para ser utilizada em sala,

Figura 2 - Mosaico Objetos de Regulação Sensorial²



Fonte: Acervo pessoal da autora

Esses elementos regulatórios foram introduzidos de maneira gradual, em um primeiro dia foi apresentado um objeto apenas (pop it), em outro momento a caixa para guardar o objeto e pôr fim a caixa com diversos objetos. Em meio desse processo resgatou-se³ o Pote de Materiais, agora no momento cheio de pedaços de *e.v.a.* o qual é utilizado para regulação e em alguns momentos para o di-

² As fotos são de diferentes propostas e espaços organizadas nas vivências enquanto professora de Educação Especial.

³ Resgatou-se, pois já havia acompanhado a criança em outro ano letivo e tínhamos organizados potes com diferentes materiais (pedras, areia, *e.v.a.*).

recionamento de atividades, como colar sobre as letras do nome. É possibilitada a criança escolher o objeto, o tempo que permanece com o mesmo, sendo assim, ela levando-se dirige ao armário da sala pela caixa ou pote explora em sua mesa e depois guarda novamente no armário.

Como segunda proposta foi criada a Sala de Regulação Sensorial, organizada com espaços e materiais diversos, como: tapete, mesa de atividades, brinquedos sensoriais e de montagem.

O direcionamento para o uso da sala se dá em situações diferentes a partir de um convite ou de um direcionamento, por exemplo, quando um dos alunos demonstra sinais de sobrecarga sensorial durante atividades da sala regular é convidado e incentivado a usar o espaço sensorial como uma forma de se acalmar e se reequilibrar antes de retornar à sala de aula. A criação desses espaços teve um impacto positivo imediato, proporcionando às crianças com TEA um ambiente onde podiam se autorregular e, assim, participar de maneira mais efetiva nas atividades escolares.

A seguir serão apresentadas algumas propostas e espaços organizados para regulação sensorial de crianças.

Os Espaços de Regulação no Chão são áreas específicas organizadas no chão, que pode ser da sala sensorial, da sala de aula ou em espaços adjacentes, projetadas para que as crianças possam se autorregular fisicamente. Esses espaços geralmente incluíam almofadas, colchonetes, tapetes sensoriais, que ajudam a promover o relaxamento e a organização sensorial.

Figura 3 - Mosaico Espaços de Regulação no chão



Fonte: Acervo pessoal da autora

Os Espaços de Regulação na Mesa são áreas menores com propostas organizadas materiais disponibilizados para promover a autorregulação sensorial dos alunos.

Figura 4 – Mosaico Espaços de Regulação na Mesa



Fonte: Acervo pessoal da autora

As Bandejas de Exploração são propostas para oferecer uma variedade de estímulos táteis, visuais e até olfativos, ajudando as crianças a se autorregularem. Essas bandejas contêm diferentes materiais e objetos – como areia, arroz, feijões, texturas variadas, brinquedos pequenos, ou figuras – que as crianças podem explorar. Esse tipo de atividade facilita a autorregulação, permitindo que a criança se acalme, foque e desenvolva habilidades sensoriais e motoras finas, além de ser uma ferramenta prática que pode ser usada em qualquer ambiente escolar.

Figura 5 – Mosaico Objetos de Regulação Bandejas de Exploração



Fonte: Acervo pessoal da autora

Os Mordedores Sensoriais são ferramentas de regulação que oferecem estímulos proprioceptivos para pessoas que buscam sensações orais, como aquelas com TEA. Os mordedores ajudam a reduzir a ansiedade e a melhorar a concentração, permitindo que as crianças canalizem sua necessidade de mastigar ou morder de maneira apropriada. Eles são usados para promover a autorregulação e podem ser especialmente úteis em momentos de estresse, ajudando a criança a manter o foco e o bem-estar emocional no ambiente escolar ou em outras situações sociais. No mosaico abaixo encontram-se dois modelos

confeccionados na escola com o cordão de lã sendo um deles com uma forma de cupcake e o outro um mordedor.

Figura 6 – Mosaico Mordedores Sensoriais



Fonte: Acervo pessoal da autora

Importante ressaltar que essas são algumas possibilidades, que muitas outras podem ser pensadas e desenvolvidas nas escolas. A partir dos aprendizados dessa experiência, algumas sugestões podem ser oferecidas para outros profissionais que desejam implementar o uso de elementos regulatórios e práticas pedagógicas inclusivas em suas escolas:

- *Conhecer as Necessidades Individuais dos alunos:* antes de implementar qualquer estratégia, é crucial compreender as necessidades específicas de cada aluno.
- *Crie Salas e Espaços Sensoriais que sejam funcionais:* desenvolver espaços sensoriais que sejam acessíveis e adequados às crianças com TEA.
- *Organizar Formação Continuada em Contexto:* a formação continuada é muito importante para planejamento e desenvolvimento de práticas inclusivas, se essas formações ocorrem no contexto da escola, com foco nas demandas da escola ainda mais relevante se torna.

- *Colaboração:* a colaboração entre educadores, famílias e demais profissionais que atendem os alunos é essencial para criar um ambiente de apoio mútuo. Momentos de trocas, compartilhamento de podem enriquecer as práticas pedagógicas e oferecer novas perspectivas sobre a inclusão.
- *Avalie Constantemente das práticas:* a inclusão é um processo contínuo. Avaliar regularmente os progressos e desafios enfrentados pelos alunos e o ajuste das práticas conforme se fizer necessário é essencial para a efetivação das práticas inclusivas.

Implementar práticas inclusivas e elementos regulatórios requer planejamento, avaliação constante, disponibilidade de pensar diferente do que costumamos estar acostumados, mas os resultados vivenciados demonstram a importância de tais práticas para o bem-estar e processos de ensino e aprendizagem.

As práticas pedagógicas na proposta inclusiva e o uso de objetos regulatórios no ambiente escolar resultaram em melhorias significativas no comportamento, na interação social e no desempenho das atividades acadêmicas das crianças com TEA. A introdução da Sala de Regulação Sensorial e objetos de autorregulação permitiu que os alunos lidassem melhor com os desafios sensoriais, resultando em uma redução notável de comportamentos disruptivos e em uma maior capacidade de concentração durante as atividades de sala de aula.

As crianças passaram a interagir de forma mais organizada com o espaço e com seus colegas, participando das atividades. A personalização das práticas pedagógicas para atender às necessidades individuais de cada aluno, em destaque aqui os alunos com TEA contribuiu para um ambiente de aprendizagem mais inclusivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência com o uso de objetos regulatórios como uma possibilidade de práticas inclusivas reforçou o quanto é importante adaptar o ambiente escolar às necessidades dos alunos, principalmente dos alunos com TEA ou transtorno

Sensorial. Mais do que uma simples adequação, essas estratégias representaram uma mudança significativa no apoio ao desenvolvimento emocional e social dos alunos. Constatou-se que a introdução do uso de objetos e espaços de regulação sensorial favorece a autorregulação e a participação ativa das crianças no processo educacional, tornando o ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo.

Por fim, é importante registrar para educadores que anseiam incorporar esses elementos em suas práticas, é essencial entender as necessidades individuais de cada aluno, promovendo uma abordagem personalizada e colaborativa. Faz-se necessário também investir em formação continuada dos professores e profissionais de apoio, dialogar com as famílias e avaliar constantemente o impacto das estratégias implementadas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008

BRASIL, **Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012**. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista

BRASIL, **Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines Version 1.0**. Desenho Universal para Aprendizagem. 2011. Disponível em: <https://www.cast.org/> Acesso: 25 de outubro de 2024

CRUZ, Mara Lúcia Reis Monteiro; et al. **Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado**: percurso inicial para elaboração e aplicação. In: Anais do Seminário Internacional –as Redes educativas e as tecnologias: práticas/teorias sociais na contemporaneidade. FE/UERJ, Rio de Janeiro, 6-9 jun.2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves.; ALMEIDA, Maria Amélia.; TOYODA, Cristina Yoshie. **Inclusão escolar pela via da colaboração entre Educação Especial e educação regular**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino Colaborativo como Apoio à Inclusão Escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: Editora EdUFSCAR. 162 p. 2014.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio; DA COSTA MOREIRA, Samantha Ferreira; MOREIRA, Fernando Ricardo. **Práticas educativas pautadas no Desenho Universal para Aprendizagem (DUA)**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, p. 1904-1925, 2022.

CAPÍTULO 7

A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO DO PSICOPEDAGOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE 0 A 6 ANOS

Caroline Silva Serafim¹

Jefferson Campos Lopes²

Doi: 10.48209/978-65-84959-99-7

Resumo: Este estudo foi realizado na cidade de São Vicente com o objetivo de apresentar a importância do Psicopedagogo na Educação Infantil de 0 a 6 anos. Pensando nisso este trabalho tem como objetivo compreender, por meio de pesquisa bibliográfica, pontos importantes sobre o psicopedagogo no campo educacional, visando auxiliar nas necessidades encontradas. Este trabalho tem como sua metodologia uma abordagem qualitativa através de uma revisão bibliográfica em sites do Google acadêmico. Os resultados pesquisados trazem à busca pela adequação da escola às demandas da sociedade estimulando a autonomia, a inclusão, o acolhimento e a construção do conhecimento, buscando a ampliação do lúdico no processo de ensino e aprendizagem, através de jogos e brincadeiras, que possam ajudar nas possíveis dificuldades de aprendizagem que possam surgir.

Palavras-chave: Objetivo, Importância, Psicopedagogo, Educação Infantil, Aprendizagem.

Abstract: This study was carried out in the city of São Vicente with the aim of presenting the importance of the Psychopedagogue in Early Childhood Education from 0 to 6 years old. With this in mind, this work aims to understand, through bibliographical research, important points about the psychopedagogue in the educational field, aiming to assist with the needs encountered. This work's methodology is a qualitative-

¹ Discente do curso de Pedagogia FATEF

² Docente do curso de Pedagogia da FATEF

ve approach through a bibliographic review on Google Scholar websites. The researched results lead to the search for adapting the school to the demands of society, stimulating autonomy, inclusion, acceptance and the construction of knowledge, seeking to expand playfulness in the teaching and learning process, through games and games, which can help in possible learning difficulties that may arise.

Keywords: Objective, Importance, Psychopedagogue, Early Childhood Education, Learning.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de conclusão de curso vem identificar os princípios da Psicopedagogia associadas à educação escolar infantil como ferramenta complementar de intervenção.

A Psicopedagogia surgiu inicialmente na Europa no século XIX no ano de 1946, onde surgia os primeiros centros Psicopedagógicos sob direção de Boutonier e George Mauco, quando começaram a surgir problemas na aprendizagem. Esses centros agregaram muitos conhecimentos nas áreas de Pedagogia e Psicologia, empenhadas em readaptar crianças com comportamentos inadequados na escola. Há existência da Psicopedagogia no Brasil aproximadamente há 30 anos e é uma área bastante recente, que tem como objetivos principais, estudar, compreender e intervir na aprendizagem humana, e por isso recebeu diversas contribuições significativas para seu desenvolvimento. A área da Psicopedagogia não se restringe ao estudo das dificuldades e dos distúrbios da aprendizagem, mas à aprendizagem de um modo geral, seja no seu estado normal ou patológico.

A Psicopedagogia está presente em todos os momentos de nossas vidas, assim possibilitando-nos aprender e entender de forma mais eficaz o seu próprio processo de aprendizagem, não tendo restrição quanto à idade. Segundo Serra (2012) as dificuldades na aprendizagem podem aparecer em qualquer nível de idade.

Uma pessoa pode ter sido um ótimo aluno, com excelente rendimento escolar até o final do Ensino Fundamental, e apresentar grandes dificuldades para aprender no Ensino Médio ou até mesmo na Universidade. Isso porque, mesmo com as estruturas cognitivas amadurecidas, um determinado assunto ou área de estudo pode se tornar árduo para a nossa aprendizagem, do ponto de vista afetivo, e reagimos negando-o (SERRA, 2012, p. 5).

No entanto, deve se destacar que o Psicopedagogo não precisa necessariamente atuar em espaços educacionais como “Psicopedagogo”, mas precisa necessariamente manter um olhar psicopedagógico, como por exemplo:

Quando passamos a compreender que o processo de aprendizagem é um processo contínuo e singular, analisar quando a afetividade dos alunos está interferindo no seu processo de aprendizagem ou até mesmo no planejamento de aula, o docente deve planeja-la pensando no cognitivo de seus alunos. Ele deve prever e estar atento a esses aspectos no ambiente escolar (SERRA, 2012).

À medida que a Psicopedagogia se expandiu, surgiram novas áreas focadas na Psicopedagogia, porém com características distintas e públicos distintos, devido à necessidade de variados casos. A Psicopedagogia Institucional é de caráter predominante preventivo, sua atuação é dividida de três formas que são essas: Psicopedagogia Institucional Clínica, Psicopedagogia Institucional Escolar e a Psicopedagogia Institucional Empresarial.

É evidente que a atuação do psicopedagogo não se caracteriza como reeducação, mas como terapia, focada na aprendizagem e não direcionada a um público específico. Conforme BOSSA (2000), a psicopedagogia se dedica ao aprendizado humano, originado de uma necessidade relacionada ao problema de aprendizagem. Como está preocupado com essa questão, é necessário focar primeiramente no processo de aprendizagem, analisando assim as suas características.

De acordo com a Comissão de Assuntos Sociais (CAS), por meio do projeto de lei da Câmara dos Deputados (PLC 31/2010) que regulamenta a atividade de Psicopedagogia, a profissão de psicopedagogo é regulamentada no Brasil desde o ano de 2014. A Associação Brasileira de Psicopedagogia estima que há, aproximadamente, 100 mil psicopedagogos formados no país.

De acordo com Cruvinel (2009, p.06):

A formação do psicopedagogo é indício para a formação da identidade deste profissional. Deste modo, regulamentar a profissão de psicopedagogo efetivaria sua existência e seu reconhecimento, com base em leis. Questões como tipo de curso, formação e conhecimento prévio, criação de órgãos de classe, espaço ocupado pela psicopedagogia, entre outros, proporcionaria base para este reconhecimento e delimitaria a atuação da psicopedagogia clínica, institucional e a participação em pesquisa científica.

Em concordância com a autora, é inegável que as bases legais sustentam que esta profissão deve ser desenvolvida em três áreas: clínica, institucional e científica. Segundo Crunivel (2009, p. 02-03), a psicopedagogia estuda a aprendizagem nos setores psicopedagógicos mudando a realidade escolar. Eles fazem isso observando os acontecimentos históricos para tentar adaptar as escolas às necessidades da sociedade e promovendo a criação de projetos que incentivem os professores e os alunos a se tornarem mais autossuficientes.

DESENVOLVIMENTO

A Atuação do Psicopedagogo na Educação Infantil e seus Desafios e Processos

De acordo com a LEI 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 2013, que modifica a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a educação infantil é caracterizada como a primeira etapa da educação básica. Seu propósito é “promover o desenvolvimento completo da criança de até 5 anos, em suas dimensões físicas, psicológicas, intelectuais e sociais, reforçando o papel da família e da comunidade”.

O Psicopedagogo Institucional possui um papel de extrema importância no âmbito escolar procurando criar competências e habilidades para solucionar problemas, e devido ao grande número de crianças com dificuldades de aprendizagem a intervenção pedagógica ganhou espaço nas instituições de ensino. Para Santos (2010) o psicopedagogo institucional é o profissional que:

“a partir de uma macro visão da instituição, como um todo, proporcionada através do diagnóstico psicopedagógico institucional que poderá tomar decisões mais acertadas nos momentos de crise. A previsão de tais momentos e as estratégias para evitá-los e ainda o adequado planejamento culminarão para o alcance dos objetivos da instituição. Evidencia-se assim, ser esta uma atividade constante”. (p.1).

Os desafios da Psicopedagogia Institucional na escola são grandes e vários em relação ao espaço escolar, com isso o Psicopedagogo tende a ser cauteloso com alguns aspectos pessoais, como na sua maneira de dar aula, na forma em que planeja seu planejamento escolar, a forma que avalia os alunos, na forma que conversa com os alunos principalmente quando há um ato de indisciplina, e entre outros, tudo isso diz sobre o profissional que você é, e diz muito também como é sua visão de mundo. Podemos dizer que a prática psicopedagógica apoia-se nas teóricas sólidas.

Segundo Serra (2012, p. 8), os desafios mais encontrados são esses:

- O fracasso escolar;
- O currículo;
- O planejamento com enfoque psicopedagógico;
- A avaliação da aprendizagem;
- Conselho de classe;
- Trabalho com projetos;
- Afetividade e aprendizagem;
- Reuniões de pais;
- Formação continuada de profissionais da educação;
- Indisciplina na escola;
- Inclusão.

Atualmente um dos grandes desafios, é saber lidar com crianças que apresentam dificuldades em sua aprendizagem desencadeando no aluno mais problemas e até mesmo agravando os já existentes, reforçando na criança, o autoconhe-

cimento negativo, o desinteresse e outros mecanismos como a indisciplina. Há muitas crianças que trazem os problemas familiares de casa para a escola, em sua maioria são filhos de pais separados, estando sujeitos a adquirir a “Síndrome de Alienação Parental (SAP)”. A Síndrome de Alienação Parental é uma grave situação que ocorre dentro das relações de família, em que, após o término da vida conjugal, o filho do casal é programado por um de seus genitores para “odiar”, sem qualquer justificativa, o outro genitor.

[...] um transtorno que surge principalmente no contexto da disputa da guarda e custódia das crianças. A primeira manifestação é a campanha de difamação contra um dos pais, por parte do filho, campanha sem justificação. O fenômeno resulta da combinação de um sistemático doutrinação (lavagem ao cérebro) por parte de um dos progenitores, e das próprias contribuições da criança, destinadas a denegrir o progenitor objeto desta campanha. (GARDNER, 1987, p. 4)

Sendo assim, para que uma criança tenha um desenvolvimento pleno, precisamos que a criança esteja bem inserida num contexto que permita satisfazer suas necessidades do estado infantil. Por isso a criança precisa de estímulos para que esta se torne um ser ansioso pelo saber e aprender, além disso, cada criança tem seu talento próprio e muitas vezes este talento não é bem explorado, trazendo até uma dificuldade de aprendizagem.

Dessa maneira o Psicopedagogo Institucional deve agir como indutor da aprendizagem significativa; deve ir além da simples transmissão de conteúdos; ele deve traçar estratégias e situações que motivem o aluno, na perspectiva de aquisição de conhecimento relevante às suas necessidades. No dia-a-dia escolar percebemos diversos alunos com dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita, já outros aprendem a ler e escrever sem nenhuma dificuldade, se adaptando a qualquer sugerido. Portanto percebe-se a necessidade de um Psicopedagogo na escolha de material didático na escola de exercícios e na montagem de provas adequadas.

A Instituição Escolar

A escola é uma instituição de extrema importância, possuindo a função de facilitar a inserção do aluno no meio social, sendo assim o indivíduo deve aprender a solucionar devidos problemas de maneira independente. Com o passar do tempo às escolas foram sendo ampliadas, abrangendo diversas funções tais como, socializar, colocando as crianças em contato com outras, ensinando normas básicas de conduta, como a aquisição de habilidades básicas. Além disso, ela orienta as crianças no processo de passagem para a adolescência, uma etapa bastante desafiadora devido às alterações biológicas e psicológicas que acontecem no corpo. Na opinião de GASPARIN (1997)

A escola caracteriza-se como um espaço concebido para realização do processo de ensino/aprendizagem do conhecimento historicamente construído; lugar no qual, muitas vezes, os desequilíbrios não são compreendidos (GASPARIN, 1997, p.24).

Muita gente pensa que o psicopedagogo educacional entra na escola para resolver todos os problemas que existem, como dificuldades de aprendizagem, saída de alunos, mau comportamento, desmotivação dos professores e muito mais. Porém, o psicopedagogo não se limita apenas a isso. O resultado final será um esforço colaborativo, exigindo a participação e envolvimento de todas as partes interessadas da comunidade escolar, incluindo gestores, pessoal técnico, professores, alunos, pessoal de apoio e famílias. De acordo com Romero e Albrecht (2022) O psicopedagogo educacional entra na escola como facilitador para obter uma compreensão abrangente das atividades em andamento sob todas as perspectivas. Por isso o papel do psicopedagogo na escola é tanto na prevenção de problemas de aprendizagem quanto na superação dos mesmos, procurando métodos de ensino que maximizem o aprendizado.

Atualmente, um dos maiores desafios enfrentados pelas escolas é encontrar maneiras de tornar o aprendizado agradável para os alunos e ajudar aqueles que têm dificuldade de aprender em sala de aula. Na sua falta de preparação, a escola pode gerar mais problemas aos alunos e até intensificar os já existentes,

reforçando o seu autoconceito negativo, a desmotivação, o desinteresse e outras estratégias de defesa, como a indisciplina, a rebelião ou a agressão, que utilizam para justificar sua incapacidade de assimilar esse conhecimento. De acordo com (BARBOSA, 2001):

Transformar a aprendizagem em prazer não significa realizar uma atividade prazerosa, e sim descobrir o prazer no ato de: construir ou de desconstruir o conhecimento; transformar ou ampliar o que se sabe; relacionar conhecimentos entre si e com vida; ser co-autor ou autor do conhecimento; permitir-se experimentar diante de hipóteses; partir de um contexto para a descontextualização e vice-versa; operar sobre o conhecimento já existente; buscar o saber a partir do não saber; compartilhar suas descobertas; integrar ação, emoção e cognição; usar a reflexão sobre o conhecimento e a realidade; conhecer a história para criar novas possibilidades”(BARBOSA, 2001 p.74).

Outra questão de grande importância dentro das instituições de ensino é a inclusão, embora a inserção do aluno com deficiência em escolas comuns retroceda à década de 1960, somente no início do século XXI a legislação sai do papel e começa a se impor à prática das instituições escolares, através do Decreto Legislativo nº 198 de 13 de junho de 2001. A partir daí podemos observar uma diversidade de formas de integração, dentre as mais prevalentes estão a síndrome de Down² e a leve paralisia mental, além de diversas outras formas de deficiência física e/ou emocional. A partir dessa perspectiva, é evidente que o psicopedagogo deve escolher material instrucional e metodológico para o uso de exercícios e provas conforme adequado para as capacidades físicas e de compreensão de cada deficiente.

[...] a pessoa com deficiência não tem algo ‘a menos’ que a normal. A peculiaridade do desenvolvimento do deficiente não está no desaparecimento de funções que podem ser observadas na pessoa ‘normal’, mas nas novas formações que se constroem como reação ante a deficiência. [...] as funções intelectuais, não estando igualmente afetadas, conferem uma forma qualitativamente peculiar à deficiência mental. (DE CARLO, 2001, p. 74-75).

Outro aspecto que acontece de maneira abrangente dentro das instituições escolares é as reclamações feitas pelos docentes de que seus estudantes não aprendem, possuem problemas para entender o conteúdo estruturar textos, tro-

cam letras e possuem defasagem na leitura, não possuem uma boa Socialização e, em alguns casos, até acontece agressividade com os colegas para se proteger das piadas. Essas reclamações surgem de vários e intrincados fatores, que abrangem desde fatores simples até fatores complexos. Problemas nas relações familiares entre outros, evidenciando a necessidade de equipes multidisciplinares para atuar em conjunto com o problema.

Conforme VERCELLI (2012) em cenários como esses o profissional psicopedagogo deve direcionar o educador para encontrar o método mais eficaz de auxiliar a criança com problemas de aprendizado, e se necessário juntamente com a equipe escolar encaminhar a criança para outros profissionais caso seja necessário, porém este encaminhamento só deve ser realizado após o esgotamento das opções de intervenções da escola. Por isso a relação entre o professor e o psicopedagogo deve ser a mais positiva e amigável possível, pois em contextos como esse o psicopedagogo vai guiar o educador a fim de encontrar a melhor maneira de auxiliar a criança com problemas na aprendizagem.

Outros fatores, que estão fora do ambiente escolar, também contribuem com as dificuldades de aprendizagem e podem ser: orgânicos, emocionais, culturais, intelectuais, familiares e outros fatores mais específicos, como por exemplo, dislexia, disgrafia, discalculia; estes considerados transtornos ou distúrbios, que devem ser devidamente diagnosticados quando percebidos. (SILVA;JESUS,FARIAS, 2019 p.176).

As políticas públicas integradas a Psicopedagogia

Em decorrer, a questão das políticas públicas aplicada a inclusão de alunos com deficiência em ambientes educativos tornou-se mais presente em diferentes espaços através da Lei 7.853 de 1989, trouxe mais apoio às pessoas portadores de deficiência, reafirmando que seja obrigatória a oferta da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino. Desse modo a psicopedagogia desenvolve um papel crucial na busca por uma educação inclusiva de qualidade, esta integração tem o potencial de contribuir para a redução e a desigualdade no acesso a escola. Portanto para Borges (2015) para compreender

a relação da Psicopedagogia com a inclusão é preciso conhecer um pouco da história dessa ciência e as transformações sociais que aconteceram.

Dessa maneira, o psicopedagogo tem a responsabilidade de colaborar na elaboração do Projeto Pedagógico da escola, adequando-o às novas demandas. Além disso, ele deve identificar e atuar nas dificuldades de aprendizado, oferecendo aos alunos incluídos uma nova visão sobre o processo educativo. Por essa razão, é fundamental que o psicopedagogo trabalhe com as crianças e as instituições de ensino para garantir que elas não se sintam marginalizadas. Ele deve procurar formas de avaliar e notar os sinais de dificuldades e, a partir disso, desenvolver um plano de intervenção que capacite o indivíduo a ser protagonista de sua própria trajetória.

Por isto em um olhar psicopedagógico o princípio de inclusão deve estimular a prática pedagógica, assegurando aos estudantes a possibilidade de serem beneficiados, pois independentemente de suas condições, eles têm direitos às mesmas oportunidades (PATERRA; RODRIGUES, 2014, p.6).

A ideia de construir uma escola de qualidade para todos é um conceito idealista que precisa ser avaliado com base nos seus méritos, é evidente que a inclusão escolar não garante a inclusão social. Devido às regulamentações governamentais atualizadas, as crianças com necessidades especiais enfrentam agora uma nova situação: serem incluídas, mas nesse ponto de vista, o psicopedagogo tem a responsabilidade de ajudá-los.

É necessário que o profissional em psicopedagogia tenha em sua formação cursos que o levem a lidar com o próprio aprender, e para que possam lidar com o aprender do outro, saber de forma cientificamente fundamentada, o porquê de utilizar outro recurso para o aluno com quem está lidando. De acordo com Borges (2015) “Para desenvolver o trabalho com os alunos com necessidades educacionais especiais, é importante que o psicopedagogo aprofunde seus estudos em teorias científicas baseadas na busca do desenvolvimento pessoal, social, cognitivo e afetivo do sujeito”.

Partindo desse ponto de vista, é fundamental que estes profissionais realizem uma formação que inclua cursos onde desenvolva de forma adequada, o

uso de recursos específicos, seja para orientar professores ou outros profissionais em situações específicas de aprendizagem, ou para apoiar o aluno, compreender, de forma cientificamente fundamentada, as razões da seleção de um determinado recurso para o aluno com quem está trabalhando. Por esta razão, os cursos devem incluir aulas teóricas e estágios supervisionados, proporcionando uma plataforma de discussão e reflexão teórica sobre experiências práticas.

O Lúdico no Processo de Ensino Aprendizagem

O lúdico no processo de aprendizagem se torna muito útil, principalmente no âmbito psicopedagógico, pois conectam as crianças com o brincar e o aprendizado, lhes oferecendo estímulo cognitivo, contato e comunicação com o social e o mundo. possibilitando assim uma grande alegria em aprender brincando. Podendo entender que o brincar e a importância do estudo são habilidades inatas das crianças e podem ser usadas em conjunto pois inseridos em atividades lúdicas, os alunos conseguem compreender melhor os conteúdos ministrados.

A brincadeira é de extrema importância para o desenvolvimento psicológico, social e cognitivo da criança, pois é através dela que a criança expressa seus sentimentos em relação ao mundo em que vive. É também através das atividades lúdicas que as crianças reconhecem sua realidade e compreende o funcionamento do mundo e suas emoções, também se desenvolve como indivíduo e aprende a superar suas limitações, brincando e reproduzindo. (BOTELHO, MOREIRA, 2019, p.12).

O lúdico é uma abordagem ampla e significativa para o uso de brincadeiras em sala de aula. O lúdico ajuda os alunos a aprender sobre seus próprios corpos, resgatar suas próprias experiências e valores, encontrar soluções para problemas e desenvolver uma compreensão de si mesmo como um componente importante de seu processo de aprendizagem. “(...) A ludicidade nos espaços escolares é fundamental para o desenvolvimento físico, cognitivo e emocional e não apenas uma atividade mecânica e sem sentido”. (ROMERO; ALBRECHT; 2022)

A psicopedagogia por meio de atividades e brincadeiras lúdicas exige que os alunos desenvolvam a capacidade de raciocínio lógico, bem como a capacida-

de de levantar hipótese e resolver problemas. No processo de brincadeira espontânea, onde as crianças têm a oportunidade de aprender coisas novas e enriquecer seu desenvolvimento intelectual, o psicopedagogo certamente transmitirá à criança situações emocionais como alegria, felicidade, ansiedade, medo. Quando a criança ingressa na escola, este fator traz um certo impacto, porque ela está acostumada, com o ambiente dela, os brinquedos dela, e a família dela então temos plena convicção que quando a criança vai para a escola, a criança é obrigada a passar longas horas sentada em cadeiras desconfortáveis e impossibilitada de se mover livremente, devido à necessidade de cumprir a disciplina escolar, o que pode resultar em certa resistência em frequentar a escola. Sendo assim (SANTOS 2010) explica :

A questão não se resume apenas ao total descontentamento com o ambiente ou o novo estilo de vida, mas também à falta de direcionamento para suas atividades favoritas. Isso acontece porque ainda hoje se confunde o termo ensinar com transmitir, onde o estudante é um mero receptor do conhecimento e o professor é apenas um transmissor da compreensão. (SANTOS, 2010, p.15).

Propostas da Psicopedagogia de acordo com os seguintes autores:

AUTORES	PROPOSTAS
ELOISA QUADROS FAGALI	Trabalhar com as relações afetivas ocorridas durante a aprendizagem, de modo a garantir que o sujeito seja criativo, espontâneo, perseverante e transformador ao trabalhar seu próprio pensamento.
NADIA BOSSA	Segundo BOSSA (2011) O campo de Ação da psicopedagogia possui como proposta desconstruir o fracasso escolar, por meio da análise e entendimento das dificuldades apresentadas pelos individuais no processo de construção do seu conhecimento e de efetivação da aprendizagem significativa.
GENOVEVA RIBAS CLARO	Na perspectiva da Psicopedagogia institucional, especialmente no ambiente escolar, ela pretende “auxiliar professores, coordenadores pedagógicos e gestores a refletir sobre o papel da educação diante das dificuldades de aprendizagem” (Claro,2018,p88).

JEAN PIAGET	Piaget desempenha um papel crucial na psicopedagogia. A sua teoria do desenvolvimento cognitivo sugere que o aprendizado é um processo de construção ativa do saber, no qual as crianças atravessam diferentes fases de crescimento. Isso sugere que as ações psicopedagógicas precisam ser adaptadas ao estágio de desenvolvimento cognitivo da criança, considerando as fases de assimilação e acomodação.
HENRI WALLON	Wallon proporciona uma perspectiva unificada do crescimento infantil, propondo que elementos emocionais e cognitivos estão intrinsecamente ligados. Ele destaca a relevância dos sentimentos no processo de aprendizado. No que se refere à intervenção psicopedagógica, a abordagem é a mesma. Wallon propõe que o profissional deve prestar atenção e lidar com as emoções e aspectos sociais da criança, levando em conta como esses elementos influenciam o processo de aprendizagem e adaptação escolar.

Fonte: Elaborada pela autora (2024)

DISCUSSÃO DE DADOS

Com base nos dados acima, podemos entender que a psicopedagogia procura investigar, estudar e desenvolver maneiras que irão subsidiar as dificuldades de aprendizado da pessoa. Cada autor acima possui uma dinâmica de raciocínio distinta, mas se complementam. A autora supramencionada Eloisa Quadros Fagali é uma figura de destaque na psicopedagogia brasileira, um dos fundamentos da sua proposta é a conexão emocional entre o estudante e o professor. Ela argumenta que o êxito do processo educacional depende de uma relação equilibrada e empática, o vínculo positivo estimula o estudante e estabelece um ambiente seguro, facilitando a absorção dos conteúdos. Fagali compreende que muitas vezes os problemas de aprendizagem estão ligados a um rompimento ou a uma vulnerabilidade nesse vínculo, diante disso ela traz uma abordagem muito válida, a proposta da autora é focada no indivíduo como um todo, englobando elementos

cognitivos, emocionais e sociais, ela destaca a importância do vínculo emocional no processo de aprendizado, a relevância da prevenção, a abordagem interdisciplinar no diagnóstico e a construção de um aprendizado relevante.

Com base nas sugestões dos autores acima mencionados, Nádya Bossa, uma autoridade no campo da psicopedagogia, apresenta informações importantes sobre diagnóstico e intervenção em dificuldades de aprendizagem. A abordagem psicopedagógica de Bossa é uma perspectiva que abrange vários campos do conhecimento, tais como a psicologia, a pedagogia e até mesmo a psicanálise; ela acredita que apenas a partir da abordagem teórica interdisciplinar, a questão do aprendizado pode ser resolvida de maneira oportuna e ampla. Bossa sugere que as dificuldades de aprendizado não devem ser consideradas isoladamente e que a interação entre a criança, sua família e o ambiente escolar é fundamental para retrabalhar o fracasso escolar; portanto, a proposição de Bossa é significativa, uma vez que a família desempenha papel de grande importância no retrabalho do fracasso escolar.

A perspectiva apresentada por Genoveva Claro já é diferente, ela propõe uma abordagem interdisciplinar e preventiva para a psicopedagogia com foco no sujeito em processo de aprendizagem e em particular na importância de suas interações, sua dimensão social e emocional, ela tenta conter a compreensão do processo problemático de aprendizagem, na perspectiva de espaço emocional e social em que a criança se encontra, ela afirma que a psicopedagogia deve valer-se de saberes de diversos campos, tais como a psicologia, pedagogia, psicanálise, pois a aprendizagem constitui um fenômeno afetado por muitos elementos e este não pode ser entendido de forma isolada. No centro da proposta de Claro está a prevenção de problemas de aprendizagem, seus argumentos enfatizam as possibilidades preventivas e a função do psicopedagogo. De acordo com Claro, é o papel do psicopedagogo detectar precocemente os sinais de problemas de aprendizagem e intervirem assim na sua evolução de forma que estes não se consolidem, acompanhar o desenvolvimento cognitivo e emocional deste é essencial para a prevenção, especialmente no início de suas vidas o que permite interven-

ções precoce, antes que os problemas se consolidem. Portanto, sua proposta traz importantes contribuições para a psicopedagogia, particularmente no que diz respeito à prevenção de problemas de aprendizagem e à importância da abordagem interdisciplinar, sua perspectiva de abordagem holística que abrange a dimensão cognitiva, emocional e social é de extrema importância nesta fase inicial da vida de um indivíduo, contanto que lidamos com crianças em processo de evolução.

Piaget é um ícone crucial na psicopedagogia, apesar de Piaget não ser psicopedagogo suas teorias fundamentam de forma significativa a psicopedagogia. A sua teoria do desenvolvimento cognitivo sugere que a aprendizagem é um processo de construção ativa do saber, no qual as crianças atravessam diferentes fases de crescimento. Segundo Piaget, o processo de aprendizagem se dá conforme a criança se relaciona com o ambiente e reestrutura seus modelos mentais. Isso sugere que as ações psicopedagógicas precisam ser adaptadas ao estágio de desenvolvimento cognitivo da criança, considerando as etapas de assimilação e acomodação. Piaget desempenha um papel fundamental na psicopedagogia. A sua teoria do desenvolvimento cognitivo propõe que o processo de aprendizagem é uma construção ativa do conhecimento, onde as crianças passam por diversas etapas de desenvolvimento. A abordagem de Piaget para a psicopedagogia é adequada, pois enfatiza a participação ativa da criança no processo de aprendizado, enfatizando a relevância do desenvolvimento cognitivo em fases, o construtivismo, a procura pelo equilíbrio cognitivo, e a interação social como componentes cruciais para o êxito na educação. Sendo assim ao aderir esses princípios o psicopedagogo pode realizar intervenções que considerem o ritmo e as necessidades da criança, favorecendo seu desenvolvimento integral.

Já o autor Henri Wallon teve um papel crucial no desenvolvimento infantil, e na sua utilização na psicopedagogia, a sua proposta foca na conexão entre a emoção, o social e a cognição, ele considera o crescimento infantil como um processo integrado onde todos os elementos sejam eles afetivos, motores, ou cognitivos interagem de maneira dinâmica, ele acredita que esses aspectos estão in-

terligados. Ele é totalmente contra a ideia de que o crescimento acontece de uma maneira linear e autônoma, enfatizando que para a criança se desenvolver ela precisa de interação continua com o ambiente que a cerca, sua teoria dos estágios de desenvolvimento é de grande relevância para a psicopedagogia, a compreensão de cada estagio é importante para a psicopedagogia porque a partir desta compreensão o psicopedagogo consegue adaptar suas intervenções de acordo com a fase de desenvolvimento de cada criança. Sua proposta é de grande relevância para a psicopedagogia porque oferece uma visão ampla do processo de aprendizagem, sugerindo que a pratica psicopedagogia deve considerar o sujeito como um todo, isso é muito importante principalmente na educação infantil onde a evolução social e emocional possui tanta relevância quanto a cognitiva.

Sendo assim podemos compreender que cada autor acima citado traz uma contribuição única para a psicopedagogia, cada um apresentando variadas formas de pensar e variados métodos sobre o desenvolvimento e a aprendizagem.

METODOLOGIA

Esta pesquisa tem como abordagem qualitativa de acordo com Moreira (2002, p. 02) “os dados obtidos por meio dessa participação ativa são de natureza qualitativa e analisados correspondentemente”. As hipóteses são geradas durante o processo investigativo, o pesquisador busca informações concretas através do estudo profundo de casos particulares e da comparação desse caso com outros estudados também com grande profundidade. O objetivo desta pesquisa é descritivo explicativo, onde o papel e a importância do psicopedagogo foram muito bem destacados através de revisões bibliográficas, em sites do Google Acadêmico. De acordo com Amaral (2007, p. 01) “a pesquisa bibliográfica é uma etapa fundamental em todo trabalho científico que influenciará todas as etapas de uma pesquisa, na medida em que der o embasamento teórico em que se baseará o trabalho”. Este é um tipo de estudo que oferece a chance de examinar diversas ideias, comparando e categorizando as que se alinham melhor ao assunto.

Depois de examinar as concepções desses escritores, inicia-se a realização de uma análise crítica, comparar ambas. Esses são métodos comparativos, que utilizam estudos para comparar resultados.

Conforme mencionado, este é um estudo de caráter qualitativo, uma das metas é utilizar os conceitos pesquisados para gerar novos conceitos, tornando o trabalho mais produtivo e único. Como se trata de um método desse tipo, o conteúdo pode ser modificado, mas o que é apresentado não pode ser convertido em números, as informações podem ser obtidas por meio dos dados que são encontradas nos trabalhos de pesquisa, eliminando o uso de métodos estatísticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho de conclusão de curso, a partir de uma pesquisa bibliográfica buscamos ampliar e definir a importância do trabalho de um psicopedagogo, concluímos que um psicopedagogo proporciona formas de ampliar sua percepção às manifestações do ser humano em aprendizagem, considerando as relações que facilitam ou limitam o ato de aprender. Então deve também desenvolver a visão crítica sobre as teorias que embaçam sua ação em relação ao contexto no qual atua profissionalmente sobre a utilização dos recursos propostos para o desenvolvimento global do aprendiz, tendo o cuidado de perceber quando os recursos científicos e tecnológicos da atualidade estão distanciando o aprendiz de si próprios. Por isso é necessário que o psicopedagogo institucional tenha um projeto para lidar com o processo de aprendizagem, para que possa obter um desenvolvimento harmonioso do aprendiz. A busca da consciência na situação de aprendizagem para o adulto, jovem ou criança pode constituir um possível caminho para resguardar para que então o aprendiz não se perca em um fazer automático e sem sentido de vida.

Consequentemente há algum tempo atrás quando as crianças eram diagnosticadas com algum tipo de dificuldade eram imediatamente encaminhadas as profissionais de saúde, para que assim fossem testados e certificado o seu

estado de normalidade, à vista disso caso a normalidade não se fosse contestada esses alunos eram de imediato encaminhados para escolas especiais, agregando motivação e causando mais dificuldades na criança principalmente para estabelecer relações sociais, pois as crianças se enxergavam como diferentes de todos os outros.

A psicopedagogia surgiu como uma possibilidade de assimilar e analisar os problemas no aspecto de aprendizagem, sua importância no âmbito escolar é de grande relevância, pois com suas vivências e teorias agregam muito para buscar mudanças no contexto escolar. Ela veio para abrir caminhos e iluminar possíveis fracassos e dificuldades no âmbito escolar, vindo a intervir de forma positiva resgatando a autoestima dos alunos e mostrando-os que são competentes motivando os educando os fazendo refletir, promovendo desafios, mostrando ao aluno que ele pode ir além tornando tudo o que se deseja possível.

REFERÊNCIAS

BOSSA, N. A. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

BORGES, S. C. V. **Relação da Psicopedagogia com a educação inclusiva: uma aproximação necessária.** Revista Científica FESA, [S. l.], v. 1, n. 15, p. 15–30, 2022.

CRUVINEL, L. C. O. **A prática psicopedagógica como alicerce para a superação das dificuldades de aprendizagem.** Trabalho de conclusão do curso de Especialização em Psicopedagogia pelo Instituto Educacional Pinheiros, no ano de 2009.

DUARTE, A. C. T. **A importância do psicopedagogo nas escolas públicas.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 06, Ed. 07, Vol. 10, pp. 165-178. Julho de 2021.

MELLO, M. S. **Psicopedagogia e Educação Infantil.** Universidade Cândido Mendes Pós-Graduação Lato Sensu Instituto a Vez do Mestre., Rio de Janeiro, p. 1-34, 2010.

MOREIRA, M. A. **Pesquisa em educação em ciências: métodos qualitativos.** Rio Grande do Sul: PIDEDEC, 2002.

PATERRA, M. T. G.; RODRIGUES, S. C. Atuação do Psicopedagogo nos Diversos e Complexos Contextos de Dificuldades de Aprendizagem nas Instituições Escolares. **Educação, Gestão e Sociedade.**, n 14, p. 1-10, 2014.

ROMERO, R.; ALBRECHT, A. R. M. **Psicopedagogia Escolar como trabalho preventivo em relações as dificuldades de aprendizagem e o papel do psicopedagogo em uma instituição escolar.** Centro Universitário Uninter, Curitiba, PR, 2022.

SANTOS, S. C. D. **A importância do lúdico no processo de ensino aprendizagem.** 2010. Monografia (Especialização) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2010.

SENADO, A. S. **Senadores aprovam regulamentação da profissão de psicopedagogo**, 05 de fevereiro de 2014.

SERRA, D. C. **Conhecendo a Psicopedagogia.** Teorias e Práticas da Psicopedagogia Institucional. Ed. 1. Curitiba, ISEDE Brasil, P. 5-22, 2012.

SILVA, P. F. da., JESUS, I. da C. de O., & FARIAS, G. de F. (2019). **O papel da psicopedagogia na educação inclusiva.** Revista Psicologia & Saberes, [S. l.], v. 8, n. 12, p. 172–180, 2019.

VERCELLI, L. D. C. A. **O trabalho do Psicopedagogo Institucional.** Revista Espaço Acadêmico. 139, p.71-76, 2012.

CAPÍTULO 8

AS COMPETÊNCIAS DO SOCIOEMOCIONAL NO 1º CICLO COM AS CRISES DA ATUALIDADE

Beatriz Santos da Silva¹

Maria Eduarda Neiva Lopez Seixas²

Jefferson Campos Lopes³

Doi: 10.48209/978-65-84959-99-8

RESUMO

Introdução: Com as tecnologias e o livre acesso a todas respostas que os jovens buscam, é cada vez mais essencial que os estudantes desenvolvam habilidades socioemocionais. Uma criança que está começando o Ensino Fundamental hoje enfrentará uma quantidade de mudanças semelhantes às que a humanidade passou no último século. Para navegar em um mundo cada vez mais imprevisível e complexo, será fundamental que essas crianças possuem não só conhecimento técnico, mas também habilidades para lidar com suas próprias emoções, interagir com a sociedade e enfrentar os desafios do cotidiano. **Objetivo:** Este trabalho apresenta como objetivo realizar uma extensa revisão bibliográfica sobre o desenvolvimento das competências socioemocionais, buscando contribuir com propostas sobre o tema. **Metodologia:** Este é um estudo de revisão bibliográfica, onde foram utilizados sites de busca, como Google e Google Acadêmico, através das palavras-chave Habilidades Socioemocionais, Emocionalmente, autoconhecimento, primeiro ciclo. **Resultados:** Encontra-se sobre autoconhecimento, autocontrole, empatia, habilidade para conviver em relacionamentos, resolução de problemas, tomada de decisões, resiliência, adaptabilidade, trabalho em equipe, colaboração, autonomia, responsabilidade, consciência social, cidadania global, gestão do

¹ Discente do curso de Pedagogia FATEF

² Discente do curso de Pedagogia FATEF

³ Docente do curso de Pedagogia da FATEF

tempo, organização, habilidades digitais, bem-estar, equilíbrio, essas habilidades além do conhecimento acadêmico, são essenciais para garantir o sucesso e a realização dos alunos no futuro. **Considerações finais:** Conclui-se então que é fundamental que escolas, famílias e comunidades ajudem a promover e desenvolver essas competências, criando ambientes de aprendizagem que favoreçam o crescimento integral das crianças, para que no futuro nossa sociedade seja formada por adultos funcionais e responsáveis emocionalmente.

Palavras Chaves: Habilidades socioemocionais, emocionalmente, autoconhecimento, primeiro ciclo.

INTRODUÇÃO

No ambiente escolar os sentimentos e as emoções estão sempre presentes, eles fazem parte da vida escolar de todos os estudantes. Desde a infância ao iniciar na escola e começar a conviver com outras crianças, eles se deparam com novas emoções e situações onde a descoberta dos sentimentos se tornam os primeiros conflitos e desafios que precisam enfrentar, a dificuldade em reconhecer e gerenciar os próprios sentimentos e os dos colegas, pode gerar frustrações e prejudicar o desenvolvimento escolar, afetando a socialização dos pequenos. “Os sentimentos e as emoções possuem uma grande influência no processo de ensino e aprendizagem, a aproximação emocional que os alunos estabelecem com os professores é um dos fatores fundamentais para determinar o interesse no aprendizado” (Leite, 2012). Exemplificando, os professores mais eficazes são aqueles que possuem um modo de ensinar que seja emocionalmente positivo e com grandes expectativas de seus alunos (Chabot e Chabot, 2015).

O conceito de aprendizagem socioemocional foi introduzido em 1994 pelo CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning), que define essa aprendizagem como o processo pelo qual os alunos desenvolvem a compreensão e o gerenciamento de suas emoções, desenvolvendo habilidades como a empatia e a tomada de decisões responsáveis. Para que a aprendizagem socioemocional aconteça de forma eficaz, é fundamental o desenvolvimento de cinco competências:

- **Autoconsciência:** envolve o conhecimento que cada indivíduo tem de si mesmo, como seus pontos fortes e fracos.
- **Autogestão:** está relacionada com o gerenciamento e controle das emoções, permitindo que cada um saiba lidar de forma saudável com o estresse e os desafios.
- **Consciência social:** refere-se ao uso da empatia e a capacidade de se colocar no lugar do outro compreendendo suas emoções e seus pontos de vista.
- **Habilidades de relacionamento:** envolvem a capacidade de ouvir e falar com empatia, e solucionar conflitos de forma respeitosa e construtiva.
- **Tomada de decisão responsável:** envolve a habilidade de fazer escolhas pessoais e interagir de acordo com as normas e padrões éticos sociais estabelecidos.

O desenvolvimento das competências socioemocionais vai trazer à criança uma melhoria na sua qualidade de vida, pois essas mesmas competências vão contribuir para um melhor desenvolvimento emocional, pessoal e social, portanto, um melhor desenvolvimento da criança e do futuro adulto. (Coelho, Marchante, Sousa e Romão, 2016).

A aprendizagem socioemocional vai além de promover somente um bom desenvolvimento emocional nos alunos, desempenhando um papel fundamental no desempenho escolar de modo geral. Ao praticar dentro e fora da sala de aula as habilidades de autogestão, empatia e tomada de decisão responsável, essa aprendizagem promove um ambiente escolar mais positivo e colaborativo entre os estudantes, onde se sentem mais compreendidos e valorizados. A aprendizagem socioemocional é crucial para a formação de cidadãos mais responsáveis e conscientes dentro das suas relações sociais, tornando-os preparados para os desafios da vida em sociedade. A aprendizagem socioemocional implica um conjunto de processos pelos quais os indivíduos têm de aplicar os seus conhecimentos, atitudes e competências para, posteriormente, compreenderem e gerirem as suas próprias emoções, para sentirem e demonstrarem empatia pelos outros, para

estabelecerem e alcançarem objetivos positivos, manterem relações saudáveis e tomarem decisões responsáveis. (Schonert-Reichl, 2017)

Segundo Goleman (2006), a inteligência emocional consiste em desenvolver a capacidade de identificar os próprios sentimentos e o dos outros, de nos motivar e de gerenciar as nossas emoções internas e nos relacionamentos, na convivência social.

Com o avanço dos uso das redes sociais, as crianças estão cada vez mais inseridas no mundo virtual, o que distancia as interações sociais presenciais. Atividades simples, como uma ida ao parque , são oportunidades para aprender a lidar com as diferenças humanas, tomar decisões e resolver conflitos. No mundo virtual, a convivência é limitada e não proporciona experiências reais, o que resulta em adultos despreparados com as próprias emoções e sentimentos. Esse despreparo prejudica a convivência social, uma vez que o autoconhecimento é essencial para o desenvolvimento de relacionamentos saudáveis e para a responsabilidade afetiva ao lidar com os sentimentos e emoções dos outros.

Em meio às crises da atualidade, as mais predominantes, são, a fobia social que acontece pela incapacidade do indivíduo de se socializar por medo ou ansiedade dos outros, por pensar que está sendo julgado de uma forma negativa. A crise de ansiedade, se desenvolve quando a pessoa tem pensamentos antecipados, por algo negativo que irá acontecer ou pensar em situações que já aconteceram e o atinge de alguma forma negativa, que pode desencadear tentativas de suicídios ou a pessoa se auto mutilar. A depressão, é um transtorno psicológico onde a tristeza toma conta do indivíduo, fazendo ter falta de interesse em todas as atividades que eram divertidas, a tristeza pode se tornar cada vez mais profunda e caso a depressão não seja tratada, pode ocasionar uma tentativa de suicídio.

O bullying também pode ocasionar essas crises, quando a pessoa sofre de bullying constantemente pode desencadear crise de ansiedade, depressão, a fobia social e a tentativa de suicídio.

De acordo com a OMS (Organização Mundial da Saúde), quase 1 bilhão de pessoas viviam com transtornos mentais em 2019, sendo 14% adolescentes.

No primeiro ano da pandemia de COVID-19 se destacaram mais relatos de crises de ansiedade, depressão, casos de suicídio e segundos estudos o aumento foi de 25%. Outros dados ainda mostram que o suicídio foi responsável por mais de uma em cada 100 mortes e 58% ocorreram antes dos 50 anos. A OMS destaca que em 20 países, a tentativa de suicídio ainda é criminalizada. Além disso, o abuso sexual infantil e o bullying foram identificados como causas significativas de depressão, mostrando a necessidade urgente de abordagens preventivas e eficazes para esse problema global.

O mindfulness (atenção plena), é uma prática que envolve a concentração nas sensações, experiências e atividades do momento presente. Segundo Bishop (2004), o mindfulness pode ser compreendido como a integração de duas dimensões essenciais, a autorregulação da atenção e a de orientação para a experiência. O mindfulness pode ser entendido como a capacidade de prestar atenção de forma consciente, no momento presente e de uma forma não julgadora (Kabat-Zinn, 2009). A prática do mindfulness tem sido reconhecida pela sua contribuição significativa na melhoria do processo de aprendizagem. Ela treina os estudantes para focar sua atenção aprimorando a capacidade de concentração, além de ser um exercício eficaz para o alívio do estresse e fortalecimento do autocontrole.

O mindfulness está ligado ao desenvolvimento das competências socioemocionais, sua prática regular desde a infância promove o desenvolvimento da habilidade de estabelecer e manter o momento presente, facilitando a autogestão emocional. Esse modo de presença e foco é fundamental para o desenvolvimento de outras competências e habilidades socioemocionais, como a empatia e a tomada de decisão responsável. Assim, ao aplicar o mindfulness no ambiente escolar, não estaremos somente contribuindo para um melhor desempenho acadêmico dos estudantes, mas também fortalecendo a sua capacidade de compreender as emoções e lidar com os desafios da vida em sociedade, formando cidadãos mais responsáveis e equilibrados.

O PRIMEIRO CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL

A BNCC (base nacional comum curricular), é um documento que tem como objetivo garantir o direito à aprendizagem e definir aquilo que é essencial para ser trabalhado nas escolas durante a educação básica (educação infantil ao ensino médio), com isso ela promove a igualdade educacional. Esse documento possui dez competências gerais para orientar as áreas de conhecimento e os seus componentes curriculares, entre elas temos a número 9 que fala sobre o exercício da simpatia, do diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação promovendo o respeito entre todos.

Segundo a BNCC (base nacional comum curricular), o Ensino Fundamental está organizado em duas etapas, os anos iniciais com crianças de 6 a 10 anos divididos em dois ciclos. O primeiro ciclo se constitui pelo 1º, 2º e 3º anos, enquanto o segundo ciclo se constitui com o 4º e 5º anos. Essa divisão tem como objetivo levar em consideração o desenvolvimento das crianças, assim como respeitar suas particularidades emocionais, cognitivas e sociais. Nos anos finais do Ensino Fundamental temos crianças com idade entre 11 e 14 anos, se divide entre as turmas do 6º ao 9º ano. A mudança entre as etapas busca garantir a continuidade da aprendizagem, respeitando o crescimento e amadurecimento dos alunos.

O primeiro ciclo do Ensino Fundamental, com duração de 3 anos de escolaridade tem essa separação levando em consideração as necessidades dos indivíduos em suas distintas faixas etárias, e tem como proposta a progressão das múltiplas aprendizagens, trabalhando em conjunto com as experiências e aprendizados anteriores, considerando os seus interesses e suas expectativas, para uma educação significativa.

Segundo a BNCC:

Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos. (BNCC, 2018, p. 58).

De acordo com a BNCC, temos para o ensino fundamental nos anos iniciais cinco áreas de conhecimento principais, com os seus respectivos componentes curriculares sendo eles, linguagens (língua portuguesa, arte, educação física e língua inglesa), matemática (matemática), ciências da natureza (ciências), ciências humanas(história e geografia) e ensino religioso (ensino religioso). Essa estrutura curricular tem o objetivo de oferecer uma formação que não se desenvolva apenas a para te acadêmica, mas também as competências socioemocionais, fundamentais para a formação global dos alunos.

A IMPORTÂNCIA DAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS NO PRIMEIRO CICLO

Durante o primeiro ciclo do Ensino Fundamental, especialmente no 1º ano, as crianças vivenciam uma fase de transição. Onde saem da educação infantil um ambiente mais acolhedor cercado de brinquedos e ludicidade, onde o brincar era a principal forma de aprendizagem, e se deparam com cadeiras enfileiradas, disciplinas estruturadas e a introdução no processo de alfabetização e letramento. Esse “novo mundo” pode gerar muitos conflitos internos para as crianças, onde começam a lidar com situações que envolvem maior responsabilidade, com novas formas de avaliação, assim como a pressão para aprender a ler e escrever, e o conceito de provas, coisas que não são vivenciadas na educação infantil.

Toda essa mudança pode trazer para as crianças novos sentimentos como a ansiedade e a insegurança.

Cada fase da vida nos impõe novas demandas e desafios e as interações que estabelecemos com os demais nos obrigam a buscar novas adaptações. Porém, o processo de transição ecológica em foco, ou seja, o ingresso na creche e/ou pré-escola, no ensino fundamental, médio e superior, os quais exigem um período de adaptação devido à mudanças de meio ambiente e/ou papéis, coincidem com fases importantes de desenvolvimento humano e formação de identidade. (Oliveira, 2011, p.8).

Nesse momento é essencial a presença de um professor que esteja preparado para trabalhar com as competências socioemocionais, criando um ambiente

equilibrado que ajude as crianças a administrarem as suas emoções e sentimentos, garantindo uma adaptação mais saudável a esse novo ambiente de aprendizagem do Ensino Fundamental. Um professor preparado pode ensinar para as crianças estratégias para lidar com os desafios e frustrações dessa nova fase, algumas estratégias que podem ser utilizadas em sala de aula são a criação de aulas e momentos de ludicidade em um ambiente afetuoso e acolhedor, evitando que essa transição não seja um evento traumático na vida das crianças, tornando esse momento leve, promovendo motivação e confiança para enfrentar esses novos desafios.

Com a chegada do 2º e 3º ano, as crianças já demonstram uma maior adaptação na rotina e exigências desse novo ciclo escolar. À medida que avançam os desafios aumentam e a pressão para que desenvolvam corretamente as habilidades de leitura e escrita fica cada vez mais alta, dentro e fora da escola sendo pressionados também pelos pais/familiares. As crianças que ainda estão passando por esse processo e não conseguiram se desenvolver no processo de alfabetização acabam sendo ainda mais cobradas. Essa expectativa cada vez maior pode trazer sentimentos de frustração e insegurança, o que gera impactos na autoestima.

A baixa autoestima intelectual, que aparece quando a criança começa a se comparar com os seus colegas, se sentindo inferior e incapaz, acaba gerando desmotivação e atrapalhando ainda mais o processo de aprendizagem. Dentro desse contexto o papel do professor é atuar como um facilitador, oferecendo apoio emocional e criando um ambiente onde o aluno se sinta valorizado, seguro e confiante para se desenvolver intelectualmente, as competências socioemocionais devem ser inseridas no planejamento de forma que passem para as crianças que errar faz parte do processo, e que cada um segue o seu ritmo, assim demonstrando que as comparações são desnecessárias. É crucial que os pais estejam alinhados com a escola e o professor para oferecer em casa um ambiente acolhedor, livre de pressão e comparações, compreendendo o ritmo de aprendizagem dos filhos, com a conexão entre família e escola alinhada.

da as crianças podem encontrar uma forma mais leve de passar pelos desafios do 2º e 3º ano.

Diante dos desafios enfrentados no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, está claro o impacto que as crises da atualidade estão apresentando dentro do ambiente escolar. Cada vez mais cedo, as crianças têm demonstrado sentimentos de ansiedade, depressão e estresse, que são reflexos de um mundo cada vez mais exigente, nosso sistema escolar está cada vez mais preocupado com os resultados acadêmicos e acaba deixando de lado as necessidades emocionais e sociais dos alunos. Alcina (citado Cardeira 2012,p. 6) discorre que a educação emocional é um processo contínuo de aprendizagem ao longo da vida e pode ser encarada como prevenção frente a contextos adversos, bem como minimiza a possibilidade de doenças como a depressão, ansiedade, estresse.

Nesse contexto, o desenvolvimento das competências socioemocionais se torna cada vez mais essencial, podemos destacar a autoconsciência, a autogestão e as habilidades de relacionamento como fundamentais e indispensáveis para o desenvolvimento integral das crianças, tanto intelectual quanto emocional. O equilíbrio entre o desenvolvimento cognitivo e as competências socioemocionais é crucial para auxiliar nas dificuldades da aprendizagem, tornando as crianças mais confiantes e confortáveis com todo o processo.

Por isso, é importante que as escolas incluam práticas e atividades que promovam o desenvolvimento emocional desde cedo. Abed,(2016, p. 17) diz que a necessidade da interação entre família e escola, ao defender que “o desenvolvimento das habilidades socioemocionais seja promovido no ambiente escolar não implica em isentar a família, a sociedade, as políticas públicas”.

SUGESTÃO DE ATIVIDADES

Tabela 1 - 1º ano - criada pelas alunas no canva

ATIVIDADE	DESENVOLVIMENTO	COMPETÊNCIAS E HABILIDADES
Meditação do chocolate	Uma terapia saborosa que pode melhorar e muito nossos dias, escolha um chocolate que não seja tão desejado por todos, entregue um quadradinho para cada aluno e oriente que devem degustar com calma, sentir o cheiro, após colocar na boca e deixe derreter aos poucos, após escorregar na garganta, questione os alunos como se sentiu? O chocolate pareceu mais gostoso do que se você o tivesse comido no ritmo apressado habitual?	Atenção plena, metacognição;
Jogo do soprador	Para se divertir e aprender a respirar fundo é o jogo do soprador. Consiste em que a criança mantenha a bola no ar por mais tempo possível. Divertido, não é? Este jogo é adorado pelas crianças e muito funcional para favorecer o relaxamento.	Metacognição,atenção plena,colaboração;
Jogo da memória das emoções	Trazendo de uma forma lúdica, brinque com os alunos com emoções que podem ser impressas e cada aluno que encontrar seu par das emoções deve descrever qual ação deixa com essa emoção encontrada	Atenção plena, comunicação, mentalidade de crescimento;

Fonte: Criada pelas autoras (2024)

Tabela 2 - 2º ano - criada pelas alunas no canva

ATIVIDADE	DESENVOLVIMENTO	COMPETÊNCIAS E HABILIDADES
Exercício da jóia	Traga uma cesta de pedras de tamanho médio e peça para cada participante escolher uma. Peça todos que se deitam de costas e coloque a pedra no umbigo por dentro,ou por fora da roupa. Todos devem se concentrar e sentir como a pedra sobe com a inspiração e desce com a expiração. Deixe-os perceber como é descansar a atenção na respiração e no lugar silencioso nas respirações.	Atenção plena, comunicação, mentalidade de crescimento;
Amigo secreto	Um balão com o nome de cada participante, vamos misturar e distribuir entre eles e estourar. O nome da pessoa que estiver dentro do balão vai ganhar um abraço.	Atenção plena, comunicação, colaboração;
Flor dos desejos	Todos confeccionarão uma flor e dentro dela cada aluno desejará algo para o amigo.	Comunicação, mentalidade de crescimento.

Fonte: criada pelas autoras (2024)

Tabela 3 - 3º ano - criada pelas alunas no canva

ATIVIDADE	DESENVOLVIMENTO	COMPETÊNCIAS E HABILIDADES
Barquinho	Usando um barquinho de papel com uma âncora de lá (Uma bolinha de durex). Explicando que a nossa mente é como um barquinho. Se deixada, pode ser levado pelas ondas de pensamentos e emoções. Até pensamentos que não queremos ter. Mas podemos jogar a âncora. Respiração é a nossa âncora quando prestamos atenção nos movimentos, voltamos ao momento presente e a nossa mente não vagueia por aí.	Atenção plena, comunicação, metacognição;
Me sinto, me amo, me cuido	Sentar com as crianças em roda e chamar um por um e questionar qual parte do corpo a criança escolher para tocar. Qual é essa parte? Você gosta?	Atenção plena, comunicação, metacognição;
Pote das emoções	Muitos alunos não conseguem se expressar verbalmente, então para se tornar algo mais íntimo e que a criança possa se expressar com as suas palavras, o(a) professor(a) deve decorar um pote e deixá-lo em cima da sua mesa, e explicar para os alunos que a única pessoa que saberá o que está escrito será ele(a) mesmo(a), e que os alunos devem escrever em um papel e guardar dentro do pote.	Comunicação, colaboração.

Fonte: criada pelas autoras (2024)

No Brasil existem diversas crianças que vivem em vulnerabilidade, dificuldades familiares, financeiras, alimentação inadequada, falta de segurança, sem assistência médica, e buscam nas escolas uma alternativa de melhora, porém a maioria dos ensinos públicos não conseguem oferecer uma base de apoio para os alunos.

As escolas devem estar preparadas e ter ferramentas para lidar com as crianças, trabalhando a mente, as emoções, e todos os problemas que terão relação com o aprendizado de cada aluno. De acordo com o professor Heckman(-Constr. psicopedag. vol.25 no.26 São Paulo 2017), os estudos mais recentes ressaltam a importância fundamental do desenvolvimento saudável na primeira infância e como os estímulos adequados nessa fase podem resultar em uma vida adulta mais vantajosa. Garantir que as crianças tenham uma base familiar sólida, com cuidados maternos desde o pré-natal, potencializa as chances de um futuro saudável. Nos primeiros anos de vida, o cérebro se desenvolve a uma

velocidade impressionante, e as experiências iniciais são fundamentais para a formação do conhecimento e das emoções. Assim, investir na primeira infância tem impactos diretos na vida adulta, contribuindo para a redução de índices como criminalidade, evasão escolar e gravidez na adolescência, ao mesmo tempo que aumenta a produtividade. Ao desenvolver habilidades socioemocionais desde cedo, as crianças se tornam mais preparadas para o sucesso, tanto na escola quanto em suas futuras vidas pessoais e profissionais. Essas habilidades, como autocuidado, gestão das emoções e relações interpessoais, são fundamentais para o bem-estar pessoal e para a realização profissional. De 0 a 6 anos deve-se trabalhar o socioemocional de forma lúdica, a descoberta das emoções por imagens, relações de situações e como se sentem, se expressar através de brincadeiras, pinturas, rodas de conversas, e todas atividades práticas que envolvam as emoções. Deve-se trabalhar de forma leve e acolhedora com os menores, para que se sintam à vontade e mantenha tudo como uma brincadeira.

DISCUSSÃO DE DADOS

Foi possível observar durante a pesquisa e elaboração do artigo que na primeira etapa do ensino fundamental as crianças começam a desenvolver habilidades socioemocionais como a capacidade de identificar e regular as suas emoções, a interação com o outro e a demonstração de empatia. Podemos ressaltar que o ambiente familiar e educacional são essenciais para esse processo, pois a qualidade das relações em que a criança está envolvida com segurança para demonstrar seus sentimentos e personalidade é essencial para um bom desenvolvimento.

A introdução de atividades que incentivem o desenvolvimento das competências socioemocionais são essenciais para preparar as crianças para o futuro, formando adultos resilientes, com capacidade para trabalhar em grupo reconhecendo as suas próprias emoções e as do próximo para assim criar um ambiente mais acolhedor e confortável em seus espaços de convívio social como o ambiente de trabalho.

É importante destacar o quanto as pesquisas também ressaltam a importância de um professor que tenha as suas próprias habilidades socioemocionais bem desenvolvidas para assim conseguir lidar com os desafios da sala de aula com empatia e ter um olhar acolhedor e sensível para os seus alunos, observando que muitos não sabem reconhecer e gerenciar os seus próprios sentimentos e o papel do professor nesse cenário será o de mediador para proporcionar momentos em sala de aula favoráveis para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais.

METODOLOGIA

O presente artigo utiliza a abordagem qualitativa, que tem como foco compreender os fenômenos relacionados ao tema escolhido por meio da interpretação e da análise de dados teóricos referentes ao assunto. Assim, em oposição a uma visão empiricista de ciência, busca a interpretação em lugar da mensuração, busca examinar o mundo como é experienciado, compreendendo o comportamento humano a partir do que cada pessoa ou pequeno grupo de pessoas pensam ser a realidade, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador (ANDRÉ, 1995). O objetivo dessa pesquisa é descritivo e explicativo ao explorar e detalhar o tema em estudo, descrevendo suas características e aspectos envolvidos. O tipo de pesquisa utilizado foi a revisão bibliográfica, onde foram selecionadas fontes teóricas sobre o tema, para analisar os conhecimentos já produzidos. Foram utilizados artigos científicos e outros tipos de publicações acadêmicas como base para este trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que ao decorrer da vida escolar do aluno irão existir diversos desafios, e dentro desses desafios estarão presentes as diferentes emoções que o próprio indivíduo não saberá lidar, trazendo as atividades socioemocionais para

dentro de sala de aula auxilia os alunos a trabalhar as emoções e colocá-las em seu devido lugar. O desenvolvimento de habilidades socioemocionais traz benefícios tanto para as crianças quanto para os professores, ajudando ambos a aprimorar o controle emocional e a desenvolver essas competências. Nesse processo, os educadores atuam como mediadores do aprendizado, utilizando estratégias que melhor contribuam para a formação dos alunos, já que são vistos pelas crianças como exemplos a serem seguidos. Portanto, é evidente que as competências socioemocionais são extremamente importantes e devem ser introduzidas no ambiente escolar. Estudos mostram que essas competências têm um impacto significativo e positivo no desempenho acadêmico das crianças, afetando diretamente o processo de aprendizagem e influenciando suas relações interpessoais e intrapessoais ao longo de suas experiências de vida. No primeiro ciclo o aluno irá trabalhar com muitas novidades, o primeiro impacto será no primeiro ano com mudanças de professores, diversas matérias, no segundo ano, entram as provas, e assim se torna esse misto de sentimentos com muitas mudanças, as emoções ficam cada vez mais confusas e dentro de sala de aula com atividades apropriadas para cada aluno podemos contribuir com atitudes positivas e beneficiar esses alunos.

REFERÊNCIAS

ABED, A. L. Z. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. *Construção psicopedagógica*, v. 24, n. 25, p. 8-27, 2016.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

Arantes, V. A. (2017). Competências Socioemocionais: A dimensão ausente na formação de professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(1), 7-15. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1415-69542017000100003&script=sci_arttext

CARVALHO, J. M. A. de. A inteligência socioemocional no 1º ano do ensino fundamental na perspectiva de professores. *Revista Caparaó, [S. l.]*, v. 2, n. 2, p. e26, 2020. Disponível em: <https://www.revistacaparao.org/caparao/article/view/26>.

Coelho, V. A., Marchante, M., Sousa, V., & Romão, A. M. (2016). Programas de intervenção para o desenvolvimento de competências socioemocionais em idade escolar: Uma revisão crítica dos enquadramentos SEL e SEAL. *Análise Psicológica*, 34(1). <https://doi.org/10.14417/ap.966>

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2015). CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs.

Gomes, C. A., & Coelho, M. A. (2021). Competências Socioemocionais no Ensino Fundamental: Abordagens Pedagógicas. *Revista Acadêmica*, 23(3). <https://periodicos.univali.br/index.php/ra/article/view/19811>

FRANCO, Maria da Glória Salazar d'Eça Costa; SANTOS, Natalie Nobrega. Desenvolvimento da compreensão emocional. **Psicologia: Teoria e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 339-348, 2015.

Kabat-Zinn, J. (2009). *Mindfulness en la Vida Cotidiana: Donde Quiera que Vayas, Ahí Estás*. Barcelona: Paidós.

MENDONÇA, Mariana Nunes. **A competência emocional para uma benéfica relação entre os pares**. 2015. Tese de Doutorado.

OLIVEIRA, Paula da Rocha Gomes, O período de adaptação no processo educativo: um levantamento bibliográfico e metodológico. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Unicamp, Campinas, São Paulo. 2011. 80p.

Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and Emotional Learning and Teachers. *Future of Children*, 27(1), 137-155. Obtido em 31 de julho de 2019, de <https://futureofchildren.princeton.edu>

Solides. (s.d.). Competências Socioemocionais. Obtido de <https://blog.solides.com.br/competencias-socioemocionais/>

SAE Digital. (s.d.). BNCC Ensino Fundamental Anos Iniciais. Obtido de <https://sae.digital/bncc-ensino-fundamental-anos-iniciais/#:~:text=Qual%20a%20abordagem%20pedag%C3%B3gica%20da,as%20situa%C3%A7%C3%B5es%20%C3%BAlicas%20de%20aprendizagem>

TEIS, Denize Terezinha; TEIS, Mirtes Aparecida. A abordagem qualitativa: a leitura no campo de pesquisa. **Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação**, v. 1, p. 1-8, 2006.

CAPÍTULO 9

INFORMÁTICA NO AMBIENTE ESCOLAR

Gilmar Santana Lima¹

Doi: 10.48209/978-65-84959-99-9

INTRODUÇÃO

Um dos principais avanços do século XXI é a tecnologia e hoje se tem uma melhor percepção dessa aceleração da tecnologia eletrônica, com especial atenção aos computadores, a informática e a Internet.

Atualmente, o ambiente em que habitamos está superlotado com o uso de tecnologia e recursos tecnológicos, tornando o computador uma ferramenta de auxílio no processo de ensino e aprendizagem e em assuntos cotidianos, trazidos para a sala de aula. É muito importante que o compromisso do professor e da escola seja impor-se, questionar e discutir os aspectos da informática dentro da educação, da sociedade, juntando nesse processo as transformações que às vezes não são percebíveis.

Os meios de comunicação são uma realidade e consideradas verdadeiras “expansões humanas”, pois temos que usá-los desde a infância em um sentido construtivo. Iniciando no pré-escolar ao segundo grau, a questão da comunicação e da expressão deve ser mais acentuada, promovendo o pleno crescimento das pessoas de todas as classes sociais, adotando para as diferentes formas de comunicação.

¹ Mestrando em Educação FUNIBER.

Através de relações diárias, o ser humano pensa, sente e age em todos os momentos através das relações sociais das quais fazem parte. No mundo inteiro o rádio e a televisão e mais recentemente o advento dos computadores tornaram-se parte da bagagem instrumental da chamada tecnologia educacional. O desafio da escola hoje é preparar as crianças para enfrentar o mundo do trabalho, mesmo antes de ir para a escola, as crianças recebem informações em casa. O educador não pode ser neutralizado pela forte influência dos meios de comunicação, temos que ter cuidado, afinal, a informação não é sinônimo de conhecimento.

A Música por sua vez, foi considerada obrigatória sua inserção no currículo escolar desde o ano de 2008, com o papel de desempenhar funções ligadas ao cognitivo, entre outros e auxiliando o aluno no processo ensino aprendizagem, aliado a Educação Inclusiva, sendo uma modalidade transversal a qual faz parte das modalidades de ensino.

O uso de equipamentos eletrônicos, assim como o computador já fazem parte de uma série de contribuições para a Educação Musical. Todavia, nota-se a aquisição dessas tecnologias por parte de alguns profissionais, ainda torna-se incipiente, pois tais tecnologias não contemplem professores com algum tipo de deficiência.

No entanto, é necessário vincular a teoria e a prática para que possamos perceber nos mais diversos meios de tecnologias a importância de avançar como educadores e estudantes. Desta forma, o uso da tecnologia apenas proporcionou a todos uma nova forma de pensar e se transformar neste novo mundo globalizado.

AS TECNOLOGIAS NO AMBIENTE EDUCACIONAL

A importância das tecnologias no processo ensino e aprendizagem

Sabe-se que o homem é um ser em evolução, e como tal, está em busca do seu desenvolvimento constantemente, e para que isto ocorra necessita de instrumentos, e as tecnologias nas mais diversas formas tem este propósito.

A sociedade vive momentos em que as informações giram muito rápidas, e percebe-se com o uso das tecnologias em todas as esferas, inclusive no ambiente escolar. O processo de ensino / aprendizagem só tem a ganhar, incorporando em seus planos de ensino o uso de *softwares*. Na disciplina de música existem várias alternativas no mercado, cabendo aos educadores apenas um filtro do que está disponível no mercado, como também, conhecer as plataformas digitais, para que o processo ensino/aprendizado tenha significados para o alunado.

Cita-se abaixo alguns Softwares utilizados na área musical, conforme MENDES (1999, p.72):

- a) *Rhapsody*, fabricado pela *Passport Designs Inc.*, permite a edição de partituras com até trinta e duas pautas por sistema.
- b) *Music Time*, fabricado pela *Passport Designs Inc.*, grava qualquer música tocada em um instrumento *MIDI*, apresentando-a na tela do micro em notação musical; as pautas e todos os símbolos musicais podem ser colocados em cores diferentes, facilitando o aprendizado.
- c) *Encore*, distribuído pela *Passport Designs Inc.*, é um *software* de notação, composição e impressão de partituras. (Este *software* será detalhado no tópico 2.5.1, tendo em vista que o mesmo é utilizado no laboratório de informática da escola pesquisada).
- d) *Finale*, comercializado pela *Coda*, também é um *software* de notação, composição e impressão de partituras além de outros atributos específicos do programa.
- e) *Cakewalk 9.0*, programa voltado para a produção de partituras, material na *Web*, com técnicas avançadas na utilização da ferramenta *MIDI* e de efeito áudio.
- f) *Sibelius 3.0*, programa que permite inserir fotos e salvar a página como imagem, escanear músicas impressas e sua imediata execução *MIDI*. Apresenta *layout* arrojado, possibilidade de escrita via teclado *MIDI*, geração de CD de áudio e MP3, *play-back* com teclado animado e sons acústicos fornecidos pelo *Kontak Player* e outras ferramentas necessárias ao músico profissional.

Vale ressaltar que ainda se tem muitas escolas e professores que se baseiam em metodologias arcaicas, e que os laboratórios de informática, ainda servem para acomodar poeira, ou equipamentos danificados.

É oportuno salientar que os educandos atualmente, estão voltados intrinsecamente com o uso das tecnologias, e compartilhamento de informações e com a gama de informações à distancia de apenas um clique, sem contar que

os seus aparelhos celulares são mais modernos que até mesmo a de seus pais ou educadores.

Em assim sendo, por que não utilizar as tecnologias a favor da aprendizagem quebrando barreiras e paradigmas sobre o seu uso, atuando de forma construtiva para a inclusão de novos saberes?

Informática e Educação Musical

Sabe-se que a partir de 2008, com implantação da Lei 11.769/08, ficou estabelecido como obrigatório o conteúdo curricular de música na Educação Básica desvinculada da exclusividade da disciplina de artes. Assim, determinado as práticas pedagógicas aplicadas à música, também devem ser consideradas através do uso das tecnologias digitais aplicadas à educação. Nesse contexto, o professor de música deve aprimorar sua prática e lançar mão do uso das capacitações em novas tecnologias para que a qualidade do ensino seja de alcance da aprendizagem e de forma satisfatória.

Ao tentar definir o conceito de tecnologias associada a produção humana, pode-se destacar o pensamento de Vargas, 1994, p. 182

[...]simbiose da técnica com a ciência moderna, consistindo também num conjunto de atividades humanas, associadas a um sistema de símbolos, instrumentos e máquinas visando a construção de obras e a fabricação de produtos, segundo teorias, métodos e processos da ciência moderna

Existem uma troca, de forma mútua, de ajuda entre a tecnologia e homem contemporâneo, que a cada dia busca uma maior qualificação e o uso das tecnologias o auxilia neste processo à medida que ele mesmo a aprimora. Assim como transpassa a ela todo o conceito da sociedade, e dessa forma contempla contextos histórico-culturais presentes em cada sociedade. Como afirma Carmo (2000, p.86) “a informática precisa ser considerada parte do acervo cultural da humanidade e não um produto de um sistema sócio-político específico”.

No que concerne ao uso dos *Softwares* para a educação musical, existem alguns programas voltados a ela, e ainda, programas voltados à educação inclusiva,

dentre eles pode-se destacar o Musibaille (música em braile), o Cromotmusic, que faz uso de vibração para aprendizagem música com embasamento terapêutico. (RODRIGUES,2015).

[...] o portal EduMusical como um ambiente multimídia e interativo no qual alunos, professores e visitantes podem encontrar aplicativos para a aprendizagem musical. Fundamentam-se no modelo (T)EC(L)A, que trata do envolvimento direto com a música (ex.: Execução, Composição e Apreciação) e do conhecimento sobre a música (ex.: Técnica e Literatura). O portal, no entanto, foi implementado com a tecnologia *Flash*, sem evidências em sua página principal sobre a oferta de alternativas aderentes a padrões contemporâneos de acessibilidade, que favoreçam sua adoção irrestrita a pessoas com deficiência (Melo 2014, p. 621)

Existe uma gama de quantidade significativa de softwares, também denominados como TIC'S (Tecnologia de Informação e Comunicação) que estão disponíveis e dão apoio ao professor e ao aluno para a aprendizagem da música, desde a infância.

Ao se falar de sociedade, é notório que se vive em uma sociedade de informações rápidas e que os usos das tecnologias são cada vez mais frequentes em todas as esferas. O que não pode e não deve ser distante do ambiente escolar, o processo de ensino / aprendizagem não pode ser opor as mudanças da sociedade contemporânea que é regida pelo uso, por vezes descontrolado, das tecnologias. E que mais que necessário se faz o processo de filtração do oque se está disponível nas plataformas digitais, e assim transformá-lo em aprendizagem significativa.

Assim como afirma Valladares (2001, p. 27), “A tecnologia pode ser definida como um conjunto organizado de conhecimentos e informações, provenientes de metodologias e fontes diversificadas como invenções e descobertas científicas, objetivando a produção de bens e serviços.”

Dessa forma, é que a tecnologia deve ser usada de modo a promover um bem social, o que na educação, neste contexto musical, seja de forma efetiva e direcionada, não apenas como absorção de informações de formas aleatórias.

Se faz, ainda, necessário que o professor compreenda seu papel e incentive o uso das tecnologias em favor da aprendizagem, pois as mesmas não estão como inimigas, mas aliadas no processo. Como corrobora Mercado, (2002, p.134) ao relatar que

O professor, utilizando a tecnologia na educação desenvolve em seus alunos o pensamento hipotético-dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a capacidade de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos e imagens.

Contribuindo, assim como o fazer musical, o professor é ponte do conhecimento apropriado, criando condições para que o aluno alcance o objetivo traçado, e nisso os usos das tecnologias estão para auxiliar e facilitar o processo.

CONCLUSÕES

O presente artigo nos levou a percepção da relevância que a informática exerce na inserção da educação musical no ambiente escolar uma vez que tal recurso tecnológico permite que pessoas que não tem acesso a uma escola de música ou a um professor particular possam aprender música através dos softwares musicais.

A educação musical desenvolvida através da informática permite a possibilidade da educação musical adequada e em cumprimento ao planejamento docente amplamente acessível permitindo a democratização do acesso aos recursos tecnológicos, no entanto, tal acessibilidade pode ser vista ainda como um desafio em virtude de algumas escolas não estarem adaptadas para a efetivação do uso dessa tecnologia digital na Educação associada ao planejamento docente no contexto da Educação Musical.

Para isso, faz-se necessário a organização de iniciativas que alinhem a colaboração interdisciplinar e Inter profissional entre as áreas da Educação Musical e da Computação respeitando-se a multiplicidade das diferenças entre os integrantes de uma comunidade escolar.

Desta forma, conclui-se que a contribuição da Computação à Educação Musical no ambiente escolar é sim um processo desafiador que tem como instrumento norteador o planejamento didático elaborado pelo professor facilitador e que por intermédio deste proporcionará que o mesmo possa organizar suas aulas considerando as capacidades e as necessidades de seus alunos.

Percebemos a importância da tecnologia na educação, ajudando nos processos de ensino aprendizagem, e nas aulas de música.

Diante do exposto, é importante destacarmos que a escola deve investir em tecnologia e na formação do professor visando despertar no docente uma consciência da importância da tecnologia para a construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

FICHEMAN, I. K., Lopes, R. D., Krüger, S. E., Bassani Neto, O. **“PORTAL EDUMUSICAL: Telemática aplicada à Educação Musical”**, SBIE 2004, SBC, Brasil.

MELO, A. M. (2014) **“Acessibilidade e Inclusão Digital em Contexto Educacional”**, **Anais da 3ª Jornada de Atualização em Informática na Educação**, M. A. S. N. Nunes, E. M. Rocha, Brasil, Sociedade Brasileira de Computação, p. 1-41.

MELO, A.M. LOPARDO, C.E. **Computação Aplicada à Educação Musical: desafios e perspectivas ao planejamento docente no contexto da Educação Inclusiva**. DesafIE - 5º Workshop de Desafios da Computação aplicada à Educação.

MENDES, Lucília Cândida Mazoni Andrade Marçal. **Tecnologia Alternativa em educação musical: uma experiência em escola pública de ensino técnico industrial**. CEFET-MG. Dissertação de Mestrado, 1999.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. ***Novas Tecnologias na Educação: Reflexões Sobre a Prática***. Maceió: EDUFAI, 2002.

RODRIGUES, I. O. (2015), **Os efeitos da musicoterapia através do software Cromotmusic em aspectos sensoriais, emocionais e musicais de crianças e jovens surdos : ensaio controlado randomizado**, UFRGS (Dissertação de Mestrado).

VALLADARES, Rita de Cássia Cypriano. **Mestrado em Educação, Belo Horizonte Minas Gerais, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais**, 2001 p.27.

VARGAS, Milton. **Para uma filosofia da tecnologia**. São Paulo: Alfa - Ômega, 1994.

CAPÍTULO 10

TRANSTORNOS ALIMENTARES E PSICANÁLISE

Meiriele Lima

Doi: 10.48209/978-65-84959-99-A

INTRODUÇÃO

O projeto, limitado à região de Sobradinho/DF, visa discorrer sobre os transtornos alimentares, como anorexia nervosa, bulimia nervosa e transtorno da compulsão alimentar e a resposta que poder ser dada pela psicanálise para tratar problemas tão complexos. Fato é que a psicanálise oferece uma perspectiva única para a compreensão das raízes psicológicas desses transtornos, examinando a dinâmica inconsciente que influencia o comportamento alimentar.

Passa-se ao escopo do projeto.

PASSO 1: OBSERVAÇÃO DA REALIDADE (GERAL)

O projeto está limitado à cidade de Sobradinho, localizada no Distrito Federal. Sobradinho é uma região administrativa do Distrito Federal brasileiro. A cidade foi fundada em 13 de maio de 1960, recebendo a condição de região administrativa, conforme a Lei 4545, de 10 de dezembro de 1964. Durante a construção de Brasília, entre 1956 e 1960, a cidade foi criada para alojar as famílias imigrantes do Nordeste de Goiás, da Bahia e de outros estados.

Atualmente, Sobradinho possui cerca de 69.363 habitantes¹. Em relação à

¹ WIKIPÉDIA. Sobradinho (Distrito Federal). Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Sobradinho_\(Distrito_Federal\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Sobradinho_(Distrito_Federal)). Acesso em: 1 jul. 2024.

população, a maioria dos moradores (53,4%) é do sexo feminino, enquanto os homens representam 46,6% da população².

No que diz respeito à saúde, Sobradinho conta com a Unidade de Pronto Atendimento (UPA) que oferece atendimento em clínica médica, com estabilização do quadro clínico dos pacientes e manutenção em observação por até 24h³. Além disso, a cidade possui o Hospital Regional de Sobradinho, que oferece atendimento de emergência e serviços ambulatoriais⁴.

No que diz respeito à saúde mental, existem algumas unidades de dentre as quais destacam-se:

Unidades Básicas de Saúde (UBS): As UBS são a porta de entrada do usuário no Sistema Único de Saúde (SUS) e iniciam o cuidado com a saúde da população⁵. Os pacientes com demandas gerais e iniciais de saúde mental podem buscar ajuda em uma UBS para avaliação e classificação do risco psicológico⁶.

Centro de Atenção Psicossocial (CAPS): Os CAPS atendem pessoas com sofrimento psíquico, assim como casos de uso abusivo de álcool e drogas⁷. Em Sobradinho, há o CAPS Sobradinho I, localizado na Quadra 4, Área Especial e o CAPS AD II Sobradinho II, localizado na AR 17, Chácara 14⁸.

2 CODEPLAN. PDAD: veja os dados de Sobradinho, Sobradinho II, Fercal e PlanalΘna. Disponível em: PDAD: veja os dados de Sobradinho, Sobradinho II, Fercal e PlanalΘna –CODEPLAN. Acesso em: 1 jul. 2024.

3 SECRETARIA DE SAÚDE DO DISTRITO FEDERAL. Unidade de Pronto Atendimento – UPA Sobradinho. Disponível em: Sobradinho - Secretaria de Saúde do Distrito Federal (saude.df.gov.br). Acesso em: 1 jul. 2024.

4 SECRETARIA DE SAÚDE DO DISTRITO FEDERAL. Hospital de Sobradinho. Disponível em: Hospital Regional de Sobradinho - Secretaria de Saúde do Distrito Federal (saude.df.gov.br). Acesso em: 1 jul. 2024.

5 SECRETARIA DE SAÚDE DO DISTRITO FEDERAL. Hospital de Sobradinho. Disponível em: Unidades Básicas de Saúde (UBS) - Secretaria de Saúde do Distrito Federal (saude.df.gov.br). Acesso em: 30/06/2024.

6 CORREIO BRAZILIENSE. Saiba onde buscar atendimento para transtornos mentais gratuitamente no DF. Disponível em: Saiba onde buscar atendimento para transtornos mentais gratuitamente no DF (correio braziliense.com.br). Acesso em: 01/07/2024.

7 CORREIO BRAZILIENSE. Saiba onde buscar atendimento para transtornos mentais gratuitamente no DF. Disponível em: Saiba onde buscar atendimento para transtornos mentais gratuitamente no DF (correio braziliense.com.br). Acesso em 01/07/2024.

8 SECRETARIA DE SAÚDE DO DISTRITO FEDERAL. CAPS AD II Sobradinho II. Disponível em: CAPS AD II Sobradinho II - Secretaria de Saúde do Distrito Federal (saude.df.gov.br) . Acesso em 01/07/2024.

Núcleo de Saúde Mental do Samu (Nusam): O Nusam oferece atendimento 24h com assistência presencial e telefônica pelo 192. Pelo canal, são atendidas pessoas com sofrimento e transtornos mentais agudos, graves e persistentes, com agitação psicomotora, autoagressividade ou agressividade a outros⁹.

Embora existam unidades de atendimento à saúde mental em Sobradinho, não há nenhum local que atenda especificamente pessoas com transtornos alimentares na cidade.

O único local onde há tratamento específico para pessoas que sofrem com transtornos alimentares encontra-se em Brasília, mais especificamente no Hospital de Base do Distrito Federal. Este é o único hospital do Distrito Federal que possui um ambulatório exclusivo para o tratamento de pessoas que sofrem com transtornos alimentares, como anorexia, bulimia e compulsão alimentar¹⁰. O serviço é voltado para pacientes com essas patologias e é o único Transtornos Alimentares do Centro-Oeste¹¹. O ambulatório não trata a obesidade em si, mas o transtorno alimentar, que pode ou não estar associado à obesidade¹². Assim, é extremamente importante salientar que a rede de saúde privada é essencial no processo de tratamento dos transtornos alimentares, principalmente em virtude da escassez de serviços específicos gratuitos à população na cidade.

9 CORREIO BRAZILIENSE. Saiba onde buscar atendimento para transtornos mentais gratuitamente no DF. Disponível em: Saiba onde buscar atendimento para transtornos mentais gratuitamente no DF (correio braziliense.com.br). Acesso em 01/07/2024.

10 IGESDF – InsOtuto de Gestão Estratégica de Saúde do Distrito Federal. Disponível em: Hospital de Base é o único do DF com ambulatório exclusivo para transtornos alimentares – IGESDF InsOtuto de Gestão Estratégica de Saúde do Distrito Federal. Acesso em 30/06/2024.

11 IGESDF – InsOtuto de Gestão Estratégica de Saúde do Distrito Federal. Disponível em: Hospital de Base é o único do DF com ambulatório exclusivo para transtornos alimentares – IGESDF InsOtuto de Gestão Estratégica de Saúde do Distrito Federal. Acesso em 30/06/2024.

12 IGESDF – InsOtuto de Gestão Estratégica de Saúde do Distrito Federal. Disponível em: Hospital de Base é o único do DF com ambulatório exclusivo para transtornos alimentares – IGESDF InsOtuto de Gestão Estratégica de Saúde do Distrito Federal. Acesso em 30/06/2024.

PASSO 2: IDENTIFICAR PONTOS-CHAVE

Os postos-chaves do projeto consistem em: 1) compreender a relação entre os transtornos alimentares e a psicanálise: examinar como a teoria psicanalítica explica as origens e a manutenção dos transtornos alimentares; 2) analisar casos clínicos: examinar casos clínicos para identificar padrões e intervenções eficazes; 3) propor intervenções terapêuticas: desenvolver estratégias de tratamento baseadas em princípios psicanalíticos.

Palavras-chaves: transtornos alimentares, psicanálise, anorexia, bulimia, compulsão alimentar, tratamento, intervenções terapêuticas.

PASSO 3: TEORIZAÇÃO

A metodologia aplicada consistirá em: 1) pesquisa bibliográfica: analisar artigos científicos, livros e estudos de caso sobre transtornos alimentares e psicanálise; 2) estudos de casos clínicos: revisar casos documentados para identificar intervenções psicanalíticas eficazes; 3) Entrevistas com especialistas e população sobre transtornos alimentares.

Definida a metodologia, passa-se à teorização.

A literatura psicanalítica oferece uma variedade de perspectivas sobre os transtornos alimentares. Freud, Klein e Ferenczi são alguns dos teóricos que muito contribuíram para a compreensão desses transtornos. Freud enfatizou a importância das experiências da primeira infância e das relações objetais na formação da psique. Klein enfatizou a relação entre fantasias inconscientes e objetos internos, enquanto Ferenczi considerou a introjeção e a reificação (transformação do abstrato em concreto) como mecanismos de defesa¹³.

A análise de casos clínicos mostra que os transtornos alimentares estão frequentemente associados a conflitos inconscientes profundos, muitas vezes liga-

13 KELNER, G. Transtornos alimentares: um enfoque psicanalítico. Estudos de Psicanálise, 2004. Disponível em: Transtornos alimentares: um enfoque psicanalítico (bvsalud.org). Acesso em: 7 jul. 2024.

dos à relação mãe-filho e à primeira experiência de amamentação. Por exemplo, a anorexia pode ser vista como uma tentativa de controlar o corpo e a vida emocional, enquanto a bulimia pode representar um conflito entre o desejo de satisfação e os sentimentos de culpa¹⁴¹⁵¹⁶¹⁷.

Intervenções terapêuticas sugeridas: 1) terapia psicanalítica individual: concentra-se na exploração da dinâmica inconsciente e na resolução de conflitos internos; 2) grupos terapêuticos: utiliza grupos terapêuticos para facilitar a identificação do paciente e o apoio mútuo; 3) intervenção familiar: dinâmica familiar que contribui para os transtornos alimentares¹⁸.

CONCLUSÃO

A psicanálise oferece uma abordagem profunda e abrangente para a compreensão e o tratamento dos transtornos alimentares. Ao explorar as raízes inconscientes desses distúrbios, torna-se possível desenvolver intervenções terapêuticas mais eficazes e duradouras.

Segundo a psicóloga Marilene Steinber, a terapia psicanalítica pode ajudar os pacientes a compreender e solucionar seus conflitos internos proporcionando uma relação saudável entre corpo e mente.

Também há uma relevância em um bom relacionamento com analista, que facilita o processo de cura e fortalecimento de sua imagem do paciente.

14 SCIELO BRASIL. Psicopatologia dos transtornos alimentares e seus estados melancólicos. 2017. Disponível em: SciELO - Brasil - Psicopatologia dos transtornos alimentares e seus estados melancólicos Psicopatologia dos transtornos alimentares e seus estados melancólicos. Acesso em: 7 jul. 2024.

15 SCIELO BRASIL. A constituição da relação mãe-filha e o desenvolvimento dos transtornos alimentares. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/J9dFbRvpVDY8qMJyngVDXqc/>. Acesso em: 7 de jul. 2024.

16 UFPB. REPOSITÓRIO. Monografia. Transtornos alimentares. 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/25750?mode=full>. Acesso em 7 jul. 2024.

17 PEPSIC. Confluência das relações familiares e transtornos alimentares: revisão integrativa da literatura. Disponível em: 07.pdf (bvsalud.org). Acesso em 07/07/2024.

18 INSTITUTO BRASILEIRO DE TERAPIAS HOLÍSTICAS. Transtornos alimentares. Disponível em: https://institutobrasileirodeterapiasholisticas.com/transtornos-alimentares-e-o-corpo-na-psicanalise/#Qual_o_tratamento_adequado_para_transtornos_alimentares. Acesso em 07/07/2024.

Diante dos fatos apresentados na amostragem, conclui-se que há uma necessidade em ampliar o tratamento terapêutico, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida dos pacientes usuário do SUS. Essa ampliação reduzirá afastamentos médicos causados pelos transtornos alimentares e outros transtornos metabólicos adquiridos secundariamente.

Em resumo, pode-se inferir que a abordagem psicanalítica é relevante e fundamental para o processo de cura, assim o paciente consegue compreender seus conflitos internos e seus sofrimentos possibilitando uma compreensão mais saudável entre o corpo e mente.

CAPÍTULO 11

A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA NO AMBIENTE ESCOLAR: DESAFIOS E INCONGRUÊNCIAS

Wanderlei Porto do Nascimento Aguiar

Doi: 10.48209/978-65-84959-99-B

Resumo: A pesquisa é de cunho qualitativo e analisa a literatura que versa sobre o tema autismo. Como metodologia de pesquisa utiliza-se a revisão bibliográfica. São trabalhos que falam sobre a inserção de estudantes autistas nas escolas públicas. No estudo foi possível apontar problemas tais como a carência de profissionais qualificados e a urgência de políticas públicas efetivas. Mantoan (2003) e Mendes (2020) sublinham a relevância de uma educação inclusiva que valorize as particularidades dos alunos. A Lei 12.764/2016 assegura a matrícula de crianças e jovens com TEA, entretanto, a qualidade do atendimento ainda deixa a desejar. A capacitação contínua dos educadores é essencial para criar um ambiente escolar receptivo e eficiente.

Palavras-chave: autismo, inclusão, política pública, educação.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como metodologia a revisão bibliográfica, que abrange investigações efetuadas, bem como os achados de estudos divulgados nos sites de periódicos da CAPES, Scielo e em revistas científicas que tratam do assunto. Procuramos levantar informações acerca do tratamento dado a um dos públicos alvos da educação especial que são autistas, sobretudo pela instituição escola pública.

Cavalcante e Oliveira mencionam que as pesquisas de revisão da literatura são definidas pela utilização e análise de materiais de natureza científica, como livros, teses, dissertações e artigos acadêmicos, sem se basear diretamente em dados empíricos. Concentraremos um foco especial nos municípios, pois é onde acumulamos nossa maior experiência, tanto como educador na educação básica nos anos iniciais quanto nas atividades de reforço escolar que temos desenvolvido.

A base teórica parte dos autores Mantoan (2003) que aborda que a discussão sobre inclusão e integração provoca um sem-fim de polêmicas, estimulando a participação de sindicatos de professores e profissionais da saúde que atuam no auxílio a pessoas com deficiência. Mendes (2020), ao revisitar o conceito de educação inclusiva, destaca que sua perspectiva se baseia na premissa de que a escola deve estar preparada para acolher todos os estudantes, visando elevar os níveis de aprendizado de cada um deles. Pimentel e Matos (2019) afirmam que o núcleo da inclusão no âmbito educacional visa reconhecer as singularidades de cada pessoa, garantindo o acesso a uma educação de alta qualidade.

Oliveira (2020) explica que o estudante com autismo ou TEA (transtorno do espectro autista) demonstra uma gama de características que afetam tanto suas interações sociais quanto sua expressão verbal, o que torna essencial o suporte durante seu processo de aprendizado. Assim, é fundamental garantir a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais nas instituições de ensino convencionais.

Durante nossa experiência como educador na educação básica em instituições públicas, surgiu a pergunta que deu origem a esta pesquisa. Observamos que há uma quantidade insuficiente de profissionais dedicados ao atendimento de crianças com necessidades educativas especiais, especialmente aquelas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Diante disso, a indagação central deste estudo é: como implementar um trabalho educacional que promova uma inclusão genuína, mesmo com o suporte escasso disponível nas escolas?

Partimos do pressuposto que desenvolver um projeto educacional inclusivo é uma tarefa contínua que exige inovação, adaptabilidade e colaboração em equipe. Apesar de limitações nos recursos, é possível criar um ambiente acolhedor e eficaz para todas as crianças.

O objetivo geral é compreender o papel do gestor público no processo para a garantia da educação especial como um ator principal junto aos demais órgãos. Como objetivos específicos temos: examinar as políticas públicas voltadas à educação especial; entender as diretrizes e regulamentos que guiam a ação dos administradores públicos para assegurar uma educação inclusiva e de excelência; reconhecer os principais obstáculos que os trabalhadores da educação pública encontram na promoção da educação especial e examinar alternativas e oportunidades para aprimoramento.

De acordo Klin (2006) o autismo, frequentemente denominado transtorno do espectro autista, autismo infantil ou autismo precoce, é o tipo de Transtorno do Desenvolvimento mais amplamente reconhecido. Esta condição se caracteriza por dificuldades significativas e persistentes na interação social, problemas de comunicação e padrões restritos ou repetitivos de comportamento e interesses. Os déficits em cada uma dessas áreas costumam pode se manifestar por volta dos três anos de idade. Aproximadamente 60 a 70% das pessoas com autismo apresentam níveis de funcionamento considerados como deficiência mental, embora essa porcentagem esteja diminuindo em pesquisas mais recentes.

De acordo com a mesma autora

Um diagnóstico de transtorno autístico requer pelo menos seis critérios comportamentais, um de cada um dos três agrupamentos de distúrbios na interação social, comunicação e padrões restritos de comportamento e interesses. Há quatro critérios de definição no grupo “Prejuízo qualitativo nas interações sociais”, incluindo prejuízo marcado no uso de formas não-verbais de comunicação e interação social; não desenvolvimento de relacionamentos com colegas; ausência de comportamentos que indiquem compartilhamento de experiências e de comunicação (e.g., habilidades de “atenção conjunta” - mostrando, trazendo ou apontando objetos de interesse para outras pessoas); e falta de reciprocidade social ou emocional. (KLIN, 2006, p. 5).

Explicando um pouco sobre o comportamento dos autistas Silva e Mulick (2009) pontuam que meninos e meninas com autismo frequentemente enfrentam desafios comportamentais que podem ser intensos. Esses comportamentos incluem hiperatividade, dificuldades em concentrar-se ou manter a atenção, uma atenção hiperseletiva (ou seja, uma tendência a focar mais em detalhes do que na visão geral) e impulsividade, além de manifestações agressivas, autole-sivas, irritantes e destrutivas.

Levando em conta os fatores mencionados sobre o comportamento, as dificuldades e os obstáculos que uma criança com autismo enfrenta na escola, é fundamental que as autoridades gestoras municipais garantam que as legisla-ções relacionadas aos direitos dos estudantes com TEA sejam cumpridas. Além disso, é necessário que haja um número adequado de profissionais capacitados para atender a cada situação quando esses alunos são matriculados em institui-ções de ensino público. Bosa (2006, p. 49) aponta “[...] que cada caso deve ser tratado individualmente, focando nas necessidades e potencialidades da crian-ça.” Na rede pública, frequentemente notamos uma atenção inadequada.

Diversos alunos não recebem o suporte necessário de acordo com suas necessidades individuais. Ao abordar a questão jurídica, percebemos que existe uma política pública que assegura o atendimento em escolas e em outros locais que oferecem especializações.

No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Edu-cação Inclusiva (PNEE; Ministério da Educação [MEC], 2008) legitimou o acesso e a permanência de todos os alunos, devendo a escola (contexto e pes-soas) se adaptar para incluir alunos com diferentes condições. A nova PNEE (MEC, 2020) prioriza a Educação Especial na rede regular de ensino, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), mas não exclui a possibilidade de atendimento em escolas especializadas, visando abranger todas as etapas e modalidades educacionais. (ARAUJO; SILVA; ZANON, 2023, p. 4).

Estudos de Bosa (2006) explicam que existem indícios de que oferecer educação formal desde cedo, entre dois e quatro anos, em conjunto com a co-laboração de todos os profissionais envolvidos, é a abordagem terapêutica mais

eficaz. Esse ambiente propicia a aplicação de técnicas de manejo mais coerentes, o que pode contribuir para a generalização e a preservação das habilidades adquiridas. Tais estratégias ajudam a reduzir ou a prevenir comportamentos problemáticos futuros, pois as crianças assimilam rapidamente que suas ações podem ser utilizadas para influenciar o ambiente ao seu redor.

Dessa forma, buscamos estruturar nossa redação de modo a enfatizar que a abordagem adequada no ensino proporciona diversas vantagens para os alunos. É importante destacar que todas as crianças autistas possuem habilidades latentes. Quando essas habilidades são devidamente exploradas, fica claro que o maior beneficiado é o próprio educando, que se torna capaz de interagir socialmente e lidar com preconceitos e estereótipos de maneira confiante e eficaz.

REFERENCIAL TEÓRICO

A base teórica desse trabalho parte dos autores que tratam a inclusão numa perspectiva da integração. Mantoan (2003) explica acerca do debate sobre a integração e a inclusão gera uma série interminável de controvérsias, instigando os sindicatos de educadores e os especialistas da saúde que trabalham no suporte a indivíduos com deficiência, como os paramédicos e outros profissionais que oferecem tratamento a crianças e adolescentes enfrentando dificuldades escolares e de adaptação social. Mantoan (2003) ainda pontua que a instituição educacional foi dominada pelo rigor da lógica, fragmentando-se em distintas abordagens de ensino, categorias de serviço, currículos e burocráticas. Uma alteração fundamental em sua estrutura organizacional, como sugere a inclusão, pode ser uma solução para que a escola consiga operar de maneira mais dinâmica, ampliando sua capacidade de formação a todos os envolvidos.

Mendes (2020) ao retomar a reflexão acerca da definição de educação inclusiva, fala que a sua abordagem se fundamenta na ideia de que uma escola deve ser apta a receber todos os alunos, buscando altos padrões de aprendizado para cada indivíduo. Em síntese, estamos nos referindo a uma instituição que oferece oportunidades equitativas e diversifica suas metodologias de ensino, reconhecen-

do que cada aluno possui um modo único de aprender. Pimentel e Matos (2019) constata que a essência da inclusão educacional busca valorizar as particularidades de cada indivíduo, assegurando o direito a uma educação de excelência. Isso se dá por meio da adequação às suas necessidades, promovendo, dessa forma, a entrada e a permanência de todos os alunos nas escolas regulares.

A GARANTIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O TRABALHO ESCOLAR COM AS CRIANÇAS AUTISTAS: OBSTÁCULOS E DESAFIOS

Neste capítulo, abordaremos diversas circunstâncias nas quais os gestores públicos, como prefeitos ou secretários de educação, enfrentam responsabilidades decorrentes de suas funções. Isso resulta em uma abordagem mais focada na resolução de questões legais e estruturais. A existência de espaços dedicados à educação especial, assim como a formação adequada de profissionais, são algumas das condições essenciais e imediatas que se fazem necessárias com vistas à realização de um bom trabalho.

Araújo, Silva e Zanon (2023) advertem que apesar de serem limitados os estudos, ao analisar os recentes movimentos que promovem a neurodiversidade em conjunto com as questões relacionadas à educação de indivíduos com TEA, é possível perceber a importância de capacitar tanto os profissionais quanto a sociedade para uma inclusão que entenda e valorize as perspectivas desses grupos. Corroborando com essa discussão Silva (2016, p. 27) menciona que é “[...] preciso além de cobrar políticas públicas de investimento no ensino, aprimorar a formação dos professores para o ensino de maneira geral [...]”.

Silva (2016) afirma que atualmente, pode-se dizer que a escola tem adotado várias responsabilidades, acumulando diversas funções, como a responsabilidade pelo crescimento pessoal, pela formação de valores e pela promoção da cidadania. A escola é uma entidade educacional, e a verdadeira educação é um conceito amplo, tão vasto que com as novas atribuições que foram incorporadas, ampliaram além dos limites as suas responsabilidades.

Os gestores públicos devem assegurar que as famílias não apenas sejam compelidas a inscrever seus filhos nas instituições de ensino públicas e regulares. As escolas têm a responsabilidade de acolher estudantes com necessidades educacionais especiais, sendo obrigadas a realizar sua matrícula, nisso não qualquer erro. É o que a Lei 12.764/2016 (BRASIL, 2016) garante: “Art. 7º O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos.” Mas a mesma Lei menciona no trecho: “Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado.”(BRASIL, 2016).

Camargo *et al* (2020) explicam que embora muitos educadores se sintam despreparados para lidar com a inclusão, a presença de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas regulares está aumentando no Brasil. Isso se deve ao recente decreto da Lei 12.764 (BRASIL, 2012), que reconhece oficialmente o autismo como uma deficiência e proíbe a recusa de matrícula para essas crianças nas instituições de ensino comuns. Como resultado, a quantidade de crianças com TEA nas escolas tende a crescer. Ademais, o TEA já não é considerado uma condição rara.

Não estamos dizendo que a escola deve recusar a matrícula de alunos com necessidades educativas especiais, pois isso representa um avanço histórico significativo. O que queremos destacar é que, embora a matrícula seja obrigatória, não está havendo a devida atenção e os cuidados fundamentais para com esses estudantes. Como já foi mencionado anteriormente, a qualidade do atendimento, quando analisada de forma mais rigorosa, deixa a desejar.

Leopoldino e Coelho (2018) *apud* Basto e Capellos (2023) dizem que apesar dessas medidas, os direitos dessas pessoas nem sempre são valorizados. Portanto, uma das maneiras de defender as necessidades dos autistas é a formação de organizações representativas, que buscam criar laços de colaboração entre elas, pressionar o Estado e enfrentar outros grupos que se opõem às suas demandas.

Com esse objetivo, é necessário que trabalhemos para que os professores tenham as condições adequadas e efetivas em suas atividades pedagógicas. Assim, os alunos, por sua vez, poderão realmente receber o suporte educacional especializado que necessitam.

A necessidade de mais conhecimento sobre como efetivamente educar crianças e jovens com diferentes habilidades nunca foi maior. Governos pelo mundo reconheceram que alcançar o direito à educação para todos requer que todos signifique todos, e isso inclui alunos com deficiência. (MENDES, 2020, p. 11).

Falando sobre essa dificuldade Lima e Laplane (2016) realizaram um estudo num município do interior de São Paulo, verificaram que um número reduzido de estudantes participa do atendimento educacional especializado, e a rede estadual não disponibiliza suporte para esse grupo. A rede municipal atende principalmente as matrículas do ensino fundamental em escolas regulares, mas a transição para uma nova etapa e a alteração na administração escolar (de municipal para estadual) resulta em diversas desistências, em razão da falta de assistência pedagógica especializada.

Na nossa área situada na região do Espírito Santo, essa realidade é visível. Os estudantes de um município na Região Metropolitana da Grande Vitória não possuem seus direitos assegurados. Em várias situações, há uma evidente falta de cuidado por parte das autoridades competentes, seja na questão do atendimento prestado pelos profissionais disponíveis, na forma como são tratados ou na postura da secretaria de educação em relação a tais problemas. Diversas reclamações são feitas na tentativa de minimizar os impactos dessa negligência em relação aos alunos inscritos na rede de ensino.

Contudo, as denúncias raramente produzem os resultados esperados. Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020) advertem que embora haja políticas públicas voltadas para a inclusão, que asseguram a participação de pessoas com deficiência no sistema educacional convencional, nem sempre elas são respeitadas.

Benitz e Dominiconi (2015) ressaltam que integrar um aluno na escola regular demanda uma reflexão sobre as metodologias de ensino, visando criar

ações que beneficiem tanto os aspectos sociais quanto os acadêmicos. A colaboração e o esforço dos diversos profissionais da educação, que possuem funções distintas, podem contribuir para o desenvolvimento tanto social quanto acadêmico de todos os alunos, especialmente aqueles que fazem parte do público-alvo da educação especial.

Sousa e Alberto (2008) pontuam que à medida que as crianças e adolescentes de famílias de baixa renda amadurecem e adquirem a capacidade de realizar determinadas atividades, eles perdem certos benefícios que tinham dentro do lar. Essa realidade reforça a cultura do trabalhador, onde para os filhos das classes populares, iniciar a vida profissional desde cedo é visto como uma maneira de se manter ocupados e adquirir habilidades.

A escola funciona como uma ligação entre a família e a sociedade, incorporando suas estruturas e valores. Vale destacar, sem se aprofundar nesse aspecto, que, conforme mencionado por Krein (2014), o modelo de contratação temporária, que gera instabilidade e insegurança, se relaciona com empregos em níveis inferiores da hierarquia social. Embora essas posições ofereçam uma inserção de alguns segmentos da população no mercado de trabalho, não podem ser vistas como integrantes de uma nova classe média. Portanto, a instituição de ensino deve constantemente manter-se sintonizada com o contexto social externo, buscando atualizações contínuas.

PERCURSO METODOLÓGICO

O percurso metodológico baseou-se numa busca por publicações nas plataformas Scielo, revistas científicas e nos repositórios de teses e dissertações. A metodologia utilizada foi revisão bibliográfica. De acordo com Cavalcante e Oliveira (2020) as pesquisas de revisão de literatura se distinguem pela utilização e avaliação de materiais de caráter científico, como livros, teses, dissertações e artigos acadêmicos, evitando a abordagem direta de dados empíricos. Primeiramente procuramos encontrar algumas publicações mais recentes que versam sobre o tema autismo.

Entre as diversas publicações que encontramos, algumas tratavam especificamente do tema em questão. Por exemplo, existiam aquelas que combinavam tópicos clínicos com aspectos da esfera social, tais como Araujo, Silva e Zanon, (2023) tiveram como objetivo explorar o conceito de neurodiversidade dentro do âmbito do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e analisar suas conexões com as evidências científicas, especialmente as que visam diminuir o estigma associado a essa comunidade. Basto e Capello (2023) em seus estudos visavam compreender as percepções e iniciativas relativas à inclusão de indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas empresas brasileiras, sob a perspectiva de seus gestores. Benitiz e Domeniconi (2015) com o seu manuscrito visavam identificar pesquisas brasileiras que foram publicadas em revistas nacionais classificadas como Qualis A1 e A2, nas disciplinas de Psicologia e Educação, enfocando a atuação dos profissionais da educação no contexto da inclusão escolar. Além disso, buscaram analisar as principais contribuições resultantes dessas investigações. Camargo *et al* (2020) teve como propósito explorar as principais dificuldades, os obstáculos e as barreiras que professores lidam ao ensinar alunos com diagnóstico prévio de TEA em um ambiente escolar inclusivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios mais relevantes na inserção de alunos autistas nas escolas incluem a escassez de profissionais qualificados para atender às particularidades desses estudantes, a resistência que alguns professores apresentam em relação à inclusão e a demanda por adaptações no currículo e na infraestrutura das instituições educacionais. Ademais, as limitações na interação social e na comunicação dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) podem dificultar tanto seu aprendizado quanto sua integração. A efetiva aplicação das legislações que asseguram os direitos desses alunos também representa um desafio considerável.

Os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) enfrentam diversos obstáculos nas escolas, sendo as dificuldades na interação social e na comunica-

ção algumas das principais, o que pode prejudicar suas relações com os colegas e professores. Ademais, esses estudantes podem exibir comportamentos impulsivos, agressivos ou automutilação, que gera danos para si, o que complica sua adaptação ao ambiente escolar. A ausência de apoio especializado e a ineficácia das abordagens pedagógicas representam ainda desafios consideráveis para o seu aprendizado e integração.

Ainda foi notar que os gestores públicos têm a obrigação de viabilizar a execução de políticas que garantam a educação inclusiva, facilitando a matrícula e a permanência de estudantes com necessidades educacionais especiais em escolas convencionais. É essencial que eles formem os educadores e o público em geral para promover a importância da inclusão, além de garantir que as instituições de ensino proporcionem um ambiente receptivo e ajustado às demandas dos alunos. Ademais, é crucial que esses gestores acompanhem e analisem a efetividade das práticas inclusivas, visando aprimorar constantemente o sistema educacional.

REFERÊNCIAS

AMATUZZI, M. M. *Por uma psicologia humana*. Campinas: Alínea, 2008.

ARAÚJO, Ana Gabriela Rocha, SILVA, Mônia Aparecida da ; ZANON, Regina Basso. AUTISMO, NEURODIVERSIDADE E ESTIGMA: PERSPECTIVAS POLÍTICAS E DE INCLUSÃO. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 27, p. e247367, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/S5FdcTLWS9bPd-JwPXcdmnHz/#> . Acesso em: 16 de nov. de 2024.

BASTO, Ana Teresa Oliveira da Silva ; CEPELLOS, Vanessa Martines. Autismo nas organizações: percepções e ações para inclusão do ponto de vista de gestores. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 21, n. 1, p. e2022-0061, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/bbX9xv9yQk7FZqJ9GqCZxVx/#> . Acesso em: 16 de nov. de 2024.

BENITEZ, Priscila ; DOMENICONI, Camila. Inclusão Escolar: o Papel dos Agentes Educacionais Brasileiros. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 35, n. 4, p. 1007-1023, 2015.

BOSA, Cleonice Alves. Autismo: intervenções psicoeducacionais. **Brazilian Journal of Psychiatry**, v. 28, p. s47-s53, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/FPHKndGWRRYPFvQTcBwGHnN#> . Acesso em: 16 de nov. de 2024.

CAMARGO, S. P. H. *et al.* DESAFIOS NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO NO CONTEXTO INCLUSIVO: DIRETRIZES PARA FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES. **Educação em Revista**, v. 36, p. e214220, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/6vvZKMSMczy9w5fDqfN65hd#> . Acesso em: 16 de nov. de 2024.

CAVALCANTE, Livia Teixeira Canuto; OLIVEIRA, Adélia Augusta Souto de. Métodos de revisão bibliográfica nos estudos científicos. **Psicol. rev. (Belo Horizonte)**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 83-102, abr. 2020 . Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682020000100006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 16 nov. 2024.

DUNKER, C.; THEBAS, C. ***O palhaço e o psicanalista***: como escutar os outros pode transformar vidas. São Paulo: Planeta, 2019.

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Brazilian Journal of Psychiatry**, v. 28, p. s3–s11, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/jMZNbHcsndB9Sf5ph5KBYGD#>. Acesso em: 16 de nov. de 2024.

KREIN, José Dari. A estrutura social do Brasil anos 2000 e o mito da classe média. **Estudos Avançados**, v. 28, n. 81, p. 273–278, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/npJRnWnD6pkfH49zLJ74THz/#> . Acesso em: 16 de nov. de 2024.

LIMA, Stéfanie Melo ; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. Escolarização de Alunos com Autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 2, p. 269–284, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/93w7MM64pfr-MWrPTKmqsSBh/#> . Acesso em: 16 de nov. de 2024.

MATOS, A. P. da S. ; PIMENTEL, S. C. A PRÁTICA DO DOCENTE PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 35, p. 77-95, 2019. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5663>. Acesso em: 16 nov. 2024.

OLIVEIRA, Francisco Lindoval. Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 34, 8 de setembro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/34/joseph-autismo-e-inclusao-escolar-os-desafios-da-inclusao-do-aluno-autista>. Acesso em: 16 de nov. de 2024.

RODRIGUES, Isabel de Barros. **(D)Efeitos da medicalização sobre a escolarização de crianças diagnosticadas com TEA**. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16042018-134903/> . Acesso em: 16 nov. 2024.

SILVA, Micheline ; MULICK, James A. Diagnosticando o transtorno autista: aspectos fundamentais e considerações práticas. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 29, n. 1, p. 116–131, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/RP6tV9RTtbLNF9fnqvrMVXk/#> . Acesso em: 16 de nov. de 2024.

SILVA, Viviana Freitas da. **A presença de alunos autistas em salas regulares, a aprendizagem de ciências e a alfabetização científica: percepções de professores a partir de uma pesquisa fenomenológica**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência). Faculdade de Ciências da Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2016.

SOUSA, Olívia Maria Costa Grangeiro de ; ALBERTO, Maria de Fátima Pereira. Trabalho precoce e processo de escolarização de crianças e adolescentes. **Psicologia em Estudo**, v. 13, n. 4, p. 713–722, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/58yGDzFsDxq4H5LjBWGs3Rj/abstract/?lang=pt#> . Acesso em: 16 de nov. de 2024.

WEIZENMANN, L. S.; PEZZI, F. A. S.; ZANON, R. B.. INCLUSÃO ESCOLAR E AUTISMO: SENTIMENTOS E PRÁTICAS DOCENTES. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, p. e217841, 2020.

CAPÍTULO 12

O CLÁSSICO EM PERSPECTIVA: CONTRIBUIÇÕES TRACYANAS PARA O DIÁLOGO INTERCULTURAL NO CONTEXTO DO ENSINO RELIGIOSO ESCOLAR

Ozenildo Santos Xavier da Rocha¹

Doi: 10.48209/978-65-84959-99-C

Resumo : A presente comunicação explora o conceito de “clássico” e sua relevância para os diálogos inter-religiosos e interculturais na contemporaneidade. O objetivo é apresentar a reflexão do teólogo David Tracy e suas contribuições para os diálogos, apontando perspectivas para as ciências humanas e, em específico, no campo da educação. A partir da hermenêutica de David Tracy, investigamos como a compreensão de “clássicos” e de “clássicos religiosos” por ele desenvolvido podem enriquecer esses diálogos. A metodologia envolve a contextualização do pensamento tracyano no âmbito das discussões sobre interculturalidade e pluralidade cultural e religiosa a partir de uma “imaginação analógica”. Espera-se que essa abordagem resulte em desdobramentos epistemológicos nas ciências humanas, especialmente no campo da educação.

Palavras-chave: Clássico. Diálogos. Interculturalidade. Educação.

¹ Doutor em Ciências da Religião (PUC-MG). Bolsista de Pós-doutorado financiado pela Capes (PDPG) com pesquisa realizada no PPGCR da PUCMinas.

Lattes <http://lattes.cnpq.br/5795450128648701>. E-mail: ozenildosantos@yahoo.com.br

O QUE É UM CLÁSSICO? UMA BREVE INTRODUÇÃO AO ASSUNTO

David Tracy é reconhecido como um dos mais originais teólogos católicos da América do Norte, em especial por suas pesquisas sobre o método hermenêutico em teologia para o contexto pluralista e atualmente, pela maneira de refletir a respeito da nomeação de Deus na pós-modernidade. Trataremos da obra sistemática de Tracy, publicada nos anos de 1980, *The Analogical Imagination*: uma compreensão hermenêutica da teologia centrada na noção de “clássicos” que enfatiza a interpretação e o caráter necessariamente público da teologia.

Toda obra de arte atinge o *status* público por meio de sua particularidade. O mesmo acontece com as principais religiões que permanecem enraizadas nas próprias experiências, eventos e símbolos particulares. Por clássico na concepção de Tracy são “aqueles textos, eventos, imagens, pessoas, rituais e símbolos a respeito dos quais se assume que revelam possibilidades permanentes de sentido e verdade”. (TRACY, 2006, p.110). Dialogando com a teoria da interpretação de Ricoeur, Tracy pensa que os clássicos necessitam ser interpretados, uma vez que, à medida que a obra vai se desapegando do autor, há a necessidade de uma reorientação, de maneira que as reconfigurações que o texto clássico propõe sejam transformadoras. Existem clássicos na literatura, na arte, na filosofia e nas religiões. Assume-se aqui uma noção “não classicista” dos clássicos: “os clássicos não podem ser confinados em normas neoclassicistas, entusiasmos românticos ou, sobretudo, no discreto charme da privatização burguesa ou tecnológica. Os clássicos têm de ser postos em liberdade.” (TRACY, 2006, p. 192, 151 ss).

