

v. 31 | #1 | janeiro-julho 2018

CADERNOS do APLICAÇÃO

Pesquisa e Reflexão em Educação Básica

>> TEMÁTICA ESPECIAL

Diversidade e Escola no Espaço Metropolitano

Organizadores:

Dra. Ana Clara Fernandes (UFRGS)

M.^a Katiuci Pavei (UFRGS)

Dr. Paulo Roberto Rodrigues Soares (UFRGS)

seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao



- >> **Reitor:** Rui Vicente Oppermann
- >> **Vice-reitora:** Jane Fraga Tutikian
- >> **Diretor:** Rafael Vasques Brandão
- >> **Vice-diretora:** Simone Vacaro Fogazzi
- >> **Editora:** Lauren Martins Valentim

>> **Conselho editorial**

Adauto Locatelli Taufer (UFRGS)	Lígia Beatriz Goulart (FACOS)
Adriana Dorfman (UFRGS)	Luciana Rossato (UDESC)
Airton Carrião (UFMG)	Milton Mariani (UFMS)
Diógenes Buenos Aires de Carvalho (UEMA)	Mônica Lima (UFRJ)
Edson Luiz Lindner (UFRGS)	Neiva Otero Schaffer (UFRGS)
Fernando José Monteiro da Costa (UP/PT – CITCEM/PT)	Regina Maria Varini Mutti (UFRGS)
Gláucia Regina Raposo de Souza (UFRGS)	Ricardo Postal (UFP)
Ítalo Modesto Dutra (UFRGS)	Rosália Procasko Lacerda (UFRGS)
João Vicente Silva Souza (UFRGS)	Rosane Nunes Garcia (UFRGS)
José Carlos Pinto Leivas (UNIFRA)	Rossano Pecoraro (PUC-RJ)
José Maria Soares Rodrigues (UFPA)	Simone Vacaro Fogazzi (UFRGS)
Júlio Roberto Groppa Aquino (USP)	Vