

## SUMÁRIO

A formação musical e pedagógico musical de estagiários de educação especial: potencializando ações docentes

A *commedia dell'arte* e a telenovela brasileira: a interatividade/interação na construção de narrativas

Desafios de uma classe multisseriada: relação família-escola e educação matemática

Fadas no divã: em busca de um lugar

Direito e literatura: uma relação possível

Objetos de aprendizagem web para apoio ao ensino de desenho técnico mecânico

Médico, psicólogo, educador, político... As muitas faces de Manoel José do Bomfim (1868-1932)

Cultura da inovação: principais características e atitudes em uma empresa de design integrante do setor de economia criativa

Professores afetivos para jovens “rebeldes”: As lições de uma telenovela

A imagem fotográfica: Arquivos, espaços e tempos da memória

Ideias que fundamentam e direcionam a prática pedagógica de professores da educação de jovens e adultos (EJA) em ciências

Reconhecendo a escola como espaço formativo: a percepção do protagonismo e autonomia docente

Formação Continuada de Professores em Ambiente Virtual de Aprendizagem: Possibilidades de Ação e Reflexão para a Prática Inclusiva

Infância e Consumo: “Duas faces de uma mesma moeda”

# A FORMAÇÃO MUSICAL E PEDAGÓGICO MUSICAL DE ESTAGIÁRIOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: POTENCIALIZANDO AÇÕES DOCENTES

<sup>1</sup>Juliane Riboli Corrêa (UFSM)

PALAVRAS-CHAVES: Formação. Educação Especial. Educação musical.

## INTRODUÇÃO

Gradativamente a educação musical na Educação Especial vem ganhando visibilidade em pesquisas e discussões na educação. No entanto, na prática, a música ainda está ausente nas ações docentes nas modalidades de atuação da Educação Especial. Por esta razão, o presente trabalho traz o tema de formação musical e pedagógico-musical de estagiários de Educação Especial e apresenta como problema desta pesquisa a investigação da formação-ação musical e pedagógico-musical de estagiários de Educação Especial, mediada por um grupo de formação. Esse problema apresenta-se na seguinte questão:

- Como pensar um Grupo de formação<sup>1</sup> musical e pedagógico-musical para estagiários de Educação Especial como mediador de experiências formativas que potencializem ações em suas práticas pedagógicas?

Procurando possibilidades para produzir conhecimentos e ações pedagógicas, buscando refletir sobre essa questão de pesquisa, apresento como objetivo geral:

- Compreender como se constitui a formação musical e pedagógico-musical de estagiários de Educação Especial.

Para discutir acerca deste objetivo de pesquisa, apresento como objetivos específicos:

- Investigar, através de um Grupo de formação musical e pedagógico-musical de estagiários de Educação Especial, as relações entre música e as práticas docentes em Educação Especial.

- Problematizar a Educação Musical nas ações docentes pedagógico-musicais de estagiários de Educação Especial.

---

<sup>1</sup> Mestranda no Curso de Pós Graduação em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), especialista em Educação Especial pela (UFSM) e graduada em Educação Especial (UFSM).

<sup>2</sup> Neste projeto utilizarei o termo formação para designar o processo de formação-ação.

- Refletir acerca da formação musical e pedagógico-musical de estagiários de Educação Especial.

Impulsionada pelo desejo de estar plenamente envolvida nesta pesquisa como integrante do processo de formação, optei por seguir como aporte metodológico, uma articulação da pesquisa participante e da pesquisa-formação.

## **1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **FORMAÇÃO**

A formação perpassa a profissão de ser professor desde a sua constituição como pessoa a partir das experiências que o tocam, que o modificam.

Mizukami (2008) salienta que os processos de aprender a ensinar e aprender a ser professor são lentos, pois se iniciam antes dos cursos de licenciatura e se prolongam por toda a vida profissional, revelando-se na docência propriamente dita.

Formamo-nos no percurso de nossa vida, pelas escolhas e decisões, pelas internalizações que fazemos de nossas experiências, por nossas expectativas, conquistas e frustrações, alegrias e tristezas, pelo que nos toca, tanto positiva quanto negativamente, pelas impressões que cada vivência nos traz, por quem nos acompanha, pelos valores que temos, pelo meio em que estamos inseridos que nos exige, nos impulsiona, nos limita e nos permite. A formação norteia todos estes processos. Nesse sentido: “A aprendizagem experiencial e a formação se integram visto que estão alicerçadas na prática, num saber-fazer com as experiências e pelas experiências” (JOSSO, 2010a, p. 13).

### **A MÚSICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Aprender música significa integrar experiências que envolvem a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados, traçando paralelos entre o desenvolvimento e o exercício da expressão musical, resultando em propostas que respeitam o modo de perceber, sentir e pensar, em cada fase, e contribuindo para que a construção do conhecimento dessa linguagem ocorra de modo significativo. Como menciona Finck (2009, p. 106): “Ser musical não é privilégio de seres especiais e bem dotados, mas possibilidade do homem como ser”.

A arte (a música ainda mais especificamente) é um constructo indiscutível para o

desenvolvimento humano.

A arte é a mais importante concentração de todos os processos biológicos e sociais do indivíduo na sociedade; é um meio de equilibrar o homem com o mundo nos momentos mais críticos e responsáveis da vida (VYGOTSKY, 1999).

## **2 METODOLOGIA**

Nesse trabalho investigativo, pretendo que os envolvidos (pesquisados e pesquisador) possam juntos refletir, organizar, planejar e trocar ações. Por esta razão optei por ter como mote a pesquisa-formação fundamentada em Josso (2010).

Como instrumentos desta pesquisa, trago a inserção dos participantes num Grupo de formação, as entrevistas narrativas e o registro em diário de campo. Estes instrumentos constituem a pesquisa com dados multifocais.

## **3 ANÁLISES PRELIMINARES**

O presente projeto de pesquisa já está em andamento. Até o momento já realizou-se 6 encontros do “Grupo de formação musical e pedagógico-musical de estagiários de Educação Especial”.

Os objetivos de formação estão sendo alcançados com êxito e outras questões estão surgindo do trabalho realizado. Questões relacionadas ao grupo, a relacionamentos, a música dentro do ambiente de estágio no próximo semestre, inseguranças e expectativas.

## **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A formação construída no grupo acaba por abranger quesitos em outras áreas de formação e as experiências vivenciadas no grupo são propulsoras de outros ganhos e experiências não medidas anteriormente. A formação musical e pedagógico-musical está em construção potencializando e mediando gradativamente, ações musicais na Educação Especial.

## REFERÊNCIAS

FINCK, R. **Ensinando música ao aluno surdo: perspectivas para a ação pedagógica inclusiva**. Tese de Doutorado- Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

JOSSO, M. C. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EdipucRS, 2010a.

\_\_\_\_\_. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Paulus, 2010b.

MIZUKAMI, M. da G. N. Formação continuada e complexidade da docência: o lugar da universidade. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14. 2008, Porto Alegre, RS. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre: ENDIPE, 2008. Disponível em CD-ROM.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes. 1999.

## **A *COMMEDIA DELL'ARTE* E A TELENOVELA BRASILEIRA: A INTERATIVIDADE/INTERAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS.**

**Maria Margarete Scherer<sup>1</sup>**

**Humberto Ivan Keske<sup>2</sup>**

### **Resumo**

A *Commedia dell'Arte* como manifestação artística teatral teve, entre suas principais características a estrutura de não-texto, onde a narrativa era o fruto de enredos e roteiros baseados em expressões cotidianas, e que eram alteradas a todo instante de acordo com os gostos e manifestações do público. Assim, também a Telenovela Brasileira tem sua estrutura aberta e construída ao longo da exibição, baseada nas preferências dos espectadores. Este estudo argumenta sobre as semelhanças existentes na construção dessas duas narrativas quanto à interatividade/interação, a partir dos estudos de José Luiz Braga. Do confronto entre manifestações tão distantes no tempo, encontramos as aproximações quando a Telenovela atual resgata a forma única e original de construção dos roteiros da *Commedia dell'Arte* que se valia do público e do momento histórico para sua criação.

Palavras chave: telenovela brasileira; *commedia dell'arte*; *interatividade*.

---

<sup>1</sup> Mestre em Processos e Manifestações Culturais (Universidade FEEVALE - RS). Pós-graduação em Marketing (Universidade FEEVALE - RS). Gerente de Marketing Aplicado – OLVEBRA – RS.  
[margaretescherer@olvebra.com.br](mailto:margaretescherer@olvebra.com.br)

<sup>2</sup> Doutor pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS); Professor de Graduação, Pós-Graduação e Pesquisador do Grupo de Pesquisa em Comunicação e Cultura – Universidade FEEVALE – Novo Hamburgo – RS – E-mail: [humberto@feevale.br](mailto:humberto@feevale.br)

## Introdução

A pesquisa tem como tema a relação entre a *Commedia dell'Arte* e a Telenovela Brasileira quanto à característica de interatividade/interação como argumento para a construção dessas narrativas. Manifestação artística que norteou o período entre os séculos XVI, XVII e XVIII, a *Commedia dell'Arte* apresentava características muito próprias demonstradas na arte enquanto habilidade de improvisação cênica e textual. Seus atores-bailarinos emprestavam ao trabalho sua capacidade gestual e verbal representando um texto que se propunha ser aberto e influenciado pelas notícias do momento ou se dedicava às paródias de textos clássicos. Ou seja, essa manifestação artística considerava como roteiro, a linguagem não oficial, a linguagem oral e a narrativa dos acontecimentos que poderiam surgir a cada espetáculo, sem priorizar ou estar simplesmente a serviço de uma estrutura formal e fechada de um texto escrito.

Na *Commedia dell'Arte*, os participantes atualizavam constantemente a narrativa, a partir das transformações do contexto externo ao roteiro de base, tais como acontecimentos políticos, econômicos ou culturais que estavam em voga no momento. Além disso, realizavam paródias de personalidades influentes da sociedade local, tais como líderes religiosos e monarcas. Deste modo, interagiam com o público a que se destinava a apresentação de uma maneira bastante peculiar para aquele momento histórico. Um dos principais elementos da narrativa não-convencional da *Commedia dell'Arte*, era a improvisação feita pelos atores, que bem preparados, procuravam adequar o espetáculo de acordo com o gosto do público presente. O ajuste do espetáculo, através da improvisação, era utilizado também para brincar com o espectador, que acabava por auxiliar com seus comentários a construção do roteiro.

A Telenovela Brasileira, por sua vez, teve seu início na década de 1950 e como herdeira dos folhetins do século XIX tem sua história marcada pelo desenvolvimento do gênero no país. Os folhetins eram histórias contadas em partes ou capítulos e que eram acompanhadas pela população da mesma forma que hoje acontece com a Telenovela. Pelo seu caráter de acessibilidade a todas as camadas da população, a teledramaturgia atinge uma prestigiada posição dentro da cultura popular, principalmente através de seu poder de identificação com o público em acompanhar, com interesse, o desenrolar das tramas. Como estratégia narrativa, teve sua origem também no melodrama originado no final do século XVIII, cuja matriz se concentra na repetição da luta do Bem contra o Mal, e

nas personagens clichês como o mocinho, o bandido e tantos outros. Enquanto fio condutor da história, o melodrama acentua aspectos quanto à emoção, serialidade e compromisso com o social.

A construção do enredo nas Telenovelas Brasileiras, como será descrito, está atrelada a sua capacidade de abertura textual, que de acordo com Umberto Eco (2007), é possível pelo fato de que a obra se coloca “intencionalmente aberta”, e “textualmente inacabada” exigindo então uma resposta do intérprete. Essa característica, como veremos, remonta aos preceitos utilizados originalmente na *Commedia dell’Arte* e que foram determinantes para a proposta central desta pesquisa que é a idéia de que os textos das Telenovelas Brasileiras estão também hoje a serviço das iniciativas e orientações do público que as critica, comenta e que exterioriza suas opiniões quanto ao direcionamento da trama, seguindo assim, o mesmo princípio de dramaturgia que era tão peculiar na *Commedia dell’Arte*.

O argumento baseia-se na possibilidade de interatividade/interação proporcionada para a construção das narrativas e seguirá os conceitos apresentados por José Luiz Braga em *Interatividade e Recepção* (2000). Nesta obra, o autor desenvolve um novo olhar para a teoria, a partir do conceito de interatividade ampla e não necessariamente instantânea e que será retomada em seu outro trabalho intitulado *A Sociedade Enfrenta Sua Mídia* (2006). Nessa teoria, o autor constata que este modelo garante um retorno das interpretações por parte dos espectadores aos produtores, alterando narrativas independentemente da “interatividade estrita” ou dialogada, com resposta imediata.

A partir das características dessas duas manifestações artísticas, partimos do pressuposto de que, assim como a construção do enredo ou roteiro na *Commedia dell’Arte* era alterado de acordo com o público e o local onde eram apresentadas, assim também, na atualidade, a Telenovela Brasileira tem seu enredo e texto aberto e sujeito à opinião dos telespectadores, que interferem na constituição da trama e na atuação das personagens.

Sendo baseada na proposta acima mencionada, vale aqui destacar que a análise a que nos propomos não depende de entrevistas ou questionários aplicados junto à opinião pública, mas sim, se vale exclusivamente de uma extensa pesquisa bibliográfica tendo como matriz de análise o modelo semiótico-textual proposto por Umberto Eco (1976). Com base neste modelo, dialogamos com os vários teóricos, adotando como foco o caráter comparativo da interatividade/interação presente nessas duas manifestações

artísticas de épocas tão diferentes. A pesquisa está construída com base em uma abordagem multifocal (Humberto Ivan Keske, 2010) do fenômeno da Telenovela Brasileira, a partir do reconhecimento das características ancestrais pertencentes à narrativa e encenação presentes na *Commedia dell'Arte*.

Por outro lado, cabe também salientar que, na abordagem aqui proposta e que pode suscitar discussões sobre os Estudos de Recepção, a figura do sujeito presente no processo de alteração da narrativa, tanto na *Commedia dell'Arte* quanto na Telenovela Brasileira, não é o sujeito empírico ou *sujeito concreto*, mas sim, uma estratégia textual. (Eco, 1976). Este estudo vai abordar o tema com base no sujeito textual e implícito à obra. Ao tratar esta questão, Eco diz:

Como sujeito da enunciação, com todas as suas propriedades e atitudes, é *pressuposto* pelo enunciado, ele deve ser 'lido' ou interpretado como *um dos elementos do conteúdo veiculado*. Qualquer outra tentativa de introduzir o sujeito da enunciação no discurso semiótico levaria a disciplina a ultrapassar um dos seus limites 'naturais'. (ECO, 1976, p. 256).

De acordo com o que Eco (1976) preconiza, aqui não se está negando a importância e nem a existência dos sujeitos empíricos, que comunicam e obedecem aos processos de significação, contribuindo assim com suas críticas. Porém, sob o aporte fornecido pela teoria Semiótica proposta pelo autor, o sujeito pode ser definido "através de categorias exclusivamente semióticas". E pode fazê-lo, pelo caráter contínuo de incompletude dos "sistemas de significação que se refletem um no outro". Assim, a Semiótica como "ciência de toda e qualquer linguagem" (Lúcia Santaella, 2006, p. 10), tem seu sujeito, através do duplo sentido de argumento e protagonista, ou seja, a semiose. "A semiose é o processo pelo qual os indivíduos empíricos comunicam, e os processos de comunicação são tornados possíveis pelos sistemas de significação". (ECO, 1976, p. 257).

Entendemos que, apesar da *Commedia dell'Arte* não existir mais, serve ainda hoje como orientação para inúmeras manifestações artísticas de nossa época como legado dramático e coloquial. A Telenovela Brasileira, enquanto movimento artístico voltado ao entretenimento popular e massivo se vale atualmente também dos mesmos princípios conceituais de obra aberta, tal qual é trabalhada contemporaneamente, por nomes como Umberto Eco, entre outros, e, portanto, suscetível de alterações de acordo com os desejos do público e do momento.

Parece-nos relevante então, esclarecer se de fato uma manifestação artística há

tanto tempo desaparecida, pode ainda hoje ter grande semelhança com a construção de uma narrativa tão contemporânea quanto à Telenovela. Com esta finalidade, procura-se assim, identificar a interação do público quanto ao rumo do enredo e dos personagens nas Telenovelas Brasileiras, igualmente ao que ocorria com os roteiros da *Commedia dell'Arte*.

### ***Commedia dell'Arte*: uma narrativa peculiar.**

A *Commedia dell'Arte* nasceu na Itália e consolidou-se ao longo da história entre os séculos XVI e XVIII, expandindo-se depois por toda a Europa. Considerada como a primeira escola profissional de atores, caracterizou-se pelas improvisações e pela habilidade técnica e gestual dos artistas. Tornou-se um exemplo na história do teatro e um modelo de manifestação artística, que acabou por influenciar desde a Renascença até o teatro contemporâneo. (MARCÍLIO DE SOUZA VIEIRA, 2005, p. 21). Como salienta Roberta Barni (2003, p. 17), “durante esse período, atores arrojados e inteligentes lançaram as raízes do teatro moderno – teatro que se baseia, se centra e vive ao redor de seu eixo principal: os atores”.

As trupes itinerantes de atores se espalham pela Europa, buscando uma modalidade de expressão artística que exigiria o domínio de técnicas dos comediantes como o canto, a dança e acrobacias, e que iria determinar a peculiaridade das atividades. Para muitos estudiosos e historiadores, as companhias de *Commedia dell'Arte* seriam consideradas como responsáveis pelas primeiras práticas profissionais no teatro e vistas como primeiro grande laboratório de atores da história. (NANCI DE FREITAS, 2008).

Quanto à origem criativa e narrativa, a *Commedia dell'Arte*, resultou do aperfeiçoamento das farsas romanas e dos atores ambulantes da Idade Média. (JOHN GASSNER, 2005, p.191). Estas origens darão o suporte para a criação das características únicas desta manifestação artística, que durante cerca de dois séculos inovou a interpretação teatral e inspirou o trabalho de atores, diretores e dramaturgos. . No tocante a este ponto, Barni (2003, p. 19), diz que: [...] “tratava-se, efetivamente, da primeira manifestação de um teatro profissional. Um teatro que surge na Itália e de lá se propaga para o restante da Europa. Suas repercussões são sentidas na França, na Inglaterra, na Espanha, na Alemanha e na distante Rússia”.

Considerada como herdeira das farsas representadas pelos bobos da corte durante

a Idade Média, a *Commedia dell'Arte*, fazia da interpretação dos atores o seu principal elemento. Do talento destes artistas dependia toda a obra, visto não se tratar de uma dramaturgia fechada ou acabada. Os atores se valiam de técnicas gestuais e corporais, como a acrobacia, para dar suporte a apresentação. (VIEIRA, 2005). As farsas são encontradas desde Aristófanes (época grega) até Plauto (época latina), mas só virá a se constituir como gênero durante a Idade Média. “A farsa deve sua eterna popularidade a uma forte teatralidade e a uma atenção voltada para a arte da cena e para a elaboradíssima técnica corporal do ator”. (PATRICE PAVIS, 2008, p. 164).

Utilizando um acervo de materiais em que constavam trechos paródicos de comédias clássicas, sátiras, farsas, poemas, citações musicais, piadas e danças obscenas, números circenses, cenas de amor e pantomimas os espetáculos organizavam-se a partir dos *canovaccios* ou *scenarios*, constituindo-se de roteiros de ações e enredos, por meio dos quais os atores improvisavam. Com a repetição dessas estruturas de ações, os comediantes remontavam e associavam os elementos de seus próprios acervos artísticos, de acordo com o lugar e a ocasião, numa performance viva, que conferia espontaneidade e atualidade a cada apresentação. (NANCI FREITAS, 2008, p. 66).

Na *Commedia dell'Arte*, a *Invenzione*, tomada por improvisação pura e simples, era a liberdade e a capacidade do ator de inventar, na hora, o seu papel. “Alguns fatos comprovados sugerem hoje outra interpretação para esse conceito de “improvisação””. A *Commedia* não se baseava nas regras do teatro clássico, que previa um texto redigido em sua inteireza: em geral os atores combinavam as falas para cada ocasião, em torno de um tema preestabelecido, um “roteiro” ou “cenário” [...]. (RENATA SOARES JUNQUEIRA e MARIA GLÓRIA MAZZI (orgs.), 2008, p. 49). Sobre esta questão, Pavis (2008, p. 38), esclarece que o roteiro conhecido como *canevas* ou *canovaccios*, era o resumo de uma peça, para a improvisação dos atores, e utilizado para resumir a intriga, fixar jogos e efeitos especiais, também chamados de *lazzi*.

As improvisações, de acordo com Gassner (2005, p. 191), “eram caracterizadas por enorme vitalidade e liberdade”. Os atores inventavam o próprio texto, e para isso utilizavam apenas o arcabouço da peça que iriam encenar e, portanto, as peças da *Commedia dell'Arte* não passavam de simples sinopses. (GASSNER, 2005). Para Barni (2003), tudo leva a crer que a improvisação fosse uma estratégia de mercado, já que a companhia poderia se apresentar no mesmo local em longas temporadas apenas variando os repertórios.