As expressões clássicas revelam formas de vida autêntica e por isso, são características permanentes de qualquer expressão cultural e não de determinados períodos da humanidade. Tracy interessa-se em *A imaginação analógica*, refletir sobre os clássicos religiosos.

CLÁSSICOS RELIGIOSOS: VIVER O “EXTRAORDINÁRIO NO ORDINÁRIO”

Para compreender a noção de clássicos religiosos, deve-se considerar a religião como um indicativo da cultura e que os clássicos religiosos, diferente dos clássicos da arte, da ciência da economia, da política etc.; possuem uma condição *sui generis*: eles articulam uma visão divina, radical, transcendente, de puro dom, que valem para toda a esfera pública. (Cf. TRACY, 2012, p. 34-35). Esses clássicos, insiste Tracy (2006, p.221-222, 234, 248), implicam também uma alegação da verdade como evento de descobrimento-encobrimento do todo da realidade mediante o poder do todo como um mistério radical, gracioso e não violenta à vontade humana, gerando em quem participa desse evento, uma consciência daquilo que R. Otto chamou de “numinoso”. O que faz dos clássicos religiosos uma experiência peculiar é que eles são experimentados a partir da doação do participante, tendo como resposta uma experiência religiosa, o que também supõe abertura, de quem se ingressa nessa experiência, e doação, por parte do sagrado.

Partindo dessa compreensão de clássico religioso entende-se que há livros sagrados em diversas religiões que são seus “clássicos religiosos”. No caso das chamadas “religiões monoteístas”, têm-se no cristianismo a Sagrada Escritura (AT e NT), no judaísmo a *Tanakh*, no Islã o *Alcorão*. A experiência realizada com os clássicos religiosos desenvolve-se a partir do que Tracy (2007, p. 267) denomina como trajetórias da “manifestação” e da “proclamação”, que serão apresentadas a seguir.

A via da manifestação e da proclamação: conceitos e possíveis diálogos

Ao ter alguma experiência com o sagrado, o participante religioso, como insistia Eliade, “nada pode senão sentir e crer, ao menos naquele momento e na memória que ‘somente o paradigmático é o real’” (TRACY, 2006, p. 252). Esse

paradigmático não se encontra nas ilusões do tempo ordinário e na história, mas nas realidades do atemporal, do extraordinário, que pode ser percebido, por exemplo, nas narrações míticas, rituais, imagens e símbolos do verdadeiro tempo.

Na perspectiva de Tracy (2007, p. 273), a linguagem da manifestação inclui a dialética do desvendamento-encobrimento que pode ser notada em Eliade. É na manifestação da experiência religiosa que o sagrado pode ser considerado e vivenciado por meio de expressões religiosas como os ritos e mitos. Essa manifestação está presente na história e na cultura humana. Ela é revelada nas doutrinas, nos livros sagrados, nos gestuais, nas narrativas míticas, nos símbolos religiosos etc. Nela, o verbal, como o poder da palavra dirigida a nós, não desempenha um papel dominante.

O sagrado só é experimentado quando se ingressa no evento da manifestação. Nos trabalhos de Eliade há uma dialética do Sagrado e do profano em que a manifestação do Sagrado se dá pela hierofania (do grego “*hieros*”, santo/sagrado; “*fainein*”, manifestar). Para o cristão, a encarnação de Deus em Cristo é uma hierofania. Tudo isso é “a manifestação de algo de ‘ordem diferente’ de uma realidade que não pertence ao nosso mundo” (Cf. ELIADE, [s/d], p. 26).

Já a noção de profano tem a ver com a dessacralização que caracteriza “a experiência total do homem não religioso das sociedades modernas e que por consequência, esse último sente uma dificuldade cada vez maior em reencontrar as dimensões existenciais do homem religioso das sociedades arcaicas” (ELIADE, 1980, p.27). Teologicamente, a manifestação é vinculada por Tracy à prática da tradição católica, presente no sacramento, nos rituais, nos gestos, na contemplação, uma experiência religiosa que abarca a união do ser humano com o sagrado não apenas pela proclamação da palavra, mas pela participação.

A outra ênfase elucidada por Tracy (2007, p. 529) é a trajetória da proclamação, que é própria do protestantismo e herdeira da dialética da teologia neo-ortodoxa. Os teólogos da palavra mostram a necessidade de negações teológicas radicais para construir toda a linguagem teológica cristã.

Para esses teólogos, toda linguagem não dialética não expressa à fé cristã, uma vez que “somente Deus pode falar de maneira não dialética. ‘Deixem Deus’ ser Deus torna-se a senha dos teólogos da palavra”. Pode ser tomado como exemplo, o programa teológico querigmático de Bultmann da demitologização e reinterpretação existencial que demandou uma negação das mitologias tanto bíblicas como doutrinárias e de todas as pretensões culturais humanas. Outro exemplo é o de Tillich ao desenvolver o método de correlação e sua doutrina do novo ser, o qual “nunca cedeu na sua convicção teológica original da necessidade que toda correlação tem de incluir um momento de dialética negativa (‘o princípio protestante’”).

Sem essa força do negativo, os conceitos analógicos tornar-se-ão uma “falsa harmonia, na esterilidade frágil, na graça barata de uma univocidade cômoda ou de um compromisso irreal que não agradará a ninguém que entende as questões reais”. (Cf. TRACY, 2006, p. 531-536).

Diferentemente da manifestação, propõe Tracy (2007, p. 281), a proclamação quer mostrar que no judaísmo e no cristianismo a ênfase na palavra proclamada ocasionará expressões em palavras por meio de diferentes gêneros literários: narrativas, profecias, hinos, prescrições e parábolas. As palavras normativas são a expressão religiosa, especialmente por meio da categoria “Escritura”, que deve ser reinterpretada, aplicada e pregada “por indivíduos e comunidades capacitadas pela palavra da proclamação”.

Na perspectiva de Tracy, “o cristianismo vive no e pelo poder paradigmático tanto da manifestação quanto da proclamação” (TRACY, 2006, p. 282). No entanto, é feita uma crítica ao apego único à proclamação: o cristianismo pode correr o risco de se tornar fanático, árido e abstrato. O apego unicamente à manifestação também traz um perigo: ela poderia se tornar um sistema-totalidade, oferecendo um relato completo e absoluto de toda a realidade. Mas, por outro lado, dialoga Tracy (2007, p. 282), sem a manifestação não há lugar para que a palavra seja ouvida e cumpra suas tarefas abaladoras e afirmativas. Por isso, a jornada real da religião cristã demanda que prevaleçam ambos, manifestação e proclamação.

A PLURALIDADE CULTURAL CONTEMPORÂNEA COMO DESAFIO PARA A ABERTURA AO DIÁLOGO

Como destacado por Wickert (2023, p. 429), “entender o ser do ser humano a partir de sua radicalidade, suas origens e percepções de si mesmo é um processo que nos remete às suas origens biopsicossociais”. Para ele, diversidade biopsicossocial, com experiências em ritos, costumes, filosofias, éticas e religiões, é uma experiência comum e reflexiva sobre a convivência na pluralidade de culturas, religiões e convicções. Neste aspecto, “as diversidades são uma percepção social que compõem o nosso contexto humano. Ela é social, mas nem todos conseguem percebê-la também individual, pois parte das subjetividades” (WICKERT, 2023, p.430).

A partir da sociologia da religião verifica-se que “a diversidade [...] se manifestou de várias maneiras ao longo da história, sendo uma tradição extensa nas culturas do Extremo Oriente, particularmente na China e no Japão” (BERGER, 2017, p. 24). Ela não seria, nesses termos, um fenômeno exclusivamente contemporâneo (BERGER; LUCKMAN, 2012, p. 39), mas adquiriu atributos singulares em face da diminuição da influência religiosa na sociedade passando a compor a nova conjuntura nessa sociedade emergente (BERGER; LUCKMANN, 2014). O pluralismo pode ser compreendido como uma condição social com indivíduos de diferentes origens emocionais, visões de mundo e sistemas morais coexistindo pacificamente e com respeito (BERGER, 2017, p. 20). Para tanto, é necessário um diálogo contínuo e duradouro.

A reflexão de Tracy aborda o desafio do pluralismo cultural enfatizando a necessidade da religião se adaptar à atual situação de pluralismo. Ele pondera que “em uma cultura de pluralismo, cada tradição religiosa deve ao final diluir-se num mínimo denominador comum ou aceitar uma existência marginal como uma opção interessante, mas puramente privada? [...]” (2006, p.11). Com esse questionamento argumenta que “para aqueles que aceitam [...] o pluralismo como um enriquecimento fundamental da condição humana, [...] afirmar o pluralismo

responsavelmente deve incluir a afirmação da verdade e dos critérios públicos para tal afirmação (TRACY, 2006, p.11)

Compreendendo-se que a categoria “clássico” inclui um conjunto de produções culturais elaboradas nas situações particulares; ele possibilita abertura hermenêutica em contexto de pluralidade. Ao eleger o clássico como categoria de diálogo, Tracy faz dessa mesma articulação uma proposição intercultural. Como enfatiza-o, “se uma comunidade repensar a realidade de forma análoga, é provável que se abra ao espaço intercultural e inter-religioso para o intercâmbio fecundo das várias heranças” (TRACY *apud* RODRIGUEZ, 2014, p. 189). Ao clássico, desse modo, confere-se a condição de categoria intercultural capaz de balizar diálogos qualitativos na cultura contemporânea.

O clássico como categoria intercultural: possibilidades hermenêuticas e aplicações na educação

A reflexão sobre interculturalidade é um campo de estudo presente em diversas áreas das ciências humanas. Nas ciências da religião e teologia, por exemplo, a interculturalidade se dá no âmbito do diálogo inter-religioso e intercultural (PANIKKAR, 2016). Pensadores como José Martí (1978), Darcy Ribeiro (1978), Enrique Dussel (1979), Manoel Bomfim (2008), Raúl Fornet-Betancourt (2017) e Ricardo Salas Astrain (2021) analisam a interculturalidade sob a perspectiva latino-americana e notabilizam-se por enfatizarem a importância de uma epistemologia que incorpore e valorize os princípios latino-americanos dentro de uma esfera global.

Enquanto no horizonte Tracyano busca-se uma “estratégia complexa para os diálogos em contexto de pluralidade”, na condição latino-americana esboça-se críticas aos modelos coloniais que subalternizam culturas e religiões impondo condicionamentos epistemológicos e culturais. Por essa razão, a reflexão de Tracy pode convergir com as leituras latino-americanas em torno da interculturalidade, pois o clássico em Tracy é uma categoria de abertura hermenêutica crítica e responsável com crítica aos “fechamentos” epistemológicos enviesados na sociedade, na academia e na religião.

Dessa maneira Gonzalez comenta que “cada geração vem a eles com suas próprias perguntas e eles têm a capacidade de acolhê-las, provocar-lhes outras que não foram formuladas por eles [...]; evocam que se entre em contato, entrar na conversa, arriscar, se envolver, perder o controle para entrar no evento” (GONZALEZ, 2005, p. 104). Para Rocha (2022), “[...] seja um clássico religioso, um filosófico ou nas artes, a premissa básica que possibilita o diálogo é o reconhecimento de que neles há um discurso e uma linguagem que geraram significados para a comunidade que o reconhece como tal” (ROCHA, 2022, p.65).

O Ensino Religioso, conforme delineado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), destaca a importância de uma perspectiva intercultural que está implícita no currículo proposto. Nela se verifica que “os fenômenos religiosos em suas múltiplas manifestações são parte integrante do substrato cultural da humanidade [...]” (BRASIL, 2017, p. 434).

Essa abordagem intercultural emerge como incentivo à formação de novos paradigmas epistemológicos desafiando a de racionalidade técnica e científica moderna. Sendo assim, a BNCC entende que “esses fenômenos alicerçaram distintos sentidos e significados de vida e diversas ideias de divindade(s), em torno dos quais se organizaram cosmovisões, linguagens, saberes, crenças, mitologias, narrativas, textos, símbolos, ritos, doutrinas, tradições, movimentos, práticas e princípios éticos e morais” (BRASIL, 2017, p. 434). É explicitado, portanto, a condição e os meios possíveis para se trabalhar um conteúdo que promova a cidadania e o respeito advindas de metodologias embasadas na alteridade e interculturalidade.

CONCLUSÃO

Em David Tracy evidencia-se no clássico uma categoria hermenêutica possível para o Ensino Religioso Escolar não-proselitista e, ao mesmo tempo, uma metodologia no Ensino Religioso Escolar. Podem-se ter algumas pistas teórico-metodológicas, a saber, a) o clássico religioso pode produzir o ressurgimento de memórias. Aqui se trabalha a dimensão afetiva que conecta revivência e reela-

bora as situações limítrofes da humanidade; b) o clássico religioso pode incentivar metodologias interdisciplinares. Explora-se o potencial de enriquecimento mútuo que pode estimular e avançar na construção de propostas mais profundas em matéria de humanização e desenvolvimento humano. c) o clássico religioso pode intercambiar ética e religião com perspectivas libertadoras. As experiências elencadas no interior de cada tradição cultural ou religiosa que tenham dimensão ético-profética podem ser traduzidas em categorias ético-político libertadoras e transformadoras. d) o clássico religioso pode estabelecer uma ponte entre a ciência e a ética. Ele teria a função de estabelecer contribuições que se nutram do passado em suas construções simbólicas e estéticas ao mesmo tempo que se constituiria em material a ser estudado e trabalhado na academia em busca de soluções para os problemas hodiernos.

Das pistas elencadas acima depreendem-se que o estudo do clássico proposto por Tracy extrapola a leitura circunscrita no interior de cada tradição. Propõe-se ir além, dialogando com as convicções e cooperando na construção de relações e interações sociais mais humanas, justas e fraternas, fomentando uma cidadania consciente e vivenciada de modo intercultural e demarcada pela alteridade.

REFERÊNCIAS

BERGER, P. L. *Os múltiplos altares da modernidade: rumo a um paradigma da religião numa ética pluralista*. Petrópolis: Vozes, 2017.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 2014.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. *Modernidade, pluralismo e crise de sentido: a orientação do homem moderno*. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>>. Acesso em: 10/06/2024.

ELIADE, Mircea. *O sagrado e profano: a essência das religiões*. Lisboa: Livros do Brasil, [s/d]

LOPES, Tiago de Freitas. Falar de Deus como harmonia sobrenatural: um diálogo entre David Tracy e Simone Weil. *Perspectiva Teológica*, Belo Horizonte, -v.52,n.1,p.187-209,Jan./Abr.2020.

LOPES, Tiago de Freitas. Perspectivas hermenêuticas de uma teologia pública a partir dos clássicos religiosos cristãos uma leitura da obra *A Imaginação Analógica* de David Tracy. Belo Horizonte. Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia. 2013.

ROCHA, Ozenildo Santos Xavier da. *A Teologia Pública de David Tracy e a categoria Reino de Deus na Teologia de Jürgen Moltmann: contribuições analógicas para práticas de diálogos interreligiosos e interculturais*. Tese Doutoral. Belo Horizonte, PUC Minas, 2022.

TRACY, David. *A imaginação analógica: a teologia cristã e a cultura do pluralismo*. São Leopoldo: Unisinos, 2006.

WICKERT, Tarcísio Alfonso. Alteridades e diversidades humanas. In: *Educación religiosa en América Latina y el Caribe: reflexiones y voces plurales para caminos pedagógicos interculturales*. MÉNDEZ MÉNDEZ, José Mario (Org.) . San José, Costa Rica: Editorial SEBILA - Escuela Ecueménica de Ciencias de la Religión. 1ra ed., 2023.

CAPÍTULO 13

RELATO DE EXPERIÊNCIA: O PROJETO CONGO NAS SALAS DE AULA COMO UMA ABORDAGEM PEDAGÓGICA DECOLONIAL EM UMA ESCOLA MUNICIPAL EM VIANA-ES

Wanderlei Porto do Nascimento Aguiar

Doi: 10.48209/978-65-84959-99-D

Resumo: O relato de experiência apresentado busca evidenciar os benefícios de uma abordagem pedagógica decolonial. Essa proposta surge como uma resposta a práticas de discriminação que persistem tanto na escola quanto na sociedade em geral, manifestações de um racismo estrutural causado pela herança colonial europeia nas Américas. Ao introduzirmos a cultura africana no currículo escolar, não apenas beneficiamos as comunidades afrodescendentes, mas também buscamos uma ampliação das dinâmicas educacionais. Este projeto educativo se concentra em fomentar uma perspectiva inclusiva sobre a história e as tradições de grupos frequentemente marginalizados. Assim, os objetivos específicos do projeto incluem não apenas a instrução sobre a relevância das Bandas de Congo, mas também o estímulo à prática musical e a valorização da diversidade cultural. A base teórica é o conceito decolonialidade do poder, conforme discutido por autores como Maldonado-Torres (2020) e Quijano (2005). A metodologia aplicada é a observação participante e procedimento etnográfico (Mali no wski (1976).

Palavras-chave: decolonialidade, eurocentrismo, educação, Bandas de Congo.

INTRODUÇÃO

Este relato de experiência visa ilustrar de que maneira uma abordagem educacional sob uma ótica decolonial pode beneficiar as práticas em sala de aula. Para isso, consideramos que os preconceitos presentes tanto no ambiente escolar quanto na sociedade em geral decorrem da perpetuação da noção de uma etnia superior, resultante do processo de colonização europeia que teve repercussões nas Américas, deixando legados que ainda afetam as esferas social, acadêmica e política. Pode-se afirmar que isso se encaixa em um contexto de racismo estrutural e sistêmico que permeia toda a sociedade brasileira.

Com o intuito de reduzir os impactos negativos dessa visão, é fundamental aproveitar o ambiente escolar e, por meio de projetos inovadores, superar essa cultura patriarcal e machista do homem branco europeu. Essa perspectiva não apenas aniquilou as formas de conhecimento dos povos nativos, mas também relegou tudo o que não é europeu a uma posição de inferioridade. Com esse projeto temos como objetivo trabalhar a cultura africana na sala de aula, buscando reduzir os preconceitos, construir uma visão mais positiva acerca dos povos africanos e afro-brasileiros, que outrora subalternizados pela cultura colonial hegemônica, tiveram seus conhecimentos, sua religiosidade negada e inferiorizada pela cultura eurocentrada.

Aguiar, Caloti e Dias (2024) afirmam: “Apesar de a Lei nº 10.639/2003 ainda não estar plenamente implementada, será a partir dela que iremos desenvolver uma proposta de ação afirmativa voltada para a comunidade negra, promovendo uma educação livre de racismo. Isso está em conformidade com o que o próprio documento propõe, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.” Ao introduzirmos este projeto educacional nas escolas, ao enfatizarmos a cultura africana e afro-brasileira, não estamos apenas ajudando as comunidades afrodescendentes — cuja relevância é inegável — mas estamos expandindo nossos esforços, pois atuamos nos ambientes da educação formal.

O verdadeiro objetivo é promover uma visão mais inclusiva sobre a cultura africana, a história do continente e as tradições religiosas de origem africana, e os diversos movimentos culturais presentes no Brasil, que, ao longo de sua trajetória, enfrentaram muitos desafios para ter o reconhecimento que têm hoje, sem jamais desistir da luta contra o racismo. Ao discutirmos essas questões, estamos destacando uma realidade amarga, onde preconceitos continuam profundamente arraigados na sociedade brasileira, exigindo ações que promovam a conscientização para construirmos uma sociedade mais justa e igualitária, em contraste com o modelo atual que beneficia apenas um grupo seletivo.

Nosso projeto tem como objetivo geral: Fomentar a compreensão e a apreciação das tradições e cultura das Bandas de Congo entre os estudantes, ajudando na conservação do patrimônio cultural da região. Como objetivos específicos temos: Instruir acerca da trajetória e relevância das Bandas de Congo: Apresentar aos estudantes as raízes, desenvolvimento e a contribuição cultural das Bandas de Congo na sociedade. Estimular a atuação musical: Incentivar os alunos a se envolverem em atividades musicais, incluindo o aprendizado de instrumentos característicos das Bandas de Congo. Promover a diversidade cultural: Estimular a apreciação da diversidade cultural e o respeito pelas tradições locais, assim como suas influências africanas. Promover o aprimoramento de competências artísticas: Realizar oficinas e atividades práticas que incluam canto, dança e a criação de vestuários tradicionais das Bandas de Congo.

O PROJETO: CONGO NA SALA DE AULA COMO UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL

Normalmente, ao abordar datas festivas, tendemos a encontrar atividades educacionais mais simples. Isso pode ser atribuído a diversas variáveis que influenciam tanto o contexto escolar quanto o externo. Ao abordar de maneira pedagógica os assuntos relacionados à matriz africana e afro-brasileira, especialmente em aspectos como religião, identidade, memória, história e cultura das comunidades frequentemente marginalizadas, pode surgir um certo receio entre os profissionais da educação. Muitos tentam, de forma quase evasiva, discutir

esses temas, uma vez que os consideram sensíveis. Essa hesitação é resultado das profundas marcas deixadas pelo eurocentrismo.

Considerando essa visão, Capriini, Aroeira e Serafin (2021) sustentam a importância de uma formação docente que adote uma abordagem crítica e reflexiva, contrastando com a perspectiva técnica que prioriza a aquisição de habilidades específicas. Nesse modelo, o papel do educador se limita a ser um mero aplicador de métodos, focado exclusivamente em resolver questões por meio da aplicação estrita de teorias e métodos científicos. Assim, é essencial intervir nos ambientes educacionais para eliminar essas percepções distorcidas que se infiltram nas salas de aula. Combatê-las é crucial para que possamos agir de maneira menos centrada na Europa colonizadora.

Nossa sociedade é multicultural, com uma diversidade étnico-racial percebida em nossa composição social e cultural, mas marcada pela discriminação que tem suas raízes no processo de colonização e que ainda se faz presente por meio de concepções eurocêntricas de poder, cultura e saber, sendo a escola – dentre outros – um espaço desse tipo de reprodução. (CAPRINI; AROEIRA; SERAFIN, 2021, p. 96).

Um dos pontos está profundamente vinculado à demonização das culturas africanas e à falta de valorização das contribuições desses povos nas diversas atividades realizadas globalmente. Afirma-se que onde houve o esforço do trabalhador escravizado, houve essa contribuição. Outro fator, que não está diretamente relacionado ao medo contemporâneo, mas sim às condições impostas pelos colonizadores europeus, é a colonialidade do poder e do conhecimento, que foi introduzida nas Américas e que atendeu perfeitamente aos objetivos da colonização. Silva, Baltar e Lourenço (2018, p. 70) indicam que

[...] com o desenvolver dos séculos, o colonialismo se consolidou na América Latina de forma que, mesmo com a independência de estados nacionais, a lógica colonial permaneceu nas estruturas sociais, imbricada com a expansão e impacto do imperialismo e do capitalismo no subcontinente. Esta lógica, que foi construída no imaginário dos colonizados ao longo do tempo, se naturalizou na forma de uma colonização internalizada.

Daí podemos concluir, partindo desse excerto, que no nosso imaginário social permanece robustecida com os padrões culturais atuais e alimentada com

o auxílio dos veículos de comunicação mass media, redes sociais, etc. A continuidade deste processo colonial não está mais ligada ao território, mas às mentes dos indivíduos. Nesse cenário de colonialidade de poder (Quijano, 2005), os grupos subjugados veem suas identidades sujeitas à hegemonia eurocêntrica, que avalia o que deve ser considerado conhecimento válido ou não.

Neste aspecto, a visão moldada ao longo de um processo de desenvolvimento de um sistema colonial/moderno congrega para uma fragmentação do conhecimento, em consequência da dominação predominante do pensamento eurocêntrico. Isso leva a outro problema maior, que é a criação de limitadores da diversidade de saberes, construindo muitas divisões profundas entre eles. Ainda com Silva, Baltar e Lourenço (2018, p. 70), eles pontuam que:

“Ao longo de toda a modernidade foi se estabelecendo uma soberania em relação à forma como se pensava e se produzia conhecimento. Essa soberania era pautada em modelos epistemológicos hegemônicos dentro da ciência moderna, de forma a subalternizar as formas desviantes daquela institucionalizada, impedindo sua emergência ou cerceando seu desenvolvimento. Ao contemplarmos a relação intrínseca entre modernidade e colonialidade, é difícil não pensar nas relações entre nações na modernidade sem levar em consideração a dimensão colonial.”

Sem dúvida, isso impacta as maneiras de agir dentro da escola, assim como a abordagem que adotamos na educação do dia a dia. É evidente que superar as limitações estabelecidas ao longo do tempo e repensar práticas de ensino que não sejam tão ligadas ao processo colonial é um desafio. Isso demanda uma ousadia considerável e, em certas situações, pode até necessitar de um questionamento de um sistema que se afasta da realidade vivenciada no espaço da sala de aula.

Com uma abordagem que busca uma conexão mais próxima da realidade educacional, destacamos as contribuições do Congo. Segundo Pirchner, Passamai e Oliveira (2021), o Congo representa um espaço de resistência, com uma riqueza que possibilita uma educação focada na preservação, conservação e disseminação do conhecimento histórico gerado por esses grupos e comunidades.

CONTEXTUALIZAÇÃO DO TRABALHO, A METODOLOGIA E O SEU DESENVOLVIMENTO

Utilizamos como metodologia a observação participante e o procedimento etnográfico. De acordo com Malinowski (1976), no tipo de investigação que se pretende, é aconselhado que o etnógrafo ocasionalmente abandone a câmera, o lápis e o caderno, e se envolva ativamente no que está ocorrendo. Ele pode participar dos jogos dos nativos, acompanhá-los em suas excursões ou sentar-se com eles, ouvindo e interagindo nas conversas.

O projeto foi realizado em uma escola pública na cidade de Viana-ES. Nos primeiros encontros, apresentamos os instrumentos musicais comumente usados nas Bandas de Congo, como o tambor e a casaca. Um comunicado foi enviado aos responsáveis para informá-los sobre o evento intitulado Projeto Congo nas Salas de Aula. Realizamos algumas entrevistas informais para compreender a percepção dos pais ou responsáveis em relação ao projeto implementado na escola. Alguns desses pais expressaram objeções ao envolvimento de seus filhos nas atividades práticas e teóricas. Entre as justificativas apresentadas, destacamos algumas. Uma mãe afirmou que “meu filho é evangélico e não nos envolvemos com essas coisas” (informação verbal). Outro responsável decidiu não participar devido a dúvidas sobre a origem das canções do Congo, questionando: “Esse tambor não é algo do mal?” (informação verbal).

Os professores e a equipe gestora não impuseram impedimentos. Apenas destacaram a importância de monitorar as letras das músicas que foram ensaiadas e apresentadas, para garantir que não contivessem conotações religiosas. A canção Puxada de Rede¹ teve alguns trechos ensaiados com os estudantes. A segunda canção selecionada foi Quebra-Quebra Gabiroba (uma marchinha de carnaval). Ambas foram interpretadas e acompanhadas por um professor que os orientou utilizando dois instrumentos: a casaca e o tambor. Além desse docente, contou-se com o apoio de uma professora que colaborava com as turmas do

¹ A música foi composta por Amaro Li ma e Anderson Chokol at e, integrantes da Banda Manimal em Vitória, Espírito Santo.

quarto ano do Ensino Fundamental I. Depois de dois meses de ensaios realizados semanalmente, apresentamos nosso trabalho para as outras turmas da escola. Embora tenhamos feito registros fotográficos, não pudemos divulgá-los devido a questões burocráticas² do setor público. Assim, conforme indicado em uma nota de rodapé, decidimos compartilhar apenas imagens mais sutis.

Figuras 1 e 2. Tambor e a casaca.



Tambor e casaca. Fonte: compilação do autor.

APORTE TEÓRICO

Para a realização deste projeto na instituição de ensino, precisávamos identificar uma base teórica que sustentasse de forma significativa nossa proposta e que, ao mesmo tempo, nos permitisse avançar nesse caminho de aprendizado, possibilitando uma análise crítica sobre nossas práticas pedagógicas e sala de aula como educadores. Para isso, iremos trabalhar com o conceito de que é a colonialidade do poder, conforme apresentado por Maldonado-Torres (2020).

² “A Constituição Federal do Brasil em seu preâmbulo menciona que: ‘Art. 5º (...) X - são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito à indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação;’”

Discutindo esse assunto, o autor declara que no “[...] passado a diferença colonial situava-se lá fora, distante do centro. Hoje emerge em toda parte, nas periferias dos centros e nos centros da periferia.” (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 10).

Maldonado-Torres (2020) explica que a diferença colonial representa o espaço onde a colonialidade do poder se revela. É nesse contexto que as narrativas locais, que estão criando e desenvolvendo as iniciativas globais, se entrelaçam com aquelas que as acolhem. Trata-se de um ambiente no qual os projetos globais precisam se ajustar, serem integrados, ou onde podem ser aceitos, rejeitados ou simplesmente desconsiderados. Assim, a diferença colonial se configura como um local, tanto físico quanto simbólico, onde a colonialidade do poder se manifesta, evidenciando o embate entre dois tipos de histórias locais que se expressam em diversos lugares e momentos do mundo.

Em interação com Maldonado-Torres (2020), Aníbal Quijano (2005) aborda a colonialidade do poder, oferecendo uma análise da vivência histórica que contrasta com a perspectiva eurocêntrica do saber, revelando assim algumas das características mais importantes do eurocentrismo. Dentre elas, o autor aponta uma relação específica entre dualismos (pré-capitalista-capitalista, não europeu-europeu, primitivo-civilizado, tradicional-moderno, etc.) e uma ideia de evolucionismo linear, que vai de um estado natural até a sociedade moderna europeia. Pontua que houve a transformação das diferenças culturais entre grupos humanos em categorias fixas através do conceito de raça e que a reinterpretação temporal dessas diferenças resultando na percepção de que tudo que não é europeu é considerado como parte do passado. Todas essas operações intelectuais são evidentemente interligadas e não teriam sido possíveis sem a presença da colonialidade do poder.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A proposta do projeto foi, assim, uma contestação às formas de conhecimento que vão além do que é validado pelo eurocentrismo, atuando no combate à discriminação que ainda persiste nos ambientes escolares, e reconhecendo a diversidade étnica que caracteriza a sociedade brasileira.

Embora muitos países expressassem preocupações em relação às atividades propostas, o projeto conseguiu avançar sem restrições, garantindo que as músicas cantadas não estivessem imbuídas de significados problemáticos. Durante as oficinas, os alunos aprenderam a tocar instrumentos típicos da cultura Congo, como o tambor e a casaca, ressaltando a importância de reconhecer e valorizar essas tradições.

Após meses de ensaios, o trabalho culminou em apresentações para a escola, embora a divulgação de registros fotográficos tenha sido limitada por questões administrativas. Desta maneira, o projeto não só incentivou a participação ativa dos alunos, mas também contribuiu para um maior entendimento e apreciação da diversidade cultural presente no Brasil.

É evidente para nós, como profissionais da educação, que as manifestações de discriminação ainda estão presentes nos ambientes institucionais, e a estrutura social continua repleta de preconceitos em relação à cultura negra, africana e afro-brasileira. Portanto, é fundamental abordar essa questão de forma constante, pois é por meio dessa luta nos espaços públicos que conseguiremos promover uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

AGUIAR FILHO, Walter de. **Comunidade de Araçatiba: Recantos Escondidos**, 2012. Disponível em: <https://www.morridomoreno.com.br/materias/comunidade-de-aracatiba.html>. Acesso em: 06 de nov. de 2024.

AGUIAR, Vinicius Caloti; AGUIAR, Wanderlei Porto do Nascimento; DIAS, Elisângela Ferreira Gregório. Comunicação de Pesquisa: Educação para as Relações Étnico-Raciais como Prática Pedagógica Decolonial: As Bandas de Congo nas Escolas de Viana (ES). **Revista FT**. Rio de Janeiro, v. 28, nº 135, 2024. Disponível em: <https://revistaft.com.br/comunicacao-de-pesquisa-educacao-para-as-relacoes-etnico-raciais-como-pratica-pedagogica-decolonial-as-bandas-de-congo-nas-escolas-de-viana-es/>. Acesso em: 14 de nov. de 2024.

ANDRADE, Mário de. **Danças dramáticas do Brasil**. São Paulo: Martins Fontes, 1959.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política** [online], n. 11, p. 89-117, 2013.

LIMA, Amaro; CHOKOLATE, Anderson. **Puxada de rede**. Espírito Santo: Indie Records, 2005. 1 CD/DVD.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011

BRASIL. **Lei 10.639/03**. Dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana nas escolas públicas. Brasília, 2003. Brasília: MEC/Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2004.

BRASIL. **[Constituição (1988)]**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 18 de nov. de 2024.

CAPRINI, A. B. A.; AROEIRA, K.; SERAFIM, N. J. R. Formação docente e descolonização do currículo: Congo e Folia de Reis na Serra/ES. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, v. 7, p. 93-109, 2021.

DAL COL COSTA, M. As bandas de congo mirins: ensino popular e vivência de cultura afro-brasileira na Serra (ES). **Revista História Hoje**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 157–178, 2017. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/14>. Acesso em: 21 dez. 2023.

DESLANDES, S. F. A construção do projeto de pesquisa. In: DELANDES, S. F.; NETO CRUZ, O.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 31-50.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Difusão Cultural, 1972.

HANCOCK, B. **Trent Focus for Research and Development in Primary Health Care: An Introduction to Qualitative Research**. Nottingham: Trent Focus, 2002.

MACEDO, Inara Novaes. **Entre rios, praias e planetas: travessias do Congo da Barra do Jucu**. 2015. Dissertação de Mestrado em Artes, Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Artes do Centro de Artes, Vitória-ES, 2015.

MACIEL, Cleber. **Candomblé e Umbanda no Espírito Santo: Práticas Culturais e Religiosas Afro-Capixabas**. DEC/UFES: Vitória, 1992.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ; GROSGUÉL (orgs.). **El giro Decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana – Siglo del Hombre, 2007.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: Abril Cultural, 1976.

NASCIMENTO, A. R. A. do; MENANDRO, P. R. M. **Canto de tambor e sereia: identidade e participação nas bandas de congo da Barra do Jucu**. Vitória: EDUFES, 2002.

NEVES, Guilherme Santos. **Bandas de Congos**. Cadernos de Folclore, 30. Rio de Janeiro: MEC/Secretaria de Assuntos Culturais/FUNARTE, 1980. NOVAES, M. S. **História do Espírito Santo**. Fundo Editorial do Espírito Santo: Vitória, 1968.

SANTOS NEVES, Guilherme (pesquisa e texto); COSTA, João Ribas da (notação musical). **Cantigas de roda**. Vitória: Vida Capixaba, 1948 e 1950. (v. 1 e 2).

OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista** [online], 2010, v. 26, n. 1, pp. 15-40.

OLIVEIRA, Osvaldo Martins. **O projeto político do território negro de Retiro e suas lutas pela titulação das terras**. 2005. Tese de doutorado em Antropologia, PPGAS-UFSC, Florianópolis, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales**. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-277.

RIZZATTI, I. M.; MENDONÇA, A. P.; MATTOS, F.; RÔÇAS, G.; SILVA, M. A. B. V. da; CAVALCANTI, R. J. S.; OLIVEIRA, R. R. **Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores**. ACTIO, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020.

SILVA, Fabricio Pereira da; BALTAR, Paula; LOURENÇO, Beatriz. Colonialidade do saber, dependência epistêmica e os limites do conceito de democracia na América Latina. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, [S. l.], v. 12, n. 1, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/view/15980>. Acesso em: 18 nov. 2024.

SMIT, Johanna (coord.). **Análise documental: a análise da síntese**. Brasília: I BCT, 1989.

SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na pesquisa e educação: a prática reflexiva**. Autores Associados, 2021.

VAINSENCER, Semira Adler. Igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos, Recife, PE. **Pesquisa Escolar Online**, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: <https://memoriaescraviadaope.wordpress.com/2020/11/13/igreja-de-nossa-senhora-do-rosario-dos-homens-pretos-de-recife/>. Acesso em: 18 de nov. de 2024.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. In: **Memórias del Seminario Internacional Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudadanía, Bogotá**: Universidad Pedagógica Nacional, 17-19 de abril de 2007.

CAPÍTULO 14

O TRABALHO COLABORATIVO NA ALFABETIZAÇÃO DO TEA

Nair de Fátima Eldereti Machado¹

Vera Lucia Mendonça Nunes²

Doi: 10.48209/978-65-84959-99-E

Resumo: A apropriação do sistema da escrita pelos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma forma de facilitar a sua comunicação, dificuldade peculiar do transtorno. Considerando a importância do ensino de repertórios comportamentais adequados para crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) nos diversos ambientes em que a criança está inserida, a necessidade de intervenção adequada para a inclusão escolar deste Público Alvo da Educação Especial e o potencial do Ensino Colaborativo, o presente estudo objetivou uma reflexão a respeito do trabalho colaborativo como proposta entre os docentes do ensino regular e do Especialista em Educação especial da sala do AEE. A aprendizagem do aluno com TEA é o primeiro passo para a sua alfabetização e letramento, sendo necessário o trabalho colaborativo entre educação especial e ensino comum. Para uma educação que atenda às demandas de todos os alunos, é necessário pensar em estratégias que busquem o sucesso na aprendizagem, entre elas o modelo de ensino colaborativo, quando o professor da sala comum trabalha em colaboração com o docente de educação especial. O estudo é baseado na leitura bibliográfica de diversos estudos sobre práticas colaborativas.

Palavras- Chave: TEA, Trabalho colaborativo, Alfabetização

Abstract: The appropriation of the writing system by students with Autism Spectrum Disorder (ASD) is a way to facilitate their communication, a peculiar difficulty of the disorder. Considering the importance of teaching appropriate behavioral repertoires for

1 Graduação em pedagogia, pós graduação em psicopedagogia Institucional e especialista de educação especializada, pós em neuro psicopedagogia clínica, aluna de pós graduação do Grupo Rhema Educação.

2 Docente Pós-graduação de Metodologia Científica do Instituto Rhema Educação de Arapongas – Estado do Paraná.

children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the different environments in which the child is inserted, the need for adequate intervention for the school inclusion of this Target Audience of Special Education and the potential of Teaching Collaborative, the present study aimed to reflect on collaborative work as a proposal between regular education teachers and the Special Education Specialist in the AEE room. Student learning with ASD is the first step towards literacy and literacy, requiring collaborative work between special education and common education. For an education that meets the demands of all students, it is necessary to think of strategies that seek success in learning, including the collaborative teaching model, when the common room teacher works in collaboration with the special education teacher. The study is based on the bibliographic reading of several studies on collaborative practices.

Words - Key: TEA, Collaborative work, Literacy.

INTRODUÇÃO

O ingresso dos alunos com TEA (Transtorno do Espectro Autista) na escola regular e, de modo especial, na Rede Municipal do município de Alegrete RS, me motivou a escolher este tema por acreditar que é um grande desafio a inclusão nas nossas escolas, sendo um acontecimento recente na linguagem inclusiva, pois a própria inclusão nasce legalmente há pouco mais de uma década, após amplo debate nacional entre pesquisadores, políticos e instituições de defesa dos direitos da pessoa com deficiência (NUNES; BORGES, 2017), face à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no ano de 2008 (BRASIL, 2008).

Um dos desafios consiste na atividade de ensinar os conhecimentos, historicamente construídos pela humanidade, a todos os alunos do ensino regular, incluindo o aluno com autismo. É nesse ponto que contamos com o dispositivo do trabalho colaborativo, o qual consiste em uma prática que envolve o conjunto de profissionais da escola com a mediação do professor de educação especial.

De acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu primeiro artigo refere que: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos” (ONU, 1948).

Muitos anos se passaram após essa declaração para que fosse dado às pessoas com deficiência, o direito de terem livre acesso aos serviços, entre eles, a educação. Cada pessoa é única, nasce com suas características e peculiaridades, ninguém está livre de questões de ordem psíquica, física ou social.

Através das leis é que veio a Inclusão escolar, que é uma política que vem promovendo ao longo do tempo, a escolarização de todas as pessoas, criando a chamada Educação Inclusiva, o qual por princípio deve incluir todas as crianças no ambiente da escola regular. Através da Declaração de Salamanca (1994) a educação inclusiva tornou-se um pilar para a Inclusão social fortalecendo a ideia de educação para todos pois até então os alunos com deficiência não frequentavam a escola.

A expressão “autismo” é utilizada há menos de um século, embora é possível que os sujeitos com autismo sempre tenham existido ao longo da história da humanidade, com outros “rótulos” ou categoria nosográfica. O termo “autismo” foi empregado por Kanner em 1943, quando descreveu casos de crianças. Conforme Vasques (2009) seu ato definiu uma psicose específica da criança, não relacionada ao mundo adulto.

CONCEITUANDO TEA

O termo autismo origina-se do Grego *autós*, que significa “desi mesmo”. Foi empregado pela primeira vez pelo psiquiatra Suíço E. Bleuler, em 1911, que buscava descrever a fuga da realidade e o retraimento interior dos pacientes acometidos de esquizofrenia. O autismo compreende a observação de um conjunto de comportamentos agrupados em uma tríade principal: comprometimentos na comunicação, dificuldades na interação social e atividades restrito-repetitivas.

O transtorno de Espectro Autista (TEA), se caracteriza por um distúrbio que reúne muitos aspectos do desenvolvimento da criança. De acordo com o DSM-IV de 1995, o autismo pertencia a categoria chamada de Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e dentro dela haviam diversos diagnósticos tais

como: Autismo Clássico, Síndrome de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância (Síndrome de Heller), Síndrome de Asperger, TID SOE (também conhecida como autismo atípico) e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento sem outras especificações(NEVES, 2018).

Os primeiros autistas de que se tem notícia emergiram da grande massa, daquilo que na época era denominado de idiotas e que surgiram no cenário da recém nascida psiquiatria, no início do século XIX (KUPFER, 2019).

As pessoas estudadas balançavam-se, sacudiam objetos, não fixavam o olhar, agitavam os dedos diante dos olhos. Segundo Kupfer, existem duas possibilidades: ou as crianças ditas idiotas já eram autistas em sua maioria ou era relativamente pequena a taxa de autismo das crianças, mas foram se multiplicando com o passar do tempo(KUPFER,2019).

Em 1911 o diagnóstico de autismo ainda não era usado nos termos médicos. A partir de então, o psiquiatra Suíço Paul Eugen Bleuler introduziu esse termo para se referir a uma alteração típica da esquizofrenia, que em estudos envolvia um afastamento da realidade externa. Bleuler, usou o significado inicial para se referir a tendência dos pacientes esquizofrênicos que viveram fechados e isolados do mundo externo. Da mesma forma, o autismo era entendido como um comportamento que mantinha o sujeito fechado em si mesmo e socialmente isolado (ARTIGAS- PALLARES;PAULA,2012).

No ano de 2014 com a atualização do DSM, em sua quinta versão, houve a substituição das monenclaturas, englobando tudo como Transtorno do Espectro Autista(TEA) e dividido em autismo leve, grave e moderado, baseado nas manifestações do transtorno e sua severidade(NEVES, 2018).

Segundo Griesi-Oliveira e Sertié(2017), o TEA tem como característica um grupo de distúrbio que afeta o desenvolvimento neurológico da criança onde acaba por comprometer as habilidades de socialização e comunicação.

A lei nº 12.764/12¹ caracteriza a síndrome como uma deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação social, manifestada por dificuldade de comunicação verbal e não verbal, reciprocidade social e difi-

culdade para desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento. Além disso, o texto da lei ressalta os padrões restritivos e repetitivos de comportamentos da pessoa com autismo, manifestados por atividades motoras ou verbais estereotipadas ou por comportamentos sensoriais incomuns, apego a rotinas e interesses restritos e fixos.

Leo Kanner, psiquiatra austríaco, naturalizado americano, publicou as primeiras pesquisas relacionadas ao autismo em 1943. Ele constatou uma nova síndrome na psiquiatria infantil denominada, a princípio, de distúrbio autístico de contato afetivo. A denominação de Kanner deveu-se a observação clínica de crianças que não se enquadravam em nenhuma das classificações existentes na psiquiatria infantil.

Kanner observou crianças com inabilidades no relacionamento interpessoal que a diferenciavam de patologias, bem como de atrasos na aquisição da fala e das dificuldades motoras. Ele definiu o autismo como um transtorno que se estruturava nos primeiros anos de vida.

O CID-10 classifica o autismo como um dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento. O manual aponta, também, outros distúrbios com quadros autísticos.

Autismo Atípico: quando o indivíduo apresenta um comportamento grave e global do desenvolvimento da interação social, da comunicação verbal e não verbal e a presença de estereotipias de comportamentos, interesse e atividades, não satisfazendo os critérios para a classificação de Transtorno Autista, em vista da idade tardia de seu início.

Síndrome de Asperger: difere de autismo clássico principalmente por não ocorrer deficiência mental, atraso cognitivo e considerável prejuízo na linguagem. Apesar de não haver o retraimento peculiar autístico, a criança, entretanto torna-se também muito solitária. Desenvolve interesses particulares em campos específicos, modos de pensamentos complexos, rígidos e impermeáveis a novas ideias.

Transtorno de Rett: proveniente de causas desconhecidas e com severa deficiência mental. O transtorno de Rett é relatado até o momento apenas em crianças do sexo feminino. Ocorre pelo desenvolvimento progressivo de múltiplos déficits específicos após um período de funcionamento normal durante os primeiros meses de vida. Tem severo prejuízo no desenvolvimento da linguagem, expressiva e repetitiva aliada a uma grave deficiência mental e psicomotora, além da possibilidade da incidência de convulsões.

Transtorno Desintegrativo da Infância: é muito mais raro que o autismo, com sintomas semelhantes ao de Rett, mas incidindo predominantemente em meninos, geralmente acompanhado de deficiência mental. ‘É uma regressão pronunciada de múltiplas áreas do funcionamento, após um período de pelo menos dois anos(até antes dos dez anos)de desenvolvimento aparentemente normal”(BATISTA;BOSA,2002,p.46). No período em que antecede ao quadro, a criança pode se tornar irrequieta, irritável, ansiosa e hiperativa. Ocorre o empobrecimento e perda da fala e da linguagem, acompanhado por desintegração do comportamento.

O pediatra Hans Asperger, em 1944, desenvolveu uma tese na Alemanha onde expôs um conjunto de sinais semelhantes aos descritos por Kanner em crianças na idade de três anos, o qual chamou de psicopatia autista. Todavia mais tarde, levou o seu nome, cobrindo características que não foram levantadas, incluindo casos de comprometimentos orgânicos.

Asperger identificou semelhanças em vários pontos entre os dois quadros psicopáticos, mas ressaltou que a maioria dos indivíduos apresentam inteligência global normal, mas é comum que seja desarticulada, com habilidades raras e dificuldades externas. As pessoas com Síndrome de Asperger normalmente possuem aptidões matemáticas e excelente memória para guardar datas e números, desenvolvendo também obsessões compulsivas.

O autismo pode surgir nos primeiros meses de vida, mas, em geral os sintomas tornam-se aparentes por volta da idade de três anos. Percebe-se na criança o uso insatisfatório de sinais sociais, emocionais e de comunicação, além da falta de reciprocidade afetiva. A comunicação não verbal é bastante limitada, as ex-

pressões gestuais são inexistentes, porque a criança não atribui valor simbólico a eles. Quando quer um objeto, utiliza a mão de algum adulto para apanhá-lo. Não aponta ou faz gestos que expressem pedidos. Uma das maneiras mais comuns para identificar casos de autismo é verificar se a criança aponta para algum objeto ou lugar. A criança tem dificuldade para responder a sinais visuais e normalmente, não se expressa mimicamente, mesmo quando é estimulada.

O TRABALHO COLABORATIVO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NO TEA

Nos primeiros anos de vida, o TEA (Transtorno do Espectro Autista) se manifesta proveniente de causas desconhecidas, mas com grande contribuição de fatores genéticos. O autismo compreende a observação de um conjunto de comportamentos agrupados em uma tríade principal: comprometimentos na comunicação, dificuldade na interação social e atividade restrito-repetitivas. O autista apresenta dificuldade em estabelecer relações sociais, muitas vezes a vida torna-se difícil para ela.

Em geral as crianças na fase pré-escolar que requerem um alto grau de dedicação, os pais buscam a melhor escola onde se adaptem com maior facilidade, mas sabe-se que a inclusão é o ato de incluir e acrescentar, ou seja, adicionar coisas ou pessoas em grupos e núcleos que antes não faziam parte. Socialmente, a inclusão representa um ato de igualdade entre os diferentes indivíduos que habitam determinada sociedade. Com o advento do processo inclusivo, o tema Escolarização do Autista passa a ser discutido nos diferentes níveis educacionais.

Ao acreditar que todos os alunos devem ser atendidos, o processo de escolarização perpassa por características diversas dos alunos que estão sendo atendidos pelo ensino regular.

Nesse sentido questiona-se a existência de práticas pedagógicas diferenciadas para escolarizar alunos diagnosticados com autismo no ensino regular e a importância do trabalho colaborativo envolvendo o professor da classe regular, professor auxiliar, Especialista em educação especial da sala do AEE (Atendi-

mento Educacional Especializado), psicólogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, demais profissionais da escola e a família num trabalho em rede.

