

di  
e  
n  
s  
O  
t  
r  
a  
e  
r  
a  
e

**(12)**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitor – Paulo Cesar Miguez de Oliveira

Vice-Reitor – Penildon Silva Filho

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Direção – Roberto Sidnei Alves Macedo/Regina Sandra Marchesi

EDITORA

Marta Lícia Teles Brito de Jesus

EDITORAS ASSOCIADAS

Sheila de Quadros Uzêda

Marlene Oliveira dos Santos

EDITORAS COLABORADORAS

Fátima Aparecida de Souza

Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de Queiroz

Liane Castro de Araujo

Maria Cecília de Paula Silva

Vanessa Sievers de Almeida

NORMALIZAÇÃO E REVISÃO

Maíra Lima, Flávia Rosa

Universidade Federal da Bahia

Faculdade de Educação

Av. Reitor Miguel Calmon s/nº (Canela)

40.110-100 – Salvador – Bahia – Brasil

Fone: + 55 71 3283 7272

revista.entreideias@ufba.br

<https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias>

[www.faced.ufba.br](http://www.faced.ufba.br)

A Revista *entreideias* é uma publicação quadrimestral da Faculdade de Educação da UFBA com o objetivo de divulgar artigos, ensaios e resenhas.

Serão aceitos para publicação apenas textos originais, isto é, que não tenham sido publicados em coletâneas ou outra revista acadêmica nacional ou estrangeira. Textos publicados em Anais de eventos científicos poderão ser submetidos.

CONSELHO EDITORIAL

Marta Lícia Teles Brito de Jesus - Editora

Sheila de Quadros Uzêda - Editora Associada,

Marlene Oliveira dos Santos - Editora Associada

Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de Queiroz - Editora colaboradora

Afrânio Catani (Doutor em Sociologia, USP)

Alfredo Veiga-Neto (Doutor em Educação, UFRGS)

Ana Lúcia Eduardo Farah Valente (Doutora em Antropologia Social, UnB)

Antônio Augusto de Freitas Gonçalves Moreira (Doutor em Ciências da Educação, Universidade de Aveiro, Portugal)

Antonio Flávio B. Moreira (Doutor em Educação, UCP/RJ)

António Nóvoa (Doutor em Educação, Universidade de Lisboa, Portugal)

Antonio R. Bartolome (Doutor em Educação, Universitat de Barcelona, Catalunia, Espanha)

Antonio Rodríguez de Las Heras (Diretor do Instituto de Cultura e Tecnologia da Universidad Carlos III de Madrid)

Carlos Roberto Jamil Cury (Doutor em Educação, PUC/MG)

Carolina Silva Souza (Doutora em Educação, Universidade de Algarve, Portugal)

David Le Breton (Doutor em Sociologia, Université de Strasbourg, França)

Edvaldo Couto (Doutor em Educação, FAGED/UFBA)

Eunice Trein (Doutora em Educação, UFF)

Fernando Ramos (Doutor em Engenharia Electrotécnica, Universidade de Aveiro/CETAC.MEDIA, Portugal)

Gonzalo Ramón Navaza Blanco (Doutor em Filologia, Universidad de Vigo, Espanha)

Heleusa Figueira Câmara (Doutora em Ciências Sociais, UESB)

Jacques Therrien (Doutor em Educação, UFC)

Joaquim Luis Medeiros Alcoforado (Doutor em Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Portugal)

Kabengele Munanga (Doutor em Antropologia, USP)

Leoncio Vega Gil (Doutor em Ciência da Educação, Universidade de Salamanca, Espanha)

Lindomar Wessler Boneti (Doutor em Sociologia, Pontificia Universidade Católica do Paraná, PUC/PR)

Lucídio Bianchetti (Doutor em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina)

Lucília Regina de S. Machado (Pós-Doutorado em Sociologia do Trabalho, UFMG)

Maria Antônia Coutinho (Doutora em Letras, UNEB)

Graça Paulino (Doutora em Literatura Comparada, UFMG)

Nelson De Luca Pretto (Doutor em Educação, UFBA)

Guillermo Orozco Gómez (Doutor em Educação, Universidad de Guadalajara, México)

Paulo Gileno Cysneiros (Doutor em Psicologia Educacional, UFPE)

Paulo Maria Bastos da Silva Dias (Doutor em Educação, Universidade do Minho, Portugal)

Reinaldo Matias Fleuri (Doutor em Educação, CNPq/UFSC)

Reiner Hildebrandt-Stramann (Doutor em Educação

Física, Universidade de Braunschweig, Alemanha)

Roberto Romano (Doutor em Filosofia, UNICAMP)

Valdemar Sguissardi (Doutor em Ciências da Educação, UFSCar, Titular aposentado)

COMISSÃO EDITORIAL DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UFBA

Profa. Dra. Alessandra Carbonero Lima

Profa. Dra. Ana Kátia Alves dos Santos

Profa. Dra. Elza Margarida de Mendonça Peixoto

Profa. Dra. Fátima Aparecida Souza

Profa. Dra. Kátia Siqueira de Freitas

Profa. Dra. Lanara Guimarães de Souza

Profa. Dra. Liane Castro de Araujo

Profa. Dra. Lygia de Sousa Viégas

Profa. Dra. Maria Cecília de Paula Silva

Profa. Dra. Maria Roseli Gomes Brito de Sá

Profa. Dra. Marize Souza Carvalho

Prof. Dr. Nelson de Luca Pretto

Prof. Dr. Paulo Roberto Holanda Gurgel

Profa. Dra. Salete de Fátima Noro Cordeiro

Profa. Dra. Vanessa Sievers de Almeida

Profa. Me. Verônica Domingues Almeida

Prof. Me. Wilson de Lima Brito Filho

Prof. Dr. Wilson Nascimento Santos

ISSN 2317-0956

revista  
**entredideas**

**EDUCAÇÃO, CULTURA E SOCIEDADE**

Faculdade de Educação  
Universidade Federal da Bahia  
v. 12, n. 1, jan/abr. 2023





Esta obra está sob a licença Creative Commons Atribuição 2.5 (CC-BY). Mais detalhes em <http://creativecommons.org/licenses/by/2.5/br>. Você pode copiar, distribuir, transmitir e remixar esta revista, ou partes dela, desde que cite a fonte.

Capa

LÚCIA VALESKA SOKOLOWICZ

Projeto gráfico original

*Joenilson Lopes*

Atualização do Projeto Gráfico para a *Revista entreideias*

*Lúcia Valeska Sokolowicz*

Editoração

*Zeta Studio*

Base de dados e diretórios nacionais:

BBE - Bibliografia Brasileira de Educação, Brasília, DF

CCN - Catálogo Coletivo Nacional, Brasília, DF

EDUBASE - Base Nacional de Periódicos em Educação, Campinas, SP

ICAP - Indexação Compartilhada de Artigos de Periódicos, Curitiba, PR

Portal de Periódicos Capes, Brasília, DF

Portal de Periódicos SiBi/UFBA, Salvador, BA

Bases de Dados e Diretórios Estrangeiros:

IRESIE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa, México, DF

Latindex – Sistema Regional de Información em Línea para Revistas Científicas de

América Latina, en Caribe, Espana y Portugal, México, DF

UNC - Penn State University Libraries, Pennsylvania

Versões on-line (desde 2005) em <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias>

---

SIBI/ UFBA/ Faculdade de Educação - Biblioteca Anísio Teixeira

(EntreIdeias). –, Vol. 12, n. 1 (jan./abr. 2023)- . – Salvador : Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2012-

v. : il.

Quadrimestral.

EntreIdeias on-line:

Continuação de: Revista da Faced.

ISSN 2317-0956

1. Educação – Periódicos. I. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação.

CDD 370.5

CDU 37(05)

# Sumário

## **Universidade, arte e cultura: primórdios de uma relação ancestral**

Cristiano Santana Portela  
Sônia Maria Rocha Sampaio  
Flávia Goulart Mota Garcia Rosa

6

## **Contação de história e seus enlaces: literatura, prática leitora e criatividade**

Antônia Sara Sammily Regis Paiva  
Keutre Gláudia da Conceição Soares Bezerra

29

## **Jogos de matriz africana e afro-brasileira: ecoando cantigas e semeando potencialidades para o ensino de química**

Lucas Muller  
Maria das Graças Cleophas

49

## **Concepções sobre deficiência por estudantes de licenciatura em Pedagogia**

Christianne Thatiana Ramos de Souza  
Jayna Suenne Silva da Silva

73

## **Currículo Cultural em Educação Física: por uma Cidadania Ética**

Wilson Alviano Junior

95

## **Imagens do cotidiano e formação sensível**

Letícia Francez  
Mara Rúbia Sant'Anna

111

# Universidade, arte e cultura: primórdios de uma relação ancestral

**Resumo:** O presente artigo tem o objetivo de traçar uma síntese histórica das relações entre universidade, arte e cultura, desde os primórdios do ensino superior até os dias atuais. Pretende-se entender de que forma a cultura e a arte estão imbricadas com o ensino superior desde o seu nascedouro e como essa relação se desenvolveu ao longo do tempo. Como objetivo secundário, o artigo dedica atenção ao histórico artístico-cultural da Universidade Federal da Bahia, situando-a no panorama da inserção da arte e cultura nas universidades brasileiras. Conclui-se que há um entrelaçamento atávico entre o ensino de arte e cultura e a emergência do ensino superior desde os mais antigos períodos. No Brasil, a dimensão da cultura nas universidades esteve associada, historicamente, ao panorama político-cultural de ocasião, flutuando ao sabor das ideologias dominantes.

**Palavras-chave:** universidade; arte; cultura; UFBA.

**Cristiano Santana Portela**  
Universidade Federal da Bahia  
(UFBA)  
cristiano.santana@ufba.br  
**Sônia Maria Rocha Sampaio**  
Universidade Federal da Bahia  
(UFBA)  
sonia.sampaio@terra.com.br  
**Flávia Goulart Mota Garcia Rosa**  
Universidade Federal da Bahia  
(UFBA)  
fflaviagoulartroza@gmail.com

## University, art and culture: beginnings of an ancestral relationship

**Abstract:** This article aims to trace a historical synthesis of the relationship between university, art and culture, from the beginnings of higher education to the present day. It is intended to understand how culture and art are intertwined with higher education since its inception and how this relationship has developed over time. As a secondary objective, the article pays attention to the artistic-cultural history of the Federal University of Bahia, placing it in the panorama of the insertion of art and culture in Brazilian universities. It is concluded that there is an atavistic interweaving between the teaching of art and culture and the emergence of higher education from the earliest periods. In Brazil, the dimension of culture in universities was historically associated with the political-cultural panorama of the time, fluctuating at the whim of dominant ideologies.

**Keywords:** university; art; culture; UFBA.

## Universidad, arte y cultura: inicios de una relación ancestral

**Resumen:** Este artículo tiene como objetivo trazar una síntesis histórica de la relación entre universidad, arte y cultura, desde los inicios de la educación superior hasta nuestros días. Se pretende comprender cómo la cultura y el arte se entrelazan con la educación superior desde sus inicios y cómo esta relación se ha desarrollado a lo largo del tiempo. Como objetivo secundario, el artículo presta atención a la historia artístico-cultural de la Universidad Federal de Bahía, ubicándola en el panorama de la inserción del arte y la cultura en las universidades brasileñas. Se concluye que existe un entretreído atávico entre la enseñanza del arte y la cultura y el surgimiento de la educación superior desde los períodos más tempranos. En Brasil, la dimensión de la cultura en las universidades estuvo históricamente asociada al panorama político-cultural

de la época, fluctuando al capricho de las ideologías dominantes.

**Palabras clave:** universidad; arte; cultura; UFBA.

## Introdução

O objetivo deste artigo é traçar um panorama histórico da relação entre a universidade, a cultura e as artes. Por meio de uma revisão de literatura, queremos identificar como os assuntos afeitos ao campo artístico-cultural e humanístico foram incorporados aos currículos dessa instituição de ensino.

Partindo de uma perspectiva cronológica, pretendemos esboçar um quadro geral das raízes históricas que conformaram a relação dos campos artísticos nas universidades, desde os centros de educação superior da Índia antiga, passando pela Grécia, Idade Média e Moderna para chegar até os dias de hoje.

Além do objetivo primário, incluímos uma breve exposição do histórico artístico-cultural da Universidade Federal da Bahia (UFBA), tendo em vista o papel fundamental exercido por essa instituição vanguardista, banhada pelo ímpeto modernizante da Bahia dos meados do século XX e considerando o contexto geral de inserção da arte e da cultura nas demais universidades brasileiras. Sob a batuta do seu primeiro reitor, Edgard Santos, a UFBA se estabeleceu como polo difusor de uma nova realidade cultural na cidade de Salvador.

Percebe-se que a temática artístico-cultural se encontra entrelaçada com o ensino superior desde o seu nascimento e que, no Brasil, o diálogo entre cultura, arte e universidade se deu em consonância com o panorama político em voga.

## Precedentes históricos: o ensino superior na antiguidade

Grande parte dos estudiosos do campo do ensino superior credita o seu nascimento à necessidade de formação de quadros para assumir postos na burocracia estatal, em decorrência do estabelecimento de uma autoridade central destinada a administrar determinada concentração populacional. (PEDERSEN, 1997; SCOTT, 2006) Dessa forma, pode-se dizer que há uma estreita relação entre a fundação de centros de ensino e a burocracia estatal, que requer pessoal especializado e apto a tratar de assuntos como impostos e taxas, pesos e medidas e redação de documentos oficiais, por exemplo.

Desse modo, adota-se a concepção de Pedersen (1997), que considera como ensino superior a instrução que se mostra avançada para as condições da época e do lugar. Além disso, o autor situa o papel social dos centros – ou escolas – de ensino superior na seleção de grupos de estudantes que, tendo recebido conhecimentos especiais, vão ocupar posições específicas na sociedade.

Nessa perspectiva, os egípcios e babilônios instituíram escolas aptas a treinar escribas, destinados a trabalhar para a administração burocrática nascente. O treinamento dos escribas tinha um caráter estritamente pragmático e objetivava a formação de uma classe de administradores da sociedade.

Em contraponto a essa educação voltada a uma missão eminentemente utilitária e elitista, os gregos praticavam uma ideia de educação aberta a todos os cidadãos livres. A *paideia*, termo grego que pode ser subsumido à ideia de civilização, pressupunha a educação como direito e dever de todos os cidadãos, que tomariam parte nos negócios políticos da sociedade e, portanto, deveriam estar intelectualmente preparados para compreender os problemas da *pólis*. Além disso, havia a ideia de formação do homem numa perspectiva integral, o que significava tanto instrução intelectual, quanto física e artística.

Em decorrência dessa concepção de formação integral do Homem, vem da Grécia um dos primeiros exemplares de estruturação curricular, creditado ao matemático Pitágoras, que incluía uma matéria artística dentre os tópicos a serem estudados. O quadrivium pitagórico reunia, ao lado da aritmética, geometria e astronomia, o estudo da música como disciplina. Em composição com o chamado trivium, que estabelecia o estudo da gramática, da retórica e da dialética, formavam-se as artes liberais, que podem ser caracterizadas como disciplinas que “[...] aguçam a razão e, ao mesmo tempo, elevam a alma do mundo inferior e material para a contemplação das verdades eternas onde começa a sabedoria”.<sup>1</sup> (PEDERSEN, 1997, p. 11, tradução nossa)

Na Academia fundada pelo filósofo Platão (427 a.C. – 347 a.C.) por volta de 393 a.C., presumia-se uma educação comum, com ginástica para o corpo e música para a alma. Bebendo das fontes de Sócrates, Platão pretendia formar cidadãos aptos a exercerem importantes papéis na sociedade grega. Em mais uma mostra da importância dada por Platão às artes, ele preconizava, em um dos seus mais famosos livros, *A República*, a inclusão da música, desde

1 “[...] they sharpen the reason and at the same time raise the soul from the low, material world to a contemplation of the eternal truths where wisdom begins”.

a mais tenra infância, como indispensável à formação dos cidadãos que viriam a fazer parte da classe dos comerciantes.

Embora com um viés notadamente voltado para a pesquisa, numa perspectiva complementar à atuação da Academia platônica, cujo foco estava voltado à educação pelo ensino, o Liceu de Aristóteles deve ser mencionado por sua importância como mais uma instituição de ensino superior da Grécia Antiga. Aristóteles, pupilo de Platão, colocou em prática uma educação que, para além da reflexão teórica, empregava métodos que incentivavam a experimentação direta por parte dos discípulos. Dessa forma, o Liceu pode ser visto, *avant la lettre*, como um instituto de pesquisa que, por meio do estudo e da manipulação de diferentes materiais científicos, contribuiu para a independência de algumas importantes áreas das ciências, tais como a zoologia e a embriologia.

Com a expansão das expedições de Alexandre, o Grande, e a consequente perda da importância política de Atenas, inaugura-se na civilização egípcia o chamado Período Helênico. A essa altura, as ambições imperiais de Alexandre fizeram com que seu império se estendesse da Macedônia à Índia, demonstrando a sua supremacia no Oriente. É nesse contexto, com o deslocamento do centro gravitacional da cultura grega para outras regiões, que o Rei Ptolomeu I Sóter ordena a construção da Biblioteca de Alexandria, no Egito, ideia que havia sido, originalmente, um desejo de Alexandre, o Grande, a essa altura já morto. Embora possa-se cogitar alguns motivos para a fundação da biblioteca por parte do Rei Ptolomeu, essa iniciativa deve ser compreendida como um esforço do estado, que despendeu considerável apoio econômico dos reis e de seus sucessores para a fundação do empreendimento. (PEDERSEN, 1997)

A Biblioteca de Alexandria era um complexo, a um só tempo secular e religioso, que comportava desde locais de adoração às Musas a aposentos para poetas e filósofos, além de salas de aulas, jardim botânico, zoológico, observatório astronômico e uma grande biblioteca. Essa última existia desde o começo do empreendimento e estima-se que tenha reunido entre 100 e 700 mil trabalhos. Inicialmente, com a intenção de concentrar a literatura grega num mesmo lugar, posteriormente, a biblioteca adquiriu significativas coleções de outras culturas e obras importantíssimas de autores como Aristóteles e Theophrastus (372 a.C. – 287 a.C.).

A Biblioteca de Alexandria funcionou, ainda, como um polo cultural cosmopolita, para onde afluíam estudantes de todo o

mundo até então conhecido. Além disso, podem-se citar alguns episódios notáveis que tiveram lugar nessa instituição, como a fundação da ciência da crítica textual, com a redação final de *A Ilíada* e *A Odisseia* de Homero (928 a.C. – 898 a.C.), numerosos comentários literários e trabalhos gramaticais, além dos estudos de Euclides (c. 300 a.C.) que legou para a humanidade trabalhos em ótica, astronomia e música.

Apesar da importância singular dos gregos para a integração da arte ao currículo do ensino superior, é possível retroceder ainda mais no tempo e encontrar, já no Egito Antigo, as *per-ankh* (*House of Life*) que emergiram por volta de 2000 a.C. Com o desenvolvimento da agricultura, propiciado pela fertilidade da região do Vale do Rio Nilo, o Egito passou a fruir de intensos intercâmbios econômicos e culturais com a região vizinha. Tais influxos culturais permitiram ao Egito lançar as bases de inovações na civilização africana, dentre as quais, a invenção da escrita. Por 2000 anos, os africanos do Egito tiveram a oportunidade de dedicar grande parte da sua energia em conquistas culturais e artísticas sem precedentes. (LULAT, 2005) A partir desse panorama de pujança cultural e econômica foi possível conceber as *per-ankh* (*House of Life*). Esses institutos se localizavam dentro de templos egípcios, contavam com inúmeras construções, milhares de empregados e tinham múltiplos papéis. Para além da transmissão de conhecimentos teóricos, disponibilizavam aulas de escultura e outros ofícios artísticos manuais.

Seguindo a perspectiva cronológica encontramos, na Índia Antiga, mais exemplares de centros de ensino superior que congregavam a dimensão artístico-cultural como parte dos seus ensinamentos. A *Takshasila*, fundada por volta do ano 1000 a.C., oferecia uma ampla variedade de cursos, divididos em literatura e assuntos técnico-científicos. *Vedas e Silpas* eram os termos usados para descrever esses dois ramos do conhecimento. Para os fins que importam a este artigo, é relevante notar que dentre os *Silpas* incluíam-se música, poesia, dança e pintura, numa mostra da importância do ensino das disciplinas artísticas nessa instituição milenar. Ainda na Índia Antiga, vale citar a *Vikramashila* (circa 775-800 a.C.), um monastério budista e famoso centro de aprendizado que contava com cursos que cobriam as chamadas “64 artes”, abrangendo, dentre outros tópicos, música e dança. (APTE, 1961)

Percebemos, por meio desses exemplos, o quanto a questão artística e cultural está imbricada com a própria noção de ensino

superior. Desde as mais remotas experiências, essas protouniversidades incluíam as matérias artísticas como parte do arcabouço formativo dos então alunos/discípulos. Na Grécia Antiga já se preconizava uma formação que se preocupasse com o desenvolvimento do ser humano integrando formação intelectual e física, passando, é claro, pela formação artística. Uma concepção revolucionária, mesmo na contemporaneidade, em que o itinerário formativo ainda se mostra, prioritariamente, tecnicista.

## Universidade e arte na idade média

O ano de 529 d.C. marca o fechamento definitivo da Academia de Platão, por ordem do Imperador Justiniano I. Com o objetivo de unificar a religião dentro do seu império, Justiniano proibiu o ensino pagão, cujo conteúdo era suspeito de colocar “questões” contra a fé cristã e, dessa forma, inaugurou uma nova era no que diz respeito ao ensino, tendo em vista a necessidade de educar o clero para os vários serviços da igreja.

Sob essas condições surgem as escolas monásticas e catedrálcias, contando, inicialmente, com um currículo bastante limitado. Nesse contexto, destaca-se, dentre essas primeiras instituições confessionais, a que foi estabelecida pelo estadista romano Flávio Magno Cassiodorus, no ano de 537 da nossa era. Cassiodorus desenvolveu um programa de estudos, chamado *institutiones*, que envolvia estudos religiosos e seculares. Na primeira parte, a estrutura curricular voltava-se para os estudos teológicos, enquanto na segunda parte lidava-se com os chamados estudos liberais, que envolviam o já mencionado trivium (gramática, lógica e retórica) e o quadrivium (aritmética, geometria, música e astronomia). Esse currículo viria a ser utilizado pelas primeiras universidades da Idade Média, numa tradição que remontava à Academia de Platão.

Considera-se a era medieval como a época do nascimento da universidade, no rigor do termo e exibindo características próprias da instituição universitária, como autonomia, liberdade de cátedra, outorga de títulos e diplomas, dentre outras. O renascimento comercial e urbano do início do milênio impulsionou o nascimento dessas instituições que desencadeiam o surgimento de escolas catedrais e a formação de instituições de ensino corporativo, que contemplavam o interesse de alunos e mestres. (ALMEIDA FILHO, 2012)

O mérito de ser a primeira universidade do mundo é conferido à Universidade de Bolonha, fundada em 1088 e seguida por Paris e Oxford, fundadas em 1090 e 1096, respectivamente. A estrutura curricular permanecia inalterada, com o estudo das artes liberais (trivium e quadrivium) formando a fase propedêutica e, em seguida, o estudo de teologia, direito e medicina numa fase de estudos superiores. Na dimensão artística, remanesce o estudo da música como parte do quadrivium. (ALMEIDA FILHO, 2009, 2012)

Bolonha e Paris se destacam como importantes centros intelectuais que congregavam estudantes vindos de várias regiões da Europa. Com a reputação adquirida, essas universidades se tornam o que Pedersen (1997) chama de *Studium Generale* – centros de ensino cujo currículo era composto pelas artes liberais e pelos estudos avançados de medicina, direito e teologia.

No âmbito cultural e humanístico, é importante citar o trabalho dos tradutores árabes que, nos séculos XII e XIII introduziram, sobretudo através da Península Ibérica, importantes obras antigas nos círculos intelectuais europeus. Por intermédio desses tradutores vieram à luz importantíssimas obras da antiguidade, tais como trabalhos filosóficos de Aristóteles, conhecimentos sobre geometria e astronomia de Euclides e Ptolomeu, além de literatura médica e do campo do direito. (OLIVEIRA, 2019) Esse novo influxo de conhecimento “[...] rompeu os laços das escolas de catedrais e mosteiros e criou as profissões eruditas [...]”.<sup>2</sup> (HASKINS, 1923, p. 8-9, tradução nossa). A tradução das obras clássicas pelos árabes teve ainda participação decisiva no renascimento do século XII, movimento que se consubstanciou em múltiplas dimensões (urbana, comercial, etc.) e que, no campo cultural, acrescentou ao conhecimento ocidental trabalhos até então desconhecidos pelos europeus, expandindo a literatura acadêmica disponível e ampliando horizontes epistêmicos.

Acerca do ensino das artes na Idade Média, havia um foco maior nos cursos de lógica e filosofia, com os estudos do quadrivium recebendo pouca atenção e a gramática e a retórica relegadas a um segundo plano. (HASKINS, 1923) É nesse contexto medieval que se estabelece a primeira missão da universidade: o ensino nas chamadas faculdades de artes, responsáveis pelo ensino introdutório das artes liberais e o posterior aprimoramento por meio dos estudos de teologia, direito e medicina. O panorama artístico-cultural do ensino universitário medieval limitava-se, portanto, ao modelo

2 “[...] burst the bonds of the cathedral and monastery schools and created the learned professions [...]”.

escolástico e ao esquema das artes liberais (trivium e quadrivium) herdado da antiguidade.

## Novos paradigmas para a universidade no pós idade média

A emergência dos Estados-nação configura uma nova realidade para a autonomia das universidades. Se na Idade Média as universidades gozavam de relativa independência para a definição dos seus assuntos internos, na modernidade os novos soberanos que se mantiveram no poder após as guerras sangrentas do século XVI erodiram essa autonomia, restringindo as liberdades dessas instituições. Com o declínio do poder papal e do feudalismo, e a consequente ascendência dos gestores dos incipientes Estados-nação, a universidade foi instrumentalizada de modo a formar os novos quadros profissionais para a burocracia, sacerdotes para as novas confissões religiosas, além de intelectuais e outros profissionais necessários ao funcionamento dos estados. Nessa conjuntura, a vanguarda do pensamento científico e cultural vai acontecer fora do espaço das universidades. (ALMEIDA FILHO, 2012; SCOTT, 2006)

O modelo escolástico, proveniente da Idade Média, se mostrou incapaz de dar conta das necessidades de ensino que surgiam em paralelo com os Estados nacionais, num cadinho que mesclava ainda o renascimento e as reformas religiosas. Segundo Scott (2006, p. 13, tradução nossa):

Filosoficamente, o humanismo e as disciplinas humanísticas substituíram gradualmente a Escolástica medieval nas universidades do Continente e da Inglaterra. Originado como parte do Renascimento Italiano, o movimento começou fora das universidades e enfatizou atividades literárias e culturais. [...] O objetivo dos humanistas para a educação liberal era o desenvolvimento integral do estudante.<sup>3</sup>

Além da insuficiência do modelo escolástico na nova conjuntura, havia a incapacidade de absorção, por parte do modelo de universidade medieval, da pujante diversidade cultural e artística que vinha da África e da Ásia após as grandes descobertas.

Em meados do século XV, universidades italianas – como decorrência do Renascimento – começaram a incluir disciplinas humanísticas em seus currículos. Assuntos como literatura,

3 "Philosophically, humanism and humanistic disciplines gradually replaced medieval Scholasticism in universities on the Continent and in England. Originating as part of the Italian Renaissance, the movement began outside the universities and emphasized literary and cultural activities. [...] The humanist's goal for liberal education was well-rounded development of the student."

línguas antigas, neoplatonismo e línguas vernáculas modernas foram acrescentados ao rol de disciplinas a serem estudadas. Esse humanismo se estendeu pela Europa, assumindo aspectos mais religiosos em outras partes, o que resulta na Reforma Protestante do século XVI e se desdobra na Revolução Científica do século XVII e no Iluminismo do século XVIII, desta feita, com uma fisionomia mais secular.

Almeida Filho (2009) afirma que, após o Renascimento e como consequência dos movimentos engendrados pelo capitalismo incipiente, a Europa viu nascer o paradigma da universidade da arte-cultura, superando o modelo escolástico. Alheias à industrialização nascente, que requeria conhecimento especializado em tecnologia e ciência, a universidade aderiu ao projeto ideológico do enciclopedismo, para dotar a elite burguesa dos conhecimentos artísticos e literários que emergiram como modelo ideal do Iluminismo. A universidade se tornava, assim, um espaço de conservadorismo alimentado por um humanismo anacrônico e ainda ligado às concepções escolásticas, já superadas pela sociedade iluminista nascente, remodelada segundo um novo modo de produção. Esse modelo ainda livresco de universidade, fincado em ideias humanistas e apartado do conhecimento prático emergente, acabou incentivando o surgimento de diversas sociedades científicas, cujo objetivo era pesquisar e desenvolver o conhecimento que estava de fora da universidade conservadora.

No domínio da cultura, é preciso sublinhar dois fenômenos históricos que perpassam a instituição universitária na era moderna. O primeiro desses fenômenos foi a explosão do mercado editorial na Europa, com a publicação de revistas, livros, tratados, coletâneas de poesia, entre outras produções. Como decorrência dessa expansão editorial ressurgem, no plano institucional, as bibliotecas, que são tidas, à época, como substitutas naturais das universidades, na medida em que bastava acessar as suas dependências para ler as fontes disponíveis e se instruir. O outro fenômeno foi o desenvolvimento dos conhecimentos sobre o mundo natural, com naturalistas, físicos, matemáticos e outros especialistas sobrepondo-se ao conhecimento dos filósofos e trazendo consigo a reinvenção dos museus, espaços destinados ao armazenamento e catalogação do conhecimento. Também o museu foi considerado como substituto das universidades, como instituição de produção científica e tecnológica. (ALMEIDA FILHO, 2009)

A crise pós-renascentista<sup>4</sup> exige um novo paradigma de universidade. Como a universidade de arte-cultura se tornou incapaz de prover a base científico-tecnológica sobre a qual repousaria os ideais da Revolução Industrial, passa-se ao paradigma da universidade científico-tecnológica, essa, sim, capaz de nutrir o capitalismo nascente com o substrato utilitarista que daria vida e vigor a este novo modo de produção.

O que resultou da crise da universidade no século XVIII foram dois modelos, um francês e outro germânico, ambos com a intenção de reformar – numa perspectiva mais democrática ou mais autoritária – as bases do funcionamento dessa instituição. Na França, durante a Revolução, as universidades foram fechadas, por serem associadas ao Antigo Regime, sendo retomadas, posteriormente, com um *status* inferior ao das faculdades e escolas profissionais especializadas. (OLIVEIRA, 2019) Napoleão Bonaparte (1769-1821) “reestruturou” as universidades com um modelo que assegurou a estabilidade política e social do novo regime, impondo limites à liberdade intelectual. Por outro lado, o modelo germânico, estabelecido pelo *Relatório Humboldt* em 1810, definia a primazia da pesquisa científica e estabelecia, dentre outras questões, o regime de cátedra e a liberdade de aprender e ensinar, ínsita na ideia de autonomia acadêmica.

Em paralelo a essas reformas, despontam figuras dedicadas a engrossar a reflexão sobre a missão da universidade, contrapondo-se, em muitos aspectos, às reformas implementadas e alargando a concepção corrente de universidade para abarcar uma dimensão mais humanística e desinteressada de ensino universitário. Um desses personagens é o cardeal inglês John Newman (1801-1890) que, opondo-se à ideia de universidade como *locus* de produção de conhecimento utilitário, apregoava que o “conhecimento podia ser um fim em si mesmo. Tal é a constituição da mente humana pela qual toda espécie de conhecimento, enquanto real, encerra a sua própria recompensa”. (NEWMAN, 1947 apud KERR, 2005, p. 14) Para Newman, a pesquisa científica deveria ser capitaneada por outras instituições e, às universidades, caberia o conhecimento liberal, afastando-se da filosofia da utilidade. (KERR, 2005)

Numa perspectiva oposta à de Newman, Abraham Flexner (1866-1959), educador norte-americano entusiasta do modelo alemão Humboldtiano, via a universidade moderna como sendo constituída por uma escola de pós-graduação de artes e ciências, por

4 Contexto de exaustão do modelo escolástico e livresco que predominava nas universidades desse período, e que viria a ser suplantado por um modelo inteiramente novo trazido pela Revolução Científica do século XVII

escolas solidamente profissionais (medicina e direito nos Estados Unidos) e certos institutos de pesquisa (KERR, 2005). Na visão de Flexner, a universidade não deveria servir aos estudos vocacionais, de cunho mais pragmático e menos intelectual, e sim às profissões cujo exercício deriva mais da inteligência e menos de trabalhos manuais. (OLIVEIRA, 2019)

Outro intelectual que empreendeu esforços no sentido de clarificar e defender ideais referentes às missões da universidade foi o filósofo espanhol Ortega y Gasset (1883-1955). Em sua obra *Misión de la universidad y otros ensayos afines*, escrita nos anos de 1930, defende, como inevitável e fundamental, o ensino da cultura ou “das ideias vivas do nosso tempo”. (ORTEGA Y GASSET, 1930, p. 44) Opondo-se ao profissionalismo e ao especialismo, o filósofo espanhol coloca para a universidade a missão de promover a reconstrução das partes dispersas do homem europeu, que, em sua opinião, estava invisivelmente fragmentado.

Ortega y Gasset (1930) estabelece o que seriam, em sua visão, as funções principais do ensino universitário: 1º) Transmissão da cultura; 2º) Ensino das profissões e 3º) Pesquisa científica e formação de novos cientistas. (ORTEGA Y GASSET, 1930, p. 45) Percebe-se uma proposta de profunda reformulação das missões da universidade, tendo-se em conta o primado do ensino da cultura, ante o deslocamento da ciência para a última das funções do ensino universitário, numa perspectiva que se pode chamar de “anti-humboldtiana”.

Fazendo coro à recomendação de Ortega y Gasset, o professor Naomar de Almeida Filho, ex-reitor da Universidade Federal da Bahia, coloca a “[...] difusão da diversidade cultural e da multiplicidade de formas de ver o mundo como uma missão, uma obrigação [...] da universidade”. (ALMEIDA FILHO, 2009, p. 162) Defensor de um paradigma renovado de universidade, Almeida Filho (2009) propõe uma universidade que reforce “[...] a rede de trocas acadêmicas em arte-cultura e ciência-tecnologia que já opera nos registros multicultural, interdisciplinar e transnacional”. (ALMEIDA FILHO, 2009, p. 174)

Ante a multiplicidade de concepções e diversas correntes que, ao longo do tempo, conformaram o ensino universitário, Kerr (2005) cunhou a ideia de “multiversidade”. Baseando-se em diferentes correntes do campo da história, e centrando a análise na experiência norte-americana, Kerr (2005) define a multiversidade como uma

instituição multifuncional que congrega várias comunidades – a comunidade dos alunos da graduação e da pós-graduação, a comunidade dos humanistas, a comunidade dos cientistas sociais e dos cientistas das exatas etc. –, uma instituição que “[...] se volta ao passado e vislumbra o futuro [...]”. (KERR, 2005, p. 28)

Do ponto de vista dos paradigmas universitários resultantes dos processos históricos que permearam o itinerário dessas instituições, temos um modelo de universidade científico-tecnológica hegemônico no mundo industrializado e, nos países em desenvolvimento, as universidades escolásticas e de arte-cultura. (ALMEIDA FILHO, 2009) O que compreendemos é que quando pensamos a instituição universitária não há imobilidade, mas uma mescla extensa de modelos convivendo em diferentes configurações.

### Cultura e arte na universidade brasileira

É impossível pensar na tríade arte, cultura e universidade no Brasil sem voltar os olhos, num primeiro momento, para o Movimento Modernista, que tem como epítome a Semana de Arte Moderna de 1922. Trazendo as marcas do rompimento com a arte acadêmica e com uma visão de cultura fincada no elitismo, o Modernismo brasileiro propunha uma renovação político-cultural baseada nas vanguardas europeias, mas incorporando uma noção de apropriação dos valores culturais tipicamente brasileiros. (ARAGÃO, 2016a)

Numa tentativa de demarcação cronológica da cena cultural brasileira no início do século XX, pode-se apontar, com base em Mota (1986), a importância da década de 1930, na qual se destacam obras que propõem uma “redescoberta” do Brasil enquanto nação, tais como “Raízes do Brasil”, de Sérgio Buarque de Holanda e “Casa-grande e Senzala”, de Gilberto Freyre. Mota (1986) aponta, ainda, o período de 1935-1945 como época de emergência de duas tendências na cultura brasileira: uma que propunha um ideal aristocrático de cultura, cultuando valores passados; e outra que buscava uma cultura voltada para o futuro, numa tentativa de romper com concepções tradicionais no âmbito estético-cultural.

A universidade brasileira nasce, de forma institucional, no ano de 1920, com a fundação da Universidade do Rio de Janeiro (URJ). As instituições universitárias se configuravam como meras tradutoras e reprodutoras da modernidade europeia, com postura elitista,

destinadas a formar as elites dominantes da sociedade brasileira e reforçando a “cultura letrada”. (ARAGÃO, 2016a) Dessa forma, a universidade passava ao largo de uma tentativa de aprofundamento reflexivo a respeito da cultura universal, ou como centro de produção de uma cultura com as marcas de uma elaboração brasileira, fincada nas suas raízes originárias.

Reivindicava-se, portanto, uma universidade que funcionasse, efetivamente, como centro de debate e crítica da sociedade. Uma instituição que se apropriasse da realidade brasileira e deixasse para trás o seu caráter conservador, que a mantinha afastada da situação em que se encontrava o país no início do século XX.

Na perspectiva da inserção da arte e cultura nas universidades, emerge como experiência inescapável a criação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934. A criação da USP se dá pelo Decreto n° 6.283/34 que, dentre outras, estabelece a seguinte finalidade para a universidade recém-criada: “formar especialistas em todos os ramos da cultura, bem como técnicos e profissionais em todas as profissões de base científica ou artística”. (SÃO PAULO, 1934)

A USP insere-se no contexto de uma proposta de universidade liberal, fruto do cenário político em que se encontrava o estado de São Paulo, cujas oligarquias haviam sido derrotadas pelo governo federal em 1932. Sob a liderança pedagógica de Fernando de Azevedo, a USP surge para fazer valer a vertente elitista do liberalismo, formando as elites intelectuais e classes dirigentes do país. (SOUZA, 1996)

Outra experiência universitária fundamental no diálogo universidade/cultura viria a ser consumada em 1935, com a instituição da Universidade do Distrito Federal (UDF), levada a cabo pelo notável educador baiano Anísio Teixeira. Em meio ao recrudescimento das tendências centralizadoras e autoritárias do governo do presidente Getúlio Vargas, Anísio funda a UDF com o propósito de figurar como lugar de atividade científica livre e produção cultural desinteressada. Com tamanha ousadia e inovação em relação à sua missão e levando-se em conta a sanha autoritária que grassava no país, não é difícil antever que o destino da UDF tenha sido a extinção, em 1939, com a migração dos seus cursos para a Universidade do Brasil (UB). (FÁVERO, 2006)

Finda a ditadura do Estado Novo (1937-1945), o Brasil viveu, a partir da década de 1950, uma aceleração do ritmo de desenvolvimento, industrialização, crescimento econômico e avanços

socioculturais. Nessa conjuntura, parcelas da sociedade passaram a perceber a situação complicada em que se encontravam as universidades brasileiras.

Marco da modernização do ensino superior no Brasil, a Universidade de Brasília (UnB), fundada em 1961, surge com foco na pesquisa e, institucionalmente, foi a primeira que não foi criada a partir da justaposição de faculdade pré-existentes. (SOUZA, D.; MIRANDA; SOUZA, F., 2019) A UnB se destaca, ainda, como um centro de propagação de cultura e arte, com a criação de projetos e organismos, tais como: a Casa dos Artistas Residentes, o Museu e o Centro de Teledifusão Educativa. (ARAGÃO, 2016a)

No que concerne à relação da universidade com o âmbito artístico-cultural, que se consubstancia na missão extensionista, cabe mencionar os marcos significativos na construção de uma robusta institucionalidade para a área da extensão. A primeira menção ao vocábulo “extensão” é feita em 1931, com o Decreto-Lei n° 19.851, mais conhecido como Reforma Francisco Campos, em referência ao ministro da época. O Decreto caracterizava a extensão como a atividade destinada “à difusão de conhecimentos filosóficos, artísticos, literários e científicos, em benefício do aperfeiçoamento individual e coletivo: cursos intra e extra-universitários, conferências”. (SÃO PAULO, 1934)

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a extensão é estabelecida como uma das finalidades da educação superior, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (BRASIL, 1996)

Outro documento basilar para a interface universidade/cultura é o Plano Nacional de Extensão Universitária, elaborado pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (Forproex). Nesse documento, propõe-se uma definição de extensão bastante ampla e abrangente, caracterizando-a como:

O processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à universidade, docentes e discentes trarão um

aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. (FORPROEX, 2001, p. 15)

Com a redemocratização política, iniciam-se as discussões que viriam a desembocar na aprovação da Constituição Federal de 1988. A nova Carta Magna trouxe para as universidades a consolidação da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, além da autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial. Ademais, a Constituição encampa uma nova concepção em relação à cultura, tratando-a como direito de todos, a ser garantido, apoiado e incentivado pelo Estado. Fato é que na intersecção entre universidade e cultura, a Constituição serviu para potencializar a difusão artístico-cultural e extensionista nas instituições universitárias. (BRASIL, 1988)

Contemporaneamente, pode-se destacar o Reuni, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007). Esse programa teve como principal objetivo a ampliação do acesso e permanência na educação superior e, para atingir tal objetivo, previa a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. Essa inauguração de universidades em cidades de menor porte, para além de democratizar o ensino superior, promoveu uma acentuada regionalização nas políticas pedagógicas e, conseqüentemente, uma maior imersão das universidades nas teias culturais e simbólicas das regiões em que estão inseridas.

## **A Universidade Federal da Bahia na vanguarda artístico-cultural brasileira**

Para além do panorama internacional no que se refere às experiências de ensino de arte, cultura e humanidades no ensino superior, a transformação por que passou a Bahia em meados do século XX, com a implantação da então Universidade da Bahia, mostra especial relevância para a compreensão do panorama artístico-cultural brasileiro.

Vale demarcar a partir de que marco teórico entende-se a palavra vanguarda, trazendo à baila o pensamento de Williams (2011). Para esse autor, a política da vanguarda teria se iniciado numa perspectiva de oposição, rejeitando a tradição e a ordem social e cultural vigentes. Além disso, há uma ênfase na criatividade

como elemento central de renovação do panorama cultural. Desse modo, deposita-se energia no fazer novo e nas novas construções. (WILLIAMS, 2011)

A partir desse ponto de vista, pode-se compreender a atuação disruptiva da Universidade Federal da Bahia (UFBA) nos seus primórdios. A universidade então nascente deu conta de se posicionar como pioneira em muitos aspectos, revelando uma experiência singular no panorama artístico-cultural e sobressaindo-se no contexto do modernismo vigente na Bahia que emergia daquele meio de século.

Durante os seus 15 primeiros anos de existência, a UFBA, fundada em 1946 como Universidade da Bahia e federalizada em 1950, sob o reitorado de Edgar Santos, se configurou como polo difusor de uma nova realidade cultural na cidade de Salvador. Vanguardista na área cultural, a partir da década de 1950 inaugura as Escolas de Dança, Música e Teatro, que foram as primeiras no ensino superior do Brasil. (TEIXEIRA, 2016)

Tal era a importância desse pioneirismo que as recém-fundadas escolas de arte ficaram conhecidas como “as pupilas do senhor reitor”. (RUBIM, 2016) A inserção da UFBA na dinâmica modernizante baiana e brasileira implementada por Edgard Santos e a decisão de conferir aos cursos livres de arte o *status* de cursos superiores demonstram a contribuição da UFBA na constituição da cultura nacional. A então Universidade da Bahia, criada em 1946, pelo Decreto-Lei n° 9.155, de 8 de abril, e instalada no dia 2 de julho do mesmo ano, como aconteceu com outras universidades brasileiras, se deu por agregação de escolas superiores já existentes. Reunia as Faculdades de Medicina, que incluía as Escolas de Odontologia e Farmácia, a de Direito, a Politécnica, a de Ciências Econômicas e a de Filosofia. Seu primeiro reitor era um representante da elite local que havia passado dez anos como diretor da Faculdade de Medicina, de 1936 a 1946.

A figura do reitor Edgard Santos tem fundamental importância para o estabelecimento da cultura como elemento vital nos primeiros anos da UFBA. De acordo com Risério (2013, p. 123):

Mais do que um mero reitor voltado para as questões internas de uma Universidade – os problemas, as necessidades e as perspectivas de suas escolas –, Edgard tinha um projeto geral para a Bahia, estrategicamente centrado na dimensão cultural da vida social.

Bem relacionado com o poder, Edgard usou de habilidade política para transitar bem sob vários governos e, desta forma, realizar a utopia de tornar a UFBA uma referência nacional e internacional na área da cultura. Na concepção modernizante dos anos de 1950, Edgard pensava a universidade como instituição de vanguarda. Em seu discurso articulavam-se nacionalismo, progresso cultural e modernização tecnológica; justapunham-se a “desprovincianização” cultural e a modernização urbano-industrial. (RISÉRIO, 2013)

A dimensão da cultura, incorporada aos cursos de graduação da nossa universidade são as maiores realizações de Edgard Santos. Mas o que pensava o primeiro Reitor da UFBA sobre a cultura? É Risério (1995) quem fornece a concepção de cultura que interessava ao Reitor. Os traços desse conceito de cultura revelam uma noção altamente elitista e restrita da cultura, que retinha as “produções mais requintadas do espírito, no terreno das humanidades e das artes. Mas em campo ocidental-europeu, bem entendido”. (RISÉRIO, 1995, p. 46) Essa compreensão elitista de cultura é também anunciada por Aragão (2016b), ao inferir que Edgard Santos pensava a universidade como centro de formação para as elites e reservava aos subalternos o lugar de meros espectadores da cena cultural.

A intervenção artístico-cultural de Edgard Santos que, aos olhos de hoje parece inovadora, modernizante e desejável, por estranho que possa parecer, não aconteceu sem ferrenha oposição estudantil. Os estudantes consideravam que o reitor privilegiava demasiadamente as artes, a cultura e as humanidades, em detrimento de uma universidade com caráter mais técnico e científico, apta a lidar e a superar o atraso da região. (RISÉRIO, 2013)

O traço distintivo da gestão de Edgard Santos nos primeiros anos da UFBA foi a aposta na arte e na cultura. Imersa num ambiente cultural que ainda reverberava os ecos do modernismo, a Bahia vivia uma efervescência que se consubstanciava numa miríade de iniciativas voltadas à criatividade, à arte e à política. A partir de meados dos anos 1950 são implantadas as Escolas de Teatro, Dança e os Seminários de Música. Além do gesto vanguardista de inauguração dos cursos de arte, o processo de formação dos cursos mostrou-se altamente cosmopolita. Numa época em que artistas eram obrigados a fugir dos seus países de origem, em virtude das consequências atroz dos regimes totalitários que emergiram na

Segunda Guerra Mundial, a Bahia recebeu um influxo significativo de intelectuais e artistas de diferentes partes do mundo. Foi assim que intelectuais como Agostinho da Silva, Yanka Rudzka, Hans Joachim Koelreutter, Rolf Gelewski, Anton Walter Smetak, dentre outros, aportaram à Bahia e trouxeram consigo um rico acervo cultural, que viria a ser mesclado com as referências locais de cultura, gerando experimentações artísticas de coloração híbrida e revelando-se como de vanguarda no panorama brasileiro.

A proposta que abre esse leque de contribuições de Edgard para a cultura é a dos Seminários Livres de Música, assim concebidos por proposta do maestro Hans Joachin Koellreutter, que considerava que a educação de músicos não deveria se formalizar institucionalmente. (RISÉRIO, 2013) Os Seminários, após consolidação, funcionavam com uma escola livre e aberta tanto para o meio universitário quanto para o público em geral. Além de Koellreutter, vieram para UFBA Ernst Widmer e Anton Walter Smetak, ambos suíços e trazendo informações internacionais que se mesclariam à realidade local, numa profícua simbiose. Com os Seminários, a Bahia entrava em contato com o que havia de mais moderno na música mundial, indo do dodecafonismo à criação de instrumentos musicais inovadores.

Na esteira da fundação das unidades de arte, surge a Escola de Teatro, em 1956. Pioneira em nível universitário na área, a Escola teve como primeiro diretor o pernambucano Eros Martim Gonçalves (1919-1973), convidado pelo reitor Edgard Santos. Patrocinada pela *Rockefeller Foundation*, a Escola de Teatro rompeu com um ciclo de amadorismo que vigorava na cena local. De acordo com Teixeira (2016, p. 94): “Do cenário ao figurino e, sobretudo, na performance do ator, o cuidado com o apuro técnico sempre foi uma das marcas da escola”. Ratificando esta perspectiva, num texto coletivo escrito pelos docentes da Escola de Teatro para o livro *UFBA: do século XIX ao século XXI*, os autores elencam duas principais iniciativas para a missão da escola: a divulgação da dramaturgia moderna e a implantação de um instituto-modelo, apto a formar atores, diretores e professores com as mais modernas técnicas teatrais. (ESCOLA DE TEATRO, 2010)

No mesmo ano de 1956 é fundada a Escola de Dança, também pioneira em nível universitário, permanecendo nessa condição por um longo período. A escola recebeu influência preponderante de dois professores oriundos da dança expressiva alemã: Yanka Rudzka

e Rolf Gelewski. De acordo com Silva e Aquino (2010, p. 228): “A Escola, em suas experiências inaugurais, traz a marca inovadora da dança moderna. Numa perspectiva mais ampla, ‘ser moderno’ significou a existência de um desejo de reformulação radical, fossem de temáticas, técnicas, teorias”. É nessa senda da vanguarda que se insere a Escola de Dança, assim como os demais centros de arte criados por Edgard Santos.

Na área das humanidades, uma última menção deve ser feita, ainda, ao Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO), fundado em 1959. A proposta de criação do Centro surge como fruto da proposta do professor Agostinho da Silva, português que viera ao Brasil fugindo da ditadura salazarista e que veio à Bahia em função do IV Colóquio Internacional de Estudos Luso-Brasileiros. Amalgamam-se duas propostas para a fundação do CEAO: uma proveniente de Agostinho, que pregava a criação de um centro de estudos africanos; e outra vinda de um projeto da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), relativo a estudos orientais. “Resultando numa entidade que não somente estudaria coisas da África e do Oriente, mas, também, as presenças africana e oriental na formação e na vida brasileiras”. (RISÉRIO, 2013, p. 312)

O CEAO desempenhou papel fundamental nos estudos sobre a cultura afrobaiana e figurou como elemento central para a efetivação das relações entre o Brasil e a África. Numa sociedade que ignorava o negro e o concebia apenas como elemento folclórico da cultura, não foi empreendimento fácil a instalação de um centro de ensino superior que pretendia estudar as questões afro-orientais e sua inserção na cultura baiana. Por este motivo, o CEAO surgiu às escondidas e funcionava cautelosamente nos porões da Reitoria, de onde foi saindo aos poucos para funcionar às claras, ainda que com a objeção de alguns. (TEIXEIRA, 2016)

As contribuições do CEAO para cultura negra e oriental e suas ramificações podem ser atestadas por algumas realizações pioneiras. Na linguística, tem-se o trabalho desenvolvido por Guilherme e Yeda Castro, que abordava o vocabulário português dos expatriados brasileiros no fim do século passado. No campo sociológico, houve um levantamento etnográfico dos terreiros de candomblé da Bahia, para compreender a vida religiosa do povo negro baiano. O candomblé deixava de ser apenas um campo exótico ou turístico tornando-se objeto de estudo científico.

Enfim, essa é uma sinopse panorâmica sobre a importância da UFBA no campo das artes, da cultura e das humanidades na Bahia e no Brasil. Temos, nessa breve digressão, uma ideia da importância do empreendimento que foi desenvolvido sob a batuta do primeiro reitor dessa universidade que, adotando uma concepção que se afiguraria como à frente do tempo, conferiu às artes e às humanidades um lugar de proeminência no fazer universitário. Suas iniciativas ainda hoje repercutem no circuito universitário da UFBA e asseguram lugar de destaque à dimensão artístico-cultural no ensino superior.

### Considerações finais

O presente artigo teve, como um dos seus objetivos, investigar de que forma se desenrolou, historicamente, a relação entre universidade/ensino superior, cultura e arte. Os resultados encontrados por revisão de literatura atestam que há uma efetiva simbiose entre ensino superior, cultura e arte desde as mais incipientes experiências.

No contexto das universidades brasileiras e suas relações com os temas artístico-culturais, o estudo revelou que há uma intensa conexão entre o contexto político e a definição das missões prioritárias das universidades em determinados períodos. Evidentemente, isso não acontece sem a oposição de resistência da sociedade civil organizada, que busca fazer valer os seus ideais de universidade, seja por meio dos seus intelectuais, seja por meio de agrupamentos organizados.

Ainda no panorama das instituições universitárias brasileiras, pinçou-se a experiência da UFBA como exemplo de universidade com relevante histórico artístico-cultural que, na contramão do provincianismo da região em que está instalada, demonstrou atuação de vanguarda no cenário artístico-cultural baiano e brasileiro.

Por fim, espera-se que o presente estudo possa incentivar a realização de futuras pesquisas que busquem aprofundamento na temática da cultura e da arte nas universidades, tendo como perspectiva a contínua valorização da universidade enquanto instituição cultural.

## Referências

- ALMEIDA FILHO, N. Universidade Nova no Brasil. In: ALMEIDA FILHO, N.; SANTOS, B. S. *A universidade no século XXI: para uma universidade nova*. Coimbra: Almedina, 2009. p. 107-260.
- ALMEIDA FILHO, N. As várias missões da universidade. In: ALMEIDA FILHO, N.; SANTOS, F. S. *A quarta missão da universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento*. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília; Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012. p. 27-60.
- APTE, D. G. *Universities in Ancient India*. EUA: Cornell University Libraries Ithaca, 1961.
- ARAGÃO, R. C. Itinerários da Universidade no Brasil. In: RUBIM, A. A. C. (coord.). *A ousadia da criação: universidade e cultura*. 8. ed. Salvador: Edufba, 2016a. p. 13-43.
- ARAGÃO, R. C. O contexto de gestação da Universidade da Bahia. In: RUBIM, A. A. C. (coord.). *A ousadia da criação: universidade e cultura*. 8. ed. Salvador: Edufba, 2016b. p. 45-78.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 07 fev. 2023.
- BRASIL. *Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.
- BRASIL. *Decreto 6.096 de 24 de abril de 2007*. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm). Acesso em: 21 out. 2021.
- ESCOLA DE TEATRO. Escola de Teatro. In: TOUTAIN, L. M. B.; SILVA, R. R. G. (org.). *UFBA: do século XIX ao século XXI*. Salvador: Edufba, 2010.
- FÁVERO, M. L. A. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar em Revista*, Curitiba n. 28, p. 17-36, 2006.
- FORPROEX – FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. *Plano Nacional de Extensão Universitária*. Ilhéus: Editus, 2001.
- HASKINS, C. *The rise of universities*. New York: Henry Holt Company, 1923.
- KERR, C. *Os usos da universidade*. Brasília, DF: Editora UnB, 2005.
- LULAT, Y.G-M. *A history of African higher education from antiquity to the present: a critical synthesis*. London: Praeger, 2005.

- MOTA, C. G. A cultura brasileira como problema histórico. *Revista da Universidade de São Paulo*, São Paulo, n. 3, p. 7-40, dez. 1986.
- NEVES, C. E. B. A estrutura e o funcionamento do ensino superior no Brasil. In: SOARES, M. S. A. (coord.). *A educação superior no Brasil*. Porto Alegre: Unesco, 2002. p. 43-106.
- OLIVEIRA, C. R. Do Studium Generale à Educação Superior Globalizada: uma reflexão acerca da missão universitária. *Revista do Centro de Educação UFSM*, Santa Maria, v. 44, p. 1-23, 2019.
- ORTEGA Y GASSET, J. *Misión de la universidad y otros ensayos afines*. 2. ed. Madrid: Revista de Occidente, 1930.
- PEDERSEN, O. *The first universities: studium generale and the origins of university education in Europe*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- PLATÃO. *A República*. 7. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.
- RISÉRIO, A. *Avant-garde na Bahia*. São Paulo: Instituto Lina Bo Bardi, 1995
- RISÉRIO, A. *Edgard Santos e a reinvenção da Bahia*. Rio de Janeiro: Versal, 2013.
- RUBIM, A. A. C. Dilemas culturais da universidade na atualidade. In: RUBIM, A. A. C. (coord.). *A ousadia da criação: universidade e cultura*. 8. ed. Salvador: Edufba, 2016. p. 147-163.
- SÃO PAULO. *Decreto n° 6283, de 25 de janeiro de 1934*. Cria a Universidade de São Paulo e dá outras providências. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação e da Saúde Pública, [1934]. Disponível em: <https://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/225246/decreto-6283-34>. Acesso em: 6 fev. 2023.
- SCOTT, J. The mission of the university: medieval to postmodern transformations. *The Journal of Higher Education*, [s. l.], v. 77, n. 1, 2006. Disponível em: <http://muse.jhu.edu/journals/jhe/summary/v077/77.1scott.html>. Acesso em: 12 dez. 2021.
- SILVA E AQUINO, D. T. L. Rastros de memórias: dialogias entre ensino, pesquisa e extensão. In: TOUTAIN, L. M. B.; SILVA, R. R. G. (org.). *UFBA: do século XIX ao século XXI*. Salvador: Edufba, 2010. p. 227-239.
- SOUZA, D. G.; MIRANDA, J. C.; SOUZA, F. S. Breve histórico acerca da criação das universidades no Brasil. *Revista Educação Pública*, v. 19, n. 5, mar. 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/5/breve-historico-acerca-da-criacao-das-universidades-no-brasil>. Acesso em: 5 fev. 2023.
- SOUZA, J. G. Evolução histórica da universidade brasileira: abordagens preliminares. *Revista da Faculdade de Educação, PUCCAMP*, Campinas, v. 1, n. 1, p. 42-58, ago. 1996.

TEIXEIRA, T. Modernismo e modernidade na Universidade da Bahia.  
*In*: RUBIM, A. A. C. (coord.). *A ousadia da criação: universidade e cultura*. 8. ed. Salvador: Edufba, 2016. p. 89-106.

WILLIAMS, R. *Política do Modernismo: contra os novos conformistas*.  
São Paulo: Editora Unesp, 2011.

---

Submetido em: 29/09/2022  
Aceito em: 13/02/2023

# Contaçon de história e seus enlaces: literatura, prática leitora e criatividade

**Resumo:** A literatura e sua prática são apresentadas como meio para desenvolver inúmeras habilidades, dentre elas o autoconhecimento, a autonomia e a criatividade. Diante disso, é possível perceber o quanto ela pode ser essencial na sala de aula de alfabetização, sendo trabalhada de forma prazerosa e instigante, através da contaçon de história. O presente artigo parte de um estudo realizado com crianças em fase de alfabetização, que mostra como a contaçon de história trabalhada como deleite pode incentivá-las a desenvolver a prática leitora e seu amor pelos livros. É um trabalho de abordagem qualitativa, que utiliza como procedimento metodológico a observação participante e a aplicação de questionário para seu desenvolvimento. O objetivo é incentivar e compreender a prática da leitura como formadora do leitor por prazer, propiciar a autonomia dessas crianças; a ampliação da criatividade e da imaginação infantil através da contaçon e do relato de histórias, formando leitores que possam interpretar e compreender o que leem; despertar a curiosidade e possibilidade de diferenciação do mundo da fantasia do mundo em que vivem, instigando, assim, a prática leitora. Os resultados foram obtidos diante dos dados encontrados durante a contaçon de história desenvolvida e do questionário de pesquisa aplicado. A conclusão mostra a grande relevância da prática leitora que só passa a existir quando se tem um elo entre família e escola, e sobretudo quando a criança é colocada como ator principal nessa perspectiva, e também enfoca como o potencial da imaginação e da criatividade tende a expandir quando aliado à literatura.

**Palavras-chave:** educação; meios de ensino; material de ensino; acervo bibliográfico; livro de leitura.

**Antônia Sara Sammily Regis Paiva**

Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN)  
milly.sara@gmail.com

**Keutre Gláudia da Conceição Soares Bezerra.**

Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN)  
keutresoares@uern.br

## Storrytelling and its links: literature, Reading practice and creativity

**Abstract:** Literature and its practice are presented as a means to develop numerous skills, among them self-knowledge, autonomy and creativity. In view of this, it is possible to perceive how essential it is in the literacy classroom, being worked in a pleasant and thought-provoking way, through storytelling. This article is based on a study carried out with children in the literacy phase, showing how storytelling worked as a delight can encourage them to seek to develop their reading practice and their love for books. It is a work with a qualitative approach, using participant observation and the application of a questionnaire for its development as a methodological procedure. In order to encourage and understand the practice of reading as a reader for pleasure, to provide the autonomy of these children; the expansion of children's creativity and imagination through the telling and retelling of stories, forming readers who can interpret and understand what they read; arouse curiosity and the possibility of differentiating the fantasy world from the world in which they live, thus instigating the reading practice. The results were obtained from the data found during the storytelling developed and the applied research questionnaire. The conclusion shows the great relevance of the reading practice that only comes into being when there is a link between family and school, and especially when the child is placed as the main actor

in this perspective, and also focuses on how the imagination and creative potential tends to expand. when combined with literature.

**Keywords:** education; teaching means; teaching material; bibliographic collection; reading book.

## La narración y sus vínculos: literatura, práctica lectora y creatividad

**Resumen:** La literatura y su práctica se presentan como un medio para desarrollar numerosas habilidades, entre ellas el autoconocimiento, la autonomía y la creatividad. Ante esto, se puede ver cuán imprescindible puede ser en el aula de alfabetización, trabajándose de forma amena y sugerente, a través de la narración de cuentos. Este artículo se basa en un estudio realizado con niños en fase de lectoescritura, que muestra cómo la narración de cuentos funciona como un deleite que puede incentivarlos a desarrollar su práctica lectora y su amor por los libros. Es un trabajo con enfoque cualitativo, que utiliza la observación participante y la aplicación de un cuestionario como procedimiento metodológico para su desarrollo. El objetivo es incentivar y comprender la práctica de la lectura como una forma de formar lectores por placer, dotando a estos niños de autonomía; la expansión de la creatividad y la imaginación de los niños a través de la narración y el recontar, formando lectores que puedan interpretar y comprender lo que leen; despertar la curiosidad y la posibilidad de diferenciar el mundo de fantasía del mundo en el que viven, instigando así la práctica lectora. Los resultados se obtuvieron a partir de los datos encontrados durante la narración desarrollada y el cuestionario de investigación aplicado. La conclusión muestra la gran relevancia de la práctica lectora que sólo se concreta cuando existe un vínculo entre la familia y la escuela, y especialmente cuando se coloca al niño como actor principal en esta perspectiva, y también se enfoca en cómo el potencial de la imaginación y la creatividad tiende a expandirse cuando se combina con la literatura.

**Palabras clave:** educación; medios de enseñanza; material de enseñanza; colección bibliográfica; libro de lectura.

## Introdução

Sabemos que a criança em seu processo de alfabetização necessita de todo um suporte e aparato da escola e de seus profissionais, para que a prática da leitura aconteça rotineiramente e de forma efetiva. Esta deve acontecer de maneira convidativa e lúdica, tornando possível a aproximação da criança ao livro a partir do despertar da curiosidade e da imaginação, proporcionando uma proximidade íntima entre leitor e literatura, levando em consideração as mais variadas expressões individuais.

Dessa forma, se fez necessário conhecer as crianças colaboradoras da pesquisa para identificar qual a proximidade delas com o mundo da leitura, se têm esse contato frequente, se o contato

acontece em casa, ao lado da família, se existe esse incentivo com momentos de leitura, se essas crianças gostam de ler, sentem-se felizes ao ler, e como veem esse momento na escola, se é visto como algo chato, sem interesse ou um momento convidativo e proveitoso.

Diante disso, o presente trabalho apresenta como a mediação literária na sala de aula pode incentivar a criança a se desenvolver além da prática leitora, como também possibilita um reconhecimento de si e das habilidades criativas, mostrando o quanto a imaginação pode dar suporte e segurança no momento de interpretar e apresentar argumentos pós-contação de história, corroborando com práticas interdisciplinares e muitas vezes imperceptíveis no cotidiano de desenvolvimento de cada aluno/a, mas que passam a fazer a diferença no aprendizado e na rotina diária fora do ambiente escolar.

Nessa perspectiva, trabalhamos um conto infantil já conhecido e muitas vezes trabalhado em sala de aula, que pode ser apreciado desde a educação infantil até a vida adulta, conhecido por muitas crianças, senão todas, visto que costuma ser muitas vezes apresentado em casa pelos pais/mães para seus/suas filhos/as, em momentos espontâneos de conversas com as crianças e contações de histórias.

Trata-se do conto *Chapeuzinho Vermelho*, apresentado na versão dos Irmãos Grim, a partir do qual realizamos uma intervenção, buscando observar e proporcionar a magia da leitura no cotidiano de crianças em fase de alfabetização, oportunizando criar novos olhares sobre a prática leitora, além de possibilitar a ampliação da capacidade crítica, reflexiva e criativa delas.

A pesquisa foi desenvolvida com base em uma atividade de contação de história. Escolhemos contar a história por considerar a contação mais interativa do que a leitura em voz alta, bem como nas conversas pós-contação. Além disso, analisamos um questionário que as crianças responderam com facilidade por já saberem ler e apresentarem capacidade de compreensão do que é lido. Embora em alguns momentos tenham pedido ajuda para esclarecimento de dúvidas, conseguiram responder de forma satisfatória o questionário.

É um trabalho de abordagem qualitativa, a partir de uma intervenção, utilizando como procedimento metodológico a observação participativa e aplicação de questionário para seu desenvolvimento, além da conversa pós-contação, que se configura como o momento pós-leitura, de acordo com a proposta de Graves e Graves (1995), a

partir da qual embasamos o desenvolvimento do momento de contação de histórias como uma forma de trabalhar com o texto literário.

Buscamos, como objetivo geral, incentivar e compreender a prática da leitura como formadora do leitor por prazer, observando a capacidade enriquecedora da autonomia das crianças e do processo de criatividade e imaginação infantil, quando introduzida como instrumento lúdico de aprendizagem. Além disso, temos, como objetivos específicos, estimular e desenvolver a criatividade e a imaginação através da contação e do reconto da história *Chapeuzinho Vermelho*, no intuito de formar leitores que possam interpretar e compreender aquilo se lê. Ademais, buscamos despertar a curiosidade e possibilidade de diferenciação entre o mundo da fantasia e o mundo real, instigando, assim, a prática leitora.

A análise dos resultados foi realizada a partir de observações durante a desenrolar da atividade, enfocando todo o processo da contação de histórias, que envolveu os seguintes momentos: antes da contação (pré-leitura), durante a contação (leitura), que trata da narrativa da história contada oralmente pela pesquisadora, e o momento pós-contação (pós-leitura), caracterizado pela participação das crianças em uma conversa sobre a narrativa, (GRAVES; GRAVES, 1995), além do reconto da história, que nesta atividade se deu por meio de desenhos e pinturas. Vale salientar que neste trabalho não apresentamos resultados oriundos dos desenhos e pinturas, pois nos detivemos apenas ao momento da conversa e às respostas do questionário.

Nesse sentido, constituem o *corpus* da presente investigação as conversas que ocorreram em todo percurso da intervenção, como também o questionário aplicado, com atenção ao posicionamento das crianças durante a conversa, buscando elementos que pudessem sustentar a análise e nos levar a compreensão da prática de leitura do texto literário como fator importante no desencadeamento de expressões da imaginação e da criatividade suscitadas pela história contada.

Como resultados, podemos perceber que a prática leitora pode acontecer de forma efetiva quando existe um elo entre a família e a escola no tocante ao incentivo à leitura, e sobretudo quando a criança é colocada como ator principal nessa perspectiva, tendo a contação de histórias como uma forte aliada nesse processo, pois é uma forma auspiciosa de conduzir a criança até o mundo da literatura e, conseqüentemente, desenvolver o seu gosto pela leitura.

A pesquisa teve como base teórica alguns autores, como Abramovich (2009), Amarilha (2012), Bezerra (2020), Graves e Graves (1995), La Torre (2005), Sampaio (2015 e 2020), Villard (1999), Vygotsky (1991), os quais contribuíram como suporte teórico na compreensão do objeto de estudo, no desenvolvimento e aperfeiçoamento das ideias e no desenvolvimento de todo o trabalho.

Por fim, essa pesquisa busca a compreensão de como a prática da contação de histórias pode atuar como formadora do leitor por prazer, a partir da mobilização da capacidade da autonomia das crianças e do processo de criatividade e imaginação infantil incitados pela narrativa literária, quando introduzida como instrumento lúdico de formação.

### **Leitura, contação de histórias e a sala de aula**

A prática leitora, assim como mostra Villard (1999), não é apenas decodificar os símbolos escritos, ou como costumamos dizer “ler uma frase, ler um texto ou até mesmo um livro”. A prática leitora vai além da conhecida decodificação das palavras, indo ao encontro do que afirma Sampaio, Torres e Souza (2015, p. 12), ao mencionarem que “a leitura possibilita ao leitor vivenciar mundos encantados, mágicos, fascinantes, mas também o universo de desilusões, medos e angústias”.

Dessa forma, podemos compreender que a criança, ainda que não decodifique as palavras, consegue desenvolver uma leitura com base na interpretação, aguçando e fortalecendo o potencial de criatividade, expondo na prática métodos de contar e de criar situações muitas vezes não percebidas pelos demais leitores. Assim, a criança pode ler ao interpretar as imagens de um jornal ou desenho em um livro, pois com isso está praticando a leitura e, acima de tudo, está desenvolvendo e aperfeiçoando a capacidade criativa a partir da imaginação, podendo, diante de tais fatos, estreitar laços com a prática leitora desde cedo.

Conforme aponta Villard (1999, p. 03), “[...] o ato de ler é fundamental não apenas na formação acadêmica do aluno, mas também na formação do cidadão”, portanto, podemos ver que o incentivo à leitura traz para o aluno, conhecimentos que vão para além da sala de aula e que trazem em si todo um caráter formativo do indivíduo. Com isso, podemos perceber que quanto mais cedo a criança tiver o contato com o mundo literário, mais rápido será

o aprendizado sobre o conhecimento de mundo e o autoconhecimento, podendo, então, influenciar em sua atuação na sociedade, tornando-a agente modificadora do meio, com conhecimentos e apontamentos significativos a respeito do que vivencia e presencia, não se eximindo de responsabilidades e até mesmo atitudes por falta de experiências. Ou seja, ler e conhecer são inseparáveis e podem contribuir de forma ampla e contínua, tanto com o indivíduo como com a própria sociedade.

Esse pensamento encontra-se reafirmado em Sampaio, Torres e Souza (2015, p. 13), ao abordarem que “pensar a leitura, no sentido amplo, requer entendê-la como possibilidade de autoconhecimento, por vezes negada, enquanto direito. O ato de ler, quando favorece o engajamento do leitor, transporta-o a viagens por meio do imaginário [...]”. Percebemos, então, como a leitura é capaz de enriquecer o conhecimento do leitor e como essa prática faz com que o indivíduo possa ampliar a capacidade imaginativa e assim aguçar e engrandecer as práticas criativas.

Sabemos que a literatura na sala de aula ainda é uma prática que deixa distante suas marcas para além dos contos e leituras na escola, muitas vezes utilizadas de forma superficial em seus objetivos centrais, como o conhecimento de características do texto literário, a leitura literária e a sua ligação com o tema trabalhado. No entanto, consideramos que esse não deve ser o principal meio e muito menos o fim de um trabalho de leitura literária em sala de aula.

Concordamos com aquilo Amarilha (2012) apresenta, quando relata que a literatura acaba se tornando um momento de apaziguar as inquietações das crianças em sala, fugindo totalmente de seus objetivos, que seriam conquistar as crianças e prender a atenção nessas aventuras dos livros, nos contos, nas histórias. Dessa forma, ao apresentar uma prática leitora em sala de aula, as crianças devem sentir-se convidadas e participantes ativas desse processo.

Amarilha (2012) reforça ainda a necessária ligação entre o narrador e o receptor, sendo necessária toda uma identificação com o que se lê, através de gestos, sons, articulações, para que quem esteja ouvindo possa sentir-se bem e envolvido nesse momento, conquistando a atenção e admiração por quem ouve a história. Tais momentos passam a ser vistos como parte integradora do cotidiano de sala de aula, deixando cientes a necessidade de haver uma preparação e maior envolvimento de todas as partes envolvidas, em

que o narrador não existe sem o receptor e ambos se completam em um trabalho prazeroso e com visíveis resultados.

Esse momento oportuniza à criança participar da interação, a sentir-se influenciada pelo prazer de ler, pelo amor à leitura e tudo que esta pode proporcionar. Como postulado, o processo literário, a prática leitora e a contação de história são uma via de mão dupla, como diz Abramovich (2009, p. 143):

Ao ler uma história a criança também desenvolve todo um potencial crítico. A partir daí ela pode pensar, duvidar, se perguntar, questionar... Pode se sentir inquieta, cutucada, querendo saber mais e melhor ou percebendo que se pode mudar a opinião... E isso não sendo feito uma vez ao ano... Mas fazendo parte da rotina escolar, sendo sistematizado, sempre presente – o que não significa trabalhar em cima dum esquema rígido e apenas repetitivo.

Tais postulados nos levam a pensar que onde existe uma íntima ligação e troca de aprendizagem entre narrador e ouvintes, está sendo posta também a oportunidades de favorecer a construção do conhecimento, compartilhando aprendizagem e cultivando sementes do aprendizado, com possível disseminação de grandes fatores, como o interesse, a imaginação ampliada e a prática leitora contínua. Essa é uma das possibilidades dadas pelo reconto, o qual deixa a criança livre para reproduzir a imaginação nas mais variadas formas e com direito a se reconhecer em tais momentos, utilizando fatores internos e externos a seu favor e na ampliação de sua capacidade compreensiva. Sobre isso, Bezerra (2020, p. 159) entende que,

[...] faz-se necessário a mobilização de fatores como a emoção e a entrega de quem executa a ação de contar histórias, visando com isso despertar a emoção e a alegria do público, que ao interagir na atividade de contação de histórias, favorece o crescimento pessoal e profissional, indo ao encontro do que postula a teoria histórico-cultural com relação ao desenvolvimento psicológico do sujeito, bem como a visão de criatividade a partir deste marco teórico.

Tudo isso só é possível se considerarmos a contação de história como um processo que possibilita a construção do conhecimento, de tal forma que é preciso toda uma participação entre quem

conta e quem aprecia, visto que ambos se complementam e fazem acontecer o encanto da contação, expressando de forma clara que o conhecimento flui em conjunto com práticas muitas vezes vistas como rotineiras.

O incentivo à leitura, o prazer de ler e a conquista da criança pela literatura, é um caminho que necessita de suporte e muita participação, que vai além dos portões da escola. Apresentando a família como suporte inicial e indissociável da vida das crianças, as quais necessitam de amparo, apoio e suporte em toda a trajetória escolar. Percebemos isso conforme as palavras de Sampaio, Torres e Souza (2015, p. 13, grifo das autoras), ao defenderem que,

Diante da necessidade real de incentivo pelo gosto de ler, precisa-se considerar a formação do leitor como uma atividade que deve ser assumida por diversas instituições (família, escola, igreja, dentre outras) e não apenas uma responsabilidade da escola, uma vez que dada a essa entidade a função de ensinar a ler, a leitura se restringe, na maioria das vezes, aos manuais didáticos, vista como enfadonha e pouco atraente. Urge uma prática de leitura com engajamento dos envolvidos, tornando-a parte constitutiva da condição de ser dos sujeitos. Assim, é papel da escola criar possibilidades e/ou condições para que a formação leitora e o gosto pela leitura sejam, na prática, ações consolidadas.

Os estudos sobre literatura infantil revelam que a contação de história influencia no ensino-aprendizagem e no desenvolvimento da criança, pois a sede de conhecimento cresce a cada história contada e a cada imaginação advinda. Essa influência traz inúmeros benefícios, dentre eles podemos citar a melhor compreensão e interpretação de textos, notícias e até mesmo charges e imagens em geral, melhor desenvolvimento na escrita e na fala, fatores esses observados em primeiro momento apenas para quem trabalha em sala de aula com objetivos centrados na disciplina lecionada, mas que acontecem implicitamente em todos os momentos educativos, nos quais a contação de história possa acontecer/existir, pois ela traz muitos benefícios para alunos e professores, visto que o trabalho acontece em conjunto e jamais de forma isolada. Por meio da prática da contação de história, pode ser propiciado o contato da criança com livros e com os fatos que neles estão explícitos, no intuito de desvendar os fatos implícitos, adequando a realidade e a vivência do aluno para o estímulo da leitura e formação de grandes leitores.

A imaginação da criança tem um elo muito forte principalmente com o relato de histórias, porque esse momento que acontece a partir da contação ou leitura de uma história, faz com que a criança tenha uma liberdade maior de expressar o conhecimento e aguçar ainda mais a capacidade criativa e imaginativa, despertada na contação, sendo capaz de influenciar fortemente em sua personalidade futura, reconhecendo-se como parte formadora da sociedade em que vive.

Percebemos, assim, como a imaginação é indispensável na construção do ser como um todo, visto que apenas os seres humanos podem desfrutar dela e aperfeiçoá-la com o decorrer do tempo. Então, saber aproveitar nossas capacidades imaginativas e criativas faz com que crescamos na compreensão subjetiva de cada um, pois é a partir de nossas individualidades e especificidades que podemos nos reconhecer como produtores de conhecimento, que é mutável e em constante aperfeiçoamento, além de ser uma característica singular do ser humano. Tais afirmações podem ser percebidas nos estudos de Vygotsky (1991, p. 62), ao afirmar que:

A imaginação é uma nova formação que não está presente na consciência da criança mais nova, totalmente ausente nos animais e representa uma forma especificamente humana de atividade consciente. Como todas as funções da consciência, ela também surge originalmente da ação.

Dessa forma, a imaginação, como assegura Vygotsky, engrandece o ser humano por sua capacidade única de pensar e criar, sendo uma capacidade que se desenvolve na ação, ou seja, na prática e na interação com o mundo e com os outros. Portanto, instigar a criança em suas práticas, faz com que a criatividade possa crescer com base na própria imaginação, visto que é na infância que muitas habilidades são descobertas e nesse momento se torna necessário melhorá-las e até mesmo intensificá-las, para que a criança, ao se descobrir, se reconheça como produtora de sua própria formação.

É necessário termos ciência e compreendermos o que Sampaio, Rêgo e Saldanha (2020) afirmam ao relatar que o leitor não é um ser passivo, pois dialoga com o texto. Portanto sempre devemos estar atentos a forma como a leitura é realizada e como ela pode contribuir no universo do leitor, percebendo tais fatos principalmente a partir de momentos de relato pós-contação de histórias.

Dessa forma, podemos assegurar o quanto é essencial o momento de contação de história para crianças, principalmente em fase de alfabetização, na qual a criança pode se reconhecer na história contada, interpretar personagens e ser conquistada pela forma como ouve a narrativa. Como afirma Abramovich (2009, p. 16): “Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-la é o início de aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e compreensão de mundo”.

O fascínio despertado nesse momento é capaz de aproximar a criança do mundo literário, mostrando o quanto pode ser prazeroso conhecer coisas novas e aguçar a imaginação e criatividade através da leitura, isso é enriquecedor tanto para o/a aluno/a quanto para o/a professor/a, porque não existe algo mais gratificante do que o professor se deparar com um objetivo alcançado na prática, ou seja, perceber no aluno o que foi capaz de compreender, isso pode ser explícito em suas falas e atitudes, pois a crianças que ouve de fato as histórias se torna capaz de apresentá-la em seu reconto, com riquezas de detalhes, além de saber inserir suas próprias características, tornando-a única e ainda mais compreendida por si.

Desse modo, torna-se possível despertar o prazer pela literatura e a busca pela leitura, considerando que a criança será beneficiada em diversos aspectos, a exemplo da escrita, ampliação do vocabulário, conhecimento de mundo e convivência com o outro. Isso porque tais atributos se desenvolvem com base na criatividade e na imaginação gerada durante toda a execução da história, podendo ir além, de acordo com a frequência e a importância destinada a esse método da contação e de reconto que pode acontecer nos mais variados locais que essa criança possa ter contato.

### **Prática literária: a intervenção em foco**

O presente trabalho é fruto de uma experiência com intervenção pedagógica exigida pela disciplina Formação do Leitor e Ensino de Literatura, do curso de Mestrado Acadêmico em Ensino, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, no Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGE/UERN), que ocorreu no mês de maio do ano de 2021, em meio à pandemia causada pela covid-19 e ao ensino remoto, que passou a ser usado pela maioria das escolas desde meados de março do ano de 2020 até o final de

2021. Por esse motivo, a intervenção não pôde acontecer de forma presencial na escola, pois esta estava seguindo as recomendações dos decretos publicados em todo o país, que variavam de acordo com cada Estado, mas que tinham em comum a prática do ensino remoto, objetivando diminuir o contato entre as pessoas e conter a propagação do coronavírus. No entanto, ressaltamos que, com a permissão dos pais e responsáveis pelas crianças que participaram da pesquisa, contatados via Google Meet, a intervenção se efetivou no formato presencial, seguindo todas as medidas de segurança recomendadas pelo Ministério da saúde.

Para o desenvolvimento da proposta de intervenção, foram convidados/as 5 (cinco) alunos/as regularmente matriculados/as no 2º ano do Ensino Fundamental, de uma escola Municipal, a qual optamos por denominar de Escolas Asas da Imaginação, para assim preservar a identidade da instituição, localizada no município de Ereré, estado do Ceará.

Inicialmente, realizamos uma conversa com o Núcleo Gestor da referida escola e apresentamos como seria o trabalho, os objetivos e a forma de desenvolvimento. Logo após esse momento, realizamos uma conversa com a professora da turma a ser trabalhada, para apresentar a proposta de trabalho, e falamos sobre a disponibilidade de horário e de uma conversa com os pais e responsáveis pelos alunos.

Ambas as conversas aconteceram de forma remota pelo Google Meet e todos/as aceitaram a proposta apresentada, e assim foi possível um diálogo com os pais e responsáveis por meio do WhatsApp. Foram explicados os objetivos desse momento de intervenção, bem como a possibilidade de ser efetivada a intervenção com as crianças de forma virtual pelo Google Meet ou presencial, ressaltando que caso fosse escolhido presencial tudo seria realizado com todas as medidas de segurança, desde o distanciamento ao não compartilhamento de materiais das crianças. Os pais optaram pelo momento ser presencial, por possibilitar, de certa forma, um pequeno instante de interação das crianças com seus colegas, que mesmo seguindo as recomendações do distanciamento, proporcionaria uma forma de contato, deixando o trabalho mais produtivo.

A intervenção aconteceu em nossa casa, na sala de estar, que apresenta um espaço amplo e arejado, possibilitando o distanciamento recomendado entre as crianças, para as quais disponibilizamos máscaras de proteção facial e álcool em gel. Na ocasião,

compareceram apenas três crianças, sendo duas meninas, uma de sete anos e outra de oito anos, e um menino de sete anos. Os pais trouxeram as crianças para a realização desse momento que durou em média uma hora e meia. O ambiente foi organizado com vários livros infantis espalhados pelo chão, dispostos em forma de círculo. Na parede, foram colocadas imagens coloridas e variadas dos personagens da história e exposto o nome da história a ser contada que foi *Chapeuzinho Vermelho*, além de materiais disponíveis no chão, como lápis de cor, tintas, pincéis e folhas de papel ofício, todos em forma de *kits* individuais para que não houvesse o compartilhamento deles.

Como apresentado anteriormente, as crianças realizaram o preenchimento de um questionário, denominado questionário divertido, onde ficaram livres para responder a questões, desde identificação pessoal a aproximação com o mundo da literatura, além de apresentar elementos de seu cotidiano fora do mundo escolar. Antes do preenchimento, a leitura do questionário foi realizada e foram tiradas as dúvidas que iam surgindo a cada questão apresentada.

O questionário foi composto por 10 questões, sendo apenas duas questões subjetivas, possibilitando à criança expor mais fielmente suas características. O questionário foi elaborado de forma lúdica, colorido, e nas questões objetivas as crianças se deparavam com *emotion* de carinha feliz e de carinha triste, com os quais poderiam atribuir respostas positivas ou negativas, bastando apenas circular o *emotion* que estivesse de acordo com sua resposta. Também foi possível à criança criar sua própria identificação, como dizer de que forma gostaria de ser tratado, atribuindo, assim, um nome fictício que foi utilizado no decorrer da análise desse trabalho.

Dessa forma, as crianças foram apresentadas por seus nomes escolhidos: Sonic, sexo masculino, com sete anos de idade, Bela, sexo feminino, também com sete anos, e por fim Sabina, com oito anos de idade. Todas as crianças estudavam o 2º ano do Ensino Fundamental. Todos/as alunos/as já eram alfabetizados/as e conseguiram fazer leitura com facilidade, estando matriculados na escola de ensino fundamental denominada, ficticiamente, de Asas da Imaginação.

Primeiramente, as crianças foram recebidas com músicas e convidadas a se sentarem no chão ao redor de alguns livros, posteriormente realizamos a apresentação de umas às outras, com

base na dinâmica da apresentação de “Era uma vez...”, que se inicia com essa frase e vai falando sobre quem é, como se chama, o que gosta de fazer e o que mais achar necessário. Esse momento foi muito importante, pois as crianças ainda não se conheciam pessoalmente devido ao ensino remoto que estavam vivenciando desde o início do ano.

No segundo momento, as crianças foram convidadas a responder ao questionário, o qual foi nomeado de questionário divertido, por ser composto de forma lúdica, com diversas cores e imagens que imediatamente atraíam as crianças a responderem, em sua maior parte apenas circulando o *emotion* que representava a resposta escolhida. Antes de responderem, foi realizada a leitura com eles de todo o questionário, indagando se tinham dúvidas e se estavam compreendendo todas as perguntas.

Nesse questionário, a criança consegue responder de forma simples e divertida algumas questões como: seu nome, idade, ano que estuda, qual a proximidade com o mundo da leitura, seus contatos com os livros, seja eles impressos ou digitais, se a família incentiva a leitura, se em casa alguém lê para ela, se gosta de ler e como vê esse momento na escola, se conhece alguma obra/livro e qual sua história preferida.

Dando continuidade, iniciamos a contação de história da obra *Chapeuzinho Vermelho* (Irmãos Grimm), traduzida por Mariana Beer e ilustrado por Bruna Assis Brasil, acessado de forma virtual, no endereço eletrônico do site, disponibilizado pelo Projeto do Banco Itaú, através do projeto “Eu leio para uma criança”, uma história com animações desde a capa, com movimentos dos personagens, da floresta, dos animais e também alguns sons, detalhes esses que prendem a criança durante toda a apresentação e que nos auxiliaram ao longo da narrativa.

A contação da história se deu pela utilização dos métodos de leitura por andaimes de Graves e Graves (1995), como a pré-leitura, durante a leitura e pós-leitura. Esses três momentos são essenciais para um desenrolar satisfatório da contação de história. Diante disso, no momento de pré-leitura, é indispensável começar apresentando cores, fotos, capa, dialogando com o que já se pode imaginar que será trabalhado, induzindo a criança, mesmo que de forma indireta, a buscar em sua imaginação a forma como se dará o desenvolvimento da história. Mesmo já se tratando de uma história conhecida, esse momento é essencial para que a criança

possa se sentir mais próxima do que vai ser trabalhado e se reconheça como parte indispensável desse momento.

De acordo com Amarilha (2012), a prosódia é um elemento muito importante na contação de histórias, por isso contamos a histórias utilizando gesticulações, alterações na voz de acordo com os personagens, nos direcionando diretamente às crianças presentes para que se sentissem parte da história e próximas do enredo, podendo, assim, contribuir para a mobilização da imaginação e da criatividade das crianças, levando-a à inserção no mundo da literatura.

Nessa perspectiva, o conto *Chapeuzinho Vermelho* foi apresentado seguindo a proposta de Graves e Graves (1995), e de Amarilha (2012), levando em conta a necessidade da apresentação da literatura de forma lúdica do início até o fim. Após o momento de contação, sentamos no chão e conversamos sobre a história contada, deixando as crianças livres para dialogarem sobre o enredo.

Durante a conversa, as crianças deixaram nítido como eram os personagens que gostavam mais e que acharam lindas as imagens no decorrer da apresentação. Percebemos nesse momento fortemente presente a autonomia para se expressarem diante do que foi escutado e observado, o que denota um forte engajamento dos/as ouvintes com a história narrada, que de acordo com Torres e Souza (2015) é fundamental para o início de uma formação leitora profícua, pois ao se engajar com a literatura e vivenciar os mundos do ponto de vista literário, a criança começa a despertar para as possibilidades que a leitura apresenta.

Durante a contação da história, priorizamos a ludicidade como uma oportunidade para que as crianças pudessem atribuir significado ao que estava sendo narrado, levando em consideração que a efetivação de momentos de leitura através da prática de contar histórias, de forma a valorizar a narrativa apresentada se configura como um modo de desenvolver a criatividade e imaginação da criança (BEZERRA, 2020), tornando-se, assim, um meio de conquistar novos leitores, compreendendo o ato de ler por prazer e não por hábito, pois como afirma Villard (1999), ler por prazer é que pode formar leitores para a vida toda.

Após a conversa, continuando com o momento de pós-leitura, foram disponibilizados folhas, tintas e lápis de cor e proposto que as crianças realizassem um desenho recontando a história apresentada, da forma que achassem melhor. Ao final, as crianças apresentaram

seus desenhos/pinturas e explicaram também de forma oral o que haviam desenhado. Os desenhos e pinturas não foram analisados neste trabalho, pois escolhemos realizar a análise da conversa e do questionário.

As crianças disseram ter adorado o momento e ressaltaram na conversa que “ler é importante”. Nesse momento questionamos sobre o importante mencionado na frase, então Sonic respondeu: “Porque se não soubesse ler não ia poder ler as histórias”. Já a criança chamada Bela respondeu: “Não ia poder imaginar coisas”. Então lançamos a seguinte frase, para ver a reação deles: A leitura faz com que fiquemos..., e as respostas foram inúmeras, dentre elas destacamos: feliz, criativos, criar histórias, alegres. Com essas respostas, podemos inferir, a partir do referencial estudado, especialmente em Bezerra (2020) e Vygotsky (1991), que ao ouvirem a história e serem envolvidas em uma conversa sobre esta, as crianças atuam sobre o narrado, podendo mobilizar o potencial criativo e a imaginação a partir das emoções que a história suscita.

Ao final, questionamos se era melhor ouvir ou contar histórias e em uma só voz responderam que era melhor contar. Sobre esse aspecto, Sabina surpreendeu quando falou rapidamente: “Porque a gente usa nossa criatividade”, e Sonic destacou: “Que também fica aprendendo a ler”. No final, Bela disse que vai mudando a voz durante a história. Ao término desse momento divertido, foi entregue mimos de despedida e nos divertimos dançando e cantando músicas infantis.

Podemos então perceber o quanto essas crianças se identificaram com esse momento, que proporcionou aprendizado de forma livre, construído por elas a partir da interação com a história e com os/as colegas no momento de conversa, ao se posicionarem a respeito do que viram e ouviram na experiência com a narrativa, além de perceberem que tudo isso foi possível através de um momento prazeroso e divertido com a literatura. Esses momentos de contato prazeroso com a literatura são relevantes para revelar às crianças que a leitura pode ir muito além da decodificação, como enfoca Villard (1999). Isso porque foram momentos descontraídos, que prenderam as crianças do início ao fim de seu desenvolvimento, deixando-as livres para conversarem e exporem suas ideias.

Referente à aplicação do questionário, a primeira pergunta trata de saber se as crianças costumavam ler livros no seu dia a dia, sejam livros impressos ou em formato digital. Apenas a criança

denominada Bela marcou a resposta como sim, os outros dois alunos assinalaram a alternativa não. A segunda pergunta intencionava saber se tinham livros de história em casa, e todos responderam que sim, ou seja, possuíam livros em casa. A terceira pergunta buscava saber se em casa alguém incentivava elas a lerem, e nessa pergunta apenas Sabina disse que não.

Quando foram indagadas na quarta pergunta se em casa alguém lia para elas, apenas Sabina respondeu novamente que não, coerente com a pergunta e a resposta anterior. Na quinta pergunta, questionamos se elas gostavam de ler (vale ressaltar que todas as crianças que participaram já realizavam leitura e escrita de forma média ou avançada), e mais uma vez a criança Sabina afirmou não gostar de ler, diferentemente das outras duas crianças, Sonic e Bela, que responderam que sim.

A pergunta de número seis foi feita de forma subjetiva onde as crianças responderam a pergunta sobre qual era a história preferida delas, e nesse momento escreveram suas histórias favoritas. Sonic disse que adorava a história dos *Três Porquinhos*, Bela e Sabina frisaram que gostavam mais da história da *Cinderela*. As próximas perguntas, sete e oito, são interligadas, nas quais questionamos se elas gostavam de contar histórias e para quem costumavam contar. Nessa questão elas perguntaram se a história teria que ser histórias dos livros, e ressaltamos que não, que podiam ser histórias ou contos criados por eles mesmos, ou reconto de histórias que gostavam. Dessa forma, todos responderam que sim, que gostavam de contar histórias. Sonic afirmou que contava para seu irmão, Bela disse contar para sua mãe e Sabina que contava histórias para sua prima.

Por fim, nas questões nove e dez, as crianças se deparam com perguntas relacionadas com os momentos de contação de história em sua escola, mais especificadamente na sala de aula. Na questão nove foi perguntado se na escola havia momentos de leitura, e todos responderam que sim. Já na questão dez foi questionado se gostavam desse momento, e todos afirmaram também que sim.

Ainda na questão dez tinha um espaço para elas escreverem o porquê de gostarem desse momento, mas as crianças afirmaram que não tinham muitas lembranças das contações de história desde o ano passado, porque devido à pandemia tiveram apenas um mês de aula presencial no ano de 2020, e em 2021 ainda não tinham tido essa oportunidade. Nesse momento, perguntamos se no formato on-line/remoto não tinham vivenciado a prática da

contação de história. Sobre isso, apenas a criança Bela afirma que sim, mas que não era legal. Nesse momento, relataram parte da educação infantil, na qual tinham mais lembranças, e ficaram bem empolgadas contando que eram divertidos esses momentos, em que as professoras se fantasiavam e às vezes elas também.

Então, o que podemos apreender a partir da análise desse questionário respondido pelas crianças? Podemos perceber o quanto é indispensável trabalhar em casa, na família, a prática da leitura, principalmente nesse processo de alfabetização que as crianças colaboradoras desta pesquisa estão vivendo, para que levem para a vida o prazer de buscar nos livros não somente conhecimentos teóricos, mas contribuições indispensáveis para a formação humana, a consciência crítica, além da própria fala e suas formas de se expressar, no reconhecimento social e também ajudar a sentir-se seguro em suas afirmações e colocações.

A contação de história deve ser, necessariamente, uma prática cotidiana, seja no ambiente familiar ou na escola, como afirma Abramovich (2009), de modo que tanto o professor quanto a família devem estar atentos às expressões criativas da criança e como esses processos de contação e reconto de história chegam a contribuir no interesse dessas crianças por mais momentos semelhantes, induzindo-as à procura por livros, por novas histórias, na expectativa de vivenciar novas aventuras, que contribuirão com o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, por suscitar nas crianças inquietações e dúvidas, assim como mostra o trabalho de Abramovich (2009). Ao inquietar-se com a história, a criança busca a compreensão de aspectos importantes para a formação do sujeito, o que desencadeia uma melhor formação social, cultural e pessoal.

La Torre (2005) deixa claro em seus estudos, que a criatividade está presente nas ações dos indivíduos como um todo, de modo que não se aplica somente na criação de algo extraordinário, grandes invenções ou descobertas, mas na forma que aperfeiçoamos nosso meio, através dos conhecimentos adquiridos nele. Nesses aspectos, percebemos o quanto muitos ainda têm uma ideia defasada do entendimento sobre criatividade. Bezerra (2020, p. 131) postula em suas afirmações que “[...] as pesquisas realizadas revelam que a criatividade vai muito além de inventar algo novo de forma espontânea. Ser criativo pode ser encarado como uma das habilidades necessárias ao ser humano em sua condição de ser racional e em constante evolução”. Assim, compreendemos a criatividade e a

imaginação como aspectos que fluem de forma constante, através dos quais fazemos nossa própria evolução e do que está ao nosso redor, e consideramos a prática da contação de histórias como um caminho profícuo para proporcionar um maior desenvolvimento desses aspectos nas crianças.

Com efeito, os postulados teóricos como os de Vygotsky (1991), Bezerra (2020) e Amarilha (2012), nos levam a compreender a relação intrínseca existente entre a criatividade e a imaginação infantil e a busca pela formação do gosto pela leitura nas crianças, especialmente no tocante à contação de histórias, que pode ser usada como estratégia de formação leitora no contexto escolar, podendo ser fortalecida no ambiente familiar, possibilitando a obtenção de resultados positivos na trajetória formativa da criança.

## Conclusão

O trabalho desenvolvido traz como objetivo geral incentivar e compreender a prática da leitura como formadora do leitor por prazer através da contação de histórias para crianças. Nessa perspectiva, faz-se necessária a observação da autonomia dessas crianças e do processo de criatividade e a imaginação infantil despertada quando a literatura é introduzida como instrumento lúdico de aprendizagem. Além disso, apresentamos como objetivos específicos, estimular e desenvolver a criatividade e a imaginação através da contação e do reconto de histórias.

Sendo assim, foi possível perceber o quanto as crianças participaram e se sentiram empolgadas pela contação de história, mesmo sendo uma história que já tinham ouvido e que conheciam claramente, pois ao longo da conversa pós-contação, as crianças se expressaram de forma criativa, trazendo ideias coerentes a respeito da narrativa.

A forma como foi trabalhada, cantando, conversando, trazendo-as para próximo do conto, deixando-as livres para conversar e expressar suas ideias e observações, fez toda a diferença nesse momento de contação, fortalecendo evoluções de expressões orais que denotaram a interação entre os/as ouvintes e o texto narrado, pois as crianças mostraram compreensão dos personagens e seus papéis dentro da história. Esses aspectos ficaram evidentes no momento em que as crianças revelaram em suas falas a compreensão de que a contação de histórias tem uma relação íntima com a leitura.

Observamos a curiosidade e a criatividade presente desde a conversa pós-contação, na qual as crianças deixaram claro que o momento da narrativa desperta a curiosidade e aguça a imaginação, além de provocar a mobilização do conhecimento, como foi evidenciado no questionário ao responderem sem dificuldades às perguntas propostas, mostrando que a literatura é uma importante aliada na formação das crianças, em especial na formação leitora.

Podemos, dessa forma, compreender o quanto a prática literária pode ser instigada de forma simples em momentos já existentes na sala de aula, favorecendo o aprendizado das crianças e não custando tanto investimento por parte de tempo, aproveitando momentos da própria aula para acontecer a contação de histórias.

Diante da análise dos momentos de leitura e prática leitora, fica explícito o quanto as crianças gostam de se sentir autoras durante todo o processo, mostrando que foi possível alcançar o objetivo geral desse trabalho, que é estimular a prática leitora como formadora do leitor por prazer, possibilitando, assim, a aproximação da criança do mundo literário, que muitas vezes é apresentado de forma repetitiva e não convidativa, fazendo com que ela acabe fugindo de toda uma conquista e do sentimento de autorreconhecimento, que é indispensável para que se torne mais próxima e conquistada pelo poder da leitura. Poder esse que na criança pode ser acompanhado de contação de história, momento que faz a criança enxergar mundos dentro da história contada.

Em síntese, foi possível observar ainda que o acompanhamento da família é algo de grande valia para que a aproximação do mundo literário se faça presente na vivência das crianças, além de possibilitar que a prática da leitura seja levada para a vida, construindo adultos com potencial crítico, reflexivo e criativo aguçado, além de pessoas atuantes socialmente e conhecedores de si, de sua realidade, tornando-se seres autônomos e seguros em suas perspectivas e ideais pessoais e sociais.

## Referências

ABRAMOVICH, F. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

AMARILHA, M. Silêncio e hora da narrativa na escola. *In: AMARILHA, M. Estão mortas as fadas: literatura infantil e prática pedagógica*. Petrópolis: Vozes: Natal: EDUFRN, 2012.

BEZERRA, K. G. C. S. *Expressão criativa subjetividade na contação de histórias no programa Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas - BALE*. 245 f. 2020. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2020.

GRAVES, M. F; GRAVES, B. B. *A experiência de leitura por andaime: uma referência flexível para ajudar os estudantes a obter o máximo do texto*. USA: UKRA, 1995.

**GRIMM, I.** Chapeuzinho Vermelho. *Estante digital*, 2020. Disponível em: <https://www.euleioparaumacrianca.com.br/estante-digital/chapeuzinho-vermelho>. Acesso em: 24 maio de 2021.

LA TORRE, S. *Da identificação à criatividade paradoxal: dialogando com a criatividade*. São Paulo: Madras, 2005.

SAMPAIO, M. L. P. RÊGO, R. Q. SALDANHA, D. M. L. L. Estratégias de mediação da leitura de textos literários no Programa Bale Micaelense. *Revista Entreletras*, Araguaína, v. 11, n. 1, jan./abr. 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/ACER/AppData/Local/Temp/7356-Texto%20do%20artigo-40583-1-10-20200501.pdf>. Acesso em: 27 maio 2021.

SAMPAIO, M. L. P. TORRES, M. G. P. SOUZA, M. H. F. Ler é encantar-se, configurar-se e transformar-se numa 'terceira história': a autoformação no programa biblioteca ambulante e literatura nas escolas (BALE). *Leitura em Revista iiLer / Cátedra Unesco de Leitura PUC-Rio* n. 8, 2015. Disponível em: [https://iiler.puc-rio.br/ler\\_anteriores/Ler-8.pdf](https://iiler.puc-rio.br/ler_anteriores/Ler-8.pdf). Acesso em: 27 maio 2021.

VILLARD, R. *Ensinando gostar de ler e formando leitores para vida inteira*. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya, 1999.

VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod\\_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf). Acesso em: 27 maio 2021.

---

Submissão em: 02/06/2022  
Aceite em: 27/10/2022

# Jogos de matriz africana e afro-brasileira: ecoando cantigas e semeando potencialidades para o ensino de química

**Resumo:** Este artigo emerge à luz das inquietações que pairam no universo educacional acerca do privilégio epistêmico e/ou currículo eurocêntrico. Ele traz algumas reflexões críticas, com o intuito de contribuir frente ao rompimento de discursos e silenciamentos convenientes, ao considerar a operacionalização da Lei nº 10.639/2003. Portanto, objetiva desconstruir discursos hegemônicos sobre as contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros para a origem de jogos no cenário nacional, sobretudo destacando caminhos profícuos para a exploração das potencialidades dos jogos maculelê, capoeira, jongo e mancala no ensino de química em diferentes níveis educacionais. Para tanto, apresentamos as raízes ancestrais de jogos oriundos das matrizes africanas e afro-brasileiras para o contexto educacional, e apontamos as potencialidades sobre o seu uso, além de traçar combinações de ações relacionadas a sua dinâmica com outras estratégias didáticas indispensáveis para sua aplicação ao ensino de química.

**Palavras-chave:** educação antirracista; perspectiva decolonial; interculturalidade.

**Lucas Muller**

lucas.mullervian@gmail.com  
Universidade Federal do Paraná (UFPR)

**Maria das Graças Cleophas**

mgcp76@gmail.com  
Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)

## African and afro-brazilian matrix games: echoing cantigas and sowing potentialities for chemistry teaching

**Abstract:** This article emerges in light of the concerns that resides in the educational universe about epistemic privilege and/or Eurocentric curriculum. It brings some critical reflections, with the purpose of contributing to the disruption of convenient speeches and silencing, when considering the operationalization of Law n.º 10.639/2003. Therefore, it aims to deconstruct hegemonic discourses on the contributions of African and Afro-Brazilian peoples to the origin of games on the national scenario, especially highlighting fruitful ways to explore the potential of maculelê, capoeira, jongo and mancala games in the chemistry teaching at different educational levels. Therefore, we present the ancestral roots of games from African and Afro-Brazilian matrices for the educational context, and point out the potentialities of their use, in addition to indicate combinations of actions related to their dynamics with other essential didactic strategies for their application to chemistry teaching.

**Keywords:** anti-racist education; decolonial perspective; interculturality.

# Juegos matrix africanos y afrobrasileños: haciendo eco de canciones y sembrando potencialidades para la enseñanza de la química

**Resumen:** Este artículo surge a la luz de las inquietudes que rondan en el universo educativo sobre el privilegio epistémico y/o el currículo eurocéntrico. Aporta algunas reflexiones críticas, con el fin de contribuir para la ruptura de los discursos de conveniencia y silenciamiento, al considerar la operacionalización de la Ley nº 10.639/2003. Por lo tanto, tiene como objetivo deconstruir los discursos hegemónicos sobre las contribuciones de los pueblos africanos y afrobrasileños al origen de los juegos en la escena nacional, especialmente destacando formas fructíferas para explorar el potencial de los juegos maculelê, capoeira, jongo y mancala en la enseñanza de la química. en diferentes niveles educativos. Para ello, presentamos las raíces ancestrales de los juegos de matrices africanas y afrobrasileñas para el contexto educativo, y señalamos las potencialidades para su uso, además de rastrear combinaciones de acciones relacionadas con su dinámica con otras estrategias didácticas indispensables. para su aplicación a la enseñanza de la química.

**Palabras clave:** educación antirracista; perspectiva decolonial; interculturalidad.

## Introdução

A herança cultural e/ou histórica brasileira é marcada por grande diversidade, pois é resultado das contribuições dos povos europeus, indígenas e africanos durante o período da colonização. Contudo, sistematicamente, certos grupos étnico-raciais e culturais, indígenas e africanos têm sido marginalizados (HEIDELMANN; SILVA; PINHO, 2019), em razão de persistir, ainda que de modo implícito e/ou mascarado na sociedade contemporânea, uma supervalorização de saberes culturais de raízes europeias. (SOUZA et al., 2017)

Em vista disso, na colonialidade do saber, o único modelo legítimo e universal reconhecido de ciência é o branco europeu, resultando na epistemologia eurocêntrica como conhecimento válido. (RIBEIRO, 2020) Dito isto, em sua maioria, podem ser encontrados no currículo escolar traços desta lógica racial de estigmatização de grupos historicamente oprimidos, reforçando diariamente mitos, tradições e representação de valores da cultura europeia. (SILVA, 2003) Nesse viés, a escola atua como ambiente educacional que nebulosamente ainda desconsidera todo um histórico cultural repleto de conhecimentos e aprendizados, impondo obstáculos à democratização do saber. (ALVINO et al., 2016)

De modo mais específico, esse modelo de educação eurocêntrica se consagra com um currículo hegemônico e homogeneizante. É tido como instrumento de poder que subsidia e/ou retroalimenta uma ideologia colonial dominante, e omite, não ocasionalmente, o legado histórico de contribuição, por exemplo, dos povos africanos para o desenvolvimento da Ciência e da Tecnologia. (BENITE et al., 2017; FERREIRA, 2013) No entanto, ao apoiarmos em Ferreira (2013), é possível esclarecer que a contribuição dos povos africanos não se limitou a sua mão de obra escravizada, porque tanto a sua cultura como seus imensuráveis conhecimentos foram trazidos para o Brasil.

Assim, alicerçado nas palavras da filósofa e pesquisadora Djamila Ribeiro, negar o legado de contribuições e/ou influência do povo negro é resultado do epistemicídio em prática, “isto é, o apagamento sistemático de produções e saberes produzidos por grupos oprimidos”. (RIBEIRO, 2019, p. 61) Ou ainda, trata-se de um “processo político-cultural através do qual mata ou destrói o conhecimento produzido por grupos socialmente subordinados, como forma de manter ou aprofundar essa subordinação. (SANTOS, 1998, p. 208). Por outro lado, pode ser compreendido também como uma reprodução consciente e/ou inconsciente de preconceitos e/ou estereótipos (SOUZA et al., 2017), uma vez que, ao se desconsiderarem os saberes não hegemônicos, se exerce nitidamente um mecanismo perverso de exclusão, bem como, em sua dimensão epistêmica, o racismo. (RIBEIRO, 2020) Logo, o epistemicídio, portanto, visa perpetuar uma hegemonia monocultural.

Diante deste cenário hierárquico e/ou de superioridade da ciência branca europeia, permeado pela inércia e/ou omissão do estado brasileiro, emergem diversos movimentos sociais importantes, dentre eles a Frente Negra Brasileira, o Teatro Experimental do Negro e o Movimento Negro Unificado, que reivindicam por medidas eficazes para a promoção da superação dessa política educacional precária, cujo legado vem sendo o abandono da população negra. (ALVINO et al., 2020) Como resultado, temos a promulgação da Lei Federal nº 10.639, regulamentada em 2003, que tornou obrigatório, em todos os níveis da educação brasileira, o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas instituições de ensino público e privado. (BRASIL, 2003)

Segundo Heidelbergmann, Silva e Pinho (2019), essa iniciativa permite a implementação e/ou promoção da diversidade cultural no

ambiente escolar, instigando trocas interculturais entre os grupos étnicos e oportunizando a desconstrução de estereótipos. Assim, espera-se “amenizar a política de embranquecimento cultural presente na sociedade brasileira e disseminada pelo espaço escolar”. (SOUSA; SILVA; SANTOS, 2020, p. 214) Em outras palavras, pode ser entendida como uma forma de favorecer uma educação antirracista capaz de reconhecer os conhecimentos e a cultura dos povos de matriz africana. Ainda, se revela uma ação concreta que contrapõe a naturalização do eurocentrismo apontado por Quijano (2009) diante da perspectiva cognitiva da colonialidade, ou seja, questionando e/ou confrontando a autoridade de correntes filosóficas que transmitam uma “ciência hegemônica, europeia e branca”. (JESUS et al., 2020, p. 55)

Entretanto, quando munidos pela literatura, são observadas, em âmbito nacional, ainda tímidas iniciativas sobre a educação das relações étnico-raciais, já que suas ações são incipientes para constituir representações de grupos étnico-raciais que acabem de vez com atitudes, falas e posturas racistas e preconceituosas. (SILVA, 2012) Ademais, no geral, o ensino de ciências, por exemplo, persiste em resistir ao aprofundamento das questões de temática de matriz africana e afro-brasileira (ALVINO et al., 2016), conforme também demonstrado no Parecer CNE/CP nº 03/2004 e na Resolução CNE/CP 01/2004.

Nesse ínterim, almejando viabilizar a operacionalização da Lei nº 10.639/03, propõe-se como estratégia didática explorar os benefícios da ludicidade no ensino de ciências, em especial as relações evidenciadas e/ou cunhadas entre jogos de matriz africana e afro-brasileira e o ensino de química, numa perspectiva pautada na “Didatização Lúdica” (CLEOPHAS; SOARES, 2018, p. 1), pois quando rigorosamente planejada e alinhada com objetivos específicos de aprendizagem bem definidos, pode desencadear um alto grau de motivação nos alunos ao proporcionar uma experiência de aprendizado com elevado potencial para promover em sala de aula uma educação antirracista. Isto posto, este artigo objetiva desconstruir discursos hegemônicos acerca das contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros para a origem de jogos no cenário nacional, sobretudo ao destacar caminhos profícuos para a exploração das potencialidades dos jogos maculelê, capoeira, jongo e mancala no ensino de química em diferentes níveis educacionais.

## Jogos de raízes africana e afro-brasileira: um breve histórico

A busca por clarificar algumas benesses importantes relacionadas às heranças culturais dos povos negros na origem dos jogos no Brasil é uma tarefa complexa e nada trivial. Certamente a falta de documentação a respeito dos jogos no período colonial dificulta, sobretudo, a especificação da influência africana. Segundo argumentos diversos, os negros não despertavam o interesse de estudiosos da época; por outro lado, a cultura africana sofreu adaptações ao passo que a escravidão se desenvolveu – por exemplo, imagens católicas incorporaram aspectos desta cultura. Dessa forma, fazem-se presentes na literatura correntes teóricas que consideram e/ou compartilham ser duvidosas as contribuições da população negra.

No entanto, algumas inquietações pairam nesse universo. Antes de tudo, é bom deixar claro que a população negra no Brasil foi silenciada, sua cultura e tradições foram sendo apropriadas e/ou desrespeitadas durante a escravidão, embora este período repleto de dores e perdas até hoje não tenha sido reconhecido e/ou superado. Como cerne deste debate de apropriação cultural, é indispensável entender que seu significado como uma questão estrutural está para além de elementos e símbolos, destacando-se como algo inerente ao método de colonização, à escravidão e ao genocídio simbólico. (WILLIAM, 2020)

Dito isto, destacamos que a ideia deste artigo é, na medida do possível, valorizar e trazer visibilidade aos primórdios dos jogos, não apenas contados pelo ponto de vista do poder eurocentrado, porque vislumbra narrar e reconhecer as vozes diversas que lançam perspectivas que rompem com visões românticas e meramente eurocêntricas. Para identificar a concepção e/ou relação de jogo dos povos negros no Brasil, brevemente elencamos uma das principais características marcantes dos jogos: a presença de regras.

O sistema de regras que permeia os jogos, de forma implícita ou explícita, pode ser entendido como normas, atos determinados e/ou rituais. (SOARES, 2004) Nesse âmbito, Huizinga (2000) argumenta que os jogos podem ser um ritual e/ou identificados em atos religiosos, ou cerimoniais. Não obstante, descreve a dança, em sua maioria, como uma perfeita forma de jogo, pois

Em todos os povos e em todas as épocas, é a mais pura e perfeita forma de jogo. É certo que nem todas as formas de dança apresentam essa qualidade lúdica em sua plenitude. Esta se verifica facilmente na dança de roda ou de figura, mas também

está presente na dança individual, como, aliás, acontece em todos os casos em que a dança é uma exibição de movimento rítmico. [...] São tão íntimas as relações entre o jogo e a dança que mal se torna necessário exemplificá-las. (HUIZINGA, 2000, p. 184)

Na esteira dessas ideias, pode-se compreender que algumas “danças” da época do Brasil colonial, cujas ancestralidades são pertencentes aos negros africanos escravizados, apresentam alguns aspectos e/ou características fortemente entrelaçados aos jogos, já que há a presença das regras e o caráter lúdico, nesse caso reconhecidos e/ou denominados como jogos de combate e/ou lutas.

Nas Américas, há registros históricos que denotam a presença de jogos de combate imbuídos nesse contexto da escravidão africana. *A priori*, Richard Ligon, no século XVII, descreveu sobre o *wrestling*, espécie de luta livre de origem africana, praticado pelos escravos nas tardes de domingo entre sessões de dança. Na Venezuela e em Trindade e Tobago, fez-se presente a *stick fighting*, uma categoria de luta que recorre ao uso de paus ou bastões, tendo uma variante no Brasil reconhecida como maculelê. (ASSUNÇÃO, 2005) A Figura 1 demonstra como se dava a prática deste jogo de luta com paus e/ou bastões, amplamente popular colônias do Caribe.

**Figura 1 – Gravura do século XVIII na ilha de Dominica no Caribe:  
Cortesia de M. Chatillon**



Fonte: Assunção (2005).

O maculelê é uma dança e/ou luta folclórica praticada por negros e caboclos do Recôncavo Baiano, que utiliza bastões de madeira ao som de atabaques e cânticos. (BACELAR, 2021) Para sua execução, compreende-se ser necessária a destreza dos jogadores, pois requer um combate desenvolvido por bastões de madeira entre os competidores que se colocam no centro de uma roda composta pelos demais jogadores e por instrumentos. Segundo o Mestre Popó – considerado por muitos o protagonista da resistência e sobrevivência do maculelê –, esta dança e/ou luta aparentava ao feitor dos escravos (guardião dos senhores de engenho) como uma adoração aos deuses, e as músicas, no que lhe concerne, não lhe possibilitavam entender do que se cantava. (ALCIDES DE LIMA, 2021) Contudo, alicerçado pela literatura, percebe-se que a sua origem é bastante contestada, com diversas teorias e divergências. Uma corrente que se destaca firmemente considera a ancestralidade do maculelê trazida pelos negros da África para o Brasil e, com o passar do tempo, recebeu influência da cultura dos índios que aqui já viviam.

A capoeira no Brasil, como a *ladja* na Martinica e o *knocking and kicking* nos Estados Unidos da América, são também outros exemplos claros de jogos de combate. Tratando especificamente da capoeira no Brasil, durante o período colonial, tem seus registros datados principalmente do século XIX, atrelados aos africanos escravizados e crioulos que habitavam o Rio de Janeiro. Embora a repressão constante das forças policiais se opusesse à sua prática (Soares, 2001), a capoeira resistia como um ato pleno de resistência. Curiosamente, o pintor Johann Moritz Rugendas (1802-1858) foi pioneiro em realizar, por meio de gravura (Figura 2), uma descrição do jogo de guerra, também conhecido como jogar capoeira, durante sua residência no Brasil, de 1822 a 1825. (ASSUNÇÃO, 2005)

Figura 2 – Jogar capoeira, por J. M. Rugendas: Cortesia da Biblioteca Britânica



Fonte: Assunção (2005).

Entre as características que podem ser destacadas na capoeira, temos a presença da ludicidade, musicalidade, tradições, religiosidade e ancestralidade; singularmente, tais características estavam imbricadas na junção da dança e de técnicas de combate. (DESCH OBI, 2008) Cabe ressaltar que a associação da música com as práticas dos guerreiros africanos oportunizou que estas estratégias de resistência corporal lograssem êxito, dentre elas a capoeira, dado que o treinamento desses exercícios marciais era visto apenas como “danças”. (STOTZ; FALCÃO, 2012)

Entretanto, diversos autores não medem seus esforços em negar qualquer conexão africana à capoeira, querendo, deste modo, reduzir o jogo de capoeira a uma arte de luta nacional. (DESCH OBI, 2008) Um dos primeiros defensores dessa tese foi Plácido de Abreu, argumentando que “o mais racional é que a capoeiragem se criou, desenvolveu-se, e aperfeiçoou-se entre nós”. (SOARES, 1994, p. 40) Quanto a isso, em contraponto, diversas características da capoeira podem ser relacionadas a aspectos oriundos das diversas manifestações africanas. As peculiaridades da origem da capoeira podem ser encontradas na África, invalidando, assim, qualquer outra origem senão aquela advinda do continente africano. Com efeito, em virtude da conexão do jogo de capoeira com a África Central, o etnógrafo angolano José

Redinha defende Angola como o local e/ou berço de nascimento dessa arte única. (REDINHA, 1968)

Em consonância com este posicionamento, em 1965, Neves e Sousa, ao visitar o Brasil, relatou incontáveis vínculos culturais com Angola. Ao se deparar com a capoeira em Salvador, ficou intrigado com as semelhanças com o *engolo*, uma categoria de jogo de combate que ele acabara de ter presenciado em Mucope, uma aldeia às margens do rio Cunene, no sudoeste de Angola. (ASSUNÇÃO, 2020) Avançando nas discussões, outros vínculos ancestrais de matriz africana e afro-brasileira estão ancorados na comparação entre a capoeira e o jongo. A Figura 3, com pintura de Augustus Earle, representa a dança de rua – jongo –, em 1822, no Rio de Janeiro.

**Figura 3 – Jongo, de Augustus Earle: Cortesia da Biblioteca Nacional da Austrália**



Fonte: Altoé (2016).

De acordo com o Iphan (2007), o jongo tem sua origem atrelada aos africanos escravizados nas lavouras de café e canaviais das fazendas do Sudeste, no período do Brasil Colônia. Pode-se encontrar em registros históricos que os *ovimbundos* de Angola nomeavam de *onjongo*, termo da língua *umbundo*, uma dança frequentemente praticada em suas terras. Nesse cenário, compreende-se o *onjongo* como sendo o primórdio do jongo, que foi transportado pelos negros cativos e tolerado na sociedade escravagista brasileira. (LOPES, 2011)

Conforme relatos diversos, o jongo é também conhecido por *caxambu*, *tambu* ou *batuque*, denominações referentes aos encontros

festivos das rodas de “dança”. O jongo, especificamente, trata-se de uma prática cultural afro-brasileira, na qual se encontram movimentações coreográficas e criativas, com músicas curtas e improvisadas, cantadas coletivamente com os jongueiros de pontos, acompanhadas por palmas e percussão. Adicionalmente, o canto tem papel essencial, especificamente de assegurar um estilo responsorial, ou seja, o jongueiro canta um ponto e os demais integrantes da roda devem formar um coro repetindo o ponto inteiro ou apenas determinadas frases. Mas o que seria o ponto? O ponto é tudo quanto o jongueiro diz ou canta no decorrer da “dança”, conforme suas habilidades. Como ato de resistência, os jongueiros da época do cativo aproveitavam a oportunidade para organizar levantes, promover fugas e ainda compartilhar suas dores e professar sua fé. (CONCEIÇÃO, 2011)

Finalmente, em contraponto às “danças”, é importante ressaltar os jogos denominados mancala. O mancala, por sua vez, trata-se de um termo genérico usual dos antropólogos para determinar a família de jogos de tabuleiro. A família mancala representa, no decorrer da história, cerca de 200 versões de jogos de tabuleiro e, conseqüentemente, denominações distintas em diversos países do mundo em que é praticada – dentre elas, podemos citar o *AIÚ* no Brasil, o *AYÓ* na Nigéria, o *OURI* em Cabo Verde, o *AWARI* no Suriname e, por fim, o *OWARE* em Gana. (GUERRA, 2009)

Outro ponto interessante é que os jogos do tipo mancala, apesar das divergências, em sua maioria, é considerado oriundo da África, em especial da Etiópia e do Egito, por volta de 2000 a.C., como berço para seus primórdios, por meio da utilização pelos faraós. (GUERRA, 2009) E, conforme se observa na literatura, diversos tabuleiros de mancala são encontrados “constituídos por duas, três ou quatro filas de buracos (cujo número de buracos pode variar de três a cinquenta) daí haver três tipos diferentes de jogos, os mancala II, III e IV”. (FRAGA; SANTOS, 2004, p. 9)

No Brasil, segundo Querino (1916), citado por Pereira (2011), em 1916, no estado da Bahia, foi observado pela última vez o jogo mancala A-i-ú de tradição africana, representado por um pedaço de tábua com 12 partes côncavas, onde seriam colocados e/ou retirados os a-i-us, que seriam sementes originárias da África. Ademais, há duas cavidades (oásis) maiores na tábua, que servem para guardar as sementes capturadas pelos jogadores. A Figura 5 retrata um tabuleiro clássico do jogo mancala *oware*.

Figura 4 – Tabuleiro de Jogo Oware



Fonte: Wikipédia (2021).

Dito isto, vale apontar que uma das características principais divergentes entre os jogos mancala reside no quantitativo de fileiras formadas pelas cavidades. Contudo, embora as versões do jogo mancala sejam distintas, com nomenclaturas e regras próprias conforme os países signatários, o princípio primordial de semear é mantido. Em outras palavras, os jogadores em posse do tabuleiro, dispostos geralmente em dupla, movimentam suas peças em direção às suas próprias casas ou às do adversário, as cavidades, conforme as regras adotadas, almejando realizar a “semeadura” e/ou “colheita” dessas sementes. O/a ganhador/a será quem possuir a maior quantidade de sementes ao final do jogo.

Rapidamente, diante do exposto, foi possível trazer alguns elementos que resgatam a história e cultura permeadas na origem de jogos diversos no Brasil, sobretudo destacando a importância e/ou representatividade desses jogos como instrumentos de resistência, luta, ancestralidade, oralidade e/ou tradições na constituição do processo histórico da sociedade brasileira.

#### OS JOGOS MACULELÊ, CAPOEIRA, JONGO, MANCALA E O ENSINO DE QUÍMICA

Entendemos, ancorados pela literatura, que é possível imaginar e/ou vislumbrar a diversificação e/ou repaginação do espaço escolar em torno da ludicidade. Desse modo, a “Didatização Lúdica” (CLEOPHAS; SOARES, 2018, p. 12), ao amalgamar o lúdico com a didática, nos fornece possibilidades imensuráveis de “instigar o interesse dos alunos, tornar o ensino mais dinâmico, auxiliar na construção, e compreensão de conceitos científicos e, assim, promover um aprendizado mais significativo”. (SILVA;

PIRES, 2020, p. 2) Como exemplo, é possível destacar o potencial dos jogos no favorecimento da compreensão do conteúdo teórico em virtude do exercício prático decorrente da atividade de jogo (BONATTI et al., 2019), na facilidade em contextualizar os conhecimentos científicos (SALES et al., 2020), em fomentar o estímulo à capacidade de pensar criticamente e, sobretudo, o trabalho colaborativo para resolver os problemas. (CLEOPHAS; CAVALCANTI, 2019)

Neste tocante, os jogos apresentam grande versatilidade e abrangência quanto às possibilidades de abordar elementos socio-culturais e de aprendizagem. E esse tipo de jogo, para o contexto educacional, é justamente indissociável dos aspectos balizadores quando pensamos em jogos didáticos. Sob este ponto de vista, é importante compreendê-los como ramificação de uma subcategoria do jogo educativo, especificamente sendo um jogo educativo formalizado, visto que podem ser utilizados como instrumentos de apoio à prática pedagógica e emergiram com o intuito de favorecer a mediação do processo de ensino e aprendizagem. (CLEOPHAS; CAVALCANTI; SOARES, 2018)

Avançando nas discussões, considere-se, aqui, que as fronteiras de exploração e diálogo da interculturalidade em torno das potencialidades da empregabilidade dos jogos maculelê, capoeira, jongo e mancala no contexto atual do ensino de química são inquestionáveis. Cabe aqui um parênteses. Para estes autores, a perspectiva intercultural se situa nas perspectivas lançadas por (CANDA, 2008a, p. 52):

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do 'outro', para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais [...] A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade.

Assim, como os pesquisadores/as (ALVINO et al., 2016; 2020; SILVA et al., 2018; SANTOS; BENITE, 2018), entre tantos outros, que desenvolvem pesquisas sobre práticas pedagógicas diversas alicerçadas numa perspectiva de uma educação antirracista em alinhamento com as diretrizes da Lei nº 10.639/2003, entendemos que a empregabilidade de tais jogos tem o potencial de estabelecer proficuas relações entre o ensino de química, a ludicidade e

uma educação que combata a desigualdade racial, possibilitando “um processo educativo que favoreça que negros e não negros construam uma identidade étnico-racial positiva”. (VERRAN-GIA; SILVA, 2010, p. 710)

À luz desse ensejo, acreditamos na formação de “homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação”. (SILVA, 2008, p. 490) Em outras palavras, é fundamental buscar superar o daltonismo cultural em sala de aula, de modo a ter presente o arco-íris das culturas nas práticas educativas (CANDAUI, 2008b), ou seja, na visão desses autores, é plenamente viável a partir do universo dos jogos de matriz africana e afro-brasileira tecer um olhar diferente para a sua própria cultura ao proporcionar espaços que favoreçam rachaduras de visões românticas e meramente eurocêntricas do processo histórico da constituição da sociedade.

Esta posição está orientada nos jogos maculelê, capoeira e jongo, que são fortemente permeados pela musicalidade e expressão corporal. Quanto a isso, defendemos ser possível garantir que as cantigas atreladas à expressão corporal apresentem concepções convergentes ao ensino de química. Na medida em que os enigmas, significados, figuras de linguagem, tradições, interpretações da realidade e atos de resistência por liberdade são retratados na estrutura fonética e expressão corporal, determinados conteúdos e/ou temas científicos existentes no currículo das ciências naturais, em especial da química, também se fazem presentes e acreditamos ser favoráveis para provocar, instigar e/ou engajar na (re)construção do conhecimento científico.

Nesse bojo, conforme Soares (2004), a partir da interação entre o aprendiz e o jogador proporcionada, é possível identificar e sistematizar as possibilidades de apresentação dos conteúdos ligados à química. Partindo-se da conjuntura expressa pelo autor, os jogos maculelê, capoeira e jongo podem ser caracterizados pelo nível IV de interação, em razão de serem ancorados pela utilização da expressão corporal. Nesse caso, os estudantes saem da passividade interagindo, movimentando e levantando, para ilustrar um determinado conceito químico.

No entanto, a associação entre a expressão corporal e a musicalidade é fundamental. A esse respeito, não há preocupações,

pois, desde Fröebel (1810), a música destaca-se como instrumento pedagógico na educação escolar, justamente por promover o diálogo entre os aspectos lúdicos e cognitivos. (BERTONCELLO; SANTOS, 2002) O potencial de sua utilização para análise de temas científicos em sala de aula pode ser muito enriquecedor como estratégia interdisciplinar no ensino e motivação dos jovens. (MATOS, 2006) Logo, trata-se de uma importante alternativa para o diálogo e problematização do conhecimento científico, coadunando em novos modelos pedagógicos para o ensino de química e se tornando um instrumento poderoso para estimular a criatividade, concentração, reflexão e aspectos afetivos.

Assim, na apresentação do Quadro 1, pretende-se explicitar e/ou refletir sobre meios profícuos para o desenvolvimento e utilização dos jogos maculelê, capoeira e jongo no ensino de química, tendo em conta sua característica primordial, as cantigas e expressão corporal, como promotora das requeridas capacidades educativas. Portanto, sistematiza-se um conjunto de ações possibilitadas por tais jogos combinados com o ensino de química, sobretudo para discutir e/ou refletir sobre os conteúdos de misturas, concentração, composição química, elementos químicos, unidades de medidas, estados físicos, etc.

**QUADRO 1 – Ações e possibilidades para atuação dos jogos de maculelê, capoeira e jongo no ensino de química**

Elemento dos jogos maculelê, capoeira e jongo	Ação no jogo	Possibilidades
Cantigas	A criação de um espaço dinâmico e mais descontraído envolvendo a interpretação dos significados, enigmas e figuras de linguagem, resultando na ampliação e favorecimento da compreensão dos diversos saberes científicos que inspiram e/ou são identificados na ciência, em especial a química e a ancestralidade dos povos negros.	As cantigas, por exemplo, “A Manteiga Derramou”; “Água e Areia não Combinam”; “Corta Cana”; “Um Grão de Areia”; “Vapor da Paraíba”, ao passo que expressam uma manifestação cultural e de valores, estão fortemente relacionadas ao ensino de química, possibilitando, por meio do uso da contextualização, analogias e problematização, a construção de relação aos conteúdos curriculares supracitados.

Elemento dos jogos maculelê, capoeira e jongo	Ação no jogo	Possibilidades
Expressão corporal	Oferecer uma leitura e/ou percepção da comunicação não verbal, transmitida devido ao caráter dinâmico e autônomo da linguagem corporal que fundamenta esse tipo de jogo, que pode facilmente servir como um instrumento de alto valor pedagógico profícuo em casos investigativo, de analogias e/ou contextualização.	As improvisações criativas da linguagem corporal, sob a forma de representar, retratar e dar voz a tais cantigas de temáticas científicas, em especial do ensino de química, podem trazer inúmeros benefícios e potencialidades para o processo de ensino e aprendizagem da química, revelando outras facetas destes jogos, que são capazes de tornar as expressões faciais, posturas corporais e gestos que são elementos essenciais na (re)construção do conhecimento científico.

Fonte: elaborado pelos autores (2022).

Conforme podemos observar no quadro acima, possibilidades de cantigas para o ensino de químicas foram propostas. Para aprofundar essas reflexões, a seguir registramos exemplificações que demonstram com mais clareza possibilidades em discutir as relações étnico-raciais no ensino de química.

Por exemplo, na cantiga, “Água e areia não Combinam<sup>1</sup>”, podemos evidenciar a seguir uma possibilidade de ampliar a apresentação do conteúdo de misturas em sala de aula.

Água com areia  
 Não pode combiná  
 Água vai imhora  
 Areia  
 ia fica no lugá

As falas demonstradas pelos jongueiros, no jongo, embora seja uma linguagem cifrada, enigmática e metafórica (COSTA, 2004), promovem meios para que o professor de ensino de química possa, neste caso, propor questionamentos sobre as misturas homogêneas e heterogêneas envolvendo o exemplo de água e areia, e ainda pode-se apresentar discussões quanto à densidade das requeridas substâncias químicas. Por outra perspectiva, podemos destacar na cantiga, “A Manteiga Derramou”, os seguintes versos:

Vou dizer a meu senhor, que a manteiga derramou

1 Costa (2004) descreve a água nesta cantiga como sendo o fazendeiro novo, inexperiente, sem prestígio político, que fracassa em seus negócios; por outro lado, a areia é o proprietário antigo, poderoso, forte, que domina o município.

A manteiga é do patrão, caiu no chão e derramou  
Vou dizer a meu senhor, que a manteiga derramou

Nos excerto dessas falas, a ideia de explorar os benefícios das cantigas de capoeira está ancorada nas possibilidades de se abordar no ensino de química a temática estados físicos da matéria. Segundo os registros históricos, implica-se na observação desta cantiga uma espécie de jogo sádico, no qual incumbiam o negro escravizado de levar de uma fazenda a outra uma determinada porção de manteiga em uma folha de bananeira sob o sol sem derramar.

Considerando agora o jogo mancala, é possível asseverar que, apesar da sua simplicidade, é imprescindível não nos enganemos quanto à sua complexidade e favorecimento do raciocínio lógico, criatividade e capacidade de resolver problemas. (OLIVEIRA; SILVA; GONÇALVES, 2016) Relatos diversos destacam a promoção de significados do sentido numérico, engajamento, motivação e protagonismo por parte dos estudantes, configurando-se em uma possibilidade prazerosa para (re)construção do conhecimento químico, apesar da sua divulgação no Brasil se limitar ao ensino de matemática.

É notório o potencial educativo do jogo mancala. No âmbito pedagógico, a estrutura e/ou dinâmica do jogo mancala serve, de forma involuntária e espontânea, como suporte para promoção de vários cálculos matemáticos, como a contagem, multiplicação, subtração, estimativas, probabilidade, análise combinatória, progressão aritmética, porcentagem, progressões aritméticas e geométricas ou tratamento da informação. (ALMEIDA; MONTEIRO, 2016) Ou seja, quando incorporado ao ambiente educacional, é possível estabelecer possibilidades didáticas diversas para explorar sua capacidade flexível, de modo a contribuir com o processo de ensino e aprendizagem de matemática e de conteúdos das ciências naturais que contenham cálculos.

Dito de outra forma, ao tecer possíveis relações de caráter teórico e/ou prático, acreditamos ser plausível compreender e/ou entender as potencialidades deste jogo também quando aplicado a assuntos atrelados ao ensino de química. Entende-se aqui que, devido à gama de possibilidades de exploração do jogo mancala, ele se torna viável quando aplicado a contextos diversos, podendo e/ou cabendo ao/à professor/a verificar e adequar a determinadas situações em sala de aula. Segundo Soares (2004), neste tipo de jogo, imbricado pela competitividade, podemos constatar uma interação

entre o aprendiz e o jogador nível II. Nesse nível, portanto, pode-se ensinar, reforçar ou até avaliar conteúdos ligados à química.

Apoiando-se em Kishimoto (1998), a introdução de materiais concretos e, conseqüentemente, a manipulação destes objetos possibilitam o favorecimento da construção do conhecimento, e, no caso dos jogos, é perceptível afirmar que o jogo mancala, quando utilizado no ensino de química, pode oportunizar uma estratégia inovadora capaz de superar os obstáculos impostos pelas barreiras entre o pensamento matemático e a compreensão dos conceitos estequiométricos, equilíbrio químico, solução, etc. E, no anseio de mitigar as dificuldades postas, entendemos que o/a professor/a de química, ao invés de trabalhar com operações matemáticas desconexas e distantes da realidade dos estudantes, pode, por meio do jogo mancala, construir um espaço propício para a reflexão, o raciocínio lógico, o levantamento de hipóteses e estratégias diversas, a criatividade e o protagonismo do estudante, elementos estes exigidos quando se decide participar deste tipo jogo.

Enfim, neste entendimento, é importante compreender que algumas ações são factíveis, quando combinadas pelas regras do jogo mancala, congregando possibilidades interessantes para o ensino de química, não apenas para o conteúdo estequiometria, mas sobretudo para discutir equilíbrio químico, soluções, etc. O Quadro 2 sistematiza um conjunto de ações do jogo mancala combinado com o ensino de química.

**QUADRO 2 – Ações e possibilidades para atuação do jogo mancala no ensino de química**

<b>Elementos do jogo mancala</b>	<b>Ação no Jogo</b>	<b>Possibilidades</b>
Tabuleiro e Sementes	Para aplicar o jogo mancala, é necessário iniciar definindo o tipo de estrutura e sementes que irão compor este jogo. É interessante que preferivelmente a ancestralidade esteja envolvida, evitando o apagamento sistemático de traços e marcas identitárias.	Fique atento, use e/ou comente sobre os tabuleiros e sementes originárias da África, bem como a versão brasileira. Preferivelmente, proporcione a conscientização sobre as lutas, resistências, os valores e as crenças que permeiam o processo histórico do jogo mancala.

Elementos do jogo mancala	Ação no Jogo	Possibilidades
Semeadura e Colheita	<p>Selecionar a cavidade do tabuleiro é referente à semeadura das sementes. Por outro lado, a colheita trata-se da captura exitosa dessas sementes, conforme as estratégias propostas de semeadura.</p>	<p>Para executar esses movimentos, o jogador deve considerar e/ou prever as ações do seu adversário. Nesse momento, habilidades e competências diversas são requeridas dos jogadores; nesse caso, lance questões e observações que possibilitem reflexões sobre o raciocínio lógico adotado. Por exemplo, requerer esclarecimentos quanto às relações de causa e consequência das ações realizadas, tais como bloqueio, defesa, perdas, antecipações e planejamento, ou seja, que reflitam as estratégias, hipóteses e criatividade mobilizadas e, posteriormente, sistematizar a linguagem matemática discutida e imbricada nesta experiência com o jogo. Finalmente, dentre as opções, de maneira criativa, pode-se recorrer a analogias diversas que permitirão construir relações concretas sobre essas operações matemáticas e os cálculos estequiométricos. Por exemplo, você pode recordar passo a passo jogadas específicas e transpor este pensamento matemático, agora mais palpável, para uma nova situação (cálculos estequiométricos), o qual aparentemente é abstrato, contudo, já foi visto e discutido anteriormente, por meio de um objeto concreto manipulável, o jogo mancala.</p>

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

## Algumas considerações finais

Os registros da literatura, que para alguns podem ser controversos e/ou duvidosos, destacam a importância dos jogos maculelê, capoeira, jongo e mancala para a população negra escravizada no Brasil colonial. Esses saberes culturais e ancestrais atrelados às raízes africanas se justificam e se legitimam como instrumentos de resistência e lutas do povo negro na saga de manter vivos seus valores e crenças, bem como seus esforços pela defesa da sua liberdade contra a escravidão. Logo, é possível compreender a relevância do papel dos jogos para a população negra durante os primórdios da constituição da sociedade brasileira.

Neste contexto, demarcando e explorando aspectos fundamentais dos jogos maculelê, capoeira, jongo e mancala, propusemos que se possa aplicá-los no contexto educacional, especificamente no ensino de conceitos estequiométricos, soluções, misturas, estado físico, composição química, entre outros, de modo que se revele uma estratégia didática inovadora e viável, sobretudo capaz de oportunizar uma experiência de imersão em jogos que contêm valores ancestrais e culturais africanos e afro-brasileiros que permeiam o processo histórico de constituição da sociedade. Da mesma forma, essa iniciativa consiste em uma possibilidade de desconstruir estereótipos e romper com discursos e o silenciamento conveniente da normatização eurocêntrica que, na sociedade contemporânea, é implícita e/ou explícita no currículo de ciências.

Para tanto, discutem-se e apresentam-se caminhos possíveis para a utilização dos jogos maculelê, capoeira, jongo e mancala para a prática pedagógica do ensino de química, em seus diferentes níveis educacionais. Deste modo, defendemos e discorremos a respeito da combinação de ações da dinâmica destes jogos com outras estratégias didáticas indispensáveis para que você, caro leitor, possa compreender esse universo e, visando sua aplicação, prontamente possa inovar a sua prática pedagógica, favorecendo a constituição de um espaço propício para a promoção de diversas habilidades e a (re)construção do conhecimento científico – por outro lado, superando as barreiras impostas pelo ensino tradicional. Ademais, com alto potencial para promoção da interdisciplinaridade em sala de aula, ao passo que oportuniza a ampliação do debate acerca da pluralidade e diversidade no ambiente escolar.

Finalmente, ressaltamos a importância de que todo professor possa refletir criticamente e promover uma educação antirracista no ensino de ciências, pois é uma tarefa indispensável para superação do epistemicídio, apropriação cultural e operacionalização da Lei nº 10.639/2003. Dito isto, espera-se que este artigo possa instigar e provocar pesquisadores e professores a explorarem o potencial promissor desses jogos no ensino de química, e, mais ainda, apoiar na conscientização dos processos históricos e contribuir para manter vivos saberes, conhecimentos e tradições de marcas identitárias negras.

## Agradecimentos

O autor 1 agradece o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES). A autora 2 reconhece e agradece o apoio à pesquisa concedido pelo Edital PRPPG/UNILA 137/2018 e Edital PRPPG/UNILA 105/2020.

## Referências

- ALCIDES DE LIMA, Mestre. *Maculéle*. São Paulo: Instituto de Matemática e Estatística, [2021]. Disponível em: <https://www.ime.usp.br/~salles/ceaca/maculele/maculele.html>. Acesso em: 15 jun. 2021.
- ALMEIDA, A. Q. G.; MONTEIRO, C. E. F. A Utilização do Jogo Oware para promover o ensino de matemática nos anos iniciais de uma escola Quilombola. *Perspectivas da Educação Matemática*, Campo Grande, v. 9, n. 21, p. 920-940, 2016.
- ALTOÉ, L. Jongo, expressão da cultura afro-brasileira. *MultiRio*, 2016. Disponível em: <http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/8637-jongo-expressao-da-cultura-afro-brasileira>. Acesso em: 25 jun. 2021.
- ALVINO, A. C. B. *et al.* Química Experimental e a Lei 10.639/2003: a inserção da história e cultura africana e afro-brasileira no ensino de Química. *Química Nova na Escola*, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 136-146, 2020.
- ALVINO, A. C. B. *et al.* Química Experimental e a lei 10639/03: Inserção da História e Cultura da África e afro-brasileira no ensino de química. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, 15., 2016, Florianópolis. *Anais [...]*. Florianópolis: UFSC, 2016.
- ASSUNÇÃO, M. R. *Capoeira: the history of an afro-brazilian martial art*. New York: Taylor & Francis, 2005. 286 p.
- ASSUNÇÃO, M. R. Engolo e capoeira. Jogos de combate étnicos e diaspóricos no Atlântico Sul. *Tempo*, Niterói, v. 26, n. 3, p. 522-556, 2020.

- BACELAR, J. Maculelê. *Guia Geográfico: História da Bahia*, 2021. Disponível em: <https://www.historia-brasil.com/bahia/maculele.htm>. Acesso em: 15 fev. de 2021.
- BENITE, A. M. C. *et al.* Ensino de Química e a Ciência de matriz africana: uma discussão sobre as propriedades metálicas. *Química Nova na Escola*, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 131-141, 2017.
- BERTONCELLO, L.; SANTOS, M. R. Música aplicada ao ensino da informática em ensino profissionalizante. *Iniciação Científica CESUMAR*, Maringá, v. 4, n. 2, p. 131-142, 2002.
- BONATTI, M. *et al.* "They Came Home Over-Empowered": Identifying Masculinities and Femininities in Food Insecurity Situations in Tanzania. *Sustainability*, Basel, v. 11, n. 15, 1-15, 2019.
- BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2003. Disponível em: <https://editalequidaderacial.ceert.org.br/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 15 jan. de 2021.
- CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, p. 45-56, 2008a.
- CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. (org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008b. p. 13-37.
- CLEOPHAS, M. G.; SOARES, M. H. F. B (org.). *Didatização Lúdica no Ensino de Química/Ciências*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018.
- CLEOPHAS, M. G.; CAVALCANTI, E. L. D. Escape Room no Ensino de Química. *Revista Química Nova na Escola*, São Paulo, v. 42, n.1, p. 45-55, 2019.
- CONCEIÇÃO, O. J. *Do jongo ao jogo: uma proposta de treinamento popular para atores*. 2011. 146f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.
- COSTA, M. V. C. *A linguagem cifrada nos pontos de jongo*. CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA, 8., 2004, Rio de Janeiro. *Cadernos [...]* Rio de Janeiro: RBE, Série VIII, n. 13, 2004. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/viiicnlf/anais/caderno13-04.html>. Acesso em: 02 set. 2022.
- CLEOPHAS, M. G. P.; CAVALCANTI, E. L. D.; SOARES, M. H. F. B. Afinal de contas, é jogo educativo, didático ou pedagógico no ensino de química/ciências? Colocando os pingos nos "is". In: CLEOPHAS, M. G. P.; SOARES, M. H. F. B (org.). *Didatização lúdica no Ensino de Química/Ciências - Teorias de Aprendizagem e outras interfaces*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018. p. 33-43.

- DESCH OBI, M. T. J. Angola e o Jogo de Capoeira. *Antropolítica: Revista Contemporânea de Antropologia*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 0, p. 103-126, 2008.
- FERREIRA, M. C. C. A influência africana no processo de formação da cultura afro-brasileira. *Webartigos.com*, 2013. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/a-influencia-africana-no-processo-de-formacao-dacultura-afro-brasileira/21319>. Acesso em: 11 jul. 2021.
- FRAGA, A.; SANTOS, M. T. Ouri, um Jogo Mancala. In: Matemática e Jogo na Educação e Matemática. *Revista Educação e Matemática*, Lisboa, n. 76, v. 1, p. 1-15, 2004.
- GUERRA, D. Corpo: som e movimento. AIÚ: A herança africana dos jogos de mancala no Brasil. *Revista África e Africanidades*, Alto Alegre, v. 2, n. 6, p. 1-15, 2009.
- HEIDELMANN, S. P.; SILVA, J. F. M.; PINHO, G. S. A. O ensino de Química e a cultura afro-brasileira e africana: ação docente e compromisso social. *Revista Confluências Culturais*, Joinville, v. 8, n. 3, p. 119-130, 2019.
- HUIZINGA, J. *Homo Ludens*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000. 392 p.
- IPHAN. *Jongo no Sudeste*. Dossiê IPHAN 5, Brasília, DF: PHAN, 2007.
- JESUS, W. O. *et al.* Possibilidades interdisciplinares entre química e as relações étnico-raciais. *Revista Fórum Identidades*, Aracaju, v. 32, n. 1, p. 45-59, 2020.
- KISHIMOTO, T. M. *Brincar e suas teorias*. São Paulo: Cengage Learning Editores, 1998. 172 p.
- LOPES, N. *Bantos, malês e identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. 240 p.
- MATOS, M. I. S. "Saúdosa maloca" vai à escola. *Nossa História*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 32, p. 80-82, 2006.
- OLIVEIRA, L.; SILVA, G.; GONÇALVES, M. O jogo Mancala como recurso lúdico e pedagógico no processo de ensino-aprendizagem dos alunos de ensino básico. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 12., 2016. São Paulo. *Anais [...]*, São Paulo: [Universidade Cruzeiro do Sul], 2016. p. 1-8.
- PEREIRA, R. P. *O jogo africano mancala e o ensino de matemática em face da Lei n° 10.639/03*. 2011. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.
- QUIJANO, A. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (org.). *Epistemologias do sul*. Coimbra: Almedina, 2009. p. 73-117.
- REDINHA, J. A famosa luta-dança capoeira. *Boletim Cultural da Câmara Municipal de Luanda*, Luanda, n. 20, p. 29-31, 1968.
- RIBEIRO, D. *Lugar de fala*. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020. 111 p.

- RIBEIRO, D. *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 135 p.
- SALES, M. F. *et al.* Jornada radioativa: um jogo de tabuleiro para o ensino de radioatividade. *Revista Eletrônica Ludus Scientiae*, Foz do Iguaçu, v. 4, n. 2, p. 74-87, 2020.
- SANTOS, B. S. *La Globalización del derecho: los nuevos caminos de la regulación y la emancipación*. Bogotá: ILSA; Universidad Nacional de Colombia, 1998.
- SANTOS, V. L., L.; BENITE, A. M. C. Perspectivas de uma educação antirracista–Sankofa e o ensino de química. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, São Paulo, v. 10, n. 26, p. 125-152, 2018.
- SILVA, A. T. O.; PIRES, D. A. T. Gincana das Funções Inorgânicas: uma proposta lúdica para as aulas de Química. *Revista Eletrônica Ludus Scientiae*, Foz do Iguaçu, v. 4, n. 1, p. 1-17, 2020.
- SILVA, C. R. F. *et al.* A África como tema para o ensino de metais: uma proposta de atividade lúdica com narrativas do pantera negra. *Revista Eletrônica Ludus Scientiae*, Foz do Iguaçu, v. 2, n. 2, p. 39-56, 2018.
- SILVA, T. F. O. Lei 10.639/03: por uma educação antirracismo no Brasil. *Interdisciplinar: Revista de Estudos de Língua e Literatura*, Aracajú, v. 16, ano VII, p. 103-116, 2012.
- SILVA, T. T. *Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- SOARES, C. E. L. *A capoeira escrava e outras tradições rebeldes no Rio de Janeiro, 1808- 1850*. Campinas: Editora da Unicamp, 2001. 608p.
- SOARES, C. E. L. *A Negregada Instituição: os capoeiras no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, 1994. 337 p.
- SOARES, M. H. F. B. *O lúdico em química: jogos e atividades aplicados ao ensino de química*. 2004. 203f. Tese (Doutorado em Química) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.
- SOUSA, D. M.; SILVA, C. S.; SANTOS, R. M. O Ensino de Ciências Naturais e a Construção de um Currículo Educacional Antirracista na Escola Bernardino Pereira de Barros, Abaetetuba-PA. *Revista Insignare Scientia - RIS*, Cerro Largo, v. 3, n. 4, p. 212-231, 2020.
- SOUZA, E. P. L. *et al.* Ensino de Ciências e Cultura Negra: estudos sobre a mobilização de saberes docentes. *Educação Química em Punto de Vista*, Porto Belo, v. 1, n. 2, p. 42-81, 2017.
- STOTZ, M. B. N.; FALCÃO, J. L. C. Ritmo & rebeldia em jogo: só na luta da capoeira se canta e dança? *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 95-100, 2012.

VERRANGIA, D.; SILVA, P. B. G. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 705-718, 2010.

WIKIPÉDIA. Mancala Oware. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Oware>. Acesso em: 10 Jul. 2021.

WILLIAM, R. *Apropriação cultural*. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020. 206 p.

---

Submetido em: 17 de maio de 2022  
Aceito em: 13 de fevereiro de 2023

# Concepções sobre deficiência por estudantes de licenciatura em Pedagogia

**Resumo:** A universidade pública deve propagar ações inclusivas destinadas às pessoas com deficiência. As sociedades atuais têm privilegiado modelos que valorizam a produtividade e a perfeição em detrimento do respeito à diferença. Em diferentes realidades, é comum evidenciar inúmeras conquistas normativas. Todavia, preceitos e ações excludentes são igualmente presentes nas relações e nos discursos sociais, localizando a deficiência estritamente no organismo. Os objetivos deste estudo foram conhecer as concepções sobre deficiência de estudantes de Licenciatura em Pedagogia do campus Guamá da Universidade Federal do Pará, situado em Belém/PA, e fazer um levantamento da formação inicial recebida por estes alunos acerca da educação especial. Foram entrevistados 14 estudantes, sendo dois de cada ano letivo, compreendendo o período eleito entre os anos de 2017 e 2020. As respostas foram organizadas em três eixos temáticos: concepções sobre a deficiência; formação inicial docente; e concepção sobre o preconceito. A análise das entrevistas indicou as seguintes concepções: metafísica, biológica, social e juxtaposta. Com o maior índice de concordância voltado para a concepção biológica. Nota-se que, mesmo dentro do contexto universitário, que é rico em diversidade, alguns discentes ainda estão em processo de elaboração e formação de conceito em relação à deficiência, e muitos ainda atribuem a deficiência somente ao organismo. Os resultados desta pesquisa permitiram reconhecer como um pequeno grupo de estudantes compreende alguns assuntos relevantes, como: a deficiência, a inclusão, o preconceito e formação inicial.

**Palavras-chave:** concepções; deficiência; formação docente.

**Christianne Thatiana Ramos de Souza**

Universidade Federal do Pará (UFPA)  
ctrsouza@gmail.com

**Jayna Suenne Silva da Silva**

Universidade Federal do Pará (UFPA)  
jaynasuenne@hotmail.com

## Conceptions about disability by bachelor's program students in Pedagogy

**Abstract:** The public university must propagate inclusive actions aimed at people with disabilities. Current societies have privileged models that value productivity and perfection to the detriment of respect for difference. In different realities, it is common to see numerous normative achievements, but excluding precepts and actions are equally present in social relationships and discourses, locating the deficiency strictly in the organism. The objectives of the research were to know the conceptions about the disability of students from a bachelor's program in Pedagogy at the Federal University of Pará, Campus Guamá, located in Belém/PA, and to survey the initial training received by these students about special education. 14 students were interviewed, 2 from each academic year, comprising the period chosen between the years 2017 and 2020. The answers were organized into three thematic axes: conceptions about disability; initial teacher training; and conception about prejudice. The analysis of the interviews indicated the following conceptions: metaphysical, biological, social, and juxtaposed. With the highest rate of agreement focused on physical design. It is noted that even within the university context, which is rich in diversity, some students are still in the process of elaborating and

forming a concept in relation to disability. Many still attribute the disability only to the organism. Through this research, it was possible to learn how a small group of students understands some relevant issues, such as disability, inclusion, prejudice, and initial training.

**Keywords:** conceptions; deficiency; teacher training.

## Concepciones acerca de la discapacidad por los estudiantes de Licenciatura en Pedagogía

**Resumen:** La universidad pública debe propagar acciones inclusivas dirigidas a las personas con discapacidad. Las sociedades actuales favorecen modelos que valoran la productividad y la perfección en detrimento del respeto a la diferencia. En diferentes realidades es común ver numerosos logros normativos, pero los preceptos y acciones excluyentes están igualmente presentes en las relaciones y discursos sociales, ubicando la discapacidad estrictamente en el cuerpo. Los objetivos de este estudio fueron conocer las concepciones sobre la discapacidad de los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Federal de Pará, Campus Guamá, ubicada en Belém/PA y hacer un análisis de la formación inicial recibida por estos estudiantes sobre educación especial. Se entrevistó a 14 estudiantes, dos de cada año escolar, comprendiendo el período entre los años del 2017 al 2020. Las respuestas se organizaron en tres ejes temáticos: concepciones sobre la discapacidad; formación inicial de los docentes; y concepciones sobre los prejuicios. El examen de las entrevistas indicó las siguientes concepciones: metafísica, biológica, social y yuxtapuesta. El mayor índice de concordancia se centra en la concepción biológica. Se observa que incluso en el contexto universitario, que es rico en diversidad, algunos estudiantes todavía están en proceso de desarrollo y formación de un concepto en relación con la discapacidad, y muchos todavía atribuyen la discapacidad sólo al cuerpo. A través de esta investigación, fue posible conocer cómo un pequeño grupo de estudiantes entiende algunos temas relevantes, tales como: la discapacidad, la inclusión, los prejuicios y la formación inicial.

**Palabras clave:** concepciones; discapacidad; formación docente.

## Introdução

A maneira como a deficiência é compreendida socialmente relaciona-se diretamente ao modo como a sociedade se relaciona com o sujeito com deficiência, além de ser essencial na constituição da identidade deste sujeito e para sua inserção social. A nossa percepção formada no seio da sociedade orienta nossas ações e interações (sejam estas inclusivas ou não), exercendo, desta forma, impactos diretos na conduta desse sujeito com deficiência. Diniz (2007) argumenta que a concepção da sociedade sobre as pessoas com deficiência interfere nas relações sociais e orienta as ações planejadas e praticadas com esta população. O modo como percebemos o sujeito muitas vezes acarreta efeitos para o seu desenvolvimento.

Há diferentes formas de compreender a deficiência, e destacamos, nesta pesquisa, as perspectivas metafísica, biológica e social. Na concepção metafísica, a deficiência é explicada por meio de aspectos sobrenaturais e religiosos. Quanto a isso, Alves (2017) ressalta que, no período medieval, sob influência do cristianismo vigente, a deficiência era, muitas vezes, vista como um castigo divino – imaginário este que facilita a categorização depreciativa e o estigma do sujeito, colocando-o em uma posição de inferioridade, o que implica diretamente no seu desenvolvimento.

Apesar das origens medievais desse juízo de valor, mesmo na contemporaneidade é possível encontrar ideários sociais que utilizam essa explicação para a deficiência. A concepção biológica é uma compreensão que atribui ao sujeito, de forma unilateral, a responsabilidade pela deficiência que apresenta e considera o indivíduo o principal responsável por sua adaptação à sociedade.

Por isso, para Gesser, Nuernberg e Toneli (2012), ao concentrar todos os prejuízos e limitações provocados pela deficiência somente no organismo, a sociedade como um todo acaba por prejudicar a compreensão do fenômeno também como um produto social e que necessita de ações pontuais para a garantia dos direitos fundamentais dos sujeitos com deficiência.

A concepção social, por sua vez, compreende que o estado de deficiência está ligado ao contexto. Ou seja, uma pessoa com deficiência física, especificamente um cadeirante, por exemplo, pode ter dificuldade de subir uma calçada sozinho; isto é, exercer sua autonomia por falta de rampas de acesso. Cabe à sociedade, por meio de instituições como o Estado, realizar os ajustes necessários que visem garantir o direito de acesso desta pessoa aos diversos espaços. É responsabilidade social diminuir o máximo possível do estigma de inferioridade. Para Diniz (p. 9, 2007),

[a] deficiência não é mais uma simples expressão de uma lesão que impõe restrições a participação social de uma pessoa. Deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente

Ao discutir sobre as mudanças de concepções ao longo da história humana, Alves (2017) destaca que as práticas estavam alinhadas com as percepções. Por exemplo, uma compreensão orgânica (biológica) orientou práticas de segregação das pessoas

com deficiência, pois assumia o postulado de que as diferenças deveriam ser “consertadas” de alguma forma. Foi exatamente o que aconteceu com os surdos durante o período em que predominou o Oralismo, entre o final do século XIX até meados do século XX, filosofia educacional que tencionava ensinar a linguagem oral aos surdos e compreendia que dessa forma seria possível reabilitar essas pessoas, já que a surdez era considerada uma patologia. Moreira (2006) destaca que havia fortes crenças de cura ou eliminação da deficiência por meio de técnicas educacionais.

Entender os fenômenos sociais relacionados à inclusão pode auxiliar na percepção da forma como a sociedade identifica o que está sendo excluído, ou ainda em processo de inclusão. Diniz (2007) menciona que a categorização depreciativa e a estigmatização do sujeito causam efeito negativo físico e psicológico. Desta forma, localizar a deficiência no organismo que a apresenta e, consequentemente, esperar que seu portador repare (esta limitação) para se inserir ao meio, acaba sendo um processo assaz prejudicial, visto que atribui ao indivíduo a total responsabilidade de sua condição.

Portanto, se faz necessário estabelecer uma concepção que reconheça o potencial da pessoa com deficiência e que garanta sua inclusão de forma ativa, ou seja, sem tentar impor uma condição de existência que não lhe é viável. Baleotti e Omote (2014) alertam sobre o perigo que recai na amplitude do entendimento do fenômeno, pois o sujeito nessa condição pode apresentar dificuldades para a realização de determinadas atividades, mas não de outras.

A política de inclusão escolar de alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) abrange medidas normativas voltadas para as ações de profissionais que atuam na escola e que estão diretamente envolvidos com a garantia da permanência desses alunos no ambiente escolar. Dentre os vários profissionais, destacamos o professor, que por estar em contato diário com o público-alvo, precisa ter acesso a uma formação inicial que ofereça conhecimentos sobre a deficiência, bem como sobre o desenvolvimento e aprendizagem de pessoas incluídas nesta categoria.

Dessa forma, o professor terá sua prática fundamentada em concepções que valorizem o sujeito com deficiência e que favoreçam o seu desenvolvimento e autonomia. Pletsch (2016) ressalta que ser docente na atualidade é um grande e complexo desafio, visto que, para atender a diversidade de alunos, diariamente lhe são exigidos novos conhecimentos e novas práticas pedagógicas.

De acordo com Gauthier (1998) e Tardif (2002), os saberes docentes são plurais, constituídos de saberes pedagógicos, disciplinares, curriculares e experiências. Por este motivo, se faz necessário investigar sobre a formação docente em relação à educação especial no curso de Pedagogia.

Cada vez mais a instituição escola e os professores são chamados a enfrentar o desafio de atender com qualidade a toda diversidade de alunos. Não basta apenas permitir que os alunos tenham acesso e permaneçam na escola: torna-se fundamental que todos os alunos aprendam. Assim, são necessárias profundas mudanças na organização e funcionamento da escola, na prática pedagógica utilizada e, principalmente, na formação de professores. (POKER; MARTINS; GIROTO, 2016)

Os cursos de formação de professores, especificamente o de Licenciatura em Pedagogia no campo da educação especial, segundo Cartolano (1998), devem proporcionar ao graduando oportunidades para confrontar as questões de ordem teórica em relação à prática. É necessário refletir sobre as metodologias que serão aplicadas nas disciplinas que tratam sobre a educação especial e a inclusão escolar do PAEE ofertadas nos cursos de licenciatura, pois se destacam ações como: pautar a emancipação, efetuar práticas pedagógicas adequadas e estar aberto a novas possibilidades de ensino, etc.; temáticas essas que devem ser adotadas dentro da perspectiva de formação do graduando em Pedagogia, outorgando aos discentes ressignificar seu modo de pensar sobre a diferença e sobre a diversidade, ampliando a concepção de deficiências e observando o indivíduo como um agente participativo na sociedade.

Como dito anteriormente, as Diretrizes Curriculares Nacionais abriram possibilidades para que os cursos de Pedagogia tenham diferentes propostas de formação. Portanto, ensinar uma formação mais adequada aos professores se refere tanto à organização curricular, quanto à prática pedagógica. Isso se faz necessário, pois em muitos casos, não existe uma articulação entre a teoria e a prática. Consequentemente, o maior desafio atual nos cursos de formação de professores é o de produzir conhecimentos que desencadeiem novos olhares de compreensão de diferentes realidades e situações complexas de ensino, para que o educador crie metodologias de ensino que lhe propiciem exercer seu cargo de forma cada vez mais satisfatória e proveitosa para todos. Dessa maneira, é imperioso adequar a formação de professores às novas exigências educacionais

e definir um perfil profissional, estabelecendo habilidades e competências necessárias aos professores cômguas à realidade brasileira. (NAUJORKS; NUNES SOBRINHO, 2001)

Identificar, analisar e discutir criticamente o posicionamento de estudantes de graduação sobre enunciados que retratam diferentes concepções relacionadas ao fenômeno de deficiência se configura numa proposição importante e de interesse social, uma vez que os julgamentos que a audiência faz em relação a determinados segmentos populacionais poderão determinar as possibilidades de participação desses sujeitos em distintas esferas sociais.

Diante do modo como a sociedade compreende a deficiência e do modo como trata os sujeitos com deficiência, os questionamentos levantados neste estudo foram: a) De que modo estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia concebem a deficiência?; b) Qual a formação recebida pelos estudantes de Licenciatura em pedagogia acerca da deficiência e sobre a educação especial?; c) A formação inicial que os estudantes de Licenciatura em Pedagogia recebem acerca da educação especial pode colaborar para uma ressignificação dos estigmas e para uma atuação inclusiva dentro da sala de aula?.

Visando responder a estas perguntas, foram propostos os seguintes objetivos para a pesquisa descrita neste artigo: c) Conhecer as concepções sobre deficiência tidas por estudantes de Licenciatura em Pedagogia e; f) Fazer um levantamento da formação inicial recebida acerca da educação especial.

O intuito foi identificar e discutir criticamente o posicionamento de universitários acerca das afirmativas sobre as concepções de deficiência, pois através dessa estratégia, podemos compreender as práticas sociais, buscando debater sobre as possibilidades de modificações e ampliação da formação discente para atuar com alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).

## Metodologia

A pesquisa aplicada foi de caráter quanti-qualitativa, possuindo traço misto, relacionando as características da pesquisa qualitativa e quantitativa.

Inicialmente, a pesquisa qualitativa não se preocupa com análises numéricas, pois sua verificação ocorre através de levantamento bibliográfico de documentos e textos específicos, a fim

de compreender grupos sociais com suas histórias e organizações, pautando-se na busca por conceitos. (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009) Segundo Minayo (2001), esta tipologia de investigação, na qual o investigador baliza seu posicionamento, busca um universo de significados, crenças, valores e etc. o que corresponde a um espaço mais profundo das relações. Acerca disso, Silveira e Córdova (p. 32, 2009) elencam desta forma as características da pesquisa:

objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências.

Por sua vez, o diagnóstico quantitativo se vale da análise numérica e do levantamento de dados, por meio de técnicas estatísticas para aplicar o rendimento para o estudo, sendo capaz de identificar os dados qualificáveis. Nessa pesquisa, o pesquisador não tem seu próprio posicionamento, ele apenas reproduz dados. Sobre isso, Fonseca (2002, p. 20) assera que:

[diferentemente] da pesquisa qualitativa, os resultados da pesquisa quantitativa podem ser quantificados. Como as amostras geralmente são grandes e consideradas representativas da população, os resultados são tomados como se constituíssem um retrato real de toda a população alvo da pesquisa. A pesquisa quantitativa se centra na objetividade. Influenciada pelo positivismo, considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros. A pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis.

Isto posto, o objetivo da pesquisa quanti-qualitativa é, através da coleta de dados numéricos, analisá-los e relacioná-los com os textos consultados no levantamento bibliográfico realizado previamente. É isso que, segundo Fonseca (2002), gera uma pesquisa de caráter misto, pois a utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia

conseguir isoladamente, não só focalizado em conceitos específicos, mas tentando compreender a totalidade do fenômeno.

O estudo em questão envolveu seres humanos e, por essa razão, foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do campus Guamá da Universidade Federal do Pará, para que fosse verificada sua adequação à Resolução 466/2012. (BRASIL, 2012) O número do processo que aprovou o projeto no comitê de ética foi 28648619.0.0000.0018.

Esta pesquisa foi realizada com 14 estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia em uma universidade pública de Belém do Pará. Foram selecionados dois estudantes por ano letivo, compreendendo o período eleito entre os anos de 2017 e 2020, conforme mostra o Quadro 1. Destaca-se que os nomes atribuídos aos participantes são fictícios. O critério de escolha dos participantes era que eles fossem alunos ativos do curso de Licenciatura em Pedagogia tanto dos anos iniciais, quanto dos anos finais, com a intenção de pegar uma amostra de cada ano, desde o primeiro semestre até o último, então quem estivesse dentro desses critérios e aceitasse participar era escolhido.

**Quadro 1 – Participantes e o referido semestre cursado**

<b>PARTICIPANTES</b>	<b>SEMESTRE</b>
Grazi	1º
Lola	1º
Anne	3º
Victor	3º
Eva	4º
Joaquina	4º
Alex	5º
Maria	5º
Bia	6º
Lais	6º
Carla	7º
Marta	7º
Lais	8º
Jane	8º

Fonte: Desenvolvido pelas autoras.

O contato com os participantes foi realizado via aplicativo de mensagens instantâneas, devido à situação de distanciamento social, atendendo aos protocolos sanitários em virtude da pandemia de covid-19. Inicialmente, foi explicado o objetivo da entrevista e os participantes foram informados que teriam sua identidade preservada e que poderiam desistir a qualquer momento de participar da pesquisa. Além disso, foi solicitado que eles assinassem o Termo de consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), firmando o compromisso de resguardar suas identidades. Deste modo, foram atribuídos nomes fictícios a cada um.

As informações foram coletadas por meio de entrevista estruturada, realizada por áudio, através do aplicativo de mensagens instantâneas e posteriormente transcritas para análise. As respostas foram organizadas em três eixos temáticos: concepções sobre a deficiência; formação inicial docente; e concepção sobre o preconceito. A seguir, serão apresentados os resultados, a partir das análises e discussão de cada eixo.

### CONCEPÇÕES SOBRE A DEFICIÊNCIA

A partir da análise das respostas dos estudantes, as concepções sobre a deficiência foram caracterizadas como metafísica, biológica, social e concepção justaposta. Inicialmente serão feitas considerações acerca da concepção metafísica.

Apenas um dos 14 participantes expressou em sua resposta características que indicavam uma concepção mais próxima da concepção metafísica. A já mencionada concepção metafísica trata, segundo Freitas (2007, p. 74), a deficiência “como algo que transcende a condição humana, podendo estar atrelada a causas espirituais e/ou religiosas, ou a fatores sobrenaturais, ou seja, que pouco depende da atuação do sujeito”.

A análise do conteúdo das respostas de seis pessoas destacou que sua compreensão acerca da deficiência se aproximou da concepção biológica. Observa-se esta percepção nas respostas a seguir:

Bom, deficiência eu entendo como uma forma de limitação ou de perda total de algum membro físico ou também de alguma coisa relacionada ao intelectual, né?! Digamos mental, cerebral, essas coisas. Ou algum tipo de limitação [...]. **(Alex, 5° eixo)**

É... deficiência pra mim é quando uma pessoa nasce com alguma... entre aspas falta no corpo, ou seja, na mente, mas não é uma doença. Não vejo como uma doença, mas sim como uma falha... entre aspas novamente... no corpo, e... ou então na mente, no seu sistema neurológico, psicomotor, é... eu vejo assim. **(Eva, 4° eixo)**

A concepção biológica de deficiência é aquela focada apenas no aspecto biológico ou nas limitações orgânicas provocadas pela deficiência, como aparece nas respostas de Alex e Eva. Para Oliveira (2004, p. 64), esta concepção (que também pode ser chamada de “individual”) é aquela em que a deficiência está centrada no indivíduo, sendo

interpretada como um atributo inerente ao indivíduo. Pode tomar como referência o desvio de um padrão, de uma média de normalidade ou presença de alguma falha ou limite que levam a um mau funcionamento geral ou em alguns aspectos específicos.

Nessa perspectiva, percebe-se que a deficiência está inteiramente ligada aos aspectos orgânicos. A pessoa é definida como um deficiente e não como uma pessoa que apresenta uma deficiência. Essa concepção exclui o social, atribuindo inteiramente ao sujeito sua limitação, independentemente do contexto em que está inserido e o responsabiliza por sua adaptação na sociedade.

Para Leite e Lacerda (2018), esse viés difunde a representação de incapacidade da pessoa com deficiência em relação às outras pessoas que não apresentam condição semelhante. Figueiró (2007) ressalta que, ao agir desse modo, a sociedade incorre no sério risco de isentar a própria responsabilidade e colabora para o agravamento da deficiência, uma vez que culpa o indivíduo por sua condição.

Foram percebidos traços da concepção social de deficiência nas respostas de três participantes, conforme exemplo a seguir:

E... por deficiência, eu entendo... qualquer tipo de dificuldade que o individuo possa ter. [...]. **(Carla, 7° eixo)**

Carla, ao ver a deficiência como uma perspectiva de dificuldade, se distancia das raízes dos vieses biológico e metafísico. Inferir a deficiência como uma característica cujas dificuldades ou limitações estão vinculadas às perspectivas que o sujeito tem na sua

relação com a sociedade dirige a análise para fatores externos ao organismo. Agora o sujeito não é culpado por sua condição, mas considera-se a influência do ambiente no qual está inserido sobre sua limitação.

Para Diniz (2007, p. 9), a deficiência não é somente uma má-formação que dita restrições à participação plena de um indivíduo, mas um complexo parecer que reconhece o corpo físico lesionado, que, inclusive, denuncia as falhas na estrutura social que oprimem a pessoa deficiente. Já Vygotsky (1997, p. 71), além de apoiar uma concepção de desenvolvimento que se orienta do plano social para o individual, nota a inexistência de “um aspecto onde o biológico possa separar-se do social”.

Por fim, três participantes apresentaram em suas respostas uma justaposição de características das concepções social e biológica. O excerto da resposta de Lola ilustra essa justaposição.

A deficiência pra mim é... uma limitação que a pessoa tem ou que ela nasce ou que ela adquire ao longo do tempo e ela encontra dificuldade em fazer as coisas mais simples, que seriam mais fáceis, e aí ela se vê limitada pra fazer... algum tipo de atividade. (**Lola, 1° eixo**)

Estas respostas, por apresentarem características de duas concepções distintas, foram denominadas de justapostas. Tal nomenclatura advém do processo de compreensão explicado por Vygotsky (1998), ao falar sobre a internalização do conceito real.

Este teórico frisa que o desenvolvimento humano tem por base as relações sociais e ressalta que as aprendizagens que trazemos conosco está interligada desde o nosso primeiro dia de vida. Por conseguinte, aborda as ferramentas psicológicas usadas pelos humanos para organizar os pensamentos, chamadas de signos, que atuam internamente no sujeito, modificando suas funções psíquicas e auxiliando no autocontrole do comportamento e na elaboração do pensamento. Para Vygotsky (1998), toda ferramenta psicológica precisa ser internalizada, e isso acontece através do aprendizado no convívio com outras pessoas.

As funções psicológicas superiores, segundo o autor, são as atividades de associação, planejamento, comparação e formulação de conceitos, tudo isso tem origem nas trocas mútuas sociais. Nessa dinâmica interativa, o indivíduo dá significado às coisas do mundo, constrói seus conhecimentos e se constitui como sujeito.

Dessa forma, nota-se que a elaboração de conceito não ocorre espontaneamente e, sim, de forma influenciável através de um processo histórico, cultural e social. Ou seja, esta construção realiza-se mediante um desenvolvimento ativo e interativo do sujeito com outros sujeitos.

Vygotsky (1998) também fala sobre os conceitos científicos ou sistematizados, que são conhecimentos adquiridos por meio do ensino sistemático, em sala de aula. Ele afirma que os dois se relacionam e se influenciam constantemente, pois, ao longo do processo de desenvolvimento, o sujeito internaliza conceitos espontâneos e científicos. Vygotsky (1998, p. 74) chama esse processo de internalização, no qual a reconstrução *interna* acontece com base em uma operação externa.

Conclui-se que as respostas consideradas justapostas evidenciam um processo de elaboração pelos participantes sobre a concepção de deficiência. Provavelmente, eles encontram-se em fase de transição e fixação do conceito de deficiência.

Por fim, ao analisar as concepções de deficiência dadas pelos discentes, nota-se uma alta concordância entre 46% dos discentes entrevistados, voltada ao viés biológico. Percebe-se, também, que, mesmo com o avanço nos estudos e nos debates sobre deficiência, 8% dos discentes entrevistados ainda enxergam a deficiência como uma condição, pelo viés metafísico, enquanto 23% dos entrevistados conseguiram superar as concepções metafísica e biológica, trazendo respostas com características da concepção social; outros 23% ficaram na categoria de concepção justaposta, por ainda estarem construindo seu entendimento deste assunto.

### Formação inicial docente

Ao serem questionados sobre a importância de se estudar sobre educação especial no curso de Pedagogia, os estudantes evidenciaram a necessidade de estudar sobre esse tema. Estas respostas de Maria e Eva apresentam essa perspectiva:

É de suma importância a presença da disciplina de educação inclusiva no currículo de pedagogia porque futuramente nós seremos profissionais da educação. E existem muitas mazelas ainda em relação à sala de aula com a educação inclusiva, tanto pela falta de formação continuada quanto pelo pouco contato que a pessoa teve com a disciplina ou até mesmo com estágio não supervisionado. Às vezes essa falta de contato acaba te

trazendo um certo tipo de estranheza e preconceito. Então é preciso quebrar esse paradigma. **(Maria, 5° eixo)**

Nossa, eu acho de extrema importância, tanto no ensino superior como no ensino fundamental e na educação infantil. Por que... É, depois que as pessoas com deficiência adentraram na... nas escolas, a gente vê o quão é dificultoso, porque mesmo com as crianças... as crianças, adolescente, e... jovens dentro do ensino, a gente fala 'a educação inclusiva'.. mas a gente vê que não tá sendo realmente inclusiva porque ainda existem muitas dificuldades, muitas barreiras que impedem essas pessoas de realmente aprenderem. **(Eva, 4° eixo)**

A educação especial e a educação inclusiva começaram a se formar em meados da década de 1960, visando minimizar a exclusão e as barreiras impostas aos deficientes. A educação especial refere-se a uma modalidade de ensino. Segundo Bueno (2004), a educação especial é a referência basilar no esforço depreendido pela sociedade moderna em proporcionar educação especializada compatível às necessidades de crianças portadoras de deficiências. Por outro lado, a educação inclusiva nos ensina a conviver com as diferenças num contexto geral, pois, visando garantir o direito de todos de ter as mesmas oportunidades, são criados métodos para fazer todos se sentirem pertencentes, independentemente de suas diferenças. Sobre isso, Martins, Silva e Sachinski (2020, p. 14) notam que a educação inclusiva e a educação especial são cátedras distintas, não caracterizadas como modalidades, mas, sim, procedimentos metodológicos dentro da educação básica.

De acordo com as participantes, por mais que a disciplina Educação Especial seja ofertada no curso de Licenciatura em Pedagogia, ainda é possível notar certa fragilidade e insuficiência no que toca a abordagem deste assunto na formação do pedagogo.

Diante desse panorama, as estudantes entrevistadas ressaltaram a necessidade de uma formação inicial sólida e qualificada nos cursos de Pedagogia, a fim de garantir uma capacitação que prepare os futuros educadores para elaborar adaptações curriculares e de linguagem que favoreçam a inclusão de pessoas com deficiência, sem prejudicar suas aprendizagens.

Foi muito salientado nas respostas o déficit presente na formação dos professores pela falta de prática e por conta da carga

horária insuficiente da disciplina de Educação Inclusiva ofertada. Como aparece nas respostas de Lais e Bia:

[...] a carga horária que dispõe a disciplina Educação Inclusiva, ela tem um tempo, assim... surreal pra tá... pra tratar na totalidade o assunto. Primeiro que, é... essa disciplina às vezes aborda mais a questão legislativa, não que não seja importante, mas a gente sabe que a prática é muito diferente da teoria, né? Então, não aborda, não aborda mesmo. A gente sai de lá com um pensamento sobre, mas quando chega na prática é algo totalmente diferente. Então, os alunos de pedagogia, se querem conhecer melhor sobre o assunto, sobre a discussão, precisam correr atrás das informações, sozinhos. **(Lais, 8° eixo)**

Pelo menos no meu caso essa disciplina foi abordada de maneira muito superficial, né... Além da... do professor não ter tido empenho, a carga horária da disciplina é muito pouca, né... E essa disciplina ela é muito ampla, então... mesmo que o professor quisesse, ele também não teria como... é... abordar certos assuntos de forma aprofundada, né [...]. **(Bia, 6° eixo)**

Os participantes também destacaram a falta de um estágio supervisionado com o público-alvo da educação especial na grade curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia, como aparece nas respostas de Marta e Maria:

[...] muitas vezes a gente se depara com profissionais da área que não tiveram contato, que não tiveram nem... nem... nem iniciação sobre nada, e eles apresentam muita dificuldade na hora que se deparam com alguém que precisa de um auxílio necessário né. **(Marta, 7° eixo)**

[...] por isso seria muito importante a presença do estágio supervisionado, ou até mesmo o próprio contato com o estágio não supervisionado, pra poder ter aquele contato com a realidade, sabe. A prática pedagógica entra nessa perspectiva, a gente tem a teoria, mas aliada à prática a gente acaba aprendendo mais. **(Maria, 5° eixo)**

Na perspectiva dos participantes, o curso não oportuniza aos estudantes um primeiro contato direto com o PAEE. A ausência

dessa prática prejudica a atuação docente, pois muitas vezes o professor não sabe como lidar com o público-alvo por não ter tido esse contato na sua formação.

No Projeto Político Pedagógico de Pedagogia (PPP) de 2010, que está em vigor no curso de Licenciatura em Pedagogia ofertado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA), consta a seguinte caracterização das disciplinas Educação Inclusiva e Libras, que compõem o Eixo 3, titulado Educação Inclusiva e Diversidade:

Educação Especial e Inclusiva. Centra-se na reflexão das bases políticas, filosóficas, sociológicas, históricas e pedagógicas da Inclusão enquanto princípio educacional.

B) Referente a Libras: LIBRAS. Centra-se na reflexão/prática da LIBRAS como língua natural dos surdos, o bilinguismo na educação dos surdos, a especificidade na ação pedagógica no processo ensino/aprendizagem de pessoas surdas. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2010, p. 110)

É possível verificar no programa da disciplina Educação Inclusiva o caráter instrumental que envolve este componente curricular. No decorrer de suas 68 horas de carga horária total, são abordados conteúdos programáticos relacionados à trajetória histórica e política da Educação Inclusiva, a reflexão da formação docente e a discussão com os discentes acerca do Atendimento Educacional Especializado (AEE), bem como a percepção das principais características das deficiências, do transtorno do espectro autista e da superdotação. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2010)

Ao analisar a matriz curricular delineada no mencionado PPP, atestou-se que a educação especial não é profusamente abordada na formação inicial dos docentes, sendo que, das 48 disciplinas ofertadas no curso supracitado, apenas 02 dissertam sobre a temática.

Entretanto, Deimling (2013) afirma que não basta as universidades federais oferecerem apenas disciplinas teóricas sobre educação inclusiva, visto que os entrevistados problematizaram o ensino conteudista, destacando que os professores da educação básica estão apenas preocupados em cumprir o prazo da disciplina, repassando o conteúdo de forma corrida e teórica. A ausência da articulação entre a teoria e prática deixa uma lacuna na formação

do pedagogo em relação à educação especial, de acordo com as respostas de Carla e Bia:

É... Acredito que, a... uma educação altamente conteudista que não preze pela adaptação de materiais, pela adaptação de conteúdos, pela... por uma linguagem adaptada, ela dificulta muita a aprendizagem dos alunos e se dificulta pra que as crianças alcancem realmente, os adolescentes, a independência que a educação inclusiva tá aí. Porque o papel desses professores é ensinar conteúdo, mas também poder acarretar nessas crianças, nesses jovens, a independência deles perante o mundo, sabe?! E isso é algo que tá em falta. **(Carla, 7° eixo)**

E um exemplo disso é nas salas de aula né, que não adianta o aluno é... tá lá, aí achar que... ele está sendo incluído né... Porque às vezes não tem o professor, ele não passa alguma atividade adaptada, ou até mesmo os alunos não... conseguem ter essa aproximação do... do aluno, até às vezes por falta de... de conhecimento e outros... outros motivos também. **(Bia, 6° eixo)**

Ao problematizarem a falta de práxis educacional dentro das universidades, os discentes desejam mobilizar não apenas as instituições como um todo quanto à inclusão de membros efetivos na escola, mas também os parâmetros curriculares, a adaptação de materiais, adaptação de espaço e adaptação de provas, de acordo com eles, são coisas necessárias a se pensar. Castro (2002) mostrou que os professores, de modo geral, não se sentem capacitados para receber um aluno com deficiência, apesar de acreditarem nos méritos da inclusão.

Os entrevistados destacaram como indispensável para melhorar essa realidade uma reformulação na formação inicial dos professores, conforme aparece na resposta de Carla:

Bom, sem dúvida, eu acredito que o aspecto que engendra outros aspectos é, sem dúvida, e é primordial, a formação dos professores. Porque se nos formos falar de facilitação, adaptação de conteúdo, adaptação de matérias, é... adaptação de linguagem é... O estudo da análise comportamental, como... e as suas metodologias e outras ciências e outros métodos, eu acredito que tudo perpassa pela formação dos professores, sem ela, os profissionais não terão acesso a... a esses... a essas

áreas que podem tá contribuindo para uma melhor, para um melhor desenvolvimento é... dessas crianças em sala de aula, sabe?! Então, é a chave, formação de professores é o aspecto primordial pra que a gente possa começar a pensar em outros aspectos. **(Carla, 7º eixo)**

O mesmo Deimling (2013) alega ser muito importante que o professor responsável pela sala regular de ensino adquira, em sua formação inicial, uma base teórica sólida sobre as diferentes áreas de atuação da educação escolar, além dos conhecimentos sobre as características do público-alvo da educação especial e seu processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, o docente poderá ser capaz, na prática, de contribuir para o sucesso no processo de aprendizagem desse aluno.

Por fim, ressaltamos que essa estrutura curricular não contempla a prática materializada no estágio docente supervisionado. Diante disso, o Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia aqui estudado apresenta limitações que comprometem a formação do futuro educador no tangente a sua formação para atuar com o público-alvo da educação especial. Este panorama, além disso, colabora para que a atuação dos futuros educadores formados nestes liceus seja insuficiente para lidar com as necessidades e demandas dos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, o que colabora para um processo de inviabilização do acesso por estes grupos à uma educação de qualidade.

### **Concepções sobre o preconceito**

Ao serem indagados sobre o preconceito, os entrevistados ressaltaram que é um fenômeno social tão enraizado, que muitas pessoas acabam propagando falas e atos preconceituosos de forma inconsciente, ou seja, sem ter a intenção de fazer ou falar algo de forma deliberada. Para Allport (1954), o preconceito é tanto uma ideia ou um conceito formado antecipadamente, não baseado em dados objetivos e motivado por hábitos de julgamentos ou generalizações apressadas, quanto um sentimento desfavorável para com alguém ou algo anterior, baseado ou não em verdadeira experiência.

Os participantes foram questionados se as crenças sociais e os valores que aprendemos influenciam na nossa forma de ver o outro. A resposta foi integralmente positiva, já que, segundo os

entrevistados, as crenças e percepções que passam de “pai pra filho” influenciam na forma de ver o mundo ao longo da vida, pois fazem parte da construção da identidade de cada indivíduo.

Para Martins (2017), o desenvolvimento do preconceito ocorre a partir de muitos fatores que operam simultaneamente, como os culturais, emocionais e ou fatores pessoais. Em suas palavras, “o processo histórico do desenvolvimento do diálogo inter-religioso demonstra o quão foi presente, e ainda persiste, o preconceito em relação à crença do Outro, sustentado, sobretudo, em relação às premissas da verdade e superioridade”. (MARTINS, 2017, p. 46)

Decorrentes dessas crenças, surge a depreciação do sujeito diferente e os estereótipos. Já a estigmatização do sujeito acontece durante a comparação de uma pessoa específica, considerada “diferente”, com um determinado grupo do “tipo ideal”, sendo este o grupo dominante. Quanto a isso, Amaral (1998) nota que estamos em busca de um sujeito com modelo pré-estabelecido e nos baseamos nisso, pelas nossas crenças e pelo grupo que fazemos parte.

Os discentes entrevistados também falaram sobre o abalo psicológico que pessoas com algum tipo de deficiência sofrem em decorrência do preconceito, e como isso compromete o convívio social desses sujeitos, que, muitas vezes, são excluídos da sociedade e acabam não vivenciando seus direitos como cidadãos, e não desfrutando de uma infância plena.

Em nossa realidade muitas pessoas usam expressões preconceituosas, presentes na cultura e transmitidas desde o nascimento em seu lar e nos diferentes meios sociais em que circulam. Os estudantes entrevistados acreditam que uma maneira de mudar essa realidade é por meio da educação, sendo necessário alumiar para as crianças desde cedo, tanto em casa quanto na escola, a respeitar a diversidade e a diferenças.

Por fim, é de suma importância engrenar com as crianças debates de temas como deficiência, diversidade, preconceito e multiculturalidade desde tenra idade. Não devemos esperar que as pessoas com deficiência se adaptem a nossa realidade, devemos criar meios para que, no dia a dia, sua condição ou especificidade física, intelectual, comportamental ou sensorial não se torne obstáculo para seu desenvolvimento cognitivo e afetivo, bem como para seu convívio social.

## Considerações finais

O presente artigo trouxe um levantamento das concepções de deficiência tidas por estudantes do curso de Pedagogia e uma reflexão acerca da formação inicial no que tange a atuação na área da educação especial. A partir da compreensão discente sobre o que é deficiência, o que é preconceito e como este acontece, e como deveria acontecer a formação inicial voltada para a atuação com o público-alvo da educação especial, é possível ter uma noção do quão essas concepções podem influenciar a futura prática docente.

Após a verificação dos dados, percebemos que, mesmo em um polo contendo grande diversidade, como a universidade, o maior índice de respostas acerca da deficiência estava vinculado a uma concepção biológica desta. Assim, é urgente avaliar as práticas inclusivas que são asseguradas nesse contexto e a formação recebida no que toca a este assunto.

Quanto à formação inicial, os estudantes compreendem que deveria oferecer um conhecimento mais aprofundado sobre a educação especial, bem como destacam que a ausência de experiências concretas com o espaço escolar e com a educação do público-alvo deixa, também, uma lacuna na sua formação no que se refere à prática de ensino na área da educação especial. Deste modo, consideramos que essa é uma questão que precisa ser revista pelo curso de formação em Pedagogia, especialmente porque as novas diretrizes curriculares que regem a formação inicial docente apontam para a necessidade de oferta de estágio docente na área da educação especial.

É necessário que haja uma atenção maior para com as pessoas com deficiência dentro da sala de aula, para que estejam de fato incluídas e participem efetivamente do processo educacional. Para isso, a reformulação no currículo do curso de Pedagogia e uma ampliação das discussões sobre quem são as pessoas com deficiência dentro da comunidade universitária são imprescindíveis. Através da informação, da formação docente e do convívio com as pessoas com deficiência, será possível ressignificar a compreensão acerca da deficiência e do preconceito e garantir uma inclusão escolar de fato.

Esta inquirição permitiu conhecer como pensa um pequeno grupo de estudantes sobre temas complexos e relevantes atualmente, visto que a inclusão escolar é um dos temas que têm ocupado bastante espaço na educação e têm sido alvo de interesse social.

Neste sentido, esta pesquisa oferece uma contribuição para esta área de investigação, pois traz à baila questões importantes que compõem o tema inclusão escolar e que estão diretamente vinculadas às ações educativas voltadas ao público-alvo da educação especial. Contudo, julgamos que este é um tema que precisa de mais investigações. É importante entendermos muito mais e aprofundarmos as discussões no que tange as concepções de deficiência, preconceito e formação inicial tidas por estudantes e docentes de outras licenciaturas, até mesmo de outros profissionais que atuam na educação desse público.

## Referências

ALLPORT, G. *The nature of prejudice*. Reading, Mass: Addison-Wesley, 1954.

ALVES, D. S. S. Concepções de deficiência: um estudo sobre a representação social da diversidade humana ao longo da história. *Revista Polyphonia*, Goiânia, v. 28, n. 1, p. 31-44, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/43435>. Acesso em: 11 jul. 2020.

AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Julio G. (org.). *Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, p. 11-30, 1998.

BALEOTTI, L. R.; OMOTE, S. A concepção de deficiência em discussão: ponto de vista de docentes de Terapia Ocupacional. *Cadernos de Terapia Ocupacional*, São Carlos, v. 22, n. 1, p. 71-78, 2014. Disponível em: <https://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/586>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. *Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012*. Trata de pesquisas em seres humanos e atualiza a resolução 196. Brasília: CNS, 2012. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020.

BUENO, J. G. S. *Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. 2. ed. São Paulo: PUC/SP-EDUC, 2004. 187 p.

CARTOLANO, M. T. P. Formação do educador no curso de Pedagogia. A educação especial. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 19, n. 46, set.1998.

CASTRO, S. F. *A representação social de professores de alunos incluídos em rede regular de ensino*. 2002. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Especial na área da Deficiência Mental) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2002.

DEIMLING, N. N. M. A educação especial nos cursos de pedagogia: considerações sobre a formação de professores para a inclusão escolar. *Educação Unisinos, São Leopoldo*, v. 17, n. 3, p. 238-249, 2013. Disponível

em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2013.173.08/3815>. Acesso em: 15 jun. 2020.

DINIZ, D. *O que é deficiência*. 1. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007. 89 p. (Coleção Primeiros Passos, 1).

FIGUEIRÓ, R. F. S. *O paraplégico no mercado de trabalho – a percepção dos trabalhadores sem deficiência motora: contribuições da enfermagem para a equipe multidisciplinar*. 2007. 187 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem Anna Nery, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=171539](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=171539). Acesso em 17 jun. 2020.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREITAS, M. N. C. *A Inserção de pessoas com deficiência em empresas brasileiras: um estudo sobre as relações entre concepções de deficiência, condições de trabalho e qualidade de vida no trabalho*. 2007. 314 f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/CSPO-72UKVU>. Acesso em: 10 ago. 2020.

GAUTHIER, C. *Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Unijuí, 1998. 480 p.

GESSER, M.; NUERNBERG, A. H.; TONELI, M. J. F. A contribuição do modelo social da deficiência à psicologia social. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 24, n. 3, p. 557 – 566, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/PhdsqyL5T8fRwTp9JD3T6M/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 22 jun. 2020.

LEITE, L. P.; LACERDA, C. B. F. A construção de uma escala sobre as concepções de deficiência: procedimentos metodológicos. *Revista Psicologia USP*, São Paulo, v. 29, n. 3, p. 432-441. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/154630>. Acesso em: 17 jun. 2020.

MARTINS, J. A.; SILVA, R.; SACHINSKI, I. Educação especial e educação inclusiva: quem são estes sujeitos na sociedade? In: SIMPÓSIO DE PESQUISA, 8., 2020, Curitiba. *Anais [...]*. Curitiba: FAE, 2020. p. 10–24. Disponível em: <https://sppaic.fae.emnuvens.com.br/sppaic/article/view/104/108>. Acesso em: 13 dez. 2020.

MARTINS, A. C. R. A origem do preconceito em Allport como obstáculo ao diálogo inter-religioso. *Sacrilegens*, Juiz de Fora, v. 14, n. 2, p. 45-64, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/sacrilegens/article/view/26977>. Acesso em: 15 ago. 2020.

MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. 80 p.

MOREIRA, M. H. B. Uma análise do serviço de ensino itinerante de apoio pedagógico a inclusão escolar na rede municipal de Araraquara.

2006. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/90323>. Acesso em: 12 jul. 2020.
- NAUJORKS, M. I.; NUNES SOBRINHO, F. P. (org.). *Pesquisa em Educação Especial: o desafio da qualificação*. Bauru: Edusc, 2001.
- OLIVEIRA, A. A. S. O conceito de deficiência em discussão: representações sociais de professores especializados. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Corumbá, v. 10, n. 1, p. 59-74, 2004. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1413-65382004000100006&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-65382004000100006&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 15 jul. 2020.
- PLETSCH, M. D. Educação especial e inclusão escolar nos planos municipais de educação da baixada fluminense: avanços, contradições e perspectivas. *Comunicações*, Piracicaba, v. 23, n. 3, p. 81-93, 2016. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/2951/1849>. Acesso em: 22 ago. 2020.
- POKER, R. B.; MARTINS, S. E. S. O.; GIROTO, C. R. M. (org.). *Educação inclusiva: em foco a formação de professores*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2016. p 198. Disponível em: [https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/educacao-inclusiva\\_ebook.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/educacao-inclusiva_ebook.pdf). Acesso em: 12 jul. 2020.
- SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A Pesquisa Científica. In: GERHARDT, T. E. (org.). *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, p. 31-42. Disponível em: [https://cesad.ufs.br/ORBI/public/uploadCatalogo/09520520042012Pratica\\_de\\_Pesquisa\\_I\\_Aula\\_2.pdf](https://cesad.ufs.br/ORBI/public/uploadCatalogo/09520520042012Pratica_de_Pesquisa_I_Aula_2.pdf). Acesso em: 10 jul. 2020.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002. 325 p.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia*. Belém: Faculdade de Educação da Universidade Federal do Pará, 2010. Disponível em: <http://faed.ufpa.br/arquivos/Acad%C3%AAmico2/PPCPedagogia.pdf>. Acesso em: 25 set. 2020.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 191 p.
- VYGOTSKY, L. S. *Obras escogidas – V: fundamentos de defectología*. Madrid: Visor, 1997. 395 p.

---

Submetido em: 18/06/2021  
Aprovado em: 23/11/2022

# Currículo Cultural em Educação Física: por uma Cidadania Ética

**Resumo:** O presente artigo busca estabelecer o diálogo entre o chamado Currículo Cultural em Educação Física e os conceitos de Ética, Moral e Cidadania. Para tanto, elabora uma análise a partir da pesquisa de Neira realizada com docentes que afirmam trabalhar com o chamado Currículo Cultural e destaca os pontos que evidenciam a relação com as diferenças. Posteriormente, dialoga sobre a Experiência Estética e o Olhar Periférico, de acordo com Alves, Almeida e Santos, que ampliam a possibilidade de diálogo com os conceitos de Ética, Moral e Cidadania conforme texto de Almeida, subsidiado por Dussel e Ricoeur. Ao final, destaca similitudes e aponta as possibilidades de uma Cidadania Ética relacionada ao Currículo Cultural da Educação Física.

**Palavras-chave:** currículo cultural; educação física; cidadania.

**Wilson Alviano Junior**  
Universidade Federal de Juiz de  
Fora (UFJF)  
wilson.alviano@ufjf.br

## Cultural Curriculum in Physical Education: for an Ethical Citizenship

**Abstract:** This article seeks to establish a dialogue between the so-called Cultural Curriculum in Physical Education and the concepts of Ethics, Morals and Citizenship, according to theses by Dussel, Ricoeur and Almeida. So, it elaborates an analysis based on Neira's research on the approach of the Cultural Curriculum in relation to differences, which aims to subsidize the proposal of the text. So, it highlights similarities and points out the possibilities of an Ethical Citizenship from the Cultural Curriculum.

**Keywords:** cultural curriculum; physical education; ethical citizenship.

## Currículo Cultural en Educación Física: por una Ciudadanía Ética

**Resumen:** Este artículo busca establecer un diálogo entre el llamado Currículo Cultural en Educación Física y los conceptos de Ética, Moral y Ciudadanía, según las tesis de Dussel, Ricoeur y Almeida. Para ello, elabora un análisis a partir de la investigación de Neira sobre el abordaje del Currículo Cultural en relación a las diferencias, que pretende subsidiar la propuesta del texto. Al final, destaca similitudes y señala las posibilidades de una Ciudadanía Ética desde el Currículo Cultural.

**Palabras clave:** currículo cultural; educación física; ciudadanía ética.

## INTRODUÇÃO

Há quase duas décadas, o Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar (GPEF) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), tendo como base as teorizações pós-críticas,

os estudos culturais e o Multiculturalismo, em sua vertente crítica, desenvolvem o Currículo Cultural da Educação Física. O trabalho do grupo se destaca por ser formado majoritariamente por docentes do Componente Curricular Educação Física que atuam na Educação Básica, em redes públicas, em sua maior parte na Região da Grande São Paulo.

A ação deste grupo tem, entre outros fatores, resultado em um acúmulo de conhecimento advindo especialmente de pesquisas realizadas no âmbito de Programas de Pós-Graduação, cujos saberes produzidos circulam especialmente como artigos e ensaios, além dos registros, publicados como Relatos de Experiência em e-books, ou mesmo textos divulgados amplamente no site do grupo em questão.<sup>1</sup> Nesse sentido, os pesquisadores buscaram, com o componente curricular Educação Física, construir caminhos, no sentido dado por Moreira e Candau (2003, p. 156):

Em inúmeros momentos de trabalho com docentes de redes estaduais e municipais, em diferentes cidades do país, temos sido confrontados com perguntas que nos evidenciam a dificuldade presente entre o professorado, tanto de tornar a cultura um eixo central do processo curricular, como de conferir uma orientação multicultural às suas práticas.

Tal perspectiva anunciada por Moreira e Candau (2003, 2010), inspirada em Connell (1993), são caras ao trabalho do GPEF, já que evidenciam a justiça curricular como um conceito que possibilita caminhos para discutir as relações de poder considerando as diferenças, que normalizam identidades, valorizando certos modos de ser e existir em detrimento de outros. Como consequência dessa relação, Neira (2020 p. 6) argumenta que

Quando isso acontece com uma determinada identidade, se estabelece, automaticamente, uma hierarquia em relação às demais. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa atribuir a uma certa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa, ou seja, como sendo a diferença.

Os conceitos de identidade e diferença são amplamente estudados pelo GPEF, que consideram disputa entre o que é “aceito”,

“adequado” em relação às práticas corporais em relação ao que é “estranho”, um jogo de poder que necessita ser evidenciado na prática pedagógica, como esclarece o trecho abaixo:

Chamou a atenção a preocupação dos docentes em relação às ações e discursos dos estudantes quando menosprezam ou diminuem as brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas realizadas pelos grupos minoritários e seus representantes. Contrariando a tradição do ensino de Educação Física, também se constatou que várias experiências narradas problematizaram os marcadores sociais da diferença: gênero, etnia, raça, religião e classe social. Isso significa que os professores enfrentam cotidianamente essas questões e, ao invés de contorná-las ou camuflá-las, lhes conferem a devida importância e buscam alternativas para tratá-las pedagogicamente. (NEIRA, 2020, p. 3)

As análises elaboradas para tais relatos surgem, em sua absoluta maioria, com a preocupação em valorizar e defender as diferenças em suas expressões. Não no sentido de setorizá-las, enquadrá-las, mas percebê-las em sua relação com o grupo nas aulas de Educação Física, buscando tornar as práticas próximas e em diálogo com a teorização adotada.

Entretanto, as análises também demonstram a necessidade de expandir e ampliar os referenciais sempre que as situações verificadas demandarem por isso. Esse movimento de rever os conceitos que envolvem o Currículo Cultural possivelmente é um ponto que nos permite compreender a longevidade do grupo e sua imensa e intensa produção.

Considerando esses aspectos, buscarei, neste estudo, contribuir com a inserção e a compreensão de dois pontos possivelmente pouco discutidos nos trabalhos sobre o Currículo Cultural, a saber: a relevância da chamada Experiência Estética para o Currículo Cultural, ou o que Alves, Almeida e Santos (2011) aludiram como *um olhar periférico e estético*. Posteriormente, discutirei o conceito de Cidadania conforme abordado no trabalho de Almeida (2003), realizado a partir de Dussel e Ricouer, e a possibilidade deste conceito aprofundar o olhar sobre o Currículo Cultural em Educação Física. Para tanto, tomarei como referência a pesquisa realizada por Neira (2020) sobre a abordagem das diferenças realizadas pelos professores que afirmam trabalhar com o Currículo Cultural.

É nesse sentido que esta proposta caminha. Ao compreender que existem possibilidades de diálogos que devem ser realizados

com estudos e autores/as que subsidiem os conceitos trabalhados pela perspectiva cultural da Educação Física, buscarei bases que possibilitem estruturar e explicitar um Ethos pedagógico à perspectiva de Educação Física Cultural, bem como uma possível fundamentação filosófica para sua didática.

## Experiência estética e o olhar periférico presentes no currículo cultural

No texto de introdução do livro *Educação Física cultural: inspiração e prática pedagógica*, Neira (2019, p.13) aponta que “O conhecimento que o professor ou professora produz não brota do ato pedagógico, é construído lenta e cuidadosamente através da avaliação criteriosa dos efeitos das ações didáticas emaranhadas em suas próprias circunstâncias”.

O autor segue seu raciocínio mencionando que:

Embora as pesquisas acadêmicas tratem o assunto como fato consumado, a inclusão dos saberes docentes nos cursos de licenciatura ou de formação continuada não é tão comum. Ainda mais rara é a emergência de propostas curriculares baseadas nesse tipo de conhecimento. Ao menos no campo da Educação Física, até recentemente, não se tinha notícias de algo parecido. As teorias curriculares nascidas na segunda metade do século passado – psicomotora, desenvolvimentista, saúde renovada e crítica – resultaram de trabalhos científicos, foram adotadas nas propostas oficiais, ensinadas nas universidades e, só então, chegaram às escolas. (NEIRA, 2019, p. 13)

E finalmente, estabelece um dos pilares que moveu e ainda move o trabalho relacionado ao Currículo Cultural da Educação Física, e que será um ponto no qual este texto se deterá.

Em 2004, um coletivo de professores e professoras da Educação Básica passou a reunir-se quinzenalmente nas dependências da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para estudar e debater as teorias pós-críticas. Inconformados com a falta de conexão entre as propostas existentes à época e as realidades que enfrentavam nas escolas, encontraram guarida nos estudos culturais e, mais tarde, no multiculturalismo crítico. (NEIRA, 2019, p. 14)

Será importante deter-me aqui. Já na introdução, o autor, revisitando eventos que constam como motivadores da elaboração do Currículo Cultural da Educação Física, destaca o papel fundamental que a experiência docente em relação à prática pedagógica teve para essa proposta ir desenhando-se entre o coletivo que a construiu e para além dele. Considerando a primeira citação desta seção, podemos compreender que o ponto de partida das teorias curriculares em Educação Física foi epistemológico. O conhecimento científico serviu de base para elaboração das teorias curriculares citadas. Convergindo com esse ponto, Alves, Santos e Almeida (2010, p. 45) observam que:

O processo é tradicionalmente conhecido no ambiente acadêmico: elege-se uma determinada abordagem teórica, pertinente a uma ou mais das disciplinas de estudos definidas para a investigação, que tem seus fundamentos e conceitos esmiuçados de tal forma a dar sustentação ao olhar e à análise a ser realizada; com esta abordagem assumida, à semelhança de uma lente, aproxima-se do objeto a ser estudado, aqui no caso, os processos de globalização, e, a partir dos conceitos definidos procede-se à análise e elabora-se as conclusões do olhar 'científico' sobre a realidade.

Sem desconsiderar a relevância desse procedimento, os autores estabelecem que é fundamental considerar a chamada Experiência Estética. Sobre esse conceito, cabe esclarecer que:

Quando se fala em estética aqui é necessário precisar como se está compreendendo este termo, pois o mesmo não é unívoco. Estético tem raiz no grego *aisthethikós* que significa: sensível, sensitivo. A experiência estética aqui é, portanto, a experiência sensível, sensitiva, que se faz dos processos de globalização na realidade mesma na qual se vive. É a experiência concreta do corpo que sofre com a exploração, com a subjetivação dos valores e da moral oriundos da ideologia da classe social dominante, com o trabalho, com a luta pela sobrevivência, com as relações interpessoais perpassadas pelas questões de poder e de controle social, com o cotidiano no qual se está sempre correndo atrás das definições impostas pelo sistema, que dita regras que vão do âmbito do privado ao público, interferindo de forma intensa nos processos de constituição das pessoas mesmas e também dos coletivos. Este deve ser o ponto de partida [...]. (ALVES; SANTOS; ALMEIDA, p. 45-46)

Compreendendo esse conceito, é possível dizer que os Currículos de Educação Física, tendo uma epistemologia como ponto de partida, possuem, em geral, uma abstração da Experiência Estética e arriscam-se a tornarem-se uma redução do olhar sobre o mundo vivido. Convém alertar que não se propõe esquecer a epistemologia, o olhar científico sobre a Educação Física, mas, sim, considerar como ponto de partida a Experiência Estética, como propõe o Currículo Cultural da Educação Física. Alves, Santos Neto e Almeida (2010, p. 46), pautados no conceito de Território do geógrafo Milton Santos, complementam que tal forma de olhar

além de estético precisa também assumir seu caráter periférico: estamos num território que se constituiu sob a perspectiva da exploração, da exclusão, da repressão, da negação dos processos de criação e de reconhecimento da própria autoria, assim como da negação da percepção do valor da própria criação cultural. É desde a experiência sensível de viver na periferia do sistema e do mundo que o olhar sobre os processos de globalização precisa se fazer. Olhar a partir do estético e do periférico exigirá escolher novos ângulos de análise, novas formas de visão de mundo, novos valores, novos sonhos e novas utopias. Por certo, também, novas dificuldades, uma vez que assumir-se esteticamente na vivência periférica implica em transgredir a ordem epistemológica estabelecida e considerada como norma, como normal.

Entendo que um ponto de destaque em relação aos professores e às professoras que foram analisados por Neira (2020) estabelece uma possibilidade de diálogo entre o conceito da Experiência Estética e o Currículo Cultural da Educação Física. Em que pese sua construção epistemológica, não lhe escapa a profundidade existencial das pessoas e grupos submetidos à lógica de uma sociedade profundamente desigual. Conforme citado, se considera aqui a estética como a experiência sensível, sensitiva. Portanto, a partida do Currículo Cultural da Educação Física está sempre relacionada à experiência estética, à vida e ao seu movimento que, aí sim, serão os condutores da epistemologia, conduzida pela vida dos e das estudantes envolvidos e envolvidas. Possivelmente a ampliação dos referenciais estudados no GPEF, ao longo dos anos, advém deste movimento que centraliza as análises a partir da vida concreta dos e das estudantes, assumindo o caráter periférico ao qual foram relegadas a vida e as produções culturais de grupos

subalternizados. A perspectiva estabelecida a partir da estética das vidas e práticas periféricas suscitará a busca por ampliar a visão de mundo, a revisão de valores, e, por vezes, a uma ruptura na ordem epistemológica a qual a vida sempre escapa, por ser ela movimento constante. Daí a profusão de estudos produzidos pelo GPEF e seu alargamento conceitual ao longo dos anos.

## A diferença no currículo cultural em educação física

Como vimos anteriormente, as diferenças constituem-se simultaneamente em ponto de preocupação e conceito de destaque para as análises que animam o Currículo Cultural da Educação Física. Ao tratar sobre os seus princípios e pressupostos, Neira (2018, p. 9) destaca a política das diferenças como um de seus pilares:

Procurando colocar em ação uma política da diferença por meio do reconhecimento da cultura corporal dos vários grupos que coabitam a sociedade, ela prioriza procedimentos democráticos para a definição dos temas e atividades de ensino, além de valorizar experiências de reflexão crítica sobre a ocorrência social das práticas corporais, aprofundando e ampliando os conhecimentos dos alunos mediante o confronto com outras representações e manifestações.

O autor prossegue:

O currículo cultural da Educação Física pretende borrar fronteiras, conectar manifestações dispersas e promover a análise e o compartilhamento dos seus significados. Parte do princípio de que se a escola for concebida como ambiente adequado para discussão, vivência, ressignificação e ampliação da cultura corporal, será possível almejar a formação de cidadãos que identifiquem e questionem as relações de poder que historicamente impediram o reconhecimento das diferenças. Afinal, em uma sociedade democrática é importante indagar por que determinados esportes, brincadeiras, danças, lutas ou ginásticas são tidos como adequados ou inadequados. (NEIRA, 2018, p. 9)

Os e as docentes que buscam pautar sua prática pedagógica no Currículo Cultural da Educação Física consideram a compreensão e reconhecimento do patrimônio cultural dos estudantes como ponto através do qual se reconhecem, se colocam em perspectiva

diante da sociedade na qual estão inseridos e compreendem, ou são estimulados a compreenderem, razões pelas quais as práticas corporais construídas e perpetradas por grupos minoritários são vistas como sendo de pouco ou nenhum valor, enquanto práticas hegemônicas são valorizadas e desejadas socialmente.

Neira (2018, p. 8) destaca:

Nesse sentido, o que se espera é que professores de Educação Física culturalmente orientados analisem os discursos sobre a ocorrência social das práticas corporais e os interesses que os movem, como são produzidas, quais relações de poder estão presentes, quais grupos estão definindo seus significados etc. Vale ressaltar que não está em questão um relativismo pedagógico, a não ser que se olhe para a diferença com um olhar unificador, totalizante; aí sim, essa proposta poderia ser “acusada” de relativista. A ideia não é essa, mas sim compreender a prática pedagógica a partir do olhar da multiplicidade, em que tanto o fazer educacional como o conhecimento abordado são vistos de diferentes perspectivas, constituindo olhares cada vez mais complexos.

Em análises realizadas, Neira verificou que o trabalho com o Currículo Cultural da Educação Física estimula o confronto, ao reconhecer, entre as diferenças, os preconceitos e as formas como se busca silenciar as manifestações pertencentes a grupos socialmente subalternizados.

Dessa forma, em movimento de reconhecimento das diferenças e dos saberes presentes nas Escolas, o Currículo Cultural da Educação Física se distancia de um percurso pedagógico que pretende, de forma pragmática, um lugar comum de “chegada” aos e as estudantes. Para tanto, os e as estudantes são estimulados a buscarem aprofundamento na compreensão das práticas corporais, suas representações sociais, seu histórico, os grupos a que estão ligadas e um possível reposicionamento perante tais práticas, o que requer dos e das docentes a capacidade de ressignificarem tais práticas, que são um campo em aberto para que os diferentes significados que lhes são atribuídos sejam evidenciados, debatidos e colocados em xeque.

Na condição de artefato cultural, qualquer prática corporal veicula concepções que, sem a devida atenção, insuflam tendências segregacionistas ou integracionistas, que tanto podem reforçar o

preconceito e a injustiça social quanto valorizar o direito à diferença. Cabe ao docente e aos discentes analisar os signos do poder que impregnam as manifestações, examinar as relações de dominação e subjugação envolvidas e, conseqüentemente, observar quais identidades são exaltadas e quais são menosprezadas. A leitura crítica da prática corporal evita a formação de sujeitos segundo os pressupostos neoliberais que fixam significados de um grupo e suas práticas. (NEIRA, 2000, p. 51)

Em sua pesquisa, Neira (2020, p. 58) evidencia a forma como as práticas corporais estabelecem um diálogo entre as diferenças presentes na Escola:

Os estudantes perceberam nas situações analisadas a construção, afirmação e exclusão de determinadas identidades. Logo, a problematização dos marcadores sociais das diferenças presentes nas brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas fornece elementos importantes para compreender o funcionamento dos mecanismos regulatórios que formatam as opiniões das pessoas a respeito de si mesmas, das demais e de tudo o que as cerca.

As situações pedagógicas permitiram aos e as estudantes se aperceberem das relações de poder e a compreensão dos valores construídos socialmente acerca das representações implicadas às práticas corporais analisadas.

Dando continuidade, o autor nos adverte que:

Os resultados angariados permitem visualizar a maneira como a proposta autodeclarada a favor das diferenças efetiva o seu tratamento pedagógico. Enquanto outras vertentes passam ao largo da questão, mesmo porque tencionam a homogeneização, padronização ou igualdade, a perspectiva cultural assume o enfrentamento dos poderosos e, simultaneamente, posiciona-se em defesa dos grupos minoritários. Isso acontece quando professores e professoras decidem tematizar práticas corporais contra hegemônicas, problematizando as narrativas que disseminam visões preconceituosas de brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas ou dos seus participantes. É interessante notar que os docentes não se acovardam, nem tampouco fecham olhos e ouvidos às formas de discriminação que eventualmente acontecem nas aulas. Muito pelo contrário, abordam-nas por meio de atividades que levam os estudantes a compreender como determinada significação foi construída, entra em circulação e a quem interessa a sua disseminação. (NEIRA, 2020, p. 54)

Desta forma, fica evidente que o Currículo Cultural em Educação Física tem em sua elaboração não apenas o estudo das práticas corporais como uma produção acabada, mas as compreende como artefatos culturais que denotam significados e valores relacionados com sua produção, sua experiência e transformações cotidianas e pertencimento, como o trecho abaixo evidencia.

Como na perspectiva em questão as práticas corporais são tomadas como artefatos culturais, isto é, textos produzidos por meio da linguagem corporal, os relatos evidenciam a importância de situações didáticas que promovem a leitura da ocorrência social das brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas, considerando os signos e códigos que as constituem num determinado contexto. Esse procedimento, além de fazer emergir uma multiplicidade de saberes, quando acompanhada de atividades de aprofundamento, instiga posicionamentos críticos acerca da maneira como se produzem e são fixados os marcadores sociais das diferenças. (NEIRA, 2020, p. 54)

Ao assumirem a Educação Física como um componente curricular inserido na área de Linguagens, tendo como objeto de estudo as manifestações da Cultura Corporal, os e as docentes depoentes no estudo de Neira admitem que a compreensão de tais manifestações e o “diálogo” entre e a partir delas se tornam parte fundamental para a formação cidadã. Arriscaria dizer que a construção da Cidadania a partir do trabalho com as práticas corporais seria uma das grandes contribuições da proposta do Currículo Cultural da Educação Física. E aqui tentarei dialogar mais profundamente sobre esse ponto, explorando, dentro dos limites deste texto, um possível conceito de cidadania.

### **Subsídios para uma educação cidadã**

Ao discutir sobre Cidadania, Almeida (2002) estabelece uma conceituação dos termos Ética e Moral, justificando tal necessidade a partir de quatro pontos:

- 1- A anterioridade da Ética em relação à Moral
- 2- A negação Ética de uma Moral opressora
- 3- Um “abuso” e conseqüente deturpação do conceito de Ética

#### 4- A força heurística da Ética

Pensando nestes pontos como condutores para o necessário diálogo sobre Ética e Moral que nos auxiliem a pensar em um conceito de Cidadania, deterei-me sobre cada um deles. Em primeiro lugar, a anterioridade da Ética em relação à Moral. Almeida (2002), amparado por Paul Ricoer, explicita que, ao estabelecer essa anterioridade, a Ética se liga ao desejo – desejo de ser, e esforço para existir, enquanto a Moral se reserva a esfera da Lei, das normas. Desta forma, a Ética assume a perspectiva que “visa a verdadeira vida com e para com o outro nas instituições justas”. (ALMEIDA, 2002, p. 11)

O autor considera fundamental esse esclarecimento, visto que permite aproximar a relação entre Ética e Liberdade, considerando esta última como o ponto de partida da Ética, como esclarece no trecho:

A liberdade diz respeito a posição, e não a sua possessão por uma pessoa. A ética serve para descrever a pessoa em seu movimento de tomada de liberdade. Posso construir a liberdade no momento em que desenho seu “rostro”, através de obras e de minhas ações. Cada um de nós está posicionado entre um poder-ser e um ser-dado, entre um fazer e um fato.

A Ética é um caminho, um percurso para a liberdade, que está sempre em um processo aberto, infinito, em contínua atualização.

Em um momento posterior, aparece a Moral. Esta irá se caracterizar pelas normas, pelas obrigações em relação a conduta, tendo como o cenário de fundo as relações éticas, que busca pelos valores bons, as normas justas e as obrigações como preceitos em equilíbrio nas sociedades. (ALMEIDA, 2002, p. 13)

Em diálogo com Dussel, veremos que Almeida concorda que a Moral pertence à esfera das condutas, das normas em vigor, dominantes e hegemônicas. Ou as relações concretas de uma sociedade, de um determinado momento histórico. O que nos permite deduzir que a Moral possui uma unanimidade por assim dizer, visto que são valores e normas aceitos por um grupo social, ou por uma maioria de um grupo social, que faz com que certas normas e valores prevaleçam. Ao mesmo tempo, a moral pode ser

vista como plural, por existirem diversos grupos sociais ou mesmo diversas sociedades com normas e valores diferentes entre si.

Já a Ética possui princípios válidos para sociedades e momentos históricos distintos, como o princípio de justiça. Pode se diferenciar como os valores Morais estabelecem a justiça, mas a justiça enquanto um valor existe em todos os momentos históricos. Por estar pautada em princípios com validade em distintas épocas e sociedades, a Ética por vezes confronta a Moral vigente, questiona, busca novos caminhos e estabelece novos valores. Por exemplo, é possível e legítimo questionar se o que um determinado grupo entende e aceita como justo, realmente o é. Este questionamento fará com que novos valores emergjam e entrem em conflito com valores estabelecidos e, até aquele momento, compartilhados pela maioria. Esta é uma visão de Ética que confronta a Moral, questiona-a, orientada pela busca pela liberdade, contra a subalternização humana e aceitação de valores que servem a alguns em detrimento de outros.

Esta diferenciação entre Ética e Moral faz com que Almeida entenda a importância de denunciar o que ele chama de “Abuso da Ética” (2002, p. 13), o que seria uma simplificação do conceito de Ética que deturpa seu sentido, incluindo-a em discursos normatizadores, como os chamados Códigos de Ética, por exemplo, que não passam de códigos de conduta, uma maquiagem para que valores hegemônicos sejam aceitos como princípios inquestionáveis.

Por fim, ao destacar a Força Heurística da Ética, o autor aponta que entender como Ética e Moral se diferenciam possibilita compreender a força libertadora da Ética frente a projetos de sociedade moralizantes, que buscam cristalizar valores estabelecidos como perenes, imutáveis. Uma força que questiona, enfrenta e busca novos caminhos.

## A moral e os hábitos

Se na sessão anterior a conceituação sobre Ética ocupou maior espaço, será importante aprofundar um pouco sobre a Moral. Para dar início, entendo ser razoável apresentar uma reflexão retirada do texto de Almeida (2002, p. 17):

Esclarece alguma coisa o fato de saber que *mores* é a tradução em língua latina da palavra grega *ethos*? *Morale* é aquilo que é relativo aos costumes. No ponto de concordância entre *ethos* e

*mores* (costumes) estão dadas, em parte, alguns motivos para a distinção. [...] O grego tem duas maneiras de grafar palavra *Ethos*. O *Éthos* (com épsilon inicial) refere-se ao comportamento que resulta em uma repetição constante dos mesmos atos – é a partir daí que se pode opor o habitual ao natural. Nesse caso, o hábito é uma disposição permanente para agir de uma certa maneira, o que vai aproximar *éthos* de *hexis* (hábitos).

Continuando a digressão, Almeida expõe o ponto crucial para o diálogo proposto neste texto, a compreensão da força potencialmente transformadora do Currículo Cultural em Educação Física. Sigamos então o seu raciocínio:

O *éthos* (com inicial eta) designa, por sua vez, a morada, a casa do homem; há um sentido de lugar, de estada permanente e habitual, de um abrigo protetor. A referência física da palavra indica justamente que, a partir do *éthos*, o espaço do mundo torna-se habitável para os seres humanos. O domínio da *physis*, que é o reino da necessidade, é rompido pela abertura do espaço humano do *éthos*, no qual irão se inscrever os costumes, os hábitos, as normas e os interditos, os valores e as ações. (ALMEIDA, 2002, p. 17)

Se o movimento anterior foi distinguir Ética de Moral, agora será importante observar algo que as aproxima. Pode-se deduzir que ambas estão ligadas aos hábitos, aos costumes relacionados às formas de viver e habitar, com características próprias. Hábitos são nossas formas de viver, de ser e estar em algum lugar. Segundo Almeida (2002, p. 18) “são aqueles traços repetitivos, que indicam uma característica nossa – um caráter”. Assim, o autor conclui que a “moral são os hábitos ou costumes que venceram.”; ou seja, os hábitos que são aceitos como adequados em um grupo social, que os identifica e orientará suas ações, os hábitos dominantes.

Antes de seguirmos adiante, é importante destacar dois pontos tratados aqui: o sentido plural da moral e a força heurística da Ética como uma possibilidade de enfrentar os hábitos vigentes e transformá-los.

## E a cidadania?

Podemos entender a cidadania como uma condição habitacional, que envolve os costumes, hábitos dos cidadãos, ou

simplificando, sua forma de existir, de se posicionarem na cidade. Retomando a pluralidade da moral, entendemos que é na cidade, na pólis, ou em sociedades, que as diferentes Morais, os diferentes hábitos entram em contato, e em conflito. Os “hábitos vencedores” buscam manterem-se hegemônicos, e novos hábitos se insurgem. Hábitos novos, frutos de novas decisões eticamente elaboradas se chocam com os hábitos dominantes. E mesmo a moral dominante é plural. Moral social, moral econômica, moral religiosa, moral educacional, moral generificada, moral sexual, étnica, entre outras centenas possíveis (ALMEIDA, 2002). É na pólis, entendida aqui como o espaço de relações sociais, que os hábitos entram em conflito.

É no exercício da cidadania que isso ocorre. Mesmo a busca pela manutenção da(s) moral (ais) vigente(s), é, considerando o conceito de posicionarmo-nos na sociedade, uma ação de cidadania. Assim, destaca-se aqui que a cidadania, por si, não indica uma transformação. A cidadania pode estar a serviço das morais dominantes e ficar congelada em suas possibilidades transformadoras quando atribuímos a esse conceito uma característica de convivência social, esvaziando assim o seu sentido.

Ao retomarmos a força heurística da ética, ativamos a possibilidade de a cidadania utilizar essa força criadora e transformadora de hábitos para enfrentar, questionar e modificar as morais dominantes. Advoga-se aqui uma cidadania ética.

## Algumas considerações

No entanto e apesar de tudo, como único animal simbólico capaz de produzir cultura, o ser humano consegue, a partir do conhecimento do passado e da realidade do presente, projetar-se para o futuro, tanto para explorar e dominar povos e classes sociais, como para participar do processo de libertação e emancipação dos dominados. (ALVES; SANTOS NETO; ALMEIDA, 2008, p. 38)

Ao dialogar com o Currículo Cultural da Educação Física a partir do exposto sobre os conceitos de Ética, Moral e Cidadania e a relação entre tais conceitos, penso ser pertinente, de início, destacar que os hábitos, se forem entendidos como formas de ser e existir, aproximam-se a tal ponto do conceito de cultura preconizado

nos trabalhos do GPEF e explicitado por Neira, que podemos compreendê-los com uma grande simetria.

O Currículo Cultural da Educação Física explicita a importância e necessidade de estabelecer, como fundamento para orientar as ações didáticas, o diálogo entre as diferenças que estão atravessadas de forma objetiva ou subjetiva nas práticas corporais estudadas pelo componente curricular Educação Física no cotidiano escolar. Ao defender como princípio pedagógico esse procedimento, o Currículo Cultural buscará, em uma reflexão orientada pela ação docente, compreender o lugar dos diferentes hábitos nas diversas formas de existir que estão inseridas direta ou indiretamente nas Escolas.

Seria, então, uma compreensão das próprias formas de existir dos estudantes e de seus amigos, parentes, entre outros. E tem como ponto fundamental possibilitar o que foi chamado de força heurística da ética, ou seja, buscar a criação de novas formas de existir, rejeitando formas dominantes excludentes de ser e viver, em um processo contínuo.

Assim, o Currículo Cultural da Educação Física, analisado sob esse prisma, apresenta como pressuposto a defesa de valores universais, como justiça e liberdade a partir de uma posição cidadã política, considerando que efetivamente questiona os hábitos, possibilita discutir seus valores e contribui para que sejam repensados ou ressignificados, como estabelecido conceitualmente nos trabalhos dos professores que compõem o GPEF. Como apontado, compreende-se aqui que tal trabalho converge para a compreensão de uma cidadania ética, pautada em valores humanos universais.

## Referências

ALMEIDA, D. M. *Corpo em Ética: perspectivas de uma educação cidadã*. São Bernardo do Campo: Editora UEMESP, 2002.

ALVES, M. L.; SANTOS NETO, E.; ALMEIDA, D. M. Um olhar estético e periférico sobre os processos de globalização hegemônica e sua repercussão na Educação. *Revista Educação & Linguagem*, v. 13, n. 21, p. 35-49. jan./jun. 2010.

CONNELL, R. W. *Schools and social justice*. Montréal: Our Schools/Our Selves Education Foundation, 1993.

DUSSEL, E. *Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 2000.

DUSSEL, E. *Filosofia da libertação: crítica à ideologia da exclusão*. Trad. de George I. Maissiat. São Paulo: Paulus, 1995.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 156-168, maio/ago. 2003.

NEIRA, M. G. A abordagem das diferenças no Currículo Cultural da Educação Física. *Revista Humanidades e Inovação*, v. 7, n. 10, p. 39-56, jun. 2020. Dossiê A escolarização da Educação Física no Século XXI: desafios contemporâneos.

NEIRA, M. G. *A perspectiva dos professores com relação à abordagem da(s) diferença(s) no currículo cultural da Educação Física*. Relatório Final do Programa de Produtividade em Pesquisa – CNPq. 2020 Disponível em: [http://www.gpef.fe.usp.br/relatorios/marcos\\_56.pdf](http://www.gpef.fe.usp.br/relatorios/marcos_56.pdf).

NEIRA, M. G. *Educação física cultural: inspiração e prática pedagógica*. 2. ed. Jundiaí: Paco, 2019.

NEIRA, M. G. O Currículo Cultural da Educação Física: Pressupostos, princípios e orientações didáticas. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 4, 28 jan./mar. 2018.

RICOUER, P. *O si-mesmo como um outro*. Campinas: Papirus: 1991.

SANTOS, M. *Território e sociedade: entrevista com Milton Santos*. 2. ed. e 2. reimp. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

---

Submetido em: 31/05/2022.

Aceito em: 17/02/2023.

# Imagens do cotidiano e formação sensível

**Resumo:** Tendo em vista a necessidade de uma educação voltada à sensibilidade humana, este artigo busca discorrer acerca do uso da imagem publicitária no ensino da arte como proposta de educação sensível. Partimos da ideia de que toda imagem é produtora de sentido e, portanto, a imagem midiática, tão comumente veiculada nos dias atuais, passa a ser um importante objeto a ser contemplado. Com apoio em Samain (2012), Kossoy (2005) e Joly (2012) em relação aos estudos da imagem e em Duarte Jr. (1981; 2010) e Lemonchois (2003) a respeito da educação do sensível, este texto foi realizado para ser mais uma contribuição às reflexões relacionadas ao uso da imagem no ensino da arte na educação básica. Como algumas das considerações apontadas, entendemos que observar, perceber, interpretar e analisar imagens são ações relevantes ao ensino da arte e à formação da sensibilidade. Ao instigar uma percepção mais apurada em relação às imagens publicitárias nos espaços educativos formais, o professor de arte pode contribuir para ampliar a capacidade dos estudantes de fazerem sua leitura de mundo e de produzirem novos sentidos para as suas vivências.

**Palavras-chave:** cultura visual; leitura de imagens; imagem publicitária; educação estética.

**Leticia Francez**

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)  
lefrancez@gmail.com

**Mara Rúbia Sant'Anna**

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)  
sant.anna.udesc@gmail.com

## Images of everyday life and formation of sensitivity

**Abstract:** In view of the need for an education focused on human sensitivity, this article seeks to discuss the use of advertising image in art teaching as a proposal for sensitive education. We start from the idea that every image is a producer of meaning and, therefore, the media image so commonly conveyed nowadays becomes an important object to be contemplated. With support in Samain (2012), Kossoy (2005) and Joly (2012) in relation to image studies and in Duarte Jr. (1981; 2010) and Lemonchois (2003) regarding the education of the sensitive, this text was made for be another contribution to the reflections related to the use of image in art education in basic education. As some of the considerations pointed out, we understand that observing, perceiving, interpreting and analyzing images are relevant actions for the teaching of art and the formation of sensitivity. By instigating a more accurate perception in relation to advertising images in formal educational spaces, the Art teacher can contribute to expand the students' ability to read the world and produce new meanings for their experiences.

**Keywords:** visual culture; image reading; advertising image; aesthetic education.

## Imágenes de la vida cotidiana y formación de la sensibilidad

**Resumen:** Ante la necesidad de una educación centrada en la sensibilidad humana, este artículo busca discutir el uso de la imagen publicitaria en la

enseñanza del arte como propuesta de educación sensible. Partimos de la idea de que toda imagen es productora de significado y, por tanto, la imagen mediática que tanto se transmite hoy en día se convierte en un objeto importante a contemplar. Con apoyo en Samain (2012), Kossoy (2005) y Joly (2012) en relación a los estudios de imagen y en Duarte Jr. (1981; 2010) y Lemonchois (2003) en relación a la educación sensible, este texto fue elaborado para ser otro aporte a las reflexiones relacionadas con el uso de la imagen en la educación artística en la educación básica. Como señalan algunas de las consideraciones, entendemos que observar, percibir, interpretar y analizar imágenes son acciones relevantes para la enseñanza del arte y la formación de la sensibilidad. Al instigar una percepción más precisa en relación a las imágenes publicitarias en los espacios educativos formales, el profesor de arte puede contribuir a ampliar la capacidad de los estudiantes para leer el mundo y producir nuevos significados para sus experiencias.

**Palabras clave:** cultura visual; lectura de imágenes; imagen publicitaria; educación estética.

## Introdução

Ao se observar o entorno, pode-se constatar a enorme quantidade de imagens que circulam nos mais diversos meios e espaços, tanto físicos quanto eletrônicos. São mensagens visuais expostas a todo momento em murais, placas e cartazes pelas ruas, e também transmitidas pelos meios e canais de comunicação, como televisão, jornais, revistas, sites, redes sociais e plataformas de *streaming*. A sociedade contemporânea tem se comunicado de modo prioritariamente visual, passando as imagens, inclusive, a exercerem influência sobre o modo de pensar e agir de seus espectadores, mediante a repetição maciça e a qualidade expositiva que, de tanto mostrar, acaba por cegar. Atrelada às estratégias de mercado do capitalismo mundial, o consumo é estimulado a todo instante por meio da publicidade evidente ou subliminar que, em meio a discursos eufóricos, sintetizam modos de vida e de realização pessoal na associação de cores, formas, composições, trilhas sonoras e slogans que “grudam que nem chiclete”.

Diante disso, interpretar com maior sensibilidade e criticidade as imagens que chegam em velocidade entorpecedora oportuniza a construção de múltiplos sentidos e a produção de novos saberes, quase sempre não submissos ou passivos. Pensar de modo sistemático essas imagens que envolvem diariamente cada sujeito social “pode proporcionar-nos uma compreensão crítica de seu papel e de suas funções sociais e das relações de poder às quais se vincula, além de sua mera apreciação ou do prazer que proporcionam”. (HERNÁNDEZ, 2000, p. 135) Ressoando o pensamento do educador

espanhol, torna-se evidente a necessidade de saber perceber e interpretar de maneira crítica e consciente as visualidades que abundam, para que seja possível com autonomia compreender o entorno, a si e ao outro na relação incontornável de ver e ser visto.

Para que isso aconteça, cabe um exercício e aprofundamento do olhar, de maneira a ampliar a sensibilidade diante do visto e alargando a leitura de mundo para múltiplas direções e sentidos.

O presente texto consiste na reflexão de como partindo de o inimigo chegar a sua rendição, ou seja, de como a partir da imagem mais elaborada profissionalmente com o intuito de fomentar o consumo, a imagem publicitária estimular uma apreciação crítica e autônoma. Porém, o caminho teórico escolhido dispensa a oferta de um arsenal teórico, de antemão disposto ao espectador para que esteja convicto de “quanto a serviço do mal a imagem se produziu”. Numa opção densa pela autonomia, pela via da educação humanista, a questão que inquieta e produz a pesquisa que se desdobra no presente texto é: “como aguçar o olhar a partir da realidade premente do ver e sentir a existência de si e do outro, sempre contextual, a fim de provocar uma percepção relacional, que por sua natureza dialética, gerará uma prontidão crítica no exercício diário do ver?”.

## **Não se inventou a roda, mas se aperta algum parafuso**

A importância de uma educação voltada para o sensível é evidenciada por João-Francisco Duarte Jr. (2010, p. 13): “aqui se insistirá, pois, na necessidade atual e algo urgente de se dar maior atenção a uma educação do sensível, a uma educação do sentimento, que poder-se-ia muito bem denominar educação estética”. O sensível ao qual o autor aponta, ou a educação do sentir, diz respeito a “[...] todas as percepções que temos de nossa situação, dadas diretamente, e que acompanham as simbolizações (linguísticas)”. (DUARTE JR., 1981, p. 68) Seria este o sentir/sentimento primeiro que se tem em relação ao mundo, o modo de apreensão direta em relação a tudo aquilo que entorna os sujeitos sociais.

Ao refletir sobre como as relações com a cultura visual conectam-se com a percepção sobre o mundo, Hernández (2007) propõe trazer estas questões para o contexto educacional. O autor parte da ideia de que o campo da cultura visual pode sinalizar um novo rumo para a educação das artes visuais, visto que se vive em um

novo sistema imagético. Assim, não se poderia ficar somente atrelado às imagens artísticas, às imagens provenientes da história da arte pois, as visualidades do mundo contemporâneo estão muito além desse repertório. É necessário desenvolver uma educação em cultura visual que mobilize e estimule significados mais críticos e repletos de sentidos acerca das imagens e de todas as experiências visuais que são apresentadas às crianças desde a mais tenra idade.

Nesse caminho, a escola seria um espaço oportuno para o exercício da sensibilidade do olhar, sendo as aulas de arte um momento propício para a análise e discussão de imagens não somente artísticas, mas também as midiáticas. Desde as últimas décadas é evidente a importância do uso da imagem no ensino da arte, visto que na perspectiva pós-moderna da arte/educação o contato dos sujeitos com a produção social e histórica da arte deve ocorrer desde a educação infantil. (IAVELBERG, 2017) Tal assunto já foi bastante estudado e discutido por muitos pesquisadores. (BARBOSA, 2012; ROSSI, 2009; PILLAR, 2014) Ana Mae Barbosa (2012, p. 28) afirma que “não se alfabetiza fazendo apenas as crianças juntarem as letras. Há uma alfabetização cultural sem a qual a letra pouco significa. A leitura social, cultural e estética do meio ambiente vai dar sentido ao mundo da leitura verbal”. Assim se consolidou o entendimento de que o uso da imagem é essencial para abordar os conceitos e conteúdos da arte. Todavia, nem todo uso da imagem é capaz de provocar o desenvolvimento de uma leitura visual do mundo autônoma e crítica, de maneira a permitir que os estudantes percebam e produzam sentido às suas vivências agenciadas por códigos, imagens e performances cada vez mais instaurados por meios visuais.

Outro aspecto é que os estudos, acima mencionados, trazem como objeto principal as imagens produzidas por artistas e, embora abordem outros tipos de imagem, como a publicitária, não discutem com profundidade a condição dessa própria imagem em sua dimensão produtiva, ficando atados apenas à condição receptiva da imagem. A imagem publicitária analisada a partir de sua condição de produção, circulação e apreensão pode servir como instigante objeto para a construção de novos saberes e percepções, especialmente, porque ela está inserida no meio cultural de todos os educandos e faz parte de seu cotidiano.

Desse modo, este artigo propõe-se a refletir especificamente sobre o uso da imagem publicitária no ensino da arte como proposta

de educação sensível, em busca de explorar a questão que conduz a pesquisa maior, de onde se deriva o presente artigo.

Com apoio em Samain (2012) e Kossoy (2005), o texto irá discurrir sobre como se constitui uma imagem, além de abordar as mensagens que compõem uma imagem publicitária, por meio da metodologia apresentada por Joly (2012). Em seguida, será apresentado o que se entende por sensibilidade, a partir da perspectiva de Duarte Jr. (1981; 2010) e Lemonchois (2003), de modo a refletir como potencializar a abordagem da imagem publicitária no ensino da arte a fim de acionar a produção de novos sentidos e percepções sensíveis nos estudantes.

### **Imagem e publicidade: sentidos que se constroem**

Pensar sobre imagem é pensar acerca da existência humana, nos modos de ser, sentir, agir, expressar, comunicar. Como a vida, as imagens são também impermanentes, mutáveis, produzem conexões, relacionam-se umas com as outras, suscitam reflexões. Para Samain (2012, p. 31), “sem chegar a ser um sujeito, a imagem é muito mais que um objeto: ela é o lugar de um processo vivo, ela participa de um sistema de pensamento”. A imagem não deve ser observada como algo isolado de nossa condição humana, mas, sim, como um agente, como algo vivo que envolve e acarreta a produção de memórias e sentidos.

Imagens são produzidas a todo instante e carregam em si intenções, ideias, significados que não se mantêm perpetuamente estáveis, mas que se atualizam e se reconfiguram ao longo do tempo, a partir do olhar daqueles que as percebem, do meio em que circulam, dos novos sentidos que recebem. Toda imagem é sempre produzida por um sujeito que a configura com base em sua perspectiva, atribuindo ou reconhecendo significados a partir dela. De acordo com Kossoy (2005, p. 38), seus produtores “criam testemunhos que ainda não o foram, documentos que virão a ser”. A partir dela, novas realidades e outros aprendizados são criados, pois as imagens continuam sendo interpretadas muito depois de sua produção inicial, afetando as vidas, experiências, recordações e comportamentos de quem as visualiza.

Assim, ao se produzir uma imagem, produz-se também sentido. Seus significados são muitos e desenrolam-se a partir da interpretação de seus espectadores, das permanências e discontinuidades

que se dão ao longo do tempo, da pregnância ou atualização de seus múltiplos conceitos. Os mais profundos significados de uma imagem podem ser percebidos a partir do momento em que também o olhar penetra as camadas que a compõem. Quando o sujeito passa a observar as conexões que uma imagem estabelece com outras formas, tempos e contextos, seus significados emergem e seus sentidos se ampliam.

Imagens comunicam algo, elas oferecem a oportunidade de se encontrar informações que estão implícitas em seu modo de produção e que podem apontar significados ainda desconhecidos até mesmo por aqueles que as construíram. De acordo com Assumpção, Miklos e Gouvêa (2017), as imagens sempre representam algo que não está presente. Elas “nos informam e formam o nosso mundo, [...] ou por outro lado, talvez sejam apenas presenças vazias que completamos com nosso desejo, experiências, questionamentos e remorso”. (ASSUMPÇÃO; MIKLOS; GOUVÊA, 2017, p. 34) Evidencia-se, portanto, a imprescindibilidade em aprender a dialogar com o objeto imagético, buscar seus vestígios, identificar e compreender seus códigos, atribuir-lhe novos sentidos. É preciso expandir e aprofundar o olhar diante da imagem, abrindo e decompondo seus fragmentos, suas nuances e acepções.

Desse modo, o que agencia a imagem publicitária? Como seus sentidos são construídos? O que pode o olhar perante as mensagens que nela se apresentam? É com base nesse viés comunicacional que também essa imagem é pensada e construída. Sua produção é realizada a partir de determinados contextos e intenções, carregando em si significados definidos, mas podendo ainda produzir novos sentidos para aqueles que a observam. Apoiando-se na ideia de que as imagens, ao serem elaboradas técnica, cultural, estética e ideologicamente, “modelam nossa visão de mundo” (KOSSOY, 2005, p. 38), é oportuno pensar sobre o modo como as imagens provenientes da área da publicidade são estabelecidas.

A imagem publicitária destina-se a comunicar algo e o faz através de símbolos e mensagens que possuem a intenção de serem entendidos pelo público ao qual se destinam. Por meio de cores, tipografias, formas, personagens, textos linguísticos, meios de veiculação entre tantos outros pontos, ela procura passar seu recado a partir de narrativas construídas, fazendo uso de recursos tanto visuais como textuais em sua composição. Assim, ela apresenta-se como um objeto bastante pertinente para ser investigado.

Este tipo de imagem faz cada vez mais parte do cotidiano dos sujeitos, e não por acaso. Vivemos em um mundo cada vez mais competitivo e capitalista, o que influencia na quantidade de produção imagética ao nosso redor. Na lógica neoliberal, o cidadão passa a ser visto como um consumidor e, portanto, todo meio de comunicação busca chamar-lhe para a reprodução de comportamentos e o consumo de mercadorias que visam não somente atender às suas necessidades básicas, mas, sobretudo, pretendem estimular o desejo, o status e a manutenção de um projeto político de poder. (BAUDRILLARD, 1996)

Para tanto, estas imagens usam de ferramentas e composições visuais repletas de significados e intenções, em sua maioria não explícitas ao espectador. Cores, formas, volumes, texturas e trajetos visuais são compostos de modo a construir uma narrativa preponderante no campo visual do sujeito que observa a imagem. A comunicação busca ser objetiva, ela pretende que sua mensagem seja efetiva, que seu comando seja prontamente atendido. Como, então, subverter esse caminho? Como observar as camadas e intenções que compõem essas imagens?

Com fundamento nos estudos de Roland Barthes, um dos primeiros autores na análise semiótica da imagem publicitária, Martine Joly (2012) apresenta uma metodologia apropriada para expor como a publicidade utiliza a imagem de forma persuasiva para a construção de suas campanhas. De acordo com o sistema proposto para a leitura da imagem publicitária, sua análise seria realizada dentro de três tipos de mensagem: mensagem plástica, mensagem icônica e mensagem linguística. A partir do diagnóstico de cada uma dessas etapas, poderia ser possível, então, visualizar a intenção integral que está contida no material publicitário.

De acordo com a autora, a mensagem plástica compreende o conjunto de elementos visuais que formam a imagem, como: suporte, dimensão de suporte, quadro, enquadramento, ângulo de tomada, escolha da objetiva, composição, formas, cores, iluminação e textura. (JOLY, 2012) A partir da identificação desses elementos, é possível observar que boa parte da mensagem visual é formada não apenas pela escolha de signos icônicos, mas também pela escolha de componentes que darão forma à imagem.

Já a mensagem icônica está relacionada aos signos icônicos, os quais são apresentados na imagem publicitária e necessitam de uma interpretação conotativa acerca do exposto. Tal compreensão

será formatada de acordo com as referências socioculturais de cada sujeito receptor, podendo a mensagem ser interpretada de diversas formas, pois ela depende do saber do espectador e, então, “[...] orienta-se para significações mais ou menos diferentes, distinguindo-se do reconhecimento puro e simples dos motivos que correspondem à descrição verbal da imagem”. (JOLY, 2012, p. 108)

Por fim, a mensagem linguística pode ter a função de ancoragem, quando reforça ou canaliza a intenção subjacente da imagem ou, então, a função de revezamento, quando atua como força principal, substituindo a expressão da imagem. A mensagem linguística é composta ainda pelo conjunto de textos, frases e marcas que englobam a peça publicitária. Para analisá-la, é importante observar elementos como a tipografia utilizada, cor, textura e a sua função na imagem.

De acordo com Rossi (2009, p. 104), “[...] as imagens que os alunos veem no seu cotidiano, nas revistas, nos pôsteres, na televisão, no cinema, nos quadrinhos, nas vestimentas, devem estar entre os materiais analisados na sala de aula”. Em sua pesquisa sobre a leitura estética de alunos da educação básica no contexto brasileiro, a autora constatou que somente a partir dos anos finais do ensino fundamental é que os alunos passam a decifrar as mensagens contidas em uma imagem publicitária. Porém, não em sua maioria, pois os estudantes deste período e do ensino médio que conseguiam interpretar as mensagens eram aqueles que já possuíam uma certa familiaridade estética, ou seja, crianças e adolescentes habituados a visualizarem imagens artísticas.

Portanto, compreende-se aqui a necessidade do uso da imagem no ensino da arte, mas não somente isso, é preciso mediar os estudantes nessa leitura visual, instigá-los a observarem e questionarem sobre o que representam os símbolos contidos em uma imagem. Uma imagem é sempre construída para abrigar determinados sentidos, sendo eles explícitos, implícitos ou ainda podem derivar outros sentidos produzidos pelo espectador. Percebe-se que uma análise mais crítica da imagem publicitária só se concretizará a partir do momento em que os sujeitos tenham um contato mais íntimo com as imagens, não de modo ilustrativo, mas que sejam instigados a pensar sobre elas. Tal pensar para ser instigado exige do professor uma atitude de abertura ao repertório e horizonte de expectativa dos estudantes e não a autoritária postura de já saber “o certo” a dizer e pensar sobre

aquilo que é mostrado. Em geral, o processo de escolha do material a ser exibido pelo docente já está condicionado àquilo que é desejado ou esperado que o estudante identifique. Portanto, mesmo que a intenção seja boa, o processo se sustenta em uma premissa de castração, de suposta incapacidade do estudante de ver e atribuir sentidos outros ou mesmo de selecionar imagens que expressem determinados temas em discussão.

Para Assumpção, Miklos e Gouvêa (2017, p. 38), as imagens são fonte de conhecimento e podem fornecer importantes contribuições para o aprendizado, sendo que “[...] ao longo da história, as relações entre imagem e práticas educativas foram se estabelecendo à medida que novas formas de produção de imagens foram sendo criadas por meio do desenvolvimento de diferentes aparatos técnicos”. Desse modo, as imagens que partem do cotidiano dos estudantes, seja na escola ou fora dela, podem fornecer importantes contribuições ao aprendizado e à formação da sensibilidade desses sujeitos, desde que haja por parte do docente a disponibilidade de acessar esse mundo visual partilhado pela turma, de colocar em prontidão também a sua percepção sem amarras e condicionamentos teóricos a priori. Em termos bem práticos, cabe ao educador deixar de lado seu “slide” de imagens “boas” e se colocar aberto à descoberta das imagens que os estudantes trazem em suas cabeças.

Samain (2012) afirma que as imagens provocam e convocam a pensar. Porém, cabe entender que antes de fazer pensar, elas tocam e oferecem a oportunidade de sentir, de refletir e de gerar novos saberes a estudantes e docentes. O pensamento inteligível gerado a partir da contemplação da imagem caminha junto à percepção, ao pensamento sensível. São as sensações diante da imagem que permitirão esse diálogo com elas, que abrirão espaço para o convite e a provocação postos pela imagem.

Diante do termo “sensação”, talvez muitas pessoas se arvorem a criticar e tragam na ponta da língua ou caneta o termo “espontaneísmo”. Todavia, há uma mirada rasa, simplista do que implica provocar uma educação estética a partir da valorização da potência perceptiva do humano. Se o capitalismo reduziu os sujeitos sociais e a possibilidade de existência ao consumo, combater essa ideologia exige, necessariamente, recuperar a humanidade dos sujeitos sociais. O que é possível a partir do estímulo de sua interação com o mundo: social, primeiramente, pois as percepções são circunstanciais, contextuais e emocionais e, por conta dessa complexidade

dialógica, recursiva e hologramática (MORIN, 2015, p. 73), por conseguinte, interação com o mundo íntimo, aquele olhar único e exclusivo autorizado a quem tem sua autonomia cultivada.

## Imagem e ensino: aproximações sensíveis

Nesse caminho de discussão, argumenta Duarte Jr. (2010, p. 13), sustentando a importância da educação do sensível: “o mundo, antes de ser tomado como matéria inteligível, surge a nós como objeto sensível”. É por meio da percepção que se faz a apreensão dos objetos, da natureza, do outro, de si. Dessa percepção são desenvolvidas as noções básicas de espacialidade, de temporalidade, de identidade, de conforto e de mal-estar, entre centenas de outras que tornam o humano algo único, cujos esforços de inovação tecnológica buscam alcançar no desenvolvimento da Inteligência Artificial. Logo, estimular e exercitar a sensibilidade tem a ver com um aguçamento de percepção, potencializando a capacidade inata de se situar no mundo.

Conforme apresenta o psicólogo e educador João-Francisco Duarte Júnior: “os sentimentos, sejam eles referentes às percepções externas (do mundo), internas (do organismo) ou mesmo referentes às emoções, se constituem no timão que dirige a atenção e a inteligência até os objetos a serem conhecidos”. (DUARTE JR., 1981, p. 70)

É notável como o mundo contemporâneo e a sociedade capitalista pouco estimulam o refinamento dos sentidos, senão por mediação de uma mercadoria, de uma performance de consumo possível à seleta camada social, por uma tal “experiência” que reforça, por sua excentricidade, as distâncias sociais na estrutura opressora do capital. Todavia, a opressão e embotamento dos sentidos funcionam na medida em que exaltam, por imagens virtuais, sem gosto, sem cores reais, sem cheiro, sem textura e sem calor “sentidos”, e que milhares de pessoas apenas acessam por sua tela de conectividade.

Além do rapto da possibilidade visceral de percepção, o mundo midiático oprime pela velocidade com que, cada vez mais, opera o cotidiano humano, tendo em vista ações corriqueiras e operacionais, muitas vezes intermediadas por aparatos eletrônicos que minimizam a interação presencial do sujeito com seus pares e que reduzem as escolhas e as existências às teclas acionadas instintivamente.

Soma-se ao processo opressor das percepções e, consequentemente, a redução dos sujeitos sociais a consumidores ativos ou para-consumidores (MAFFESOLI, 1996), o distanciamento das pessoas em relação à natureza, a crescente alimentação artificial e industrializada, a poluição gradativa do ambiente, entre diversos outros fatores que contribuem apenas para o aumento do nível de estresse da população e em nada agregam ao despertar dos sentidos. Afinal, vencido no cansaço e na prontidão da tela do celular, o sujeito se maquiniza, desumanizando-se.

Posto isso, convém destacar o valor da educação do sensível que, enfatizando percepções, sentidos, saberes outros construídos além da lógica racional e cartesiana, propicie o desenvolvimento humano em sua potência estética. Como os educadores podem contribuir nessa direção é a dúvida da hora. Para Duarte Jr. (2010, p. 13), a “educação do sensível nada mais significa do que dirigir nossa atenção de educadores para aquele saber primeiro que veio sendo sistematicamente preterido em favor do conhecimento intelectualivo [...]”. A partir do momento em que os sentidos são estimulados, novas formas de percepção e conhecimento passam a existir, de maneira que os sujeitos têm a possibilidade de criar novas emoções, ideias, conclusões e saberes perante as vivências estéticas as quais se propõem.

A sensibilidade é algo a ser exercitado, a ser estimulado. Ao discorrer sobre a formação da sensibilidade, a artista e educadora Myriam Lemonchois (2003) trata da aprendizagem do discernimento, tido como ação do consciente reflexivo, fundado numa escolha que se faz mediante a percepção produzida. Tal discernimento seria amadurecido gradualmente e necessitaria, principalmente, de uma formação da sensibilidade. A autora explica que essa aprendizagem não é uma progressão linear e regular, ela precisa de tempo. Tendo o trabalho de artistas plásticos (Marcel Duchamp, Paul Gauguin, Henri Matisse), músicos (John Cage, Arnold Schoenberg) e poetas (Charles Baudelaire, Paul Valéry) como exemplos explorados durante sua pesquisa doutoral, Lemonchois defende que cada artista aprende e desenvolve seu discernimento e sensibilidade de acordo com seu ritmo, com o intuito de progredir em suas criações e adquirir seu próprio método. Formar a sensibilidade seria, antes de tudo, desenvolver os sentidos para melhorar a percepção e as habilidades de apreciação.

Ainda que a formação sensível possa ocorrer a qualquer momento ou em qualquer lugar, sem a mediação do docente, com

suas habilidades profissionais aplicadas nos objetivos educacionais almejados, essa formação sensível, no mundo contemporâneo e urbanizado, limita-se a uma “conformação” da percepção a determinados signos, ícones e símbolos dispostos pelo mercado. Logo, a escola é compreendida como um importante espaço para esse aguçamento da sensibilidade e conseqüente aprendizagem do discernimento pela natureza de seus objetivos e trabalhos, pela qualidade da equipe que a realiza e pelo momento ímpar da criança e do jovem que convivem no ambiente escolar.

Nessa proposta, a imagem publicitária pode servir como um objeto propositivo para o exercício da percepção sensível e crítica, a fim de elaborar o discernimento. Para realizar uma obra, um artista precisa pensá-la, analisá-la, refletir sobre os elementos que utiliza naquela composição, e o faz a partir de sua sensibilidade, julgando e escolhendo os componentes que mais se adequam para sua produção artística. Do mesmo modo, também o leitor de uma imagem publicitária pode realizar esse processo de escolha e julgamento daquilo que faz sentido a ele por meio de sua percepção sensível, além de desencadear e produzir novos significados a partir de uma reflexão crítica sobre o objeto imagético visualizado.

Devido ao amplo desenvolvimento da comunicação e da tecnologia, a publicidade está bastante presente no contexto social atual e sua forte influência sobre as pessoas é evidente. Tendo em vista a cultura visual em que atualmente os sujeitos estão inseridos e a necessidade de exercitar o olhar de modo sensível e crítico ao que se está exposto, esse tipo de imagem é importante objeto de análise e discussão a ser contemplado. Utilizar imagens que partem do cotidiano dos alunos é uma forma de convidá-los a pensar seu meio a partir desses pontos de conexão, é produzir uma educação libertária como diz Paulo Freire (1996) e garantia de maior efetividade, pois “[...] quando a educação se fundamenta na realidade existencial dos educandos, a aprendizagem significativa tem maior possibilidade de ocorrência”. (DUARTE JR., 1981, p. 56)

A formação da sensibilidade é algo que tende a acontecer constantemente em diversos locais, como no ambiente familiar, nas escolas, em museus, parques, nos meios de comunicação ou no próprio meio social dos sujeitos. Cada indivíduo possui seu modo particular de formação sensível e ela vai depender também das condições materiais que se estabelecem. Visto que o espaço escolar é onde também acontece o desenvolvimento da sensibilidade, é

considerável que as condições a serem ofertadas nele contribuam nessa formação sensível. Quanto a isso, enfatiza-se aqui o uso das imagens nas aulas de arte e, entre essas, a imagem publicitária. Porém, é oportuno observar que somente a sua utilização não sustentaria o exercício da sensibilidade sobre o qual este texto discorre, mas cabe também uma ponderação sobre o modo como a imagem é abordada.

Apresentar uma imagem publicitária aos estudantes de maneira apenas descritiva, apontando seus simbolismos ou propondo uma leitura já direcionada, parece ser insuficiente se pensarmos que o intuito de sua utilização seria propor uma formação sensível. Coloca-se mais oportuno que o professor, na condição de mediador, instigue os sujeitos a dialogarem com a imagem, para que eles possam exercitar também sua percepção, elaborar seus próprios pensamentos, questionamentos e conclusões. Nesse sentido, quando o educador propõe uma leitura de imagem, abrindo espaço para que os sujeitos reflitam por outros ângulos, envolvendo o respeito pelo outro, oportunizando conexões que possam expandir as leituras já pré-determinadas, ele pode proporcionar que os estudantes alcancem outros níveis de compressão sensível.

Se a publicidade que circula no cotidiano de crianças e jovens é construída de modo a passar mensagens visando um consumo objetivo, é essencial o exercício da ampliação de percepções diante dessas imagens. É na percepção sensível e no julgamento autônomo que o sujeito pode construir um outro olhar, de modo a observar cada detalhe que compõe a construção visual proposta, questionando as escolhas ali determinadas e as intenções que se colocam em segundo plano.

Lemonchois (2003) afirma que formar a sensibilidade não significa tentar delimitá-la e reprimi-la, mas, sim, reconhecê-la e aceitá-la, como uma forma de preocupar-se consigo e com os outros (sentindo, pensando e decidindo o que é bom para si mesmo e para o outro). Entende-se a cultura sensível como aquela que se constitui a partir da maneira como os sujeitos são afetados por suas percepções e sentidos e como estes, assim tocados, interagem com o seu meio. À medida que se permitem perceber e refletir sobre as imagens à sua volta, ampliam sua capacidade de leitura de mundo e produção de sentidos.

Quando o professor de arte instiga seus alunos a verem além do que está posto, trazendo imagens que fazem parte de seu contexto

e convidando-os a perceberem para além das formas, figuras, textos e mensagens que compõem um anúncio publicitário, ele pode oportunizar que aqueles sujeitos criem narrativas e conexões com outras situações que superam as mensagens denotativas e conotativas que a imagem publicitária abarca. Propõe-se uma leitura e análise da imagem publicitária feita nas aulas de arte para além de seu sentido intencional, mas que esse objeto imagético possa ser trabalhado de modo a viabilizar a sensibilidade, a criticidade e a criação de novos sentidos para aqueles que a visualizam, dando-lhes autonomia diante da redução dos sentidos a um mundo “gourmetizado” na tela do celular.

### Algumas considerações

Tendo em vista o que foi apresentado em relação à imagem, seu modo de produção e de formação de sentido, reforça-se a necessidade de identificar os elementos que compõem uma imagem publicitária. Há no entorno das escolas e aulas de arte uma sociedade imagética, com sujeitos imersos em uma cultura prioritariamente visual. Logo, os docentes não podem ficar atrelados somente às imagens de arte, pois as visualidades do mundo contemporâneo estão muito além desse repertório. É necessário desenvolver uma educação que mobilize e estimule significados mais críticos e repletos de sentidos acerca das imagens e de todas as experiências visuais que cercam as crianças e jovens.

Uma imagem é muito mais do que sua mera aparência, ela é um agente que convida a pensar, mergulhar em suas camadas, de modo a interpretá-la, conhecendo e produzindo novos sentidos, memórias e afetos. Imagens se relacionam umas com as outras, com seu meio, com seus leitores, provocando diálogos e pensamentos, sugerindo novas formas de ver e compreender o mundo.

Nesse caminho, as imagens publicitárias demandam atenção, ao serem constantemente produzidas e veiculadas visando comunicar suas mensagens e induzir comportamentos desejados. Observa-se ser necessário perceber tais imagens com atenção, analisar suas intenções, perceber o discurso que apresentam e os símbolos que carregam. Ao ser contemplada na escola, especificamente nas aulas de arte, mediante uma perspectiva mais sensível aos elementos que se apresentam, ela pode contribuir para a formação da sensibilidade dos sujeitos. Todavia, isso será possível a partir de

uma abertura para o próprio sensível e não no fechamento sobre a imagem publicitária em si.

Conforme visto, uma atenção maior aos sentidos, o que diz respeito ao primeiro modo de ver e compreender o mundo, é algo que precisa ser levado em consideração por qualquer ato educativo. Ao valorizarem sua percepção sensível, os estudantes podem passar a reconhecer e aceitar suas próprias maneiras de ser, sentir e pensar sobre si mesmos e seus pares. Observar atentamente as imagens a sua volta e refletir sobre o que elas apresentam são ações que podem ampliar a capacidade dos sujeitos de fazerem sua leitura de mundo e de produzirem novos sentidos para as suas vivências. É importante ainda que o professor, ao colocar os estudantes em contato com a imagem, realize uma mediação instigante e dialógica entre os sujeitos e o objeto imagético, proporcionando uma diversidade de pensamentos e reflexões. Na medida em que a análise da imagem é proposta com espaço e abertura para a produção de novas leituras e sentidos, a sensibilidade tende a ser aguçada.

Desse modo, o ensino da arte vai muito além da contemplação de manifestações imagéticas, sejam elas artísticas ou não, pois vai também ao encontro do exercício da percepção visual, do pensamento sensível, de saberes que superam a maquinização do olhar e do sentir. Observar, perceber, interpretar e analisar imagens são ações relevantes ao ensino da arte e à formação da sensibilidade. Instigar uma percepção mais apurada em relação às imagens publicitárias nos espaços educativos formais pode contribuir para que cada sujeito saiba construir e interpretar as experiências visuais em seu cotidiano, propiciando saberes sensíveis. Uma educação voltada à ampliação do olhar pode oportunizar novas possibilidades de decodificação do universo visual de cada indivíduo, para que ele possa perceber e ressignificar também a si mesmo e seus demais contextos de vivência.

## Referências

ASSUMPÇÃO, A. M.; MIKLOS, D.; GOUVÊA, G. Formação inicial de professores, cultura visual e novas materialidades. *Revista Entreideias*, Salvador, v. 6, n. 1, p. 27-45, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/20339/14745>. Acesso em: 17 fev. 2021.

BARBOSA, A. M. T. B. *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

- BAUDRILLARD, J. *A sociedade de consumo*. Lisboa: 1995.
- DUARTE JR., J. F. *Fundamentos estéticos da educação*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, Universidade de Uberlândia, 1981.
- DUARTE JR., J. F. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. 5. ed. Curitiba: Criar Edições, 2010.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HERNÁNDEZ, F. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- HERNÁNDEZ, F. *Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional*. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- IABELBERG, R. *Arte/educação modernista e pós-modernista: fluxos na sala de aula*. Porto Alegre: Penso, 2017.
- JOLY, M. *Introdução à análise da imagem*. 14. ed. Campinas: Papyrus, 2012.
- KOSSOY, B. O relógio de Hiroshima: reflexões sobre os diálogos e silêncios das imagens. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 25, n. 49, p. 35-42, jan. 2005. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-01882005000100003](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882005000100003). Acesso em: 17 fev. 2021.
- LEMONCHOIS, M. *Pour une éducation esthétique*. Paris: L'Harmattan, 2003.
- MAFFESOLI, M. *No fundo das aparências*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Tradução Eliane Lisboa. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- PILLAR, A. D. (org.). *A educação do olhar no ensino das artes*. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- ROSSI, M. H. W. *Imagens que falam: leitura de arte na escola*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- SAMAIN, E. As imagens não são bolas de sinuca. In: SAMAIN, E. *Como pensam as imagens*. Campinas: Editora da Unicamp, 2012. p. 21-36.

---

Submetido em: 17 fev 2021.  
Aceito em: 28 fev 2023.