[...] a estrutura das cenas ou atos são pré-determinados; entretanto, a seqüência das ações da cena não o é; isso possibilita uma grande liberdade artística, uma **interatividade** dos atores com a platéia e ricas possibilidades expressivas para o corpo do ator. [...] A peça da *Commedia dell'Arte* tem um argumento ou *canevas*

ou *canovaccio* que era um resumo das intrigas, dos encontros amorosos, dos efeitos especiais que aconteciam; resumo dos personagens sérios e ridículos. O *canovaccio* traz um esboço da peça, um arcabouço do que os atores iriam representar, [...]. (VIEIRA, 2005, p. 65). (grifo nosso).

Os espetáculos da *Commedia dell'Arte* eram então influenciados pelo público e sofriam modificações tanto nas ações físicas, quanto nas interpretações e até mesmo no texto, quando os atores “ao improvisar em cena aproveitavam alguns comentários feitos pelo espectador em suas cenas”. (VIEIRA, 2005, p. 106). Esses atores-bailarinos-autores emprestavam suas habilidades a uma gama de personagens, como Arlequim, Pantalone, Brighella, Dottore, Colombina. Muitos atores representavam uma única personagem por toda a vida e se valiam de um figurino elaborado, do uso de máscaras e do auxílio do encenador (diretor), para dar “vida” ao espetáculo. A narrativa se desenvolvia, utilizando-se das intenções e motivações de cada personagem. Entretanto, sendo uma cultura popular, e apesar do sucesso em sua época, a *Commedia dell'Arte* passa por revezes impostos pelo contexto histórico a que pertence e dela sofre as conseqüências. O final do século XVIII marca o fim da *Commedia dell'Arte*, após cerca de dois séculos de uma existência que marcaria definitivamente a história do teatro a partir dela. Através de documentos, que chegaram aos nossos dias, situa seu foco principal entre 1580 a 1630. A data final é marcada por uma profunda crise na cultura da corte e de suas manifestações teatrais, que afetaria a continuidade desta arte. (BARNI, 2003).

Assinala-se que o desaparecimento começa quando Goldoni e Molière levam a cabo suas reformas. Nestas, os dramaturgos tinham como visão estar “saneando” o que estava “corrompido”, modificando o *modus operandi* do fazer teatral até então utilizado na *Commedia dell'Arte*. O gênero parecia mesmo ter esgotado, porém é importante salientar que, tais mudanças só foram feitas baseadas num contexto profissional que existiu graças aos “velhos comediantes com os quais eles, agora, contrastavam”. (JUNQUEIRA e MAZZI, 2008, p. 66). Outra questão abordada pelos autores como antecedente do fim é a de que houve aos poucos a necessidade de que o espetáculo fosse pago e de escapar dos riscos da encenação nas ruas, o que leva os espetáculos para a sala teatral. E isso acontece ainda durante a vida da *Commedia dell'Arte*, mas que lhe afasta gradativamente de suas principais características, que eram a proximidade, a informalidade e a acessibilidade dos públicos ao espetáculo.

Na medida em que restam poucos documentos, e existem muitos mitos sobre a *Commedia dell'Arte*, não é de surpreender que esta arte seja ainda objeto de muitos

estudos, ainda mais se refletidos a partir de sua influência na atual Telenovela Brasileira, conforme veremos mais adiante. “Muito foi dito, muito ainda há a ser dito e esclarecido esperando que um dia o “segredo” da fortuna e do declínio da *Commedia dell’Arte* possa ser totalmente desvelado”. (JUNQUEIRA e MAZZI, 2008, p. 45). Uma arte que deixou rastros não apenas no teatro, mas que foi fonte de inspiração de vários artistas, como pintores, escritores, cineastas, músicos e que transpõem os séculos com sua popularidade.

Tal popularidade e características inusitadas apoiaram a pesquisa no sentido de confrontar o modelo de construção de narrativa com a Telenovela Brasileira atual e sua interatividade peculiar com o público. Para aprofundar neste tema, a Telenovela Brasileira será abordada na seqüência para dar o escopo necessário às considerações.

### **Telenovela brasileira: o conceito aberto.**

Herdeira dos folhetins, a Telenovela nada mais é do que a versão eletrônica deste gênero literário, que surgiu no século XIX para dar conta da demanda por entretenimento do povo que, “pela primeira vez na história, tinha conquistado o direito ao lazer. [...] A história do folhetim está intimamente ligada à história do lazer, um fenômeno da Era Moderna que surgiu a partir da Revolução Francesa e se intensificou com a Revolução Industrial”. (LEONOR BASSÈRES, 1995, p. 102-103). Citando Meyer, José Roberto Sadek (2008, p. 30-31), diz que, “os folhetins eram histórias contadas em partes, publicadas periodicamente em jornais. Essas histórias populares eram fundamentais para a venda de jornais e, curiosamente, eram tão importantes para a sobrevivência deles como as telenovelas são para a economia de algumas redes de TV”.

O sucesso da Telenovela Brasileira encontra-se relacionada à proximidade com o cotidiano e a “linguagem comum”. Percebe-se que os roteiros tratam de falar a todas as camadas da sociedade, pois que, se viesse a privilegiar um ou outro apenas, por certo estaria perdendo audiência. (MARIA ATAIDE MALCHER, 2003). As Telenovelas são consideradas como um dos principais produtos televisivos e, sobre este aspecto, a mesma autora cita Anamaria Fadul, (1999), quando afirma que: [...] “a telenovela sofreu uma série de mudanças tanto do ponto de vista da temática como da audiência e da produção. À medida que as telenovelas se aproximam cada vez mais da vida real, o seu sucesso junto ao público se fortalecia”. (MALCHER, 2003, p. 17).

Para Roberta Manuela Barros de Andrade (2002), o poder de identificação com as Telenovelas envolve, também, o fato de que o enredo encena as paixões humanas, aliada à retórica do excesso. A estrutura dramática se apóia no que a autora chama de “extravagância emotiva”, e envolve, de forma deliberada os sentimentos e que exigem da audiência uma resposta, quer seja “em risos, prantos, suores, palpitações e estremecimentos, em tudo que configura o que chamamos de emoções”. (ANDRADE, 2002, p. 2).

As mídias, e nelas em especial as Telenovelas, sempre se relacionaram com a ficção a partir da metade do século XX, quer seja em processos de adaptação, reprodução ou recriação ficcional. Essa parece ser então uma característica ou essência que permeia as narrativas neste gênero, que acaba por estabelecer uma relação sem precedentes com o telespectador. Isto porque o processo ficcional novelístico apoia-se em acontecimentos do dia-a-dia, proporcionando uma identificação e um engajamento imediato deste espectador, ou ainda, um reconhecimento deste “mundo” que lhe é apresentado todos os dias e que se assemelha ao mundo vivenciado por ele. Para Eco (1994, p. 58), esse é um aspecto de nível emocional, “que coloca em jogo esperanças e medos, bem como a tensão resultante de nossa identificação com o destino das personagens”.

A relação que a Telenovela estabelece com o telespectador tem seu relacionamento embasado também no que Umberto Eco chama de *estratégias interpretativas*, que têm sua origem no próprio texto e que necessitam da cooperação ativa do leitor na complementação dos não-ditos textuais deixados pelo próprio texto e às quais o leitor deve seguir. Ou seja, para o autor (1994, p. 55), “um texto é uma máquina preguiçosa que pede ao leitor para fazer parte de seu trabalho [...]. Uma obra de ficção; poderíamos supor, descreve pessoas em ação, e o leitor quer saber como essas ações se desenvolvem”.

Já que o texto é uma máquina preguiçosa e que não executa todo o trabalho que deveria realizar, necessitando do auxílio do leitor para “dizer” esses “não-ditos”, estaríamos diante de uma construção interpretativa potencialmente infinita, pois a cada novo não-dito teríamos uma nova complementação e assim, sucessivamente. Deste modo, construiríamos um complexo conjunto global interpretativo sem início ou fim e em que todas as inferências por parte do leitor seriam permitidas. O que não é verdadeiro na proposta de Umberto Eco. Para se opor a esta liberdade inadvertida de

complementações, surge o estabelecimento dos *topics* textuais ou da topicalização, como limitadores deste processo interpretativo lançado à deriva. (Keske, 2002, p. 06).

Em relação a isso, Keske (2007) aborda a questão sobre o estabelecimento do *topic* textual, que indica através de *marcas*, ou *sinais textuais* deixados pelo texto, qual deveria ser então a estratégia a ser seguida pelo leitor/espectador. Os *topics* seriam como os *nós de significação* que aparecem no texto em forma de *pistas* que se repetem ao longo da trama, que devem ser confirmados no próprio texto, e que necessitam da colaboração do leitor/espectador quando da construção da *inferência interpretativa*. Ou seja, como não existe texto sem a formulação de inferências por parte do leitor, o *topic* seria uma interrogação que é feita pelo leitor, além de um operador textual de extrema importância por ser um elemento que permite ao leitor perceber a coerência textual.

Ainda de acordo com Keske, (2002, p. 08), “ao cooperar, o leitor opta o tempo todo, e essa cooperação/opção interpretativa tem como limite os *topics*, que orientam as estratégias a partir de inferências ou ‘hipóteses’ que vamos desvendando ao longo do texto”. O autor salienta que, “essas opções interpretativas sempre serão de ordem emocional, pois ninguém lê um texto “tecnicamente”, mas sim, através de sua bagagem ou enciclopédia, que será sempre emocional”. Deste modo, é necessário conceituar o termo enciclopédia, aqui utilizado, e que segundo Eco (1994, p. 96), vem a ser “a totalidade do conhecimento, com o qual estou familiarizado apenas em parte, mas ao qual posso recorrer porque é como uma enorme biblioteca composta de todos os livros e enciclopédias [...]”, e as quais recorro quando das inferências interpretativas. Oportuno esclarecer que, neste estudo, tratamos o espectador também como leitor visto que a Telenovela também é um grande texto. O leitor é similar ao telespectador, sendo este último o receptor dos textos que a novela veicula.

Assim sendo, como estrutura narrativa de gênero ficcional, onde a Telenovela se encaixa, vale lembrar que, esta construção se baseia em argumentos de acontecimentos cotidianos, de fatos reais ou de questionamentos e aspirações que se encontram em uma coletividade, e que por isso se aproximam das aspirações dos espectadores que nutrem uma identificação com o enredo. Neste ponto, em que a construção da narrativa se baseia em acontecimentos cotidianos e aspirações da coletividade, percebemos a aproximação com o que ocorria na construção do enredo da *Commedia dell’Arte*, cujas improvisações textuais eram aprimoradas a partir dos comentários populares e acontecimentos diários, como vimos anteriormente.

A partir dos pressupostos até aqui apresentados, o argumento de que a interatividade/interação, existentes já na *Commedia dell'Arte* são também utilizados hoje na construção da narrativa da Telenovela Brasileira será contextualizado a seguir e em especial com base no trabalho de José Luiz Braga (2000).

### **A interatividade/interação na construção de narrativas.**

O conceito de interatividade engloba uma ampla gama de definições como, por exemplo, as interações mediadas por computador como os *chats* ou os *games*, as interações face a face, ou ainda tantas outras que poderíamos nomear. O poder do telespectador para mudar de canal, a utilização do serviço de *pay-per-view*, as cadeiras de uma sala de cinema que sacodem ou a possibilidade do telespectador poder votar por telefone em algum programa de televisão, também são consideradas como características aliadas à interatividade. (ALEX PRIMO, 2007). Ou seja, mesmo que controvertidas essas idéias se configuram como possibilidade de troca comunicacional entre dois ou mais participantes *de e sobre* um determinado produto midiático.

A interatividade/interação proposta nesta pesquisa está vinculada e voltada para a área das trocas e transformações culturais e não está restrita unicamente ao modelo das interações conversacionais, ou seja, a àquela interatividade direta ou simétrica com reciprocidade entre fala e escuta dos interlocutores. Neste modelo, não se espera nem se requer as respostas imediatas, mas sim, os efeitos que a interação social pode vir a exercer, muitas vezes em longo prazo, entre produtores e receptores e os produtos da mídia.

Vale lembrar, entretanto, a título de compreensão do assunto como um todo que, o termo interatividade é mais comumente utilizado para designar as interações mediadas por computador em uma visão, não raro, tecnicista e mercadológica do conceito. De acordo com Primo (2007, p. 56), exemplos dessas interações seriam “tanto (a) clicar em um *linck* e (b) jogar um videogame quanto (c) uma inflamada discussão através de *e-mails* e (d) um bate-papo trivial em um *chat* [...]”. O autor também se refere ao que chama de interação quase mediada, que diz respeito aos meios de comunicação de massa como a televisão e cita John B.Thompson (1998), onde o mesmo salienta que neste meio o remetente não recebe resposta direta e imediata. Porém, Thompson sugere que apesar desse tipo de interação não oferecer uma reciprocidade como outras formas, “**não**

**deixam de ser um processo interativo**". (PRIMO, 2007, p. 21). (grifo nosso).

Entretanto, nosso argumento quanto ao caráter de interatividade, que está presente em ambas as narrativas desta pesquisa, filia-se ao trabalho desenvolvido por José Luiz Braga (2000), em *Interatividade e Recepção*, onde o autor revê o conceito e aponta novos olhares para a interatividade, considerando-a como assimétrica, ou seja, que não é dialogada ou que não apresenta reciprocidade direta entre interlocutores. No que se refere ao produto midiático, o autor argumenta que, "o que importa efetivamente é como ele circula na sociedade, desde sua produção até seus usos, incluindo nestes usos não só a perspectiva imediata do "receptor", **mas também de sua presença como objeto cultural**". (p. 76). (grifo nosso). Neste estudo, o autor constata que a interacionalidade social ampla garante o retorno das leituras e interpretações para o sistema de produção, independentemente da "interatividade estrita", ou do tipo conversacional.

Nossa premissa básica é que, se um produto mediático é posto em circulação na sociedade, e efetivamente circula, **há inevitavelmente interatividade**. As interatividades postas em ação não são necessariamente positivas ou valoráveis humana e socialmente. O objetivo do trabalho de pesquisa seria então, não o de verificar se há ou não interatividade, menos ainda o de caracterizar meios e produtos como interativos ou não. Mas sim o de verificar (em determinadas situações e/ou com referência a determinados produtos e meios) *como a interatividade parece estar sendo operada seja em casos pontuais específicos, seja como tendências, em relação a determinados tipos de produtos ou tipos de situação*. (BRAGA, 2000, p. 76). (grifo nosso).

O caráter interativo e de interação proporcionado pela Telenovela Brasileira, "definem a recepção não como passividade, mas como elemento fundador da possibilidade do receptor-ator-sujeito buscando, pela recepção midiática, não apenas consumir o ofertado, mas pertencer-incluir no contexto do saber e da opinião que conflitivamente são expressos como comum social". (MAURO WILTON DE SOUZA, 2004, p.13). O papel interativo do telespectador diante de uma obra como a Telenovela, remete ao que Keske (2007) comenta como sendo uma consequência da possibilidade de "abertura" à complementação. Assim, o trabalho interpretativo do telespectador se deve a característica de *incompletude do tecido textual*, que exige então a *cooperação do leitor*. Em *Experiências Interpretativas: a noção de recepção em Umberto Eco*, Keske (2007, p. 114), analisa *Obra Aberta*, escrita por Eco em 1962. Nesta obra o autor propõe três conclusões:

Toda obra de arte será aberta porque não comporta apenas uma interpretação; com isto assume que a "abertura" não é uma *categoria crítica*, mas um *modelo teórico*, sobretudo permeável, para tentar explicar a arte contemporânea; e,

finalmente, será aberta porque também pode vir a ser qualquer referencial teórico usado para analisar a arte contemporânea que não revela suas características estéticas, mas apenas um *modo de ser* segundo seus próprios pressupostos. Ou seja, neste entendimento, não somente a obra estaria “aberta” às mais inusitadas interpretações quanto a própria constituição da obra de arte será remetida para seus mais diversificados intérpretes. (KESKE, 2007, p. 114).

Ao tratar este tema, Malcher (2003), diz que, mesmo que os receptores não participem ativamente no processo de produção dos programas veiculados pela mídia, **pode-se perceber que algumas destas produções recebem mais influência ao longo da elaboração e exibição.** (grifo nosso). Este indicador evidencia de acordo com Sousa (2004, p. 9), que “a leitura da produção televisiva implicava, pois a consideração de que nada é neutro nem na emissão e nem na recepção, cabendo identificar as formas latentes e manifestas dessa não-neutralidade”. Essa leitura se analisada sob a visão de Braga (2000, p. 79), implica que a interatividade/interação midiática não exige um *retorno* imediato “da relação Receptor/Produto sobre a relação Produtor/Produto”, mas que efetivamente se instaura através das mediações culturais que se estabelecem. As mediações culturais são possíveis partindo do conceito de dialogismo de Bakhtin, citado por Carlos Alberto Faraco (2009, p. 68), como sendo “a estratificação de um significado que se sobrepõe a outro, de uma voz que se sobrepõe a outra [...], a combinação de muitas vozes que amplia a compreensão [...]”.

A pretensão de imediatividade corresponde a que só se autorizaria o carimbo de “interatividade” quando houvesse retroações diretas em torno do mesmo produto. Ora, esgotar aí a interatividade e fazer tal exigência, entra em direta contradição com a característica mesmo, a potencialidade da interação social mediatizada, que é o fato de viabilizar comunicações diferidas no tempo e no espaço, e de possibilitar por isso ampliação do número e diversificação de participantes. (BRAGA, 2000, p. 79).

De acordo com Braga (2000 p. 78), “é no nível amplo e generalizado das interações sociais que devemos analisar a interatividade mediática”. O autor amplia o conceito e cria o modelo de **Interatividade Social Mediática Ampla**, onde a caracterização central “é que exige ultrapassar o recorte simplista de “ações mútuas entre produtor e receptor””. Este modelo parte do pressuposto de que “se o processo de comunicação mediática é diferido no tempo e no espaço e difuso com relação aos destinatários [...] não seria pertinente cobrar que o fluxo de retorno seja específico e não diferido”. A questão tempo e espaço está associada às teorias preconizadas por Mikhail Bakhtin (2003), em que o acontecimento narrado ou escrito pelo autor, já se encontra fora do tempo e do espaço onde o episódio aconteceu, atribuindo ao fato uma virtude sempre

inaugural e enunciativa<sup>3</sup>.

A interatividade mediática geral ultrapassa a situação concreta de espaço e tempo em que alguém produz; ou alguém “lê” (usa) um produto; ou alguém reage a um produto; ou alguém age de tal forma a fazer chegar às instâncias produtoras suas reações, etc. Deve-se perceber a interatividade social em uma sociedade de comunicação como um conjunto de todas estas (e outras) ações de tal forma que uma parte significativa das interações em sociedade se desenvolve em consequência e em torno de “mensagens” (proposições, produtos, textos, discursos, etc.) *diferidas no tempo e no espaço*. (BRAGA, 2000, p. 77).

O termo interatividade ganha notoriedade a partir dos anos 80 e os pesquisadores concordam que a expressão emerge com a informatização, que proporcionou velocidade ao processo e acabou por confundir o termo com instantaneidade. Porém, cabe lembrar que desde a década de 1920, os estudos de comunicação incluem o conceito interação/interatividade. (JOSÉ ALENCAR DINIZ, 2009). A perspectiva adotada por Braga (2000), de uma interação ampla e não necessariamente instantânea, seria retomada e aprimorada mais tarde pelo próprio autor em seu trabalho *A Sociedade Enfrenta Sua Mídia* de 2006.

Ou seja, esses conceitos já eram utilizados décadas antes do advento da informática. As interações sociais sobre a mídia, segundo Braga (2006, p. 27), consistem num sistema de *circulação diferida e difusa*, e assim, “os sentidos midiaticamente produzidos chegam à sociedade e passam a circular nesta, entre pessoas, grupos e instituições, impregnando e parcialmente direcionando a cultura. *Se não circulassem, não estariam na cultura*”. Esses fatores que se articulam num sistema de interação acabam por possibilitar “uma maneira de atender ao desejo latente do público de interferir, decidir, dialogar, enfim, tornar-se co-autor, interator, interagente no processo de comunicação mediada” (DINIZ, 2009, p. 27).

Ao tratar o tema interação social e o porquê deste processo permanecer relativamente “invisível”, devido ao caráter de dialogismo que caracteriza essas interações, Braga (2006, p. 35), apresenta como uma das razões, a de que há uma visão hipostasiada da “interatividade estrita”, do tipo conversacional. Ou seja, uma visão restrita que apenas percebe as “interações dos usuários com a mídia quando ocorre retorno imediato e pontual, omitindo justamente as interações sociais diferidas e difusas,

---

<sup>3</sup> Na enunciação o que interessa são as relações dialógicas entre os enunciados, que não se reduzem aos contextos imediatos, mas sim ao encontro de diferentes vozes/ línguas sociais. (CARLOS ALBERTO FARACO, 2009).

apagadas por uma afirmação de unidirecionalidade”, instantânea e imediata tal qual acontece nos suportes digitais.

Ainda que tipicamente não apareçam ações pontuais e diretas de retorno (tipo interatividade conversacional) de um usuário, sobre um produto, para seu produtor, os usuários que têm acesso a estes produtos geram interpretações e fazem seleções *que podem repercutir sobre o sistema de produção*: via interações sociais *sobre* os produtos; via reações críticas de senso comum; via demandas e recusas variadas (seleções, percursos). (BRAGA, 2000, p. 82).

Enquanto possibilidade de que o público possa intervir no significado de uma obra, a interação/interatividade está presente nos estudos de linguagem, de arte e de comunicação a partir do final da década de 1970 (MARIA CRISTINA CASTILHO COSTA, 2004), corroborando com a idéia apresentada por Diniz (2009) e que os torna contemporâneos. De acordo com as teorias citadas, propomos também nesta pesquisa a existência de uma **interatividade co-autoral mediática ampla**, através da qual poderíamos abrir o conceito da intervenção experimentada pelo público quando expressa sua opinião sobre a obra e esta é então modificada ou redirecionada com base nesse comportamento dentro do âmbito social e cultural em que vive. Por se tratar de uma obra aberta é que a mesma possibilita a interatividade/interação.

As reações manifestas por esse público diante dos estímulos produzidos pela mídia pertencem ao que Braga (2006, p. 28) chama de “sistema de circulação interacional” e que advêm dessa movimentação social. Para o autor esse sistema define aquilo que tendo sido “veiculado pela mídia, *depois* circula na sociedade”, e que neste tipo de circulação o que interessa é “o que a sociedade *faz* com sua mídia: é, portanto, *uma resposta*”. (idem, p, 29), não necessariamente mediada pelos suportes informacionais digitais, conforme já referido. Esse caráter de Interatividade/interação proporcionado pela narrativa da Telenovela Brasileira está em função direta com sua característica de abertura textual e, sendo assim, sujeita à possibilidade de reações/interpretações advindas do telespectador.

Nesse sentido, e porque vão ao ar enquanto estão sendo escritas, as novelas foram definidas como *obras abertas*. Elas são capazes de colocar em *sintonia* os telespectadores com a interpretação e a reinterpretação dos temas tratados. A novela se tornou um veículo que capta e expressa a opinião pública sobre padrões legítimos e ilegítimos de comportamento privado e público, produzindo uma espécie de *fórum de debates* sobre o país. São inúmeros os aspectos pelos quais se manifesta a construção dessa *obra aberta*. (MARIA IMMACOLATA VASSALO DE LOPES, 2003, p. 26-27).

Afirma Diniz (2009, p. 177), que as Telenovelas “são obras abertas, escritas ao

sabor da receptividade, da audiência, das pesquisas”, e que, portanto, não apresentam um desfecho determinado por antecedência. E acrescenta que sua narrativa é então “construída dia a dia, onde o escritor leva em conta a resposta, **a interação com a audiência para produzir os próximos capítulos**”. (idem, p. 48). (grifo nosso). Para Renata Pallottinni (1998), o encaminhamento da trama na Telenovela recebe a contribuição do público receptor.

Praticamente em todas as telenovelas há algum arranjo para satisfazer os espectadores e aumentar os índices de audiência, elevando a importância de alguns personagens, mudando o comportamento de outros ou propondo ações ou acidentes não previstos na sinopse inicial. **Essa interação dos autores com os espectadores é peculiar à telenovela**, que, como procedimento dramático regular, altera seu projeto inicial de acordo com o contexto de difusão. A sinopse inicial é um guia de produção alterado à medida que a telenovela é exibida e que as pesquisas e índices chegam à emissora. (SADEK, 2008, p. 54). (grifo nosso).

Para Sadek (2008), uma das principais características na construção das narrativas da Telenovela Brasileira é a de não ser muito premeditada, pois ela é um “organismo” vivo e que por isso mesmo muda de acordo com os diferentes interesses, inclusive do público. Newton Cannito (2010, p. 46), relata que esta condição evidencia a concepção de um jogo que é “**naturalmente interativo: existe em função do diálogo com a platéia**”. O mesmo autor afirma que, “a opinião dos telespectadores começa a construir um jogo entre o público e o autor. Este, influenciado pela opinião do público, começa a mudar os rumos da novela”. (idem, p. 65). Assim sendo, “essa interferência direta causa no espectador a impressão de que está no comando de um jogo”. (ibidem, p. 144). (grifo nosso).

## Considerações finais

Tratamos de vincular as características de interatividade/interação entre a *Commedia dell'Arte* e a Telenovela Brasileira, tendo como consequência à possibilidade co-autoral por parte do espectador na construção das narrativas de uma e de outra colocando o mesmo como parte criativa para a construção do texto: ator/autor/receptor. Em nossa concepção neste estudo, o ator na *Commedia* se confunde com o autor na Telenovela atual e onde o receptor tem papel integrante e de forma inequívoca em ambos. Esta relação tão próxima é possível já que a obra, por ser constitutivamente inacabada em termos interpretativos, exige do intérprete uma participação efetiva para que possa ser perfeitamente compreendida e isso se torna possível exatamente pelo caráter de congenialidade que este estabelece com o autor.

A etimologia dos termos Interatividade (inter+atividade) e Interação (inter+ação), identificam os dispositivos necessários para a possibilidade de cooperação do espectador em completar os não-ditos textuais das narrativas. Neste aspecto o caráter ativo ou de ação deste sujeito está atrelado também ao Modelo Semiótico-textual de Eco e Fabri (1979) em que a incompletude, que é característica da natureza do texto, lhe “permite” essa prática de complementar a partir de sua relação com o produto ofertado/recebido. As informações que tenham sido vivenciadas ou vistas, lidas ou ouvidas pelo espectador/leitor o levam por analogias ou mesmo por referências que se repetem no decorrer da trama, a “saber” qual será o desenrolar tanto do enredo quanto das ações das personagens. As ações do espectador correspondem então às respostas ativas dadas por ele ao curso das narrativas que lhe são apresentadas.

Como descrevemos a *Commedia dell'Arte* baseava a construção de seus textos improvisados nos acontecimentos políticos, culturais e cotidianos manifestados pela platéia em cada assistência ou apresentação da troupe. Os atores da *dell'Arte* emprestavam sua capacidade de improvisação incluindo nas cenas os comentários que eram feitos pelo público durante as apresentações. Esses comentários eram então incorporados ao “texto”, que nunca se repetiam exatamente por serem apenas esqueletos completados constantemente. Salientamos que, a técnica da improvisação é uma característica que não se aplica à Telenovela.

No roteiro atual da Telenovela Brasileira, vimos igualmente, que se trata de um texto aberto e sujeito às opiniões cedidas pelo telespectador. Essas inferências assumem seu caráter de interatividade/interação e que pode não se manifestar de forma direta, mas sim de maneira diferida e difusa acompanhando as características próprias dos meios de comunicação de massa como a televisão. A visão da interatividade/interação como forma de abranger as movimentações que circula no nível social e cultural pode por tendência não apenas influenciar as produções televisivas, mas também ser fonte de aprimoramentos e aperfeiçoamentos dos programas veiculados.

## Referências bibliográficas

ANDRADE, Roberta Manuela de Barros. **Os sentidos da telenovela: as audiências e o texto ficcional**. Trabalho apresentado no XXV Congresso Anual em Ciência da Comunicação, Salvador/ BA, 04 e 05 setembro de 2002.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARNI, Roberta. **A loucura de Isabela e outras comédias da *Commedia dell'Arte***. São Paulo: Editora Iluminuras Ltda, 2003.

BASSÈRES, Leonor. **Teledramaturgia**. In\_\_. As perspectivas da televisão brasileira ao vivo. Rio de Janeiro: Imago Ed.: Centro Cultural Candido Mendes, 1995. 210 p.

BRAGA, José Luiz. **Interação & recepção**. In\_\_. Mídias e recepção. UNISINOS/COMPÓS. São Leopoldo/RS: Gráfica Unisinos, 2000.

\_\_\_\_\_. **A sociedade enfrenta sua mídia: dispositivos sociais de crítica midiática**. São Paulo: Paulus, 2006.

CANNITO, Newton Guimarães. **A televisão na era digital: interatividade, convergência e novos modelos de negócio**. São Paulo: Summus, 2010.

COSTA, Maria Cristina Castilho. **Interatividade – entre graus de liberdade e intencionalidades narrativas**. 2004. [www.galaxy.intercom.org.br](http://www.galaxy.intercom.org.br) (acesso em 04.10.10).

DINIZ, José Alencar. **A recriação dos gêneros eletrônicos analógico-digitais: radionovela, telenovela e webnovela**. [www.tede.pucrs.br](http://www.tede.pucrs.br) (acesso em 15.12.10). Porto Alegre, 2009.

ECO, Umberto. **Tratado geral de semiótica**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1976.

\_\_\_\_\_. **Lector in fabula**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1979.

\_\_\_\_\_. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

\_\_\_\_\_. **Obra aberta: forma e indeterminações nas poéticas contemporâneas**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2007.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FREITAS, Nanci de. **A *Commedia dell'Arte*: máscaras, duplicidade e o riso diabólico de Arlequim**. *Textos escolhidos de cultura e arte populares*, Rio de Janeiro, v.5, p. 65-74, 2008. [www.tecap.uerj.br](http://www.tecap.uerj.br) (acesso em 01.10.10).

GASSNER, John. **Mestres do teatro I**. São Paulo: Perspectiva: 2005.

JUNQUEIRA, Renata Soares e MAZZI, Maria Gloria Cusumano (orgs.). **O teatro no Século XVIII: presença de Antonio José da Silva, o Judeu**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

KESKE, Humberto Ivan. **E a mídia criou a mulher**. [www.revistaseletronicas.pucrs/famecos](http://www.revistaseletronicas.pucrs/famecos) Sessões do Imaginário - 2002. (acesso em 07.04.11).

\_\_\_\_\_. **Experiências interpretativas: a noção de recepção em Umberto Eco**. Líbero, Ano X – nº 20 – Dez 2007.

LOPES, Maria Immacolata Vassalo de. **Telenovela brasileira: uma narrativa sobre a nação**. [www.revistas.univerciencia.org](http://www.revistas.univerciencia.org) (acesso em 15.12.10). Comunicação & Educação, São Paulo: jan./abr. 2003.

MALCHER, Maria Ataíde. **A memória da telenovela: legitimação e gerenciamento.** São Paulo: Alexa Cultural, Comunicação e Cultura – Ficção Televisiva, 2003.

PALLOTINNI, Renata. **Dramaturgia de televisão.** São Paulo: Moderna, 1998.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro.** São Paulo: Perspectiva, 2008.

PRIMO, Alex. **Interação mediada por computador: comunicação, cibercultura, cognição.** Porto Alegre: Sulina, 2007.

SADEK, José Roberto. **Telenovela: um olhar do cinema.** São Paulo: Summus, 2008.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica.** São Paulo: Brasiliense, 2006.

SOUZA, Mauro Wilton de. **Recepção televisiva: mediações contextuais.** REVISTA USP, São Paulo, nº 61, p. 6-15, março/maio 2004.

VIEIRA, Marcílio de Souza. **A estética da Commedia dell'Arte – contribuições para o ensino das artes cênicas.** Natal, 2005. 148 p. (Universidade Federal do Rio Grande do Norte).

## DESAFIOS DE UMA CLASSE MULTISSERIADA: RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Débora de Lima Velho Junges - Unisinos<sup>1</sup>

**Palavras-chave:** relação família-escola; educação matemática; etnomatemática; dever de casa; classe multisseriada.

### Introdução

Desde o final do período ditatorial no Brasil e início da redemocratização em 1984, ocorreu um aumento nas ações e políticas públicas educacionais, que foram implementadas no país com o intuito de estreitar a relação da escola com a família em prol de favorecer a aprendizagem dos alunos para que estes obtenham o que alguns autores denominam por sucesso escolar (GLÓRIA, 2005).

Ao longo da trajetória nacional de políticas públicas em educação, diferentes elementos foram sendo agregados e/ou modificados. O papel da família para com a educação formal manteve continuidades e sofreu alterações conforme a elaboração e execução de leis e diretrizes no decorrer da história. Tais políticas públicas seguiram as transições na compreensão da relação família-escola que se deram pela passagem da Modernidade para a Contemporaneidade e da aliança família-escola para a parceria família-escola (DAL'IGNA, 2011).

Este estudo se justifica pelas atuais políticas públicas brasileiras de promoção à participação da família na escola, pelos enunciados que circulam no discurso midiático e entre os professores sobre esta temática, pelas tensões estabelecidas na relação família-escola e educação matemática e por ser mais uma tentativa de compreender esta problemática educacional tão presente nos dias atuais, que é a relação família-escola, agregando um novo elemento de discussão pouco estudado no Brasil sobre esta relação, o âmbito da educação matemática. Neste sentido o objetivo deste trabalho é discutir, de forma preliminar, a relação família-escola no que diz respeito à educação matemática, mais especificamente, essa relação em uma escola rural multisseriada da região de colonização alemã do Vale do Rio dos Sinos – RS.

---

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos, Licenciada em Matemática pela mesma instituição, e-mail: deborajunges@gmail.com.

## Referencial Teórico

A vertente da Educação Matemática nomeada Etnomatemática possui suas raízes na década de 70, através dos estudos iniciados pelo professor Ubiratan D'Ambrósio. “Atualmente, pode-se mencionar que esta perspectiva apresenta-se como um campo vasto e heterogêneo, de inserção internacional” (KNIJNIK; WANDERER, 2006a, p. 58). Sendo assim, após quase quatro décadas passadas desde que D'Ambrósio cunhou o termo Etnomatemática, os pesquisadores ampliaram as possibilidades de tratamento das questões sobre a escolarização produzida nesta perspectiva da Educação Matemática, utilizando, para tanto, diversos campos teóricos e marcos conceituais.

Nesta pesquisa, utilizo para a análise do material de pesquisa, a perspectiva da Etnomatemática proposta por Knijnik (2012).

Eu proponho considerar a perspectiva etnomatemática concebida como uma caixa de ferramenta (no sentido deleuziano). Esta caixa de ferramenta permite analisar os jogos de linguagem matemático de diferentes formas de vida e suas semelhanças de família, bem como os discursos Eurocêntricos da matemática acadêmica e escolar e seus efeitos de verdade. (Ibidem, p. 3, tradução minha)

A perspectiva Etnomatemática, neste sentido, questiona o discurso de uma única matemática e permite a existência de diferentes matemáticas produzidas por distintos grupos culturais. Os pensamentos de Wittgenstein amparam filosoficamente a afirmação de existência de diferentes etnomatemáticas ao problematizar o entendimento de unicidade da linguagem (KNIJNIK, 2006).

Ao criticar a idéia de que uma palavra possui significado quando relacionada a um determinado objeto, Wittgenstein (1999) passa a assumir uma nova concepção sobre a linguagem, atribuindo a significação da palavra ao seu *uso*. “Se a mesma expressão linguística for usada de outra forma ou em outro contexto, sua significação poderá ser outra, isto é, poderá ter uma significação totalmente diversa da anterior” (CONDÉ, 1998, p. 89). Neste sentido, o significado de uma palavra depende de seu uso na linguagem, o que leva à variação de significados, e pode ser utilizada em diferentes contextos e situações, ou seja, é por meio dos *jogos de linguagem* que a palavra adquire significado. Se uma palavra ou expressão possui vários significados e a significação se vincula ao jogo de linguagem operante, não podemos aceitar que exista “a” linguagem, uma linguagem única e universal. No § 23 Wittgenstein (1999, grifo do autor) esclarece que “o termo ‘jogo de linguagem’ deve aqui salientar que o falar da linguagem é uma parte de uma atividade ou de uma forma de vida”. Podemos dizer que é no contexto de uma determinada *forma de vida* que os jogos de linguagem ganham seu valor, a significação é dada pelo uso na prática. Além disso, Wittgenstein compreende que não existem características comuns a todos os jogos, apenas

semelhanças, tais parentescos são denominados como *semelhanças de família*.

O entendimento de que uma única matemática – a matemática ocidental que possui marcas de universalidade (KNIJNIK, WANDERER, 2006b) – poderia explicar todas as outras, praticadas pelas mais diversas formas de vida, perde sentido por meio das teorizações de Wittgenstein, trazendo validade à perspectiva etnomatemática que coloca sob suspeição a noção de uma linguagem matemática superior e universal.

## Metodologia

A produção do material de pesquisa foi realizada no período de setembro a dezembro de 2011 na EMEF Tiradentes, situada na localidade rural de Morro dos Bois, no município de Novo Hamburgo do estado do Rio Grande do Sul. Tal escola possui uma singularidade se comparada às outras escolas da rede municipal: é a única escola municipal de Novo Hamburgo em que todos os treze alunos de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental estudavam em uma única classe multisseriada no ano de 2011.

Para a realização da ação investigativa utilizei como principal método de produção dos dados a entrevista e como fontes secundárias a observação de aulas e reunião de pais e também a análise de documentos da EMEF Tiradentes dos quais tive acesso. A produção do material de pesquisa ocorreu em duas etapas. Na primeira etapa, foram realizadas entrevistas com sete famílias. Após este primeiro contato, selecionei duas famílias para novas entrevistas e aprofundar as questões relacionadas aos deveres de casa de matemática. Além disso, para compor o material analítico e complementar discussões sobre a relação família-escola e a participação da família na educação matemática, especificamente no papel desempenhado pela família junto à realização/verificação dos deveres de casa, também foram realizadas duas entrevistas com a professora da classe multisseriada.

## Análise preliminar

Dois elementos foram observados na análise das entrevistas com as famílias. O primeiro de que a matemática escolar ocupa um lugar privilegiado em relação à matemática utilizada no cotidiano familiar e o outro de que há uma valorização da professora e do seu estilo de ensinar matemática. A fala de duas das mães entrevistadas sobre a ajuda na realização dos deveres de casa de matemática é um exemplo destas observações:

**Mãe A:** “*quando ajudo elas* [esta mãe tinha duas filhas gêmeas no 3º ano da EMEF Tiradentes],

*tento fazer como a professora ensinou elas, o que tem no caderno que elas copiaram, porque assim está certo né. Ai olho como ela fez e explico pra elas do mesmo jeito. Não quero mostrar alguma coisa que está errado, elas precisam aprender o certo”.*

**Mãe B:** “isso já aconteceu, de eu sabe fazer, mas não do jeito da professora. Ai eu disse pra ela [a filha] que eu até sabia fazer, mas do jeito que eu fazia tava errado, não era o jeito da professora”.

Nas falas acima, as duas mães atribuem como correto a matemática ensinada na escola, mesmo que soubessem resolver a questão matemática do dever de casa por outros procedimentos. Neste sentido, percebo que, quanto à educação matemática e no que se refere ao dever de casa de matemática, as famílias tentam reproduzir em casa os jogos de linguagem praticados pela professora na forma de vida escolar, ou seja, nas suas aulas de matemática na classe multisseriada, por considerarem que a matemática da professora é que era a certa.

Além disso, observei no cenário da pesquisa questões ligadas às relações de gênero no que diz respeito ao acompanhamento da vida escolar dos alunos. Mesmo sem ter limitado a participação de pais ou mães, todas as sete famílias escolheram realizar as entrevistas somente com as mães e as mães se mostraram mais presentes quanto à cobrança de rendimento escolar, a realização de deveres de casa e no acompanhamento das aprendizagens.

## Conclusão

Concluindo este texto, cabe ressaltar que a análise preliminar do material de pesquisa, que observou na fala das mães entrevistadas uma valorização da professora e da matemática ensinada na escola, foi sustentada teoricamente com as noções de jogos de linguagem e formas de vida de Ludwig Wittgenstein e com os estudos que o Grupo de Pesquisa GIPEMS ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos vem produzindo no campo da Etnomatemática.

## Referências

CONDÉ, Mauro Lúcio Leitão. **Wittgenstein: linguagem e mundo**. São Paulo: Annablume, 1998.

DAL'IGNA, Maria Claudia. **Família S/A: um estudo sobre a parceria família-escola**. 2011. 182 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

GLORIA, Dília Maria Andrade. Relação entre escolaridade e diferenças constitutivas das fratrias. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 30, p. 31-42, abr. 2005.

KNIJNIK, Gelsa. La oralidad y la escrita en la educación matemática: reflexiones sobre el tema. **Educación Matemática**, México, v. 18, 2006, p. 149-164.

KNIJNIK, Gelsa . Differentially positioned language games: ethnomathematics from a philosophical perspective. **Educational Studies in Mathematics**, v. 80, n. 1-2, p. 87-100, 2012.

KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda. “A vida deles é uma matemática”: regimes de verdade sobre a educação matemática de adultos do campo. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 10, n. 1, p. 56-61, jan./abr. 2006a.

KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda. Educação Matemática e oralidade: um estudo sobre a cultura de jovens e adultos camponeses. **Anais do IX EGEM - Encontro Gaúcho de Educação**, Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2006b, (CD-ROM).

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações Filosóficas**. Trad. José Carlos Bruni. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Coleção Os Pensadores).

## FADAS NO DIVÃ: EM BUSCA DE UM LUGAR

Ana Beatriz Guerra Mello<sup>1</sup>  
Universidade Feevale  
Ana C. da R. Morbach<sup>2</sup>  
Universidade Feevale  
Patrícia Mendel<sup>3</sup>  
Universidade Feevale  
Rosecler B. Ferst<sup>4</sup>  
Universidade Feevale  
Ronalisa Torman<sup>5</sup>  
Universidade Feevale

**PALAVRAS-CHAVE:** Psicanálise. Constituição Psíquica. Infância. Desamparo. Laços Parentais.

**INTRODUÇÃO:** O presente trabalho é uma produção científica oriunda da disciplina de Psicanálise e Desenvolvimento na Infância do Curso de Pós-Graduação - Especialização em Teoria Psicanalítica. Neste estudo propõe-se a discutir alguns conceitos psicanalíticos através de uma análise do Capítulo I, de Fadas no Divã, obra de Diana e Mário Corso. O Capítulo intitulado, “Em Busca de um Lugar”, apresenta as histórias: O Patinho Feio, Dumbo e Cachinhos Dourados. Essas histórias abordam as questões do desamparo infantil, o valor da infância na modernidade, vínculo mãe-bebê, angústia de separação, valor social da maternidade e do amor materno, sentimentos de inadequação e de rejeição na infância. Para melhor compreender o sujeito e como se dá a constituição psíquica, é fundamental

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela UFRGS; Psicóloga; Professora de Graduação e supervisora do Curso de Psicologia da Universidade Feevale; Professora do Curso de Pós-Graduação Especialização em Teoria Psicanalítica da Universidade Feevale; Psicóloga Clínica do Departamento de Saúde da Mulher de São Leopoldo.

<sup>2</sup> Mestre em Inclusão e Acessibilidade Social pela Universidade Feevale; Psicóloga; Acadêmica do Curso de Pós-Graduação Especialização em Teoria Psicanalítica da Universidade Feevale.

<sup>3</sup> Especialista em Saúde Mental; Psicóloga; Acadêmica do Curso de Pós-Graduação Especialização em Teoria Psicanalítica da Universidade Feevale.

<sup>4</sup> Psicopedagoga; Acadêmica do Curso de Pós-Graduação Especialização em Teoria Psicanalítica da Universidade Feevale.

<sup>5</sup> Mestre em Ciências Sociais Aplicadas pela Unisinos, Psicóloga, Psicopedagoga; Professora de Graduação e supervisora do Curso de Psicologia da Universidade Feevale; Professora e Coordenadora da Especialização em Teoria Psicanalítica e do AEP - Atendimento e Extensão em Psicopedagogia, da Universidade Feevale;

refletir sobre o conflito que se estabelece através das relações parentais. A função materna primordial deve convocar o bebê para antecipar nele um ser, através da sua própria subjetividade.

**FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA:** De acordo com Corso e Corso (2006), somos todos adotivos, o laço biológico não oferece as garantias necessárias para sentir-se amado. Com a chegada de uma criança na família o bebê enfrentará dificuldades para encontrar e construir um lugar no mundo. Conforme Freud (1895/1977), a resposta do outro diante do desamparo do recém-nascido não é determinada apenas por uma função de amparo ou de continência. A dupla face do outro está sempre operando na relação com o *infans*: por um lado, amparando, provendo, contendo, mas por outro, desamparando, faltando, violentando. A constituição psíquica encontra-se, dessa forma, atrelada a uma dimensão de insegurança, de falta de garantias e de vulnerabilidade frente ao desejo do Outro. Para Rocha (1999), o recém-nascido, por causa de sua imaturidade motora e psíquica, é alguém totalmente incapaz de satisfazer sozinho às suas necessidades vitais, alguém sem recursos, sem proteção, em total desamparo. A dependência do Outro que se instaura a partir daí faz da estruturação subjetiva um processo que se dá necessariamente pela via da alienação. É, portanto, nessa relação primária com o outro que o inconsciente se constitui, pela mediação do Outro e pelo desejo do Outro.

**OBJETIVOS:** Este estudo busca interrogar e compreender os temas abordados nas histórias do Patinho Feio, de Dumbo e Cachinhos Dourados, considerando a constituição psíquica do sujeito, os laços parentais e o lugar que a criança será convocada a ocupar na família, sua história e o entrelaçamento com a história daqueles que a cercam. **METODOLOGIA:** Foi adotada como metodologia a pesquisa qualitativa, pois estuda a origem dos fatos e o componente mais relevante do caso. Trata-se de uma análise aprofundada do Capítulo já referido acima, análise dos dados e discussão dos mesmos a luz dos conceitos psicanalíticos trabalhados.

**RESULTADOS:** Diante das histórias do Patinho Feio, de Dumbo e Cachinhos Dourados, bem como o proposto pelos teóricos abordados neste estudo, considera-se que o desamparo é inerente e estruturante à constituição psíquica do sujeito. Também aponta-se para a importância dos contos como possibilidade de enfrentamento, elaboração e resolução de conflitos inconscientes. A identificação com os sentimentos de angústia, desamparo, sentimentos de rejeição e inadequação vividos pelas personagens dos contos, oportuniza a aproximação da criança com suas experiências mais arcaicas e primordiais. Afinal, nunca temos um lugar garantido e nunca será possível dar conta da fantasia idealizada do filho perfeito.

**CONSIDERAÇÕES FINAIS:** O desamparo de toda a criança está na angústia em desvendar o sonho parental, saber o que o Outro espera dela e dar conta do enigma deste desejo é impossível. Nesse contexto, a relação primária vem marcada pelas expectativas e pelo desejo inconsciente da

mãe, repleto de conteúdos psíquicos relacionados com a história desta mãe e com os quais a criança é obrigada a se confrontar. O estado de desamparo, a angústia em dar conta do desejo do Outro, as fantasias de rejeição e inadequação nos acompanham por toda a história. A busca por um lugar e pelo olhar do Outro é inerente ao sujeito faltante, e isso se repete em diversos momentos e situações da vida adulta. Acredita-se que a forma como foi significado este desamparo primordial irá indicar como será possível para cada sujeito, contar, recontar e, se necessário, reescrever sua história. Neste sentido, os objetivos foram totalmente alcançados, pois conceitos psicanalíticos e o entrelaçamento com a infância, como a constituição psíquica do sujeito, os laços parentais e o lugar que a criança será convocada a ocupar na família, foram contemplados a partir da produção científica realizada.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CORIAT, E. **Psicanálise e clínica de bebês**. Porto Alegre: Artes e ofícios, 1997.

CORSO, D e CORSO, M. **Fadas no Divã: psicanálise nas histórias infantis**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FREUD, S. **Projeto para uma Psicologia Científica**. In S. Freud, Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud (J. Salomão, trad., Vol. 1, pp. 381-456). Rio de Janeiro: Imago, 1977. (Trabalho original publicado em 1895).

FREUD, S. **Três ensaios sobre a Teoria da Sexualidade**. In S. Freud, Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud (J. Salomão, trad., Vol. 7, pp. 123-252). Rio de Janeiro: Imago, 1977. (Trabalho original publicado em 1905).

FREUD, S. **Formulações sobre os dois princípios do funcionamento psíquico**. In S. Freud, Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud (J. Salomão, trad., Vol. 12, pp. 273-286). Rio de Janeiro: Imago, 1977. (Trabalho original publicado em 1911)

FREUD, S. **O inconsciente**. In S. Freud, Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud (J. Salomão, trad., Vol. 14, pp. 185-245). Rio de Janeiro: Imago, 1977 (Trabalho original publicado em 1915b).

FREUD, S. **Inibição, sintoma e angústia**. In S. Freud, Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud (J. Salomão, trad., Vol. 20, pp. 95-201). Rio de Janeiro: Imago, 1977. (Trabalho original publicado em 1926).

GARCIA-ROZA, L. **Freud e o inconsciente**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

JERUZALINSKY, A. **Saber falar: como se adquire a língua?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ROCHA, Z. **Desamparo e metapsicologia - para situar o conceito de desamparo no contexto da metapsicologia freudiana**. Síntese - Revista de Filosofia, 26(86), 331-344, 1999.

## DIREITO E LITERATURA: UMA RELAÇÃO POSSÍVEL.

Maiara Giorgi (FEEVALE)<sup>1</sup>

Palavras-chave: Direito. Literatura. Paternidade socioafetiva. Família. Mariana.

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho relaciona o direito e a literatura por meio do tema da paternidade socioafetiva e a forma como ele pode ser evidenciado no conto *Mariana* de Machado de Assis, escrito em 1871. A partir do texto, traça-se um paralelo entre a literatura e o direito, enfocando o tratamento que o tema vem recebendo no ordenamento jurídico brasileiro e como ele é representado no texto literário, para evidenciar questões culturais que emergem desses dois processos.

A proposição do tema parte da compreensão de que a mobilidade dos processos culturais atua sobre o modo como a sociedade regula, administra e representa, em suas normas de comportamento social, questões vinculadas à identidade dos indivíduos e aos laços que os vinculam. Sob esse aspecto, a paternidade socioafetiva assume relevância tanto social e cultural quanto jurídica, tendo em vista que se constitui em uma prática que é assumida pela sociedade, embora ainda não esteja regulamentada explicitamente.

Portanto, tendo em vista que o texto literário mimetiza comportamentos sociais, explicitando temas frequentemente ainda não formalizados nas normas jurídicas, ressalta-se a importância de integrar ao estudo o modo como o escritor trata o afeto, pois, no processo de representação ficcional, a realidade se desvela ao olhar do analista, permitindo-lhe melhor compreendê-la e avaliar a forma como ela expressa implicações culturais que atuam sobre a formação da identidade dos indivíduos. Assim, utilizando-se como base um texto literário, pretende-se demonstrar que a paternidade não se efetiva apenas através de laços sanguíneos, mas, também, por meio dos laços de afeto, zelo, carinho e dedicação.

A metodologia desta comunicação recorre a elementos de pesquisa em doutrina e legislação. Estes são utilizados para definir os aspectos jurídicos presente no tema em questão, o qual é

---

<sup>1</sup> Bacharel em Direito, Licenciada em Letras – Habilitação em Língua Inglesa e mestranda em Processos e Manifestações Culturais pela Universidade Feevale. E-mail: maiaragiorgi@hotmail.com.

desenvolvido a partir a técnica de pesquisa indireta e pela revisão bibliográfica, recorrendo-se ao exame de literatura, doutrina, legislação, concepções de cultura, bem como à análise de um texto literário.

## **INTER-RELAÇÕES ENTRE DIREITO E LITERATURA**

O direito possui como característica o dinamismo, estando em constante mutação e atualização, e, como a cultura, se adapta às necessidades dos seres humanos, em cada momento histórico, mesmo que não o faça com a mesma rapidez das mudanças culturais. Ainda, o direito atua como uma espécie de mediador dentro de cada sociedade e cultura, pois, na medida em que normatiza e disciplina condutas, ele acaba desempenhando papel importante na vida social.

Restritivamente o direito é entendido como um conjunto de normas jurídicas que regulam a vida em sociedade, portanto ele surge como disciplinador das relações humanas dirimindo conflitos que não puderam ser solucionados sem intervenção jurídica. Mas, o maior problema dessa atribuição reside no descompasso entre os fatos sociais e o direito, visto que a lei não consegue acompanhar a transformação da sociedade. Um exemplo disso é a paternidade socioafetiva, tendo em vista que, por mais que ela ocorra e seja aceita, ainda não possui lei específica que a discipline. Portanto, ao aceitarmos o direito como uma manifestação cultural, torna-se possível sua discussão como uma obra em construção e constante evolução (SIQUEIRA, 2011).

Assim, o papel tanto do legislador quanto dos operadores do direito, é fazer com que novos institutos jurídicos se adaptem rapidamente, de forma eficaz à sociedade e à vida, encontrando soluções para os problemas que surgem. Nesse contexto, ressalta-se que, da mesma forma que o direito opera na sociedade e se modifica constantemente, adaptando-se a ela, a sociedade é um reflexo das ideologias, das normas e do direito de determinado grupo social, isto é da cultura. Pode-se dizer que “[...] o direito não vive em função da forma, mas em função da humanidade” (ASSUMPÇÃO, 2004, p. 145).

Da mesma forma, a literatura relaciona-se com os âmbitos do direito, da cultura e da identidade, por ser um canal de comunicação, compreensão e discussão. Ela deve ser compreendida como parte do produto geral do trabalho humano, visto que “[...] a cultura de um povo são suas realizações, em diversos sentidos, como as ciências e as artes. É um conjunto socialmente herdado, que de certo modo determina a vida dos indivíduos” (SAMUEL, 1985, p. 7). Como elemento cultural, a literatura trabalha para a transformação da realidade, interferindo indiretamente na consciência humana, pois ao estabelecer uma relação com o leitor, atua no pensamento deste, de

forma crítica, para expor e denunciar comportamentos sociais. Nesse contexto, utilizando-se de uma visão sociológica do direito, o estudo interdisciplinar do direito demonstra que ele “[...] não se limita à legislação e seu estudo não deve limitar-se à mera legalidade” (SIQUEIRA, 2011, p. 26).

Germano Schwartz (2006) aponta que uma das razões de se interligar o estudo dessas duas áreas é o fato de a Literatura oferecer “[...] pontos de apoio que forneçam ao direito [...] compreensões necessárias” (SCHWARTZ, 2006, p. 52). Ou seja, a literatura poderá ajudar os operadores do Direito no aprofundamento de seus valores, decisões e interpretações.

A análise do Direito na Literatura assume importância também devido ao fato de a obra literária ser uma testemunha da realidade social e jurídica, em que os vários retratos e contornos da sociedade são expostos. Ainda, a literatura pode denunciar comportamentos e contribuir para mudanças sociais e jurídicas, permitindo, também, um enfoque de épocas e instituições que captam o mundo jurídico como produto cultural (GODOY, 2003).

Isso é possível constatar em *Mariana*, visto que Machado de Assis apresenta a história de uma mulata que foi criada como filha por uma família branca e de posses. Mariana apresenta-se como uma personagem em constante conflito, porque, ao mesmo tempo em que possui benefícios, sendo bem tratada por todos da casa em que morava, era apenas uma escrava e sua condição social não permitia o exercício de certas ações, como, por exemplo, apaixonar-se por seu patrão. Inicialmente, Mariana aparece como uma pessoa meiga e dócil, para, ao fim, diante da impossibilidade de seu amor ser correspondido, deixar-se levar pela revolta em relação à sua situação.

Por meio da história de amor de uma mulata por seu patrão, Machado de Assis questiona e critica a sociedade em que estava inserido, mais precisamente os seus preconceitos culturais. Mas, o texto *Mariana* pode ser usado para se efetuar uma comparação com um dos tipos de filiação socioafetiva, a do filho de criação. Este é aquele que, mesmo sem vínculo genético, é criado, por opção, como filho, sendo tratado publicamente como tal. Contrapondo-se essa descrição ao *status* de Mariana na casa em que morava, depreende-se que o afeto e carinho por ela estavam presentes naquela família, mas, ao mesmo tempo, a característica da subordinação também se fazia presente, o que a colocava mais como agregada do que como filha. Havia uma diferenciação entre ela e os filhos de seus senhores e, social e publicamente, todos sabiam que Mariana era uma escrava e que, contrariando os costumes da época, havia sido criada e educada por seus patrões.

Na medida em que a matéria foi sendo estudada, evidenciou-se que a família brasileira patriarcal, retratada na obra *Mariana*, cede espaço a uma noção mais ampla de família, ou seja, à família afetiva. Não há mais como se visualizar a família em um sentido restrito, visto que, cada vez

mais, ela está marcada pelo sentimento de afeto, o que se reflete nas decisões de Tribunais de todo o país. A família atual não é composta tão somente por laços genéticos, mas principalmente por laços de afeto.

Diante do exposto, nota-se que o direito e a literatura são duas áreas que podem ser trabalhadas de forma interdisciplinar, visto que a literatura pode apoiar e ajudar os operadores do direito no aprofundamento de compreensões, interpretações, bem como decisões. Afinal, a literatura pode ser considerada um retrato representativo da sociedade e, ao exprimir sua visão, acaba traduzindo o que a sociedade pensa sobre determinados assuntos, bem como sobre o direito. Assim, os textos literários fornecem subsídios para uma melhor compreensão das situações postas e faz com que o estudo do direito não se limite apenas ao estudo da legislação.

Por conseguinte, a literatura pode ser agregada ao campo do direito podendo ser utilizada na interpretação e compreensão de situações jurídicas que se apresentem, como, por exemplo, a questão da filiação socioafetiva, ilustrada por meio da análise de *Mariana*, de Machado de Assis.

## REFERÊNCIAS

ASSIS, Machado. **Mariana**. Rio de Janeiro. 1871. Disponível em <<http://machado.mec.gov.br/images/stories/html/contos/macn037.htm>>. Acesso em 10 de julho de 2012.

ASSUMPÇÃO, Luiz Roberto de. **Aspectos da paternidade no novo Código Civil**. São Paulo: Saraiva, 2004.

GODOY, Arnaldo Sampaio de Moraes Godoy. **Direito e Literatura – anatomia de um desencanto: desilusão jurídica em Monteiro Lobato**. Curitiba: Juruá Editora, 2003.

SAMUEL, Rogel. **Manual de Teoria Literária**. Petrópolis: Vozes, 1985.

SCHWARTZ, Germano. **A constituição, a Literatura e o Direito**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2006.

SIQUEIRA, Ada Bogliolo Piancastelli de. **Notas sobre Direito e Literatura: o absurdo do Direito em Albert Camus**. Florianópolis: UFSC, 2011.

## OBJETOS DE APRENDIZAGEM WEB PARA APOIO AO ENSINO DE DESENHO TÉCNICO MECÂNICO

Fabio Enrique Moreira Rodriguez - FURG

**Palavras-Chave:** Objetos de aprendizagem web. Desenho técnico mecânico. Sistemas de informação.

**1. INTRODUÇÃO:** A crescente necessidade da utilização dos recursos tecnológicos para tornar o processo educativo mais dinâmico, eficiente e eficaz, aponta para o desenvolvimento de objetos de aprendizagem computacionais. Adotar um *software* educativo como instrumento de apoio ao processo de ensino de desenho técnico mecânico é uma necessidade atual de fundamental importância, pois os cursos são cada vez mais reduzidos em duração, exigindo de alunos e professores um tempo de resposta mais curto. O objetivo principal deste trabalho é propor e desenvolver uma aplicação web com distintas ferramentas computacionais que congregue distintos objetos de aprendizagem (simulação, questionários, comparação de desenhos e conteúdos conceituais) para o apoio ao ensino de desenho técnico mecânico.

**2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA:** Desenvolvimento de uma aplicação educacional para web, contendo distintos objetos de aprendizagem, com diferentes tipos de informação, em uma diversidade de formas de aprender, objetiva uma aprendizagem aberta não linear de *software* do tipo hipermídia, onde o usuário decide a ordem de navegação [Gros 1997]. Este modelo hipermídia de aplicação não linear une objetos de aprendizagem distintos em uma aplicação para web com gerenciamento de usuários e conteúdos. Esta aplicação educacional busca atender os alunos do ensino de desenho técnico mecânico indiferentemente de ser um curso técnico ou de aprendizagem industrial estruturado para atender os requisitos do sistema.

Logo após fazer a utilização prática em sala de aula dos objetos de aprendizagem de seleção das vistas ortogonais disponíveis em Bartolomé (2000) e disponíveis em Torrezan (2010), que ocorreu no dia 23/03/2012, com os alunos do curso de desenho técnico mecânico do SENAI de Rio do Sul no estado Santa Catarina, ficou claro a importância da manipulação destes objetos com ganhos de tempo e motivação nos alunos que solicitavam outras aulas no laboratório de informática. A partir desta experiência prática, encontrou-se inspiração para o desenvolvimento do primeiro objeto de aprendizagem deste trabalho (projeções ortogonais).

A competição entre os homens sempre existiu. Racionalizar e automatizar melhorando o processo educativo com novas técnicas, simplificando o processo mental, é o foco das práticas educacionais a distância da atualidade, aumentando a qualidade do processo educacional. O uso crescente de objetos de aprendizagem é à base de cada avanço no sentido de uma maior civilização intelectual. Quanto mais objetos de aprendizagem obtém-se, mais ágil tornamos a tarefa de aprender,

aumentado a nossa capacidade de exercitação ao invés de utilizar métodos manuais para aprender o desenho técnico. O uso e a junção dos objetos de aprendizagem não podem ser totalmente independentes da teoria instrucional, se faz necessário uma reflexão sobre a maneira como se aprende utilizando as novas tecnologias juntamente com novas formas de aprender criando situações motivadoras com rastreabilidade e feedback [Nunes 2002]. Partindo da necessidade das mudanças atuais nos modelos de aprendizagem quadro atual não comporta mais um aprendizado predeterminado. Ao aluno se faz necessário aprender a aprender tendo o professor como um guia das aprendizagens dinâmicas da era da informação [Heide 2000]. No desenvolvimento da aplicação utilizou-se o Macromedia Flash [Manzi 2007] para implementar os exercícios envolvendo as representações gráficas ligadas ao desenho técnico mecânico. Já utilizando o componente JoomTest [Denysiuk 2010] para gerenciador de conteúdos CMS Joomla [Rahmel 2010] foram implementados os exercícios do tipo questionários e gerenciamento do conteúdo de ensino do desenho técnico mecânico.

**3. METODOLOGIA:** Primeiramente foi realizado um estudo de objetos de aprendizagem de desenho técnico mecânico, tendo como base os trabalhos de Rodríguez (2006) e Rodríguez (2008), posteriormente dentre os objetos estudados foram identificados os mais adequados para serem implementados por meio de ferramentas computacionais. Tais objetos foram implementados, avaliados em um experimento prático em sala de aula e congregados em uma aplicação web, modelada e desenvolvida de acordo com os requisitos levantados como sendo desejáveis em uma aplicação educacional. O projeto de aplicação consiste na junção de distintos objetos de aprendizagem e contém funcionalidades distintas conforme o objeto de aprendizagem manipulado pelo usuário naquele momento (vídeos, imagens, áudios, textos, gráficos, tabelas, tutoriais, aplicações, mapas, jogos educacionais e animações).

- **Exercício 1** - Responder as questões de múltipla escolha sinalizando a resposta correta e obtendo o retorno da opção selecionada, assim como, o resultado final das escolhas.
- **Exercício 2** - Montar um quebra cabeça referente à vista isométrica da peça desenhada nas vistas em projeção ortogonal no 1º diedro.
- **Exercício 3** - Selecionar as projeções ortogonais correspondentes à vista isométrica apresentada.
- **Exercício 4** - Selecionar a terceira vista das projeções ortogonais correspondentes às duas vistas apresentadas.

Analisando o tempo empregado na execução de uma tarefa com o auxílio do computador e uma tarefa similar executada manualmente nota-se grande ganho de produtividade, pois o aluno com apenas um *click* pode solucionar o exercício. Já no método tradicional o aluno teria que representar

o desenho manualmente e suas projeções com base na vista isométrica, o que, demanda um tempo muito maior para desenhar. Com esta economia de tempo poder-se-ia manipular uma quantidade muito superior de exercícios, e com isso ganhar maior assimilação dos procedimentos para interpretação e execução do desenho técnico mecânico.

**4. ANÁLISE:** Partindo da necessidade de melhoria na qualidade dos cursos de desenho técnico mecânico do SENAI - SC foram projetados objetos de aprendizagem em forma de exercícios para assimilação de conteúdos e procedimentos envolvendo uma aprendizagem mediada pelo computador. Buscar desenvolver distintos objetos de aprendizagem e verificar sua eficiência e aceitação por parte dos alunos é por onde norteamos o desenvolvimento deste trabalho. Aproveitar os recursos das ferramentas de programação envolvidas e retirar o máximo proveito de tais recursos é de fundamental importância para obterem-se programas de qualidade com muita interatividade por parte dos alunos, promovendo uma maior eficiência na aprendizagem do desenho técnico mecânico. A implementação dos exercícios ocorreu conforme o projeto, partindo primeiramente pelos questionários e após os exercícios envolvendo a linguagem script do Flash para efetivar os procedimentos para desenhos na isométrica e projeções ortogonais.

**5. CONSIDERAÇÕES FINAIS:** Os objetos de aprendizagem adotados neste estudo mostraram-se próprios para serem implementados conforme os controles impostos pelo gerenciado de conteúdos CMS – Joomla. Utilizando estes objetos de aprendizagem ficou claro o aumento da produtividade das aulas, reduzindo o tempo de resolução dos exercícios. Alterando a forma lógica de trabalhar como o desenho técnico mecânico, o aprendiz dispõe de mais tempo para a análise da solução do exercício proposto, dispensando o trabalho manual de desenhar que atualmente se faz menos necessário pela massificação das ferramentas CAD dentro das empresas. Dispensando o estudo manual ou automatizado não se pode afirmar e garantir a aprendizagem, pois não foram levados em conta neste estudo, os tempos de assimilação individuais e próprios de cada estudante. Os pontos positivos e pontos negativos dos objetos de aprendizagem implementados mostrados na Tabela 1.

<b>Pontos Positivos</b>	<b>Pontos Negativos</b>
Fácil de usar	Não estimula a criatividade
Interface agradável	Não contém sistema de ajuda
Didático	Requer <i>plugin</i> Flash
Estimula o questionamento	
Oferece interação simples com o usuário	
Objetos de seleção de formas claras e objetivas	

**Tabela1. Pontos positivos e pontos negativos da aplicação.**

## Referências Bibliográficas

- Bartolomé, L. L. (2000) Dibujo Técnico com. Obtención las Vistas de una Pieza. <http://www.dibujotecnico.com/saladeestudios/practicasytest/normalizacion/reprendequer/vistas01/pieza01.php>, Junho.
- Cruz, M. D. (2006) AutoDesk Inventor 11 Guia prático para projetos mecânicos 3D.1<sup>th</sup> edição. São Paulo, Érica.
- Denysiuk, O.(2010) JoomTest, <http://joomlancode.org/gf/project/joomtest/> , Maio.
- Gros, B.(1997) Diseños y Programas Educativos. Pautas Pedagógicas para la Elaboracion de software. Barcelona, Ariel.
- Heide, A. S. L.(2000) Guia do Professor para Internet: completo e fácil. 2. ed. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Henry, J.(2011) Bigshot Flasher, <http://www.thinkbigshot.com/blog/technical/288-new-release-bigshot-flasher-free-joomla-component.html>, junho.
- Manzi, F. (2007) Flash 8: Criando além da animação. 2º edição. São Paulo: Érica.
- Nilsen, J. e Loranger, H (2006) Usabilidade na Web Projetando Websites com Qualidade. Tradução Edson Furmankiewicz e Carlos Schafranski, Docware Traduções Técnicas. 5ºreimpressão. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Nunes, C. A. A. (2002) Criação e Uso de Objetos de Aprendizagem. Congresso Internacional de Educação a Distância. Escola do Futuro – USP [www.abed.org.br/congresso2002/ppcn.ppt](http://www.abed.org.br/congresso2002/ppcn.ppt), Maio.
- Pfenninger, M. (2011) SWFContent Pro & SWFContent Pro Module, <http://extensions.joomla.org/extensions/core-enhancements/flash-management/10521>, junho.
- Predalon, E. P.(2004) SolidWoks 2004: Projeto e Desenvolvimento. São Paulo.
- Rahmel, D. (2010) Dominando Joomla! do Iniciante ao Profissional, Tradução da 2º Edição, Starlin Alta Con. Com. Ltda. Rio de Janeiro: Alta Books.
- Rodriguez, F. E. M. (2006) Objetos de Aprendizagem para o Ensino Técnico sobre Ferramentas CAD. Novo Hamburgo.
- Rodriguez, F. E. M. (2008) Análise de Softwares de CAD no Desenvolvimento Integrado de Produtos na Indústria de Acessórios para Calçados. Canoas.
- Silva, J.E. F. (2004) Explorando o Flash Mx Professional2004. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Torrezan, C. A. W. (2010) Objeto de Aprendizagem em Flash. [http://cesta2.cinted.ufrgs.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/61/OA\\_vistas\\_ortograficas3.swf?sequence=1](http://cesta2.cinted.ufrgs.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/61/OA_vistas_ortograficas3.swf?sequence=1), Junho.
- Zabala, A. (1999) Como Trabalhar os Conteúdos Procedimentais em Aula. 2<sup>th</sup>. edição. Porto Alegre, Artmed.

## MÉDICO, PSICÓLOGO, EDUCADOR, POLÍTICO... AS MUITAS FACES DE MANOEL JOSÉ DO BOMFIM (1868-1932)

Dênis Wagner Machado<sup>1</sup> – UNISINOS

Palavras-chave: Manoel José do Bomfim. Intérprete do Brasil. Pensamento radical. Concepção político-educacional. Pedagogia Latino Americana.

### 1. INTRODUÇÃO

O sergipano Manoel José do Bomfim (1868-1932) viu e viveu a realidade da escravidão durante o Brasil imperial. Trocou suas raízes pelos ares da capital, formou-se em medicina, acompanhou os momentos que antecederam a assinatura da Lei Áurea, conheceu na efervescência cultural carioca ilustres brasileiros como Machado de Assis e Olavo Bilac. Casou, tornou-se pai, perdeu a filha e deixou de clinicar. Estudou psicologia, virou educador e atuou como membro do Conselho Superior de Instrução Pública do Distrito Federal por dois períodos. Crítico do governo republicano, sua vida social na capital frequentemente aproximava-o de fervorosas polêmicas políticas. Falecido, seu legado compreende uma vasta produção cultural, abrangendo desde artigos de jornais até livros fora do seu eixo de formação, além de dilatada série de manuais didáticos. Seus temas mais recorrentes circularam entre psicologia, educação, sociologia e história – brasileira e latino-americana.

Sua obra mais contundente, *A América Latina: males de origem*, publicada pela primeira vez em junho de 1905, trazia um discurso pró-conscientização, antialienação: sugeria um combate contra a escravidão intelectual e moral; uma ação à teoria das raças inferiores e a crítica à instrução em história do período. Sua crença na instrução pública, entendida como projeto de educação para uma redenção nacional - então capaz de eliminar nossas mazelas sociais - proclamava uma educação fundamentada na emancipação dos povos com o desígnio de edificar uma sociedade mais justa, democrática e cidadã. Bomfim apontou subtramas intimamente ligadas à inadequação atávica e a intolerância étnica. O sergipano compreendeu que a exclusão não era simplesmente um papel a ser desempenhado no mundo. Percebeu a influência dos índios, dos afrodescendentes e dos mestiços brasileiros no *ethos* nacional. E Bomfim entendeu verdadeiramente que havia algo terrivelmente errado com a educação, no Brasil e na América Latina. A proposta bomfimniana de educação defendia a ampliação da educação popular, pública e massiva como elemento potencializador para construção de uma sociedade realmente emancipadora.

---

<sup>1</sup>Dênis Wagner Machado é graduado em História e mestrando em Educação pela Unisinos. Bolsista PROEX/CAPES, está vinculado a Linha de Pesquisa I e ao Grupo de Pesquisa *Educação, História e Políticas*.

A variedade cultural presente na América Latina gerou férteis pensamentos e incontáveis práticas educativas que acabaram se tornando marcos da educação neste continente. Características próprias decorrentes da formação histórica e cultural dos povos latino-americanos permeiam esse lado do mundo. Destarte, justificamos nossa pesquisa incluindo-a num movimento que envolve a própria refundamentação das pedagogias na América Latina, pauta do dia para muitos pesquisadores.

Uma análise acerca das últimas pesquisas desenvolvidas no Brasil revelou que poucos estudos vinculam as ideias ativistas de Manoel Bomfim, expressas em seus livros de opinião, aos livros mais próximos do campo educacional. O que se percebe é um desdobramento entre contextualização e produção das obras. O que denota uma carência no entendimento de Manoel Bomfim como uma *persona* dotada de dialogicidade suficiente para atuar em mais de uma instância ao mesmo tempo. Deste modo nos perguntamos: existe relação entre a concepção político-educacional de Manoel Bomfim, expressa nos seus livros de opinião, e o teor dos conteúdos impressos nos manuais escolares que este elaborou e usou enquanto professor da jovem república brasileira? Suas ideias ativistas alcançaram o campo educacional em que atuou? Qual a racionalidade por trás da sua produção?

Percebendo que Manoel Bomfim exerceu papéis distintos durante sua existência e verificando que muitos estudos atuais enfocam apenas extratos da sua atuação, esta proposta de trabalho pretende, dimensionando vida, obra e tempo de Manoel Bomfim, resgatar sua importância para a historiografia da educação nacional e latino-americana. Amparado numa perspectiva plural, pretendemos também verificar como está se dando as abordagens acerca do pensamento, da vida e da proposta bomfimniana de educação, além de averiguar porque Manoel Bomfim ainda é tão pouco referenciado se comparado a outros interpretes do Brasil.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Adotamos como fundamento teórico-metodológico de nosso trabalho a metodologia histórico-crítica, para tanto, relativizamos a produção acadêmica sobre a vida e a obra de Manoel Bomfim a conjuntura do espaço-tempo presente, palco onde se manifesta o retorno a Bomfim. Assumimos as definições de Dermeval Saviani, principal articulador do que passou a se definir como pedagogia histórico-crítica, pois para esse, como nos explica Danilo Romeu Streck “os textos não são a-históricos e para compreender a mensagem é necessário voltar à realidade que serviu de fundo para a elaboração” (STRECK, 2005, p.87).

### 3. METODOLOGIA

Articulando texto e contexto a metodologia implicou em análise documental do lócus da pesquisa, sendo seu *corpus* composto por trinta e três estudos sobre Manoel Bomfim produzidos entre 1991 e 2011, todos extraídos do Banco de Teses e dissertações da Capes. Após a coleta de dados (título do trabalho, autor, ano de publicação, titulação, universidade, palavras-chave, área do conhecimento, linha de pesquisa, orientadores (as), banca examinadora, biblioteca depositária, volumes, páginas e resumo) de cada trabalho, procedemos a sua sistematização no formato de ficha catalográfica. Realizada a impressão das mesmas, a abordagem seguinte consistiu na organização destas em ordem cronológica, do trabalho mais antigo para o mais atual. Imediatamente, olhando para os resumos, elencamos de cada trabalho três descritores que nos fossem salientes. O diagnóstico resultante consiste na conexão destes descritores por temas e características semelhantes.

### 4. ANÁLISE

Manoel Bomfim não era um revolucionário, como o argentino também médico Ernesto “Che” Guevara de la Serna (1928-1967). Bomfim estava muito mais para um visionário. Para ambos, crueldade, injustiça, intolerância e opressão deveriam ser combatidas. Igualdade, justiça e liberdade eram mais que palavras, eram perspectivas.

Percebendo que a originalidade do pensamento bomfimniano colaborou para a construção de uma percepção crítica da nacionalidade, a análise dos dados levantados consiste no encadeamento e crítica dos trabalhos produzidos nos últimos vinte anos sobre as ideias, a vida e as obras de Manoel Bomfim.

### 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo percebe as obras de Manoel Bomfim como uma pedagogia subjetiva suleada para a insurgência, seu sonho possível pretendia acabar com a impotência, com a amnésia e com a resignação latino-americana. Sua voz evoca um despertar, uma tomada de consciência para o ser mais. Seu “inédito viável” pretendia mudar nosso lugar no mundo. Por isso, esta pesquisa percebe os trabalhos sobre Manoel Bomfim como uma retomada dos estudos sobre os interpretes do Brasil. Um despertar para novas opções teóricas, uma tomada de consciência para outros vieses, que poderão gerar novas compreensões e problemáticas além de suscitar novas investigações sobre o intelectual e/ou as processualidades educativas do período.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Ronaldo Conde. **O rebelde esquecido**: tempo, vida e obra de Manoel Bomfim. Rio de Janeiro: Topbooks, 2000. 561 p.
- BILAC, Olavo; BOMFIM, Manoel. **Através do Brasil**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2000. 424 p. (Retratos do Brasil, 17).
- BOMFIM, Manoel. **A América Latina: males de origem**. Rio de Janeiro: Topbooks, 1993. 358 p. Originalmente publicado em 1905.
- DESLANDES, Suely Ferreira. A CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu; DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social** – teoria, método e criatividade. Vozes, 1994. p. 32-49.
- FREIRE, Ana Maria Araújo. Inédito viável. In: STRECK R., Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 231-234.
- GONTIJO, Rebeca. **Manoel Bomfim, “pensador da História” na Primeira República**. Revista brasileira de História, São Paulo, v. 23, n. 45, p.129-154, 2003.
- NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. As notas de Silvio Romero e o culturalismo do século XIX. **Historia da educação/ASPHE**, Pelotas, n. 25, p. 267-274, maio/ago. 2008.
- ROMÉRO, Silvio. **A América Latina**: analyse do livro de igual titulo do Dr. M. BOMFIM. [S.l.]: Porto, 1906. 361 p.
- SUASSUNA, Daniella de Souza Barbosa; MACHADO, Charliton Jose dos Santos. Anotações sobre o pensamento educacional de Manoel Bomfim a partir da obra América Latina – males de origem (1905). **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 13, n. 2, p. 147-151, maio/ago. 2009.
- STRECK, Danilo Romeu. **Correntes Pedagógicas** - uma abordagem interdisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes / Rio Grande do Sul: Celadec, 2005. 167 p.
- VASCONCELOS, Mario Sergio. **A difusão das idéias de Piaget no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. 285 p.
- VENTURA, Roberto. Manoel Bomfim: estado e elites como parasitas do povo-nação. In: ROCHA, João Cezar de Castro (Org.). **Nenhum Brasil existe**: pequena enciclopédia. Com a colaboração de Valdei Lopes de Araújo. Rio de Janeiro: Univercidade/Topbooks, 2003. p.313-323.

# **CULTURA DA INOVAÇÃO: PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS E ATITUDES EM UMA EMPRESA DE DESIGN INTEGRANTE DO SETOR DE ECONOMIA CRIATIVA.**

Giovana Ferreira Pujol<sup>1</sup>  
Universidade Feevale

Palavras-chave: Cultura. Cultura da Inovação. Inovação. Economia criativa.

## **INTRODUÇÃO**

Neste trabalho a acadêmica buscou investigar, sob uma perspectiva interdisciplinar, a dinâmica que interfere nos processos que recebem concepções de cultura, vinculando-as a transformações organizacionais. Analisou-se essa dinâmica em uma organização da área de design que se caracteriza como integrante do setor de economia criativa.

A pesquisadora, por meio da análise da cultura e de suas manifestações nesta organização, pôde vislumbrar os fenômenos e produtos culturais resultantes, descritos na análise deste estudo. Sendo assim, o trabalho realizado tem como objetivo principal identificar e analisar a existência de características e atitudes que conceituam a cultura organizacional com foco na inovação de uma empresa pertencente ao setor de economia criativa.

Por meio do estudo bibliográfico e da revisão do estado da arte temático-teórica, percebeu-se a quase inexistência de estudos sobre os temas abordados, cultura da inovação e economia criativa. Verifica-se a existência de pesquisas com os termos inovação e cultura organizacional, contudo, na maioria das vezes, com pouca relação ou com relação restrita entre eles. Assim sendo, uma discussão sobre o desenvolvimento do setor criativo e da cultura de inovação em organizações torna-se importante e oportuna.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

O estudo da cultura permite a compreensão das várias relações, desde relações de poder, regras estabelecidas não escritas, interesses de grupos determinados, comportamentos contraditórios etc.. Segundo Turner (1997), cultura é um processo dinâmico que produz comportamentos e práticas; Laraia (1986) afirma que o homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado,

---

<sup>1</sup> Mestranda em Processos e Manifestações Culturais pela Universidade Feevale, graduada em Administração de Empresas pela mesma Universidade.

sendo herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquiridos pelas numerosas gerações que o antecederam.

O homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquirida pelas numerosas gerações que o antecederam. A manipulação adequada e criativa desse patrimônio cultural permite as inovações e as invenções (LARAIA, 1997, p. 46).

Para Hall (2006), uma das principais características da cultura pós-moderna é que esta, devido, principalmente, à globalização, desarticula as estabilidades e cria novas possibilidades de identidade, sendo estas, na visão do autor, abertas, contraditórias, plurais e principalmente fragmentadas, possibilitando assim multidentidades ao sujeito.

Ao analisar os movimentos das organizações<sup>2</sup> frente às mudanças ocorridas pela globalização, verifica-se uma forte mudança organizacional devido às influências possibilitadas pela troca de informações e experiências entre as mais diversas empresas. Assim, se privilegiarmos os estudos culturais de uma organização, privilegiamos o ser humano, as pessoas como o componente fundamental, que, embora imprevisível em suas ações e reações individuais, apresenta certa previsibilidade quando integrante de um grupo social.

Schein (1992), Pascale (1984), Shrivastava (1985), Pettigrew (1979) e Zilboviciis (1998) possuem uma visão da cultura organizacional relacionada diretamente com os processos de socialização do ser humano. Para Dias (2003), ela transmite um senso de identidade e pertencimento entre os membros e facilita o compromisso dos membros com algo maior que seu próprio interesse, influenciando no comportamento de seus integrantes.

Na literatura atual, a cultura organizacional que facilita os processos inovativos é denominada cultura da inovação. Morcillo (1997) define a cultura da inovação como uma forma de pensar e atuar que gera, desenvolve e estabelece valores e atitudes na empresa, propensos a provocar, assumir e impulsionar ideias e mudanças que suponham melhoras no funcionamento e na sua eficiência, ainda que isso implique uma ruptura com o convencional ou tradicional.

A cultura de inovação é um dos mais relevantes fundamentos da excelência em gestão. Buccelli (2007) enfatiza que a promoção de um ambiente favorável à criatividade, experimentação e implementação de novas ideias, que possam gerar um diferencial competitivo para a organização, é

---

<sup>2</sup> As organizações originam-se da união de diversas pessoas, que se reúnem na busca de objetivos comuns claramente definidos, por um prazo que pode ser determinado ou não, mas que segue a coerência dos objetivos buscados pelos seus componentes. Através dessa união, espera-se atingir melhores resultados do que aqueles que seriam possíveis se essas mesmas pessoas atuassem isoladamente (CASSAR, 2003, p. 31)

imprescindível nos dias de hoje. Para permanecerem competitivas, as organizações inovadoras geram continuamente ideias originais e as incorporam a seus produtos, processos e práticas gerenciais.

As organizações que possuem como foco a inovação criam uma cultura que valoriza e incentiva o desejo de fazer as coisas de maneira diferente, a capacidade de entender de forma simples questões complexas, a propensão ao risco calculado e a tolerância ao erro bem intencionado. Assim, não é mais possível, para as organizações, retroceder. Inovar já deixou de ser uma opção para ser uma condição para a sobrevivência da organização (SCHERER; CARLOMAGNO, 2009; SCHREIBER, 2009).

Dentro desse contexto, em que são as pessoas que geram inovação e novos modelos de negócios, fundamentalmente com o uso da criatividade, nasceu o termo economia criativa. Com a definição dessa nova economia, a moeda de valor nos produtos comercializados nessas novas organizações são a criatividade e a inovação, que, segundo Barros e Costa (2010), passam a ser consideradas a força motriz da economia.

Assim, como apontado por Hartley (2005), a economia criativa pode ser caracterizada por sua leveza e diferenciação, pois os bens que nela circulam são, em grande parte, intangíveis, como, dados, softwares, notícias, entretenimento, propaganda etc. No trabalho realizado foi utilizada a definição “oficial” do Ministério da Cultura (MinC) brasileiro sobre o que se entende por “economia criativa” referindo que os setores criativos são todos aqueles cujas atividades produtivas têm como processo principal um ato criativo gerador de valor simbólico, elemento central da formação do preço e que resulta em produção de riqueza cultural e econômica.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa realizada, neste estudo, é de natureza empírico-aplicada, sendo o método indutivo, pois se observou um caso concreto e real de uma organização. Inicialmente, foi realizada, conforme objetivo do trabalho, uma pesquisa exploratória e o problema foi abordado como uma pesquisa qualitativa. O estudo de caso foi utilizado como procedimento técnico, o que possibilitou um estudo profundo e exaustivo permitindo maior detalhamento e apreciação do objeto. A pesquisa bibliográfica auxiliou na fundamentação teórica, oportunizando um comparativo entre referenciais teóricos sobre o tema pesquisado.

O universo de pesquisa e a população-alvo centram-se em empresa caracterizada e conceituada como pertencente ao setor da “economia criativa”: uma empresa de design, definindo-se, assim, por uma amostragem não probabilística por intencionalidade ou seleção racional. A

coleta de dados realizou-se a partir de estudos e conceitos dos temas apresentados neste trabalho, com entrevista junto à organização analisada. Foi realizada entrevista semiestruturada com questões abertas, por meio de conversa sob a forma de roteiro com o principal gestor da organização objeto da pesquisa.

Para a análise e a interpretação dos dados, adotou-se como técnica a análise de conteúdo, utilizando a codificação, a classificação e a categorização do material pesquisado. Outro fator importante e relevante foi a aproximação e confluência teórico-conceitual entre Bardin (2004) e Flick (2009), realizada pelo pesquisador, objetivando enriquecer o processo de análise e, conseqüentemente, os resultados da pesquisa.

## ANÁLISE

Na empresa objeto de estudo desta investigação, se percebe a existência de características e atitudes que conceituam a cultura organizacional com foco na inovação. Uma das ações é evidenciada na fala do gestor ao afirmar: “eu tento trabalhar com uma criação colaborativa”, certificando Morcillo (2007), segundo o qual, a participação de todos os membros da organização é uma das ações e atitudes que promovem e desenvolvem a inovação nas organizações.

Outro fator refere-se ao incentivo à criatividade e à geração de ideias dentro da organização, que é potencializado pela colaboração de todos. Percebe-se uma flexibilidade na estrutura organizacional. O gestor relatou que aprova e consente que os colaboradores tenham liberdade para expor o que pensam e como compreendem que devem ser desenvolvidos os projetos (solicitação dos clientes). Morcillo (1997) e Torreão (2007) destacam que essas atitudes do gestor da Empresa D são algumas das ações para a promoção da inovação. Nessa perspectiva, o gestor da Empresa D (2012) afirmou:

eu deixo eles darem ideias assim, mas tu tem que deixar as ideias dentro de um universo, senão elas fogem muito...tento não ter muitas regras de horários deixo eles livres para olhar face e tudo...mas é como se fosse um carro que tá sempre desgovernado e tu tem que botar ele na linha, na trilha assim [...] a gente tem ali... o manual da empresa e tem uma coisa que eles leem quando chegam [...] você veio à D seja bem-vindo [...] a nossa regra é não ter regra.

Compreende-se que o grande incentivador, fomentador e ator das atitudes e ações inovadoras e criativas é o próprio gestor. Segundo Buccelli (2007), é responsabilidade dos líderes a criação da cultura de inovação nas organizações, de forma que ela faça parte do pensamento e da vida profissional de todas as pessoas.

Morcillo (1997) enfatiza que a participação de todos os membros da organização é outro

fator relevante para a criação e manutenção de uma cultura de inovação. Na Empresa D, essa manifestação da cultura da inovação é relatada pelo gestor como uma de suas ações de gestão organizacional: “os produtos são separados por funcionários, um funcionário cuida do manual de marca, outro cuida de design de moda de decoração e aí cada um é responsável pelas empresas, pelas referências que essas empresas vão usar, é bem distribuído e cada um tem as suas responsabilidades”.

A Empresa D faz uso de ferramentas de comunicação que se destacam em relação a outras prestadoras do mesmo serviço; o gestor criou o que chama “D *on line*”, um sistema de comunicação e de gestão das atividades que devem ser desenvolvidas, que possibilita o acompanhamento e o desenvolvimento diário das ações, tanto pelo líder da organização quanto pelo cliente que contratou o serviço. Assim,

no sistema de gestão *on line*, o planejamento eu bato com o cliente e depois vai para as pautas e das pautas vão para o sistema, tem as atividades, cada um olha o que tem pra fazer no dia, faz e vai registrando as horas que trabalhou, e o que foi feito fica no sistema, é assim que é a comunicação [...] só que, na prática, tu não consegue coloca tudo ali (GESTOR DA EMPRESA D, 2012).

Conforme Tidd e Bessant (2009), com a discussão, a troca de experiência e a observação, o conhecimento é ampliado para os níveis grupal e organizacional, transformando a interação em uma rede de conhecimentos. Na Empresa D, as discussões e a interação entre a equipe, os líderes e liderados destaca-se como uma das ações promotoras de ideias, conforme relatado pelo gestor: “então a gente projeta, senta do lado da pessoa e eles criam junto”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se que o gestor da organização pesquisada é o principal ator e incentivador que impulsiona o fomento e o desenvolvimento da criatividade, que se refletem nos produtos e processos inovadores ofertados pela empresa, enquanto os colaboradores protagonizam essas ações, visto serem os responsáveis pela criação e pela estruturação dos produtos criativos que serão ofertados ao mercado.

Esse líder é o promotor das ações criativas, principal particularidade das organizações que possuem uma cultura interna com foco na inovação, sendo assim, considera-se que as empresas da economia criativa são organizações que possuem uma cultura de inovação, em constante aprimoramento, como pode ser percebido no estudo de caso objeto da pesquisa.

O gestor da empresa pesquisada, ao estimular a inovação, permite uma liberdade a seus

colaboradores, que podem aplicar, em suas criações, o conhecimento adquirido por meio da cultura na qual convivem e estão inseridos, e também opiniões a respeito do processo de desenvolvimento, o que resulta na qualificação de produtos e serviços diferenciados e exclusivos, em comparação à indústria tradicional.

Sendo assim, acredita-se que o campo de investigação na área da cultura da inovação e da economia criativa é um espaço amplo a ser explorado, sendo a área administração de empresas e seus pesquisadores os que poderão alavancar estudos mais promissores, efetivos e contributivos para melhor conhecimento e desempenho nas organizações pertencentes ao setor de economia criativa.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2004.

BARROS, Pedro Guimarães; COSTA, Carla. **A internet e a participação dos jovens na economia criativa**. 2010. Disponível em: <[www.puc-rio.br/pibic/relatorio\\_resumo2010/relatorios/ctch/psi/PSI-Pedro%20Guimar%C3%A3es%20de%20Barros-Carla%20Costa.pdf](http://www.puc-rio.br/pibic/relatorio_resumo2010/relatorios/ctch/psi/PSI-Pedro%20Guimar%C3%A3es%20de%20Barros-Carla%20Costa.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2011.

BUCCELLI, Dalton Oswaldo. **Aprendizado e Cultura da Inovação no Ambiente Organizacional**. “Educação para Inovação: Desafios e Soluções” Instituto UNIEMP — São Paulo — SP, 2007.

CASSAR, Mauricio. **Organizações, administração e suas teorias**. Introdução a Administração: da competitividade à sustentabilidade. Campinas. Alínea, 2003.

DIAS, Reinaldo. **Cultura organizacional**. Campinas, SP: Alínea, 2003.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa** (3a ed., J. E. Costa, Trad.). São Paulo: Artmed, 2009.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2006.

HARTLEY, J. Creative industries. Em J. Hartley (Org.), **Creative industries**. pp. 1-40. Malden, MA.: Blackwell, 2005.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 11. ed. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1986.

MORCILLO, P. **Dirección estratégica de la tecnología e innovación: un enfoque de competencias**. Madrid: Civitas, 1997.

PASCALE, R. **Fitting new employees into the company culture**. Fortune, v. 28, 1984.

PETTIGREW, A. **On study organizational culture.** Administrative Science Quaterly, v. 24. 1979.

SCHEIN, Edgar H. **Organizational Culture and Ledership.** 2. ed. San Francisco: Jossey- Bass, 1992.

SCHERER, Felipe Ost; CARLOMAGNO, Maximiliano Selistre. **Gestão da inovação na prática:** como aplicar conceitos e ferramentas para alavancar a inovação. São Paulo, SP: Atlas, 2009.

SCHREIBER, Dusan. **A subjetividade no processo decisório da área de P&D: estudo de caso múltiplo através da narrativa.** 2009. 295f. Tese (Doutorado em Administração) - Programa de Pós Graduação em Administração 2009. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS. 2009.

SHRIVASTAVA, P. Integrating stratgy formulation with organizacional culture. **Administrative Science Quartely**, v.28, n.3, p. 331-338, 1985.

TIDD, Joe; BESSANT, John. **Inovação e Empreendedorismo.** 1. ed. Porto Alegre, RS: Bookman, 2009.

TORREÃO, Nádía. A Cultura da Inovação. **Revista da Ciência da Administração-** versão eletrônica – vol. 01, jan. / jun. 2007. Disponível em: <  
<http://fcap.adm.br/revistas/RCA/HTML/v01/RCAv01a10.htm>> Acesso em: 12 fev.2012.

TURNER, Graeme. **Cinema como prática social.** São Paulo, SP: Summus, 1997.

ZILBOVICIS, M. **Cultura organizacional e mudança tecnológica:** estudo de caso de uma montadora de automóveis no Brasil. São Paulo: USP, 1998.

## PROFESSORES AFETIVOS PARA JOVENS “REBELDES”: AS LIÇÕES DE UMA TELENVELA

Fernando da Rosa ROSADO, IFSUL<sup>1</sup>

Angela Dillmann Nunes BICCA, IFSUL<sup>2</sup>

Ana Paula de Araujo CUNHA, IFSUL<sup>3</sup>

Márcia Helena Sauaia Guimarães ROSTAS, IFSUL<sup>4</sup>

**Palavras-chave:** Pedagogias Culturais, Docência, Telenovela.

### TELENVELA E DOCÊNCIA

Nesta pesquisa buscamos compreender o que se aprende sobre o trabalho docente volta do para adolescentes na novela *Rebelde*, da Rede Record de Televisão, com início em 2011. Esta novela conferiu grande destaque à dois personagens/professores da escola de Ensino Médio escola *Elite Way School* que são Vicente e Artur, frequentemente comparados pela sua atuação junto aos/às seus/suas alunos/as adolescentes.

Desenvolvemos a análise da referida versão da novela *Rebelde*, a partir dos Estudos Culturais, inspiração pós-moderna e pós-estruturalista, considerando-a um texto cultural coloca em circulação importantes representações dos/as professores/as de jovens alunos/as “rebeldes”. Ao fazer isso a referida novela colocaria em ação uma forma de Pedagogia Cultural (STEINBERG, 1997; FABRIS, 1999) que ensina aos/às professores/as dos/as jovens que vão à escola como devem exercer sua profissão, com o que devem sonhar, o que devem almejar ou o que devem repudiar.

Sob a ótica teórica aqui assumida valemo-nos do conceito de representação cultural, tal como foi enunciado por Hall (1997), para compreender como a novela contribui para constituir discursivamente o bom professor. A análise cultural desta novela de TV<sup>5</sup> possibilitou-nos colocar em destaque os modos como os significados do que seja ser professor/a de jovens “rebeldes” que vão à escola produzem efeitos práticos na vida de professores e professoras que atuam nas escolas de nosso país, assim como produz efeitos, também, na vida de jovens estudantes e de suas famílias.

---

<sup>1</sup> Aluno do Curso de Especialização em Educação, Modalidade EaD, IFSUL.

<sup>2</sup> Orientadora, Doutora em Educação, IFSUL.

<sup>3</sup> Pesquisadora Colaboradora, Doutora em Letras, IFSUL.

<sup>4</sup> Pesquisadora Colaboradora, Doutora em Lingüística e Língua Portuguesa, IFSUL.

<sup>5</sup> Focamos o estudo nos primeiros 30 capítulos da novela *Rebelde* exibidos na TV aberta entre 21/03/2011 e 29/04/2011.

## PROFESSORES PARA JOVENS REBELDES

O ambiente escolar é onde boa parte das cenas da novela *Rebelde* se desenvolvem. Como já referimos, há dois professores/personagens centrais que são Vicente (professor de Português e Literatura) e Artur (professor de Matemática).

Vicente é considerado na novela o professor mais amigo dos seus/suas alunos/as, sempre de bom humor e dedicado. Ele possui formação acadêmica para exercer essa função e é antigo no corpo docente da escola da novela. É importante salientar que os atos mais valorizados desse personagem/professor são aqueles que contribuem para configurá-lo como alguém que conquistou a amizade dos alunos/as e não a atividade de ensino de conteúdos escolares. Trata-se de atos que destacam sua preocupação com o bem-estar e com a vida afetiva dos/as estudantes, ajudando os/as alunos/as da escola da novela a superarem seu dos problemas afetivos tanto com seus amigos quanto com seus familiares. Até mesmo, quando o personagem/professor Vicente aparece em cenas que se desencadeiam em sala de aula não são os conteúdos escolares ou as metodologias de ensino que ganham destaque<sup>6</sup>. Em tais situações os conteúdos escolares parecem apenas uma forma de desencadear o debate a respeito de alguma questão relacionada à vida familiar e social dos/as alunos/as. Destacamos, no entanto, que o trabalho em sala de aula pode sim desencadear tais discussões ligadas à vida cotidiana, no entanto, nas cenas dessa novela, a preocupação com a vida cotidiana é sempre o maior objetivo a ser atingido. Os conteúdos escolares, por sua vez, ficam em último plano e nem mesmo são retomados a partir dos debates gerados.

Desta forma, a novela aponta como o bom professor aquele que confere centralidade à socialização dos estudantes, fazendo ecoar em um artefato cultural destinado a adolescentes um discurso já bastante conhecido quando se trata da escolarização de crianças pequenas: o do imperativo do afeto como forma de enfrentar os problemas educacionais (VARGAS e CARVALHO, 2012). Como esses autores (idem) destacaram o referido discurso adveio das pedagogias psicológicas e do ideário de os/as professores/as devem conhecer profundamente os/as alunos/as para educá-los, suprimindo inclusive a atenção que eles “supostamente” não têm em casa. Por outro lado, a novela, ao constituir o bom professor como o mais afetivo ajuda a reforçar o

---

<sup>6</sup> Em uma cena do 10º capítulo Vicente discutia com seus alunos a obra *Capitú*, de Machado de Assis, quando o debate em sala de aula foi deslocada para eventos da vida dos alunos/personagens sem qualquer retomada posterior.

discurso da escola como local “natural” da educação e como a instituição que deve assumir cada vez mais essa tarefa.

A afetividade, portanto, é constituída como o atributo mais importante de um bom professor de jovens estudantes do nível Médio. Parece-nos que ao fazer isso a novela *Rebelde* ajuda a colocar em ação um antigo discurso associado ao sacerdócio ou a paternidade/maternidade entendida como desígnio divino, a partir do que a tarefa docente foi fortemente associada à vocação para a qual o/a professor/a fora “chamado” (FABRIS, 1999). Destacamos que a afetividade nunca deixou de ser um atributo desejável das mulheres dedicadas à docência (COSTA, 1999) em se tratando da escolarização de crianças pequenas. Na novela *Rebelde*, no entanto, a afetividade é apresentada como o mais importante qualificativo para que um professor atue no ensino de jovens.

A narrativa da novela ajuda a constituir o professor/personagem Vicente como bom professor confrontando seu modo de ser com o de outro professor/personagem, Artur. Esse é representado na novela como exigente, tradicional, de relacionamento difícil com os/as alunos/as e que almeja ascender ao cargo de diretor. Ou seja, uma das mais importantes diferenças entre Vicente e Artur é o desejo de ascensão profissional, posta na novela como uma indesejável ambição.

### **UMA PEDAGOGIA “REBELDE”**

Por fim, a partir da riqueza que a leitura de um texto cultural pode propiciar, destacamos a versão brasileira da novela *Rebelde* como constitutiva de um o professor apto a lidar com jovens rebeldes. Trata-se de alguém afetivo, pouco ambiciosos, dedicado, capaz de direcionar o seu trabalho quase exclusivamente para a socialização e a vida afetiva de seus/suas jovens alunos.

## REFERÊNCIAS

- COSTA, M.; SILVEIRA, R.; SOMMER, L. Estudos culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 23, Ago. 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782003000200004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 15 jan. 2012.
- FABRIS, Eli. *Representações de espaço e tempo no olhar de Hollywood sobre a escola*. Porto Alegre: Porto Alegre: UFRGS, 1999. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.
- HALL, Stuart. The work of representation. In: HALL, Stuart (org). *Representations and signifying produces*. London: Sage / Open University, 1997b. p. 1-74.
- STEINBERG, Shirley. Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações. In: SILVA, Luiz H. da; AZEVEDO, José C. de e SANTOS, Edmilson S. dos (Orgs). *Identidade social e a construção do conhecimento*. Porto Alegre: SMED, 1997. p.98-145.
- VARGAS, Juliana e CARVALHO, Rodrigo. *Discursos sobre afetos docentes: uma ortopedia de gênero?* Revista Espaço Acadêmico. n.129, fev. 2012. p.111-117. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/13800/8643>> Acesso em: 12. dez. 2011.

## A IMAGEM FOTOGRÁFICA: ARQUIVOS, ESPAÇOS E TEMPOS DA MEMÓRIA

Gisele Verardi Joaquim<sup>1</sup>  
Universidade Feevale

### INTRODUÇÃO

O presente estudo propõe investigar através de uma produção poética, imagens fotográficas de cidades pertencentes a arquivos de memória coletiva, contrapondo à memória pessoal. A partir de fotografias antigas de avenidas, ruas, estabelecimentos comerciais, casas e escolas, realizo intervenções nessas imagens para provocar o apagamento da fotografia com o intuito de refletir sobre questões de mudança ou transitoriedade nas concepções culturais de uma sociedade para outra. Os procedimentos do trabalho poético envolvem coleta do material fotográfico, o ato fotográfico, a revelação da imagem e sua manipulação digital através de sobreposições e nivelamento de opacidade da imagem. Busco tanto na pesquisa prática quanto teórica, que também é documental e bibliográfica, relacionar a transformação dos aspectos culturais abordando os conceitos de fotografia e arquivo (documento), o espaço urbano e o tempo (passado e presente), a memória e a identidade, o local e o global. Creio que este estudo agregue uma contribuição para o meio cultural e artístico, pois da mesma forma que ocorrem os deslocamentos e rupturas no meio urbano, também se dá a mudança sociológica no sujeito, sendo tal problemática abordada na campo artístico como uma possibilidade de ampliação nas fronteiras do conhecimento e de culturas antes não imaginadas. Dentro da linha de pesquisa Linguagens e Processos Comunicacionais, o trabalho se insere no projeto *Procedimentos de contato: desdobramentos da imagem digital na arte e na cultura da atualidade*, pois discute a transformação da imagem da cidade no decorrer do tempo e, sua repercussão dos conceitos de identidade, memória e local no cenário global atual. Hoje, ações humanas relacionadas à política, economia e cultura não são apenas abordadas com um teor nacional e sim com uma perspectiva global. Os principais referenciais teóricos desta pesquisa: François Soulages, Roland Barthes (fotografia), Cristina Freire (arquivo e espaço urbano), Laura Gonzáles Flores (fotografia e memória), Stuart Hall (identidade), Nestor Garcia Canclini (cultura e globalização), Michael Pollak, Maurice Halbwachs (memória) e Eric Hobsbawm (tempo e história). Tal investigação permanece em constante aprimoramento, pois

a memória visual não cessa de reconstruir-se, assim como o sujeito em seu processo de criação.

Palavras-chave: Fotografia. Cultura. Espaço Urbano. Memória. Identidade.

---

<sup>1</sup> Mestranda em Processos e Manifestações Culturais, Universidade Feevale, 2012. Possui curso de Pós-Graduação: Especialização em Poéticas Visuais: Gravura, Fotografia e Imagem Digital, Universidade Feevale, 2011 e Graduação em Artes Visuais: Licenciatura, UERGS, 2009.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A partir de um trabalho em poética a pesquisa parte de um questionamento sobre as transformações sucessivas e rápidas nas cidades e sobre como isso influencia o indivíduo, utilizando a fotografia e a imagem digital. A identidade cultural do sujeito pertence às fronteiras reais e simbólicas de um mundo cujas esferas política, econômica e cultural não envolvem mais apenas o local e o nacional (CANCLINI, 2007). Na medida em que o contexto da sociedade muda rapidamente, nossa concepção de identidade deve adaptar-se também e, caso isso não ocorra, temos instaurada uma crise, ou seja, o que Stuart Hall chama de identidades “descentradas, deslocadas ou fragmentadas” (2006, p.10). Para Hall e Canclini, se tais deslocamentos forem bem utilizados pelo sujeito, pode-se dar o surgimento de novas identidades e a expansão de possibilidades e oportunidades de contato e conhecimento sobre outras culturas (HALL, 2006) (CANCLINI, 2007), não excluindo a possibilidade de também desfigurá-la e transformá-la a ponto dos sujeitos não saberem com o que mais se identificar. No trabalho artístico, a fotografia é um vestígio do sujeito, da ação, do material fotográfico enquanto documento (FREIRE, 1999), do passado, “o que foi” (BARTHES, 1984), do tempo e espaço (FREIRE, 1997), (SOULAGES, 2010), e é muito semelhante à memória, pois em ambas o passado se faz presente trazendo lembranças e sentimentos em relação ao vivido (SOULAGES, 2010) (FLORES, 2001). Quando na imagem fotográfica vemos o apagamento, podemos também associar a isso a transição cultural e identitária do sujeito, associada à memória que ainda traz resquício e saudades de um passado, mas também está em plena transformação, assim como o sujeito. Só podemos ver a partir do tempo em que nos encontramos e segundo Hobsbawm, reconstruir o passado para sim nos identificarmos, mas sempre de um olhar do presente (1998). O processo em que nos encontramos enquanto sociedade e indivíduo, segundo Canclini, permite que mesmo havendo questões identitárias locais que devem ser levadas em conta no processo global e na interculturalidade e, mesmo estas questões sendo prejudicadas, a “compreensão do que podemos fazer e ser com os outros, de como encarar a heterogeneidade, a diferença e a desigualdade” (CANCLINI, 2007, p.28) seja o buscado, tornando o distante mais próximo, na medida em que o encontramos com mais frequência, e permite imaginar uma convivência global mais tolerante do que nos tempos de colonização e imperialismo (2007).



Fig.1, da série *Apagamentos 1*, 10 imagens digitais, Gisele Verardi Joaquim, 2012

### 3. METODOLOGIA

Em relação aos procedimentos metodológicos a pesquisa que me proponho está situada na interface de duas áreas: a cultura e a arte. A pesquisa em arte parte de uma ideia, de um esboço para depois concretizá-la em obra, através de procedimentos operacionais adequados que darão sentido à ideia inicial para assim, partir para a pesquisa bibliográfica de conceitos que giram entorno do trabalho artístico e de um questionamento sobre esse mesmo trabalho (REY, 2002). A pesquisa exploratória, no que se refere aos seus objetivos, parte do princípio que o trabalho se encontra em uma fase inicial, possibilitando, a partir do *corpus* escolhido, nesse caso “arquivos fotográficos de cidades”, a fixação de objetivos, formulação de hipóteses e o direcionamento do assunto (PRODANOV, 2009). Envolve levantamento bibliográfico buscando conceitos e o levantamento documental no que se refere à coleta do material fotográfico que deu início à produção poética e gerou a questão que norteia o trabalho: a mudança no espaço urbano das cidades que pode gerar a mudança social, cultural e identitária do sujeito. Quanto à questão norteadora, refere-se aos possíveis significados dados a partir do desenvolvimento do problema na pesquisa. A pesquisa é de ordem subjetiva e tem na interpretação do pesquisador o meio de fazê-la subjetiva, situando-a entre o real e o sujeito (PRODANOV, 2009).

### 4. ANÁLISE

A pesquisa se encontra em andamento e os resultados apresentados são iniciais. Na série de trabalhos *Apagamentos* (Figura 1) a partir de uma fotografia de arquivo proveniente de coletas realizadas com moradores no bairro onde moro, digitalizo a imagem, e a modifico posteriormente utilizando o arquivo de programa Adobe Photoshop, graduando sua opacidade até chegar ao apagamento. A imagem da cidade se dissolve gradativamente chegando ao branco, ao vazio, ao apagamento. A questão que o trabalho artístico suscita diz respeito às mudanças no cenário da cidade e à crise de identidade do sujeito na era contemporânea e global

(CANCLINI, 2007), (HALL, 2006). A reconstrução do passado a partir do olhar do presente (HOBSBAWM, 1998), através da memória (CATROGA, 2001) também reconstrói a identidade do sujeito.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa está em andamento tanto em relação à produção de trabalhos , quanto à coleta de fotografias dos indivíduos da cidade de Sapucaia do Sul. Há muitas imagens e, também, há interesse das pessoas em disponibilizar sua memória fotográfica para que seja estudada e exposta. O trabalho requer ainda muita pesquisa bibliográfica, para que os conceitos sejam melhor fundamentados. O processo poético está sempre em andamento, sempre aberto a novas possibilidades de procedimentos e desvios no caminho.

## REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **A Câmara Clara**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

CANCLINI, Nestor Garcia. **A Globalização Imaginada**. São Paulo: Iluminuras, 2007.

CATROGA, Fernando. Memória e História In: PESAVENTO, Sandra. **Fronteiras do Milênio**. Porto Alegre: UFRGS, 2001.

FLORES, Laura González. **Fotografia e Pintura: Dois Meios Diferentes?** São Paulo: Martins Fontes, 2011. p.123 – 144

FREIRE, Cristina. **Além dos mapas: os monumentos no imaginário urbano contemporâneo**. São Paulo: Annablume, 1997.

\_\_\_\_\_. **Poéticas do Processo: Arte Conceitual no Museu**. São Paulo: Iluminuras, 1999.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. SP: Centauro, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOBSBAWM, Eric. O Sentido do Passado In: HOBSBAWM, Eric. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento e Silêncio. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro: vol. 2, n.3, p. 3-15, 1989.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro: vol. 5, n.10, p. 200-212, 1992.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César de. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2009.

SOULAGES, François. **Estética da Fotografia: perda e permanência**. São Paulo: Editora Senac

São Paulo, 2010.

REY, Sandra. Por uma abordagem metodológica da pesquisa em artes visuais In: BRITES, Blanca e Elida Tessler. **O Meio Como Ponto Zero**. Porto Alegre: Ed.Universidade/ UFRGS, 2002. (Coleção Visibilidade; 4)

# **IDEIAS QUE FUNDAMENTAM E DIRECIONAM A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) EM CIÊNCIAS**

Karen Martins Limberger<sup>1</sup> – PUCRS

Valderez Marina do Rosário Lima<sup>2</sup> - PUCRS

Renata Medina da Silva<sup>3</sup> – PUCRS

Palavras –chave: Ensino de Ciências. Educação de jovens e adultos. Prática pedagógica.

## **1. INTRODUÇÃO**

Este trabalho faz parte de uma pesquisa de mestrado que encontra-se em andamento pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática. O desenvolvimento do estudo vem da necessidade de compreender a prática pedagógica de professores de Ciências na Educação de Jovens e Adultos (EJA) a fim de conhecer conteúdos, metodologias, planejamento e outros elementos comuns da prática que são realizadas em sala de aula específico dessa modalidade de ensino. Dessa forma, é importante obter um conhecimento mais aprofundado da atuação docente na EJA, pois é um público com peculiaridades que necessita de um olhar diferenciado, abarcando saberes que contribuam para a aprendizagem e qualidade de vida dos alunos.

No que diz respeito à questão da prática docente, Lima & Paaz (2006) trazem a abordagem da reprodução das mesmas estratégias e conteúdos do ensino regular que são desenvolvidas na EJA, utilizando-se muitas vezes de livros didáticos que são para crianças. Os autores também destacam da importância de conhecer os alunos para nortear a prática pedagógica, que auxiliarão a elaborar conteúdos e metodologias para esse público específico. Desta forma, os professores devem buscar metodologias de ensino que atendam as especificidades e demandas dos educandos da EJA.

Vilanova e Martins (2008) relatam que a uma escassez de pesquisas da EJA envolvendo o campo da Educação em Ciências (EC), e por isso é praticamente inexistente na literatura questões relacionadas a maneira do professor abordar e escolher conteúdos nessa área do conhecimento.

Tendo em vista este panorama, a pesquisa tem como problema: Quais as ideias que fundamentam e direcionam a prática pedagógica de professores da EJA em Ciências? A pesquisa tem como objetivo geral: Analisar as ideias que fundamentam e direcionam a prática pedagógica de

professores da EJA em Ciências. Do objetivo geral, partem os objetivos específicos: identificar fundamentos teóricos que embasam a prática pedagógica dos professores envolvidos na pesquisa; identificar os tipos de conteúdos presentes na prática docente dos professores; identificar as estratégias de ensino utilizadas pelos professores envolvidos na pesquisa; verificar se as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores evidenciam atividades favorecedoras de competências científicas de acordo com as dimensões elencadas pelo PISA; analisar de forma global os elementos teóricos e práticos relatados pelos referidos professores como componentes de sua prática pedagógica.

A seguir, abordaremos os fundamentos teóricos que embasaram a pesquisa.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que engloba singularidades, pois se trata de indivíduos que não tiveram ou não conseguiram completar a escolarização em idade própria, sobretudo com diferenças de gerações.

De acordo com Barreto, os sujeitos da EJA são:

[...] Protagonistas de histórias reais e ricos em experiências vividas, os alunos jovens e adultos configuram tipos humanos diversos. São homens e mulheres que chegam à escola com crenças e valores já constituídos. Alunos e alunas com traços de vida, origens, idades, vivências profissionais, históricos escolares, ritmos de aprendizagem e estruturas de pensamento completamente variados (BARRETO, 2006, p. 4).

Esta modalidade de ensino por englobar especificidades, requer que seja trabalhado de forma diferenciada, com conteúdos e metodologias que venham a superar práticas tradicionais, onde o professor não seja o detentor do saber e o aluno mero expectador. Nas escolas da EJA, devido ao espaço de tempo menor para o término dos estudos, pode ocorrer de os conteúdos de ciências serem mais fragmentados e mais reduzidos do que o ensino regular, prejudicando o processo de aprendizagem.

De acordo com Morais (2009, p. 1), na EJA:

Suas propostas curriculares são bastante compactas, podendo vir a dificultar a aprendizagem dos alunos devido à sobrecarga de conteúdo em um curto espaço de tempo, principalmente nas disciplinas da área das Ciências Biológicas que abrangem muitas inter-relações com outras áreas do conhecimento, além de muitos termos e descrições científicas.

Para Pires et al. (2008 citado por MORAIS 2009, p. 3), “[...] o ensino de Ciências Naturais no currículo do EJA está passando atualmente por várias mudanças, de forma a buscar um ensino mais dinâmico, atualizado, contextualizado, onde se privilegia os temas de maior relevância para os alunos”.

No entanto, o ensino de Ciências Naturais para jovens e adultos baseia-se nos mesmos objetivos gerais do ensino que é direcionado para crianças e adolescentes. Nos Parâmetros Curriculares nacionais (PCN) do ensino fundamental, os eixos temáticos (terra e universo, vida e ambiente, ser humano e saúde e tecnologia e sociedade), e os temas transversais (ética, meio ambiente, pluralidade cultural, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo) são considerados iguais para a EJA (BRASIL, 1998).

Porém, o documento criado pelo Ministério da Educação de Ciências Naturais na Educação de Jovens e Adultos destacam diferenciações para EJA, sendo a sua abordagem que deve ser distinta, exigindo do professor utilizar-se de métodos apropriados para desenvolver conteúdos que não sejam infantilizados (BRASIL, 2002).

Nesse viés, o professor tem uma grande liberdade e flexibilidade para organizar e desenvolver os conteúdos que achar mais pertinente à sua turma de alunos. Assim, é importante conhecer os conteúdos que são abordados pelos professores bem como metodologias que são propostas para esse público para que de fato os alunos tenham uma compreensão ampliada na disciplina de Ciências naturais.

### 3. METODOLOGIA

A presente investigação tem cunho qualitativo, sendo um estudo de caso que busca estudar um caso singular, em um contexto específico. Os sujeitos da pesquisa são 8 professores de Ciências de escolas de Porto Alegre que lecionam na EJA.

A abordagem metodológica qualitativa apresenta algumas características que podem ser destacadas:

Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. [...] A investigação qualitativa é descritiva. [...] Os investigadores interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. [...] Os investigadores tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. [...] O significado é de importância vital na abordagem qualitativa (BOGDAN e BIKLEN, 2010, p. 47-51).

Os dados da pesquisa foram coletados por meio de entrevista gravada semiestruturada, que no momento estão sendo transcritas. Para a realização da entrevista foi feito questões norteadoras que abordam temas como planejamento das aulas, metodologias empregadas, estratégias de ensino utilizadas, materiais educativos, avaliação.

A metodologia de análise de dados que será utilizada é a Análise Textual Discursiva (MORAES, GALIAZZI, 2011). Após realizada as transcrições o material passará por um processo de análise que engloba três etapas fundamentais: a primeira; unitarização, com a fragmentação dos

textos destacando unidades de significado; a segunda etapa, categorização, agrupamento de significados que as unidades se assemelham; e terceira é o metatexto, é o momento da teorização, onde o pesquisador traz não apenas a descrição dos fatos investigados, mas suas interpretações e argumentos que dará validade para a pesquisa.

#### 4. ANÁLISE

Conforme relatado anteriormente, a pesquisa encontra-se em desenvolvimento, na fase de transcrição do material, mas já podemos obter alguns resultados parciais. A maioria dos professores da EJA relataram que escolhem trabalhar conteúdos de Ciências que estejam relacionados com o dia-a-dia dos alunos, temas mais próximos da realidade deles, facilitando a compreensão. Assuntos sobre corpo humano, cuidados de higiene, saúde, doenças, seres vivos, são conteúdos destacados pelos professores para trabalhar pois percebem que os alunos têm um maior interesse. Esses conteúdos são trabalhados por meio de uma visão mais geral e ampla devido ao tempo ser mais reduzido na EJA. Desta forma, percebe-se que a forma de trabalhar com a EJA por meio do cotidiano do aluno acaba por valorizar os conhecimentos que eles têm, trazendo para a sala de aula suas vivências.

Isso pode ser evidenciado em Merazzi e Oaigen (2009) que ressaltam a importância de desenvolver trabalhos com os educandos por meio da vinculação do seu cotidiano, valorizando os conhecimentos que o indivíduo traz consigo e todas as suas particularidades resultantes da sua vivência.

Um importante relato dos professores foi a questão do livro didático da EJA disponibilizado pelo Ministério da Educação, pois disseram que não utilizam por não acharem adequado já que está misturado os conteúdos, não estão separados por disciplinas. Assim, usam o livro didático do ensino regular.

Nesse sentido, em 2010 foi incorporado o Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA), sendo distribuído livros específicos para essa modalidade de ensino (BRASIL, 2010). No entanto, o livro parece não ser apropriado pela visão dos professores de ciências, pois não acharam adequado o livro por não ser, o que deveria ser revisado.

Em relação aos instrumentos de avaliação os professores de Ciências relataram fazer de diversas formas. Alguns relataram não ter prova e não ter nota, onde os alunos são avaliados diariamente, sendo utilizado o parecer descritivo e os alunos avançam conforme o seu desempenho. Em contrapartida outros avaliam com conceitos, outros com notas por meio de provas finais, outros com exercícios em consulta. Ainda, alguns contemplam o comportamento, participação em aula. Em relação à avaliação Grillo e Lima (2008) destacam:

Mais importante do que a forma pela qual o resultado é expresso, conceito ou nota, é o conteúdo que essa comunicação necessita veicular, o alcance dos objetivos pretendidos, informando sobre a aprendizagem do aluno. É, pois, indiferente a utilização de nota ou conceito, desde que comuniquem ao aluno o seu significado (GRILLO e LIMA, 2008, p. 75).

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com base nos resultados parciais, acreditamos que a prática pedagógica desenvolvida pelos professores de Ciências envolvendo conteúdos que estejam relacionados com o cotidiano dos alunos é muito importante para os jovens e adultos, pois está vinculado com as suas vivências fazendo com que os educandos tenham um maior apreço e interesse pelos assuntos trabalhados, o que pode auxiliar na sua aprendizagem.

No que diz respeito à avaliação, o modo de cada professor utilizar tais instrumentos pode estar vinculado a forma de perceber os processos de ensino aprendizagem, de avaliação, pois ambos estão conectados pela ação pedagógica onde o professor ao planejar suas aulas, com a sua forma de fazê-lo tem um propósito a alcançar, e a avaliação pode ser um termômetro para fazer essa mediação.

Foi possível perceber que o livro didático específico para EJA parece-nos que não é uma ferramenta educacional adequada para os professores de Ciências nesta modalidade de ensino, pois utilizam o livro do ensino regular por acharem que as disciplinas estão separadas. No entanto, pode ser uma escolha equivocada dos professores, pois a EJA tem suas peculiaridades e necessitam de materiais diferenciados, não sendo equiparados com o ensino regular.

## 6. REFERÊNCIAS

BARRETO, Vera (Coord.). Coleção: **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos**: Alunos e alunas da EJA. Brasília, 2006.

BRASIL. **Constituição Federal** 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso dia 9 de agosto de 2011.

BRASIL. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2011: EJA / Ministério da Educação. – Brasília: MEC; SECAD, 2010.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, ROBERT. **Investigação qualitativa**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 2010.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Ciências Naturais na Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, vol. 3, MEC/SEF/COEJA, 2002, 131 p.

LIMA, Valderez Marina do Rosário, PAAZ, Aneli. Reflexões sobre o Ensino de Ciências na Educação de Jovens e Adultos. **Ciências e Letras**, n 40. p. 124-139, jul/dez. 2006.

MERAZZI, Denise Westphal; OAIGEN, Edson Roberto. Atividades práticas do cotidiano e o Ensino de Ciências na EJA: a percepção de educandos e docentes. **Encontro nacional de pesquisa em educação em ciências (VII Enpec)**. Florianópolis, 8 de novembro de 2009.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2011.

MORAIS, Francisco Alexandre. O ensino de Ciências e Biologia nas turmas de Eja: experiências no município se Sorriso-MT. **Revista Iberoamericana de Educación**. Nº 48/6. 2009.

VILANOVA, Rita; MARTINS, Isabel. EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PELA NECESSIDADE DO DIÁLOGO ENTRE CAMPOS E PRÁTICAS. **Ciência & Educação**, v. 14, n. 2, p. 331-346, 2008

LIMA, Valderez Marina do Rosário (Org.); GESSINGER, Rosana Maria; FREITAS, Ana Lúcia Souza, GRILLO, Marlene Corroero. **A Gestão da aula Universitária na PUCRS**. EdiPUCRS: Porto Alegre, 2008.

## **RECONHECENDO A ESCOLA COMO ESPAÇO FORMATIVO: A PERCEPÇÃO DO PROTAGONISMO E AUTONOMIA DOCENTE**

Tatiane Costa Leite - Unisinos

Palavras-chave: Formação continuada. Escola. Protagonismo docente. Pesquisa em parceria.

### **INTRODUÇÃO**

Este trabalho recorte de um projeto maior realizado em parceria entre universidade e escola, apresenta uma reflexão sobre a formação continuada de professores, (envolvendo docentes da rede municipal de ensino de Montenegro/RS,) examinada a partir de visitas aos espaços escolares, oriundas da necessidade de conhecer e compreender melhor os locais onde atuam os professores participantes do estudo que, no primeiro momento relataram experiências vivenciadas no cotidiano das escolas.

A pesquisa em parceria entre a universidade/escola vem se fortalecendo e se mostrando fator importante no processo da construção da docência de professores e pesquisadores envolvidos. Olhar para o professor como protagonista e produtor de conhecimentos é uma forma de reconhecer o trabalho docente e enxergar, em cada um, suas potencialidades possibilitando a reflexão e a partilha.

A partir das saídas de campo percebemos os efeitos dessas experiências nos professores e refletimos juntos sobre as diferentes situações formativas no cotidiano de cada um e ao mesmo tempo do protagonismo desses professores frente a sua formação continuada.

### **A CAMINHADA EM PARCERIA**

Os estudos realizados pelo grupo de pesquisa têm nos movido a pensar a formação de professores percebendo-a como um processo *de desenvolvimento profissional emancipatório, autônomo* que incorpora a idéia de percurso profissional, não como uma trajetória linear, mas, como evolução, como continuidade de experiências, trajetória essa marcada por fases e momentos que marcam o processo de aprendizagem da profissão, de sua trajetória em direção a construção qualificada da docência.

As investigações empreendidas têm natureza qualitativa de cunho etnográfico. Com esse delineamento de pesquisa, é possível uma aproximação maior com os sujeitos investigados, possibilitando uma melhor compreensão da realidade e favorecendo novas interpretações dos fenômenos (Minayo, 1994). Para Gonzaga, (2006) a etnografia pode ser uma pesquisa de apenas um caso, mas é profunda; a análise de dados implica na interpretação dos significados e na percepção das ações humanas. Autores como Freire, Tardif, Therrien, Pimenta; André, Pérez Gómez, Sacristan e Gauthier sustentam as dimensões teórico-metodológicas estudadas.

A atual etapa da pesquisa, que vem se desenvolvendo desde 2001, tem como objeto de estudo a formação continuada de professores analisada a partir dos saberes produzidos na própria prática refletida destes profissionais, observando e analisando suas repercussões no espaço de trabalho. Busca também, investigar a escola onde esses profissionais atuam considerando-a como um espaço de formação específica e produção de conhecimentos, pois sustentados em Barroso (1997) acreditamos que “a escola pode e deve ser tomada como eixo de formação docente. Ou seja, trata-se de perceber que as instituições escolares não formam apenas os alunos, mas também os profissionais que nela atuam”. Dessa forma, parte-se do pressuposto de que os professores são atores competentes e sujeitos do conhecimento e que é a partir e através de suas próprias experiências, tanto pessoais como profissionais, que eles constroem seus saberes, assimilam novos conhecimentos e competências e desenvolvem novas práticas.

Com a intenção de buscar melhor conhecer as produções docentes, o primeiro passo foi convidar os professores da rede municipal de ensino de Montenegro/RS para participar do estudo de forma voluntária, relatando algumas de suas experiências de ensino que consideravam ‘bem sucedidas’, que de alguma maneira fizeram sentido e tiveram significado para eles, para seus alunos e/ou comunidade escolar. É importante registrar o apoio da secretaria municipal de educação para o desenvolvimento da pesquisa, ao abraçar a proposta juntamente com todo o grupo de pesquisa.

Ao recebermos os relatos de experiências ficamos com clareza que as mesmas tinham o que dizer e que, de alguma forma, tinham feito sentido não só para os professores, que as selecionaram, mas, para nós que as analisávamos; interessou-nos, entretanto, saber mais, especialmente ficamos curiosos sobre o possível sentido e significado que as mesmas poderiam ter sobre o conjunto dos professores e da escola. Entendemos então que para conseguirmos chegar a uma compreensão mais abrangente dos dados deveríamos visitar as escolas que participaram efetivamente enviando os relatos, não só para olhar o contexto em que foram originados, mas mostrar para seus autores e protagonistas o quão ricas eram essas experiências. Aproveitamos também a oportunidade para

agradecer pessoalmente o envio dos relatos das experiências.

Após a autorização da secretaria, enviamos um e-mail às escolas participantes, com o intuito de agendar a visita, para ouvi-las sobre o processo de reflexão e escrita; pretendíamos instigar os professores a continuar pensando sobre suas práticas; ocorreu-nos não só levar as análises parciais feitas, mas permitir que os professores reagissem ao realizado, com vistas a continuidade da parceria. Aproveitamos um dos trabalhos relatados em que o objeto era a “sacolinha viajante” e elaboramos então uma proposta com a “sacolinha” do grupo de pesquisa; nela acrescentamos alguns textos e referenciais, que pudessem auxiliar na reflexão e/ou em novos projetos, e um caderno “em branco”, sem instruções de uso, mas com uma mensagem para inspiração... Foram entregues os materiais da sacola e explicado cada instrumento que compunha a sacola, comentando que o caderno poderia ser usado da maneira que a escola achasse melhor. O continuar pensando sobre a experiência vivida foi motivo de entusiasmo, como podemos perceber na fala de uma das diretoras: “*vou encher esse caderno*”; “*vai faltar folhas aqui*”.

## À GUIA DE CONCLUSÕES

Durante a visita enquanto mostrávamos o quão ricas eram as experiências relatadas uma professora comentou: “*nossa, quanta coisa importante realizamos e nem nos demos conta.*” Neste momento percebemos a importância do grupo de pesquisa estar na escola, pois as demandas rotineiras muitas vezes impedem que os docentes reflitam e se percebam como protagonistas de suas ações. Pode-se perceber que as experiências, de forma geral, influenciaram no processo de aprendizagem dos alunos, especialmente no reconhecimento dos mesmos como sujeitos que aprendem da mesma forma como contribuíram para a valorização do professor como produtor de conhecimento; os processo de formação contínua dos professores, na escola adquiriram um outro valor e o poder compartilhar com os colegas foi destacado como fundamental.

Ao realizarmos o conjunto das visitas e dialogarmos com os docentes, percebemos: (I) como cada um mobilizou e socializou as significações causadas pelo ato de registrar uma experiência vivida; (II) que cada um desenvolveu este processo de forma singular; (III) que atingiram condições de sistematizações em relação aos conhecimentos produzidos junto com todo o corpo educacional durante esse processo; (IV) que desejam continuar dialogando sobre suas ações.

Entendemos que as visitas a estas instituições nos levaram a uma leitura mais sensível sobre os efeitos que as experiências tinham para os seus autores, nos proporcionando novas conclusões dentro do processo de análises.

## REFERÊNCIAS

BARROSO, J.. Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. In: CANÁRIO, R. (org.) *Formação e situações de trabalho*. Porto Editora, 1997.

GONZAGA, A. M. *A pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qaulitativa*. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. (orgs.) *Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos*. São Paulo: Loyola, 2006. p. 65-92.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1994. 269 p.

## **Formação Continuada de Professores em Ambiente Virtual de Aprendizagem: Possibilidades de Ação e Reflexão para a Prática Inclusiva**

Prof<sup>a</sup> Ma. Sandra Maria Koch<sup>1</sup>

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Patrícia Brandalise Scherer Bassani<sup>2</sup>

**Palavras-chave: Educação Inclusiva. Tecnologia da Informação e Comunicação. Formação Continuada de Professor. Ambiente Virtual de Aprendizagem.**

### **INTRODUÇÃO**

Este trabalho se propõe a analisar a contribuição da formação continuada em ambiente virtual, no fazer pedagógico do professor da educação básica da rede pública de ensino, no processo de inclusão de aluno com deficiência apresentando os resultados da pesquisa Formação Continuada de Professores para a Educação Inclusiva: Desafios de Aprender e Ensinar em Ambientes Virtuais, realizada no Mestrado Profissional Inclusão Social e Acessibilidade da Universidade Feevale/Novo Hamburgo, na linha de pesquisa Inclusão Social, defendida em fevereiro de 2012.

A investigação dedicou-se a analisar as reflexões de professores cursistas, durante a sua participação no Curso de Formação Continuada em Tecnologias de Informação e Comunicação Acessíveis, desenvolvido pelo Núcleo de Informática na Educação Especial - NIEE/UFRGS, vinculado a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no primeiro semestre de 2011.

O objetivo principal da investigação esteve focado em examinar qual a contribuição da formação continuada em ambiente virtual, no fazer pedagógico do professor da educação básica da rede pública de ensino, no processo de inclusão de aluno com deficiência. Buscou-se também verificar os principais obstáculos enfrentados para a efetivação da proposta de formação continuada de professores em ambiente virtual, sob a perspectiva de professores cursistas, identificar quais recursos de tecnologias de informação e comunicação – TIC, são utilizados como ferramentas de mediação da aprendizagem e de inclusão de alunos com deficiência e analisar a interferência da formação de professor em ambiente virtual colaborativo, como potencializador de práticas inclusivas.

---

<sup>1</sup> Mestre em Inclusão Social e Acessibilidade/Feevale/NH/RS; Professora da Rede Pública Estadual de Ensino/RS/BR. [sandrakoch20@gmail.com](mailto:sandrakoch20@gmail.com).

<sup>2</sup> Professora Doutora na Universidade Feevale/NH/BR/ Grupo de Pesquisa em Informática na Educação Mestrado Profissional em Inclusão Social e Acessibilidade. [patriciab@feevale.br](mailto:patriciab@feevale.br)

Para atender aos objetivos propostos, a opção metodológica da investigação é de natureza epistemológica qualitativa e do ponto de vista dos procedimentos técnicos, caracteriza-se como pesquisa ação com abordagem sócio histórica, apoiando-se nas ideias de Vigotsky.

A pesquisa analisada se propôs a apresentar subsídios para uma reflexão a cerca da relevância da formação continuada de professor em ambiente virtual, como uma alternativa válida e de qualidade para efetivação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, bem como para a prática reflexiva da ação docente.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os desafios postos à escola pela sociedade da informação segundo Coll (2010), estão relacionados à alfabetização digital, as estratégias de aprendizagem, as múltiplas modalidades de comunicação e a busca seletiva de informações em ambientes digitais, assim, o professor precisa ter habilidades de fazer leitura crítica dos textos e mídias, capacidade de produção de escrita inteligente, criativa, para poder ensinar aos seus alunos a nova alfabetização da sociedade da informação.

As competências exigidas dos professores estão relacionadas ao compromisso com a educação de todos os alunos, de ser capaz de favorecer o seu desenvolvimento social e gerenciar a própria formação. A formação deve permitir a reflexão sobre a sua realidade e os desafios do cotidiano escolar. Perrenoud (2008) afirma que para ensinar precisa-se rever o próprio modo de aprender e o modo de construir experiências.

O processo de formação possibilita refletir sobre a prática e auxilia o professor a teorizar sobre a própria ação, a encontrar respostas, propostas e alternativas pedagógicas que reflitam a realidade da sala de aula e possibilite que cumpra o seu papel de ensinar a todos os seus alunos, independente de qualquer condição.

Com o advento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, inúmeros questionamentos foram formulados, principalmente com o indicativo de que a formação inicial é ampla e insuficiente para ensinar adequadamente os alunos com deficiência, contemplando suas complexidades e especificidades (Mantoan, 2006, 2011; Stainback & Stainback, 2008; Coll, 2010).

As possibilidades de o professor participar de cursos de formação continuada tem sido ampliadas com o uso da internet para esse fim. Aprender em ambientes virtuais possibilita que o professor esteja conectado às mudanças e necessidades da educação do séc. XXI. Para Santarosa (2010, p.29), “no contexto da internet não há mais um pensamento solitário, tornou-se um pensar social”. Entende-se que nesse espaço, socializam-se ideias, organizam-se pensamentos de forma interativa e coletiva. Para Bassani e Bassani (2010), um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) potencializa processos de interação, colaboração e cooperação.

De acordo com os autores referendados, mais do que aprender técnicas e conhecimento, a formação continuada em AVA oportuniza dar sentido à condição de ser professor e de sujeito da ação, através da reflexão de sua prática e da conquista e gerenciamento de sua própria formação em processo cooperativo e colaborativo.

## **METODOLOGIA**

A proposta metodológica da investigação caracteriza-se por sua natureza qualitativa que busca descrever e explicar fenômenos humanos e do mundo social e do ponto de vista dos procedimentos técnicos, a pesquisa caracteriza-se como pesquisa ação, que segundo Nunan (1992, p.39), “é uma forma de autoquestionamento reflexivo, conduzido por profissionais, com o objetivo de resolver problemas, melhorar sua prática, ou ampliar a sua compreensão de um problema”. A análise da investigação tem abordagem sócio histórica, apoiando-se nas ideias de Vygotsky, que concebe o desenvolvimento humano e a aprendizagem a partir da ação sócia interacionista.

O público alvo da investigação são dezoito (18) professores cursistas da rede pública de ensino e que cursaram o Curso de Formação Continuada de Professores em Tecnologias de Informação e Comunicação Acessíveis –NIEE/UFRGS, no período de março a agosto de 2011, no ambiente TelEduc e retornaram o Termo de Livre Consentimento Livre e Esclarecido à pesquisadora. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, da Universidade Feevale em junho de 2011.

A coleta de dados foi realizada através das ferramentas do ambiente TelEduc, sendo selecionadas o Perfil do Cursista, Fórum de Discussão, Diário de Bordo e análise da produção no blog criado pelos alunos, o que propiciou identificar o potencial do ambiente virtual de aprendizagem no contexto da educação inclusiva e no processo de formação continuada de professores.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em síntese, o estudo revelou que aprender em ambiente virtual de aprendizagem contribui para a reflexão sobre a prática pedagógica e sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência.

O processo de formação continuada mostra-se como elemento fundamental para que se efetive a escola inclusiva e como consequência a sociedade inclusiva. Existem entraves a serem enfrentados em relação ao conhecimento, acesso à rede mundial de computadores, disponibilidade e uso das TIC na escola entendendo-o como recurso pedagógico e de acessibilidade.

Entende-se que os recursos disponíveis pelas TIC apresentam-se como fatores de desenvolvimento dos professores e de seus alunos e consequentemente favorecendo o processo de inclusão escolar e social dos sujeitos.

Assim, a escola apresenta-se como cenário para o desenvolvimento da educação inclusiva, que vislumbra toda a riqueza humana, valorizando trocas de conhecimento, de desenvolvimento de habilidades e de construção da sociedade inclusiva.

## REFERÊNCIAS

BASSANI, Patrícia B. S. BASSANI, Rafael Vescovi. **Aprender em/na rede: reflexões sobre o potencial das redes de aprendizagem nos processos de educação à distância**. Disponível em: <[www.nehte.org/simposio2010/livro-de.../resumos-hipertexto2010.pdf](http://www.nehte.org/simposio2010/livro-de.../resumos-hipertexto2010.pdf)>. Acesso em 03/jan./2011.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva 2008**. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em 01/jul/2010.

\_\_\_\_\_. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – Secretaria de Educação Especial/MEC**, 2010. Disponível em: [http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/pg\\_educacao/marcos-politico-legais.pdf](http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/pg_educacao/marcos-politico-legais.pdf). Acesso em: 09/abr/2011.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesus. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COLL, César; MONEREO, Charles, et al. **Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar. O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; Santos, Maria Terezinha dos. **Atendimento Educacional Especializado**. São Paulo: Moderna, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **O Desafio das Diferenças nas Escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

NUNAN, D. Action research in language education. In: EDGE, J.; RICHARDS, K. (Eds.). **Teachers develop teachers research**. Oxford: Heinemann, 1993. p. 39--50

NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 2003.

PERRENOUD, Philippe et al. **As Competências para Ensinar no Século XXI: a Formação dos Professores e o Desafio da Avaliação**. Tradução: Cláudia Schiling; Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SANTAROSA, Lucila Maria Costi (Org.). **Tecnologias digitais acessíveis**. Porto Alegre: JSM Comunicação, 2010.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: Um Guia para Educadores**. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pedagogia Pedagógica**. Tradução: Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. Lisboa: Relógio D'Água, 2007.

\_\_\_\_\_. L. S.. **A Formação Social da Mente**. (organizadores: Michael Cole et al). Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

## Infância e Consumo: “Duas faces de uma mesma moeda”

PETERSEN, Michele Luciana<sup>1</sup>.  
Feevale

O presente texto problematiza a constituição das infâncias contemporâneas produzidas pelo consumo dos artefatos escolares divulgados pela mídia, os quais têm inundado o ambiente escolar e tencionado o fazer pedagógico. No cenário atual, professores e professoras têm dividido o espaço escolar com outras pedagogias, dentre elas, a pedagogia do consumo. Esta, por sua vez, está ensinando aos sujeitos o que eles precisam e devem desejar, pensar e fazer para serem felizes e bem-sucedidos nesta sociedade de consumidores.

Para tanto, a educação para o consumo tem iniciado para além dos muros da escola, bem antes de as crianças estarem numa sala de aula; elas estão sendo ensinadas pelas marcas, pelos logos, e muitas das suas primeiras palavras são oriundas desse universo imagético, ou seja, essa educação começa cedo, estabelecendo dependência das compras para o resto da vida.

Nesse sentido, este estudo discute a ação cultural que esta pedagogia do consumo vai exercer sobre as identidades infantis do século XXI, pois, percebe-se que atualmente as infâncias têm sido transformadas por este atributo – consumo, e, o mesmo tem se tornado fundamental na vida das crianças. Nos tempos atuais, infância e consumo podem ser percebidos como indissociáveis, ou melhor, como sendo duas faces de uma mesma moeda e, ainda que possamos ter presente o sentimento da infância da modernidade, estas que se configuram já não podem mais ser descritas ou narradas, tendo um lugar fixo, determinado, mas sim, estas infâncias se apresentam como grandes enigmas, como um “outro” desconhecido.

Assim, as práticas de consumo dos artefatos divulgados pela mídia têm instituindo referências que assegure as crianças a pertencerem ao mesmo grupo dentro e fora da escola, postulando novas formas para pensar, ser e agir na presente sociedade. Entende-se assim que, pertencer ou não aos grupos escolares implica estar conectado aos mais atualizados artigos da mídia que complementam o “*kit* escolar” e estes vão desde peças do vestuário até artigos escolares – mochilas, adesivos, cadernos, estojos, borrachas, chegando aos lanches e brinquedos. Portanto, esses objetos estão diariamente com os alunos, e possuir ou não tais artefatos é motivo para ser incluído/excluído de determinado grupo independentemente da condição social.

---

<sup>1</sup> Pedagoga; Psicopedagoga; Mestranda em Processos e Manifestações Culturais. Professora do ensino fundamental da Escola de Educação Básica Feevale – Escola de Aplicação.

Desse modo, a investigação procura analisar a partir de um mapeamento fotográfico realizado dentro da escola, com os artefatos escolares da mídia – “personagens infantis”, fazendo um cruzamento com as evidências que apontam para estas transformações que estão ocorrendo na sociedade postuladas em parte, pela materialização destas práticas de consumo na cultura infantil. Em termos metodológicos, foram realizadas discussões com o grupo de pais de uma escola de ensino fundamental, tendo como foco principal, o consumo e as suas inferências na vida das crianças e que acabam por regular, governar e disciplinar as identidades infantis contemporâneas. Busca-se com estas discussões, mostrar o quanto o tema deve ser percebido e merece destaque nas estruturas escolares, a qual, já não dá mais conta de lidar com a multiplicidade de identidades escolares que por vezes, perturbam a ordem, a disciplina, tumultuam recreios em razão do consumismo.

Para tanto, destaca-se a importância de uma pesquisa dedicada em querer ampliar o olhar docente para esta pedagogia do consumo que age nas escolas e fora dela, mesmo não contendo cartilhas e nem manuais de instrução, porém, está ensinando aprendizagens às crianças para o resto da vida. Sendo assim, reflete-se em relação aos possíveis resultados que este trabalho pedagógico cultural está exercendo na sociedade atual para com as identidades infantis, podendo estar muito aquém de fazer com que as crianças aprendam e estejam apenas no movimento de consumir artefatos escolares divulgados pela mídia, mas indiscutivelmente, pensa-se no trabalho que este exerce subjetivando as crianças a consumirem estilos de vidas, novas formas de pensar, de ser e de agir para poderem sentir-se incluídas e pertencer à sociedade de consumidores.

## REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo**. A transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro/RJ: Jorge Zahar, 2008.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Criança e brinquedo: feitos um para o outro? In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Estudos culturais em educação**. Mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. Porto Alegre/RS: Editora Universidade/UFRGS, 2000, p. 205-228.

\_\_\_\_\_. Sobre outdoors ambulantes, ou de como nos transformamos no que somos. In: COSTA, Marisa Vorraber. **A Educação na cultura da mídia e do consumo**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009, p. 40-43.

COSTA, Marisa Vorraber. A escola rouba a cena! In: COSTA, Marisa Vorraber. **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro/RJ: D P & A, 2006.

\_\_\_\_\_. Consumir o “outro” como prática de cidadania. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A Educação na cultura da mídia e do consumo**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009d, p. 30-32.

\_\_\_\_\_. O consumismo na sociedade de consumidores. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A Educação na cultura da mídia e do consumo**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009e, p. 33-37.

\_\_\_\_\_. Escola e consumo. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A Educação na cultura da mídia e do consumo**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009f, p. 76-80.

\_\_\_\_\_. Um novo personagem nas salas de aula: o imperativo. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A Educação na cultura da mídia e do consumo**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009g, p. 81- 85.

\_\_\_\_\_. Há estranhos nas escolas. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A Educação na cultura da mídia e do consumo**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009h, p. 90-92.

\_\_\_\_\_; BORN, Lílian Ivana. Crianças, celulares e o desaparecimento da infância. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A Educação na cultura da mídia e do consumo**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009, p. 90-92.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da(Org.). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro/RJ: Editora DP&A, 2002a.

KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da(Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011, p. 101-128.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância. In: LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**. Danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2010, p. 183-198.

MOMO, Mariangela. **Mídia e consumo na produção de uma infância pós-moderna que vai à escola**. Tese de doutorado. Porto Alegre/RS: UFRGS, 2007.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da(Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 2011.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro/RJ: Graphia, 1999.

SARLO, Beatriz. **Cenas da vida pós-moderna**. Intelectuais, arte e videocultura na Argentina. Rio de Janeiro/RJ: Editora UFRJ, 2000.

SCHMIDT, Saraí Patrícia. **Ter atitude: escolhas da juventude líquida: um estudo sobre mídia, educação e cultura jovem global**. Tese de doutorado. Porto Alegre/RS: UFRGS, 2006.