Dessa maneira Montoan (2010) defende que o sucesso da aprendizagem se dá a partir do momento que essa rede se entrelaça explorando os talentos e habilidades e se estabeleça objetivos para este processo de alfabetização do aluno TEA.

Segundo Silva, Gaiato e Revelas (2012), a inclusão escolar é necessária, mas não é tarefa fácil. Exige esforço e cuidado teórico-prático, em uma ação que se constrói frente a diversidade.

Nesse sentido, quando a criança com TEA inicia sua escolarização, o seu processo de alfabetização, é preciso que a escola se organize e trabalhe com o ensino colaborativo.

Ensino colaborativo surge como um trabalho de parceria entre o professor de ensino comum e o professor de Educação Especial, dividindo a responsabilidade do ensino, considerando as especificidades, os ritmos e os estilos de aprendizado, para favorecer o acesso e a aprendizagem de todos. Ou seja, o ensino colaborativo é uma alternativa de trabalho envolvendo a cooperação entre um professor do ensino comum e um do ensino especial, que atuam juntos na mesma classe, quando há a presença de um ou mais alunos que demandam uma atenção diferenciada.

Segundo Parrilla (*apud* DAMIANI, 2008), os grupos colaborativos são aqueles cujos componentes, na sua totalidade, compartilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade do que é produzido em conjunto, conforme suas possibilidades e interesses. As ações colaborativas, resultam em diferentes níveis de interação e podem variar de um sujeito para outro. Em uma atividade colaborativa há uma troca entre os envolvidos e, independentemente do resultado, ele é fruto do envolvimento de todos que fizeram parte das ações (MELLO; TEIXEIRA, 2012). A interação, na teoria do discurso, significa que os diálogos produzidos estão em constantes atravessamentos, o que pode causar tensões, bem como processos de constituições que se entrelaçam produzindo sentido. As pessoas, quando dialogam, retomam discursos anteriores, assim como o trabalho co-

laborativo, que visa a projeção do outro para o futuro e nisso se dá o dialogismo, no qual o texto nunca é isolado, mas vivo. No parecer de Bakhtin (1997, p. 135), a língua é utilizada, não como um instrumento individual de comunicação, mas como produção de sentido no exercício da empatia:

Às vezes, saio de mim mesmo no plano dos valores, vivo no outro e para o outro, e então posso participar do ritmo, mas nele sou, de um ponto de vista ético, passivo para mim mesmo. Na vida, participo do cotidiano, dos costumes, da nação, da humanidade, do mundo terreno - em toda parte, vivo aí os valores no outro e para o outro, eu revesti os valores do outro, e aí minha vida pode submeter-se a um ritmo (submeto-me lucidamente ao ritmo), aí minha vivência, minha tensão interna, minha palavra, tomam lugar no coro dos outros. Porém, no coro, meu canto não se dirige a mim, sou ativo só a respeito do outro e passivo ante a atitude do outro para comigo; estou ocupado em trocar dons e faço-o com desinteresse; sinto em mim o corpo e a alma do outro. (Quando a finalidade do movimento e do ato se encarna no outro ou então é coordenada com o ato do outro — durante um trabalho em comum, por exemplo —, também minha ação entra no ritmo que não criei para mim, mas do qual participo para o outro.) Não é minha natureza, mas a natureza humana em mim que pode ser bela, e a alma humana, harmoniosa (BAKHTIN, 1997, p. 135).

O ensino colaborativo está intrinsecamente relacionado à pesquisa colaborativa, pois há compreensão de que o professor que domina conhecimentos especializados na área de Educação Especial precisa interagir e dialogar com o professor do ensino comum que domina conhecimentos sobre educação no sentido mais amplo, para que juntos possam fornecer diversificadas respostas às dificuldades enfrentadas na escola, caminhando na direção de objetivos comuns que favoreçam melhores condições de aprendizagens de todos os alunos, inclusive dos que apresentam algum tipo de necessidade educacional especial.

No ensino colaborativo, Gately & Gately (2001), ressaltam que os professores de ensino geral e ensino especial precisam compartilhar um trabalho educativo, sem hierarquias, na qual todas as responsabilidades em relação a todos os estudantes de uma sala de aula pertencem a equipe, desde o planejamento, as intervenções, monitorias, avaliações e replanejamento, tudo é compartilhado por professores com habilidades diferentes.

Mendes (2006) apresenta uma conceituação de ensino colaborativo como proposta alternativa de trabalho enriquecedora para o processo de inclusão escolar:

É um modelo de prestação de serviço de educação especial no qual um educador comum e um educador especial dividem responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes, sendo que esse modelo emergiu como uma alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais, e especificamente para responder as demandas das práticas de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais. (MENDES, 2006b, p. 32)

Gately; Gately (2001) identificam a existência de fases no desenvolvimento do ensino colaborativo:

- 1 - Inicial: onde a comunicação é cautelosa; os professores criam limites e tentativas de estabelecer uma relação profissional entre si;
- 2 - De comprometimento: quando a comunicação se torna mais frequente e interativa, possibilitando que os professores construam o nível de confiança necessário para o ensino colaborativo; o educador especial tem papel mais ativo na sala de aula;
- 3 - Colaborativo: os professores se comunicam abertamente; um complementa o outro. (2001, p.40)

De forma complementar as conceituações abordadas acima, Gately; Gately (2001) descrevem a existência de oito componentes de relacionamento no ensino colaborativo, que favorecem o desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem e que estão presentes em cada fase, explicitadas anteriormente: Comunicação Interpessoal, Arranjo Físico, Familiaridade com o Currículo; Metas e Modificações do Currículo; Planejamento Instrucional; Apresentação Instrucional, Manejo da Sala de Aula e Avaliação. “No ensino colaborativo (Nós fazemos), as características incluem solução de problemas e planejamento em conjunto, co-ensino, colaboração e avaliação juntos.” (FRENCH, 2002, p. 181).

As práticas pedagógicas não são neutras, afetam o ambiente. Afetar no sentido empregado por Espinosa (1632 - 1677), ou seja, *affectus*, enquanto transição

de um corpo a outro. Seja a passagem a uma perfeição maior (aumento da potência de agir), seja a passagem a uma menor perfeição (diminuição da potência de agir) são consideradas formas de afeto (CARVALHO, 2009). Nessa perspectiva, a interação entre os profissionais afeta pela linguagem outros sujeitos envolvidos e no entorno.

De acordo com Ziviani, Pirola e Alvarenga (2019), a relação entre o professor do ensino comum e o professor especialista em Educação Especial é uma associação semelhante aos fios ligados a uma rede. Cada profissional, em sua função se modifica, podendo, assim, modificar toda a estrutura dos espaços escolares. A prática do trabalho em colaboração emite, pela ação, que é possível e, mesmo agradável, trabalhar com o outro. E nessa acepção, o aluno com autismo por vezes dirige seu olhar, sua audição, seu corpo. Se seu comportamento costuma ser de isolamento, de afastamento dos colegas ou professores, ao presenciar ambientes de integração entre os profissionais, ele faz deste momento uma significação. Pode lhe ser confusa, mas fica o registro como um signo a lhe lembrar do que é possível.

Esta linguagem do trabalho colaborativo derruba muralhas psíquicas, corporais. Baseados em amplo estudo realizado na Inglaterra, Creese, Norwich e Daniels (apud DAMIANI, 2008), apresentam evidências de que escolas em que predominam culturas colaborativas são mais inclusivas, isto é, apresentam menores taxas de evasão e formas mais efetivas de resolução de problemas dos estudantes. Os benefícios de uma cultura escolar colaborativa foram conclusivos na investigação de Damiani (2008) ao apontar para o bom desempenho de uma escola pública municipal, que investe nesse tipo de cultura há alguns anos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo reafirma a importância de se pensar individual mente e de forma gradual a inclusão escolar de crianças com TEA no processo de alfabetização, em sala de aula regular, com acesso a conteúdo curriculares instituídos

pelas políticas norteadoras vigentes, oportunidade de participação em atividades que potencializem o desenvolvimento desses educandos, conscientização na comunidade escolar do respeito as diferenças, acesso a métodos que realmente ajude o aluno com TEA no seu processo de alfabetização. O ensino colaborativo e a escolha de métodos de alfabetização podem contribuir para o processo de inclusão escolar das crianças com TEA à medida em que as estratégias de manejo de comportamento sejam aceitas na rotina escolar, compreendidas em seu potencial e utilizadas por todos os envolvidos. A escola também precisa permitir uma flexibilização de regras, de formas de ensinar, de currículo, de avaliação e de frequência do aluno. O direito de acesso a escolarização para crianças com TEA, garantido por lei não podem ser questionados. Contudo, as políticas podem e devem ser repensadas a fim de oferecer cada vez mais qualidade de ensino. A gestão deve oferecer suporte aos professores que lidam diariamente com esse público alvo e aos pais e/ ou responsáveis por essas crianças. Os professores de sala de aula e da educação especial devem compreender que sua formação nunca será suficiente para atender a todo tipo de diferença e apenas a formação continuada poderá oferecer autoconfiança a esses profissionais ao longo tempo.

É ainda necessário repensar quais os critérios que se deve considerar para o processo de inclusão de uma criança com TEA na rede regular. Considerando a contribuição de Bosa e Vilhena (2009), quanto à possibilidade de uma situação intermediária entre dentro e fora da classe comum. Repensar quais as possibilidades de flexibilização da escola regular perante as necessidades dessas crianças.

Os desafios na educação sempre irão existir, pois se trata de uma atividade realizada com seres humanos que significam suas vivências, de acordo com sua cultura, o contexto histórico, as condições materiais de existência. No cotidiano escolar, as ações entre os diversos profissionais são engendradas de modo a fazer com que os alunos aprendam e sigam o percurso civilizatório. O trabalho colaborativo enseja a interação entre os profissionais da educação de modo a afetar o ambiente escolar, os sujeitos da escola, de modo particular o aluno com autismo. O desenvolvimento das capacidades, das habilidades humanas são resultado da

sua apropriação do que foi construído histórico-socialmente. Nesse sentido, a existência social interfere no funcionamento psíquico do sujeito, tenha ele autismo ou não. Essa existência social ocorre por uma intencionalidade. Não é dada naturalmente. Portanto, a prática do trabalho colaborativo anuncia uma intencionalidade desde o ponto de partida. Trabalhar colaborativamente é uma proposta para quem está disposto a fazer o exercício do diálogo, das significações. Envolve coragem, pois não sabemos a reação do outro. Na interação entre as pessoas são necessárias as sugestões, comparecem os não saberes, mas também as potencialidades de cada um. É no diálogo, na aposta de um trabalho feito em cooperação que se rompem os egocentrismos para dar lugar a uma parceria, a uma aposta de que é possível conviver, planejar e realizar algo com o outro. Além disso, é também pelo exemplo que se ensina.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394/96. de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 20 de abril de 2010.

Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> >. Acesso em: 23 de março de 2010.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: autismo. Brasília, 2004.

Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, 2008. BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília:

Imprensa Oficial, 1988. BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. Investigação qualitativa em educação. Porto: Porto Ed., 1994. 335 p.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2009. BRASIL. Ministério da Educação. Educação especial na perspectiva da inclusão escolar: transtornos globais do desenvolvimento. Brasília: MEC, 2010.

CUNHA,EUGÊNIO , **Autismo e inclusão Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família.** Editora Wak, 8º edição Rio de Janeiro- 2019.

SERRA, DAYSE , **Alfabetização de alunos com TEA** , Editora E-Nuppes , volume 1 – Rio de Janeiro – 2018.

SERRA, DAYSE , **Alfabetização de alunos com TEA** , Editora E-Nuppes , volume 2 – Rio de Janeiro – 2019.

SERRA, DAYSE , **Alfabetização de alunos com TEA** , Editora E-Nuppes , volume 3 – Rio de Janeiro – 2020.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: Investigação, formação e produção de conhecimentos.** Série Pesquisa, Liber Livro, Brasília, 2008.

_____. E. G. Colaboração entre o ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para inclusão escolar. In: MANZINI, E. J. (Org.). *Inclusão e Acessibilidade*. Marília: ABPEE, 2006b, p. 29-41.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: Investigação, formação e produção de conhecimentos.** Série Pesquisa, Liber Livro, Brasília, 2008.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Desafios Atuais na Formação do Professor de Educação Especial. *Integração*, MEC/SEESP, Brasília, DF. v. 24, 2002, 2002, p. 12-17.

GATELY JR, S. E.; GATELY, F. J. Understanding coteaching components. *The Council for Exceptional Children*, 33(4), p. 40-47, 2001.

CAPÍTULO 15

CINEMA, PERSPECTIVISMO AMERÍNDIO E HISTORICIDADE

Bianca Brites Mello¹

Doi: 10.48209/978-65-84959-99-F

Resumo: O presente trabalho de final de disciplina “Comunicação, Imagem e Perspectivismo Ameríndio” visa explicar considerações preponderantes acerca dos temas de cinemas indígenas abordados a partir do prisma teórico do perspectivismo ameríndio. De tal maneira, é importante ressaltar que as implicações trazidas por essas produções, do ponto de vista da área conhecimento que estou inserida, no caso a história, reflete não só no âmbito da historicidade que os percursos cinematográficos das produções sobre povos indígenas até aquelas produzidas sobre e com eles.

Palavras-Chaves: Perspectivismo ameríndio, Historicidade, Cinema, Imagem, Resistência

REDISCUTINDO A HISTORICIDADE DOS INDÍGENAS

Face aos densos debates sobre as tradições epistêmicas ocidentais hegemônicas, a dimensão de separação do ser com a natureza e do caráter divisível nomeados como dualidades “razão/racionalidade” e “emoção/irracionalidade” fazem parte do tema em questão. Desse modo, os aspectos considerados metafísicos e espirituais segundo essa ordem do saber tornaram-se faculdades consideradas inferiores e respaldadas em uma base de sentido demasiadamente restrita

¹ Graduada em História – Licenciatura pela UFSM; Mestra em História – UFRGS, Doutoranda em História – PUCRS ; <http://lattes.cnpq.br/7565520095931214> ; <https://orcid.org/0009-0007-8782-6938>; bi.brites@live.com

com a ligação às esferas do poder e instituições sob a égide da “civilização”, assumindo a roupagem do cristianismo no despontar a modernidade europeia ocidental. Por outro lado, do século XIX em diante o cientificismo tender a validar uma base epistêmica cada vez mais ancorada por critérios de objetividade e da invalidação de qualquer fenômeno que não fosse comprovado mediante o método científico instaurado no período como “verdadeiro”. (FOUCAULT, 2000).

Porquanto, o saber antropológico nascido como prática disciplinar também no século XIX tem aproximação considerável com o campo da etnografia, de modo que seu método engendrado no centrismo de significação com base no paradigma hegemônico supracitado separa entre iguais e diferentes, consoante uma ideia de “cultura eleita” ou “legítima” para ocupar o lugar referido de observação e análise. Não obstante, seja no campo das humanidades ou da própria filosofia e as concepções epistemológicas e científicas sofreram modificações, especialmente a unilateralidade de significação dos fenômenos tidos como reais. O mesmo vale para a concepção hegemônica e paradigmática de “identidade”, incluindo a própria ideia de humano determinada pelas noções de Mesmo-Outro e de mecanismos de inclusão e exclusão de conforme critérios de pertença. (PRATT, 1992, p.19)

Os chamados “giros” que marcaram e marcam profundas transformações quanto a isso provocando rompimentos importantes quanto aos desígnios com base nas concepções de identidade e diferença excessivamente restritivas e excludentes, especialmente quanto ao aspecto de fechamento do espaço de sentido ao que é considerado real e verdade. Adentrando um pouco mais, o processo de colonialismo é intrínseco a este dilema de modo que seus aspectos históricos, políticos e culturais produziram implicações na produção de saberes, sendo o audiovisual como um reflexo e espelho disso. Outrossim, a apresentação de “outras narrativas do viver” constitui um elemento crucial para ressignificar a história dos povos originários e até mesmo atestar sua existência. Do ponto de vista que incide para um campo mais endógeno é dar vazão a uma experiência humana negada, invisibilizada e marginalidade, tida como inferior pelo paradigma euro-

cêntrico hegemônico a partir da concretização da luta por direitos e resistência ao processo de genocídio em diferentes níveis de ação.(KRENAK; CAMPOS, 2021,39-42).

Como se isso não bastasse, a partir do século XX, formas de saber oficiais e institucionais visaram criar uma narrativa histórica e política para sustentar uma ideia de cordialidade e integração racial que mostrou-se ser verdadeira apenas em discurso, edificada especialmente pelo “mito da democracia racial”. Com certeza, as desigualdades construídas sócio historicamente mostram o contrário e confirmam a operação paradigmática em indígenas em negros são o pólo inferior e tornaram-se desfavorecidos e os brancos enquanto superiores e favorecidos por mecanismos de privilégio em diferentes esferas sob o critério racial. (DAMATTA, 1986).

Ainda que as desigualdades sob o critério de classe (entre outras variações de problemas como as questões de gênero, sexualidade, capacitismo,etc) não se restrinjam apenas às populações ameríndias, afro-brasileira e mestiços, como também brancos, o sentido desta reflexão orienta-se justamente para os aspectos culturais, ancorados no antropocentrismo e etnocentrismo, no que se refere à marginalização, subalternização extremas como o desterro e o genocídio, observando as especificidades vivenciadas pelos povos indígenas. (KRENAK, 1999).A destituição radical e extrema no qual os povos originários atravessaram e dos flagelos da discriminação e privação de seu modo de vida associado a natureza constitui a chaga mortífera das garras do colonialismo brasileiro.

Por conseguinte, entre as múltiplas formas de organização social e política que enfatizam a causa da demarcação de terras e garantia de direitos para preservação de seu modo de vida original. Além disso, a segurança com relação às práticas de invasão, destruição, perseguição, entre outras políticas públicas de acesso básico do estado, a produção fílmica detém um potencial importante, sobretudo quanto ao aspecto de preservação da memória das múltiplas etnias e comunidades. De modo semelhante, os ativismos na área de educação, a partir das pedagogias ameríndias ou voltadas para o ensino para e sobre os povos indígenas

e como material de divulgação e instrumentalização das pautas políticas urgentes a favor dos povos indígenas. (ALVARENGA, 2017, p. 37).

PRODUÇÃO CINEMATOGRÁFICA, REINVENÇÃO DO INDÍGENA E RESISTÊNCIA

De um ponto da historicização das produções fílmicas que tematizam os povos indígenas há diferentes variações cujo marco inicial parte da primeira década do século XX, resguardada pelo aporte etnográfico, figurando como um registro potente no que se refere à preservação da memória. (RAINHO; LAURINDO, 2022,p. 15). Evidentemente, os anseios e intenções por parte dos produtos num caráter mais indigenista, ora como pesquisadores e estudiosos variam, uma vez que muitos foram instrumentos específicos de formas governamentais brasileiras para difundir o ideal do “mito da democracia racial” e outras fortaleceram as pautas por direitos e condições dignas de vida para os povos indígenas.

Dentre exemplos de produções articuladas pelos povos indígenas em uma perspectiva mais relacional, o Projeto Vídeo nas Aldeias iniciado em 1986 e ativo enquanto ramificação de um indigenismo alternativo à atuação do Estado. Nesse sentido, vigora uma “filosofia da alteridade” e interculturalidade em que se concebe novas formas de representar o “Outro”, ultrapassando o exotismo no qual é retratado cenas e gestos da vida cotidiana indo para além das entrevistas e que confirmam a aplicabilidade filosófica de uma nova alteridade em operação. (QUEIROZ, 2008,p.99) Vale ressaltar que tal projeto, entre tantos de um mesmo cariz, emerge a partir da década de 70 em que cineastas e antropólogos dispõem-se de outra maneira que não àquela empregada majoritariamente na primeira metade do século XIX. Figurou aí trabalhos etnográficos mais tradicionais e mais alinhados com interesses governamentais, tendo como principal haste as produções do Serviço de Proteção dos Índios.

Com efeito, outra produção destacada sobre um cliço mais associado à participação ameríndia pelo Projeto Vídeo nas Aldeias por parte de Diviso Tserewahú e seu filme “A iniciação do jovem xavante” (1999). Trata-se, certamente de uma

complexa conexão no âmbito tecnológico corpo-câmera, visto que compõe uma das técnicas utilizadas a partir do acoplamento entre corpo e câmera permite a dimensão fenomenológica-cosmológica que permeia os processos invisíveis implicados na construção da imagem filmica.(BRASIL;BELISÁRIO, 2016,p.605).



(Duas fotografias correlatas ao documentário “A Iniciação do Jovem Xavante” (1999) que retrata ritos iniciáticos tradicionais do âmbito da cultura indígena Xavante)

Porquanto, aí é produzido dimensões bastante aproximativas e expressas pela dinâmica câmera-artefato-corporal, incorporadas para gravar práticas ritualísticas e cotidianas nas aldeias, tais como a dança, a conversação, a caminhada, a caçada, o manejo de um artefato, entre outro. Por fim, o referido invisível (animais-espíritos) no qual aspecto técnico do fora-de-campo insere-se nisso.

CONCLUSÃO

Em suma, direcionando-se para findar as reflexões dos temas da disciplina, aglutina-se o contributo de David Kopenawa, o perspectivismo ameríndio interrelacionado com o ativismo político indígena e a produção filmica. Situa-se o agenciamento de David Kopenawa como uma dimensão interétnica como um “tradutor” ou mensageiro que estabelece pontes entre dois mundos distintos em que as singularidades não são ignoradas, enfatizando-se a valorização dos aspectos cosmológicos das perspectivas xamânicas os quais não se restringem na separação de humanos e não humanos produzidos pelos brancos. (ALVARENGA, 2017,p. 50). Com efeito, o perspectivismo ameríndio incide em grande medida

no dinamismo supracitado em que figurando em dimensões epistêmicas e ontológicas concebe a variabilidade dos fenômenos e o que outrora era estabelecido como “absoluto” torna-se perspectiva em que modos outros de ser e saber tornam-se admissíveis e válidos. Consolida-se, dessa maneira, um aporte deste nível que permite a expressão via cinema da relação entre diferentes perspectivas quanto ao mundo.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Clarissa. **Da cena do contato ao inacabamento da história:** Os últimos isolados (1967-1999), Corumbiara (1986-2009) e Os Arara (1980-). Salvador: EDUFBA 2017.

BRASIL, André; BELISÁRIO, Bernard. Desmanchar o cinema: Variações do fora de campo em filmes indígenas. **Sociol. antropol.** | Rio de Janeiro, v.06.03: 601– 634, dezembro, 2016.

DAMATTA, Roberto. **Que faz brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1986.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

KRENAK, Ailton. Eterno Retorno do Encontro. In: NOVAIS, A. (org.). **A Outra Margem do Ocidente.** São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

KRENAK, Ailton, CAMPOS, Yussef. **Lugares de Origem.** São Paulo: Editora Jandaíra, 2021.

QUEIROZ, Ruben Caixeta de. Cineastas Indígenas e Pensamento Selvagem. **Devires**, Belo Horizonte, v. 5, n.2, Jul-Dez, 2008, p.98-125.

PRATT, Mary Louise. **Imperial Eyes: Travel Writing and Transculturation.** London: Routledge, 2003.

RAINHO, Maria do Carmo; LAURINDO, Antônio. Sobre arquivos, etnografias e filmes. In: ARQUIVO NACIONAL (Org.). **Filme Etnográfico: Olhares sobre o Mundo.** Rio de Janeiro, 2022. WAPTÊ MNHÔNÔ, INICIAÇÃO DO JOVEM XAVANTE. Acesso disponível em: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme255939/fotos/detalhe/?cmediafile=21407688>

SOBRE A ORGANIZADORA

Gabriella Eldereti Machado

É Licenciada em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - IFFar - Campus Alegrete (2015) e Pedagoga pelo Centro Universitário Facvest - Unifacvest (2020). Especialista Educação Ambiental pela Universidade Federal de Santa Maria (2016), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (2018). Atualmente é Discente do Programa de Pós - Graduação em Educação - Doutorado em Educação na Universidade Federal de Santa Maria. Participou do Grupo de Estudo e pesquisa Feministas (UFSM); do Grupo de Estudos em Políticas e Gestão Educacional (IFar - Campus Alegrete); do Grupo de Agroecologia Terra Sul (UFSM). Atualmente participa do Núcleo de Pesquisa em Desenvolvimento Territorial do Pampa (IFar - Campus Alegrete) e atua como pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social - GEPEIS (UFSM). Trabalha na área da Educação, com ênfase na Formação de Professores e Imaginário Social.

PESQUISAS ACADÊMICAS EM MÚLTIPLOS OLHARES

Volume 2

*www.terried.com
contato@terried.com
(55) 99656-1914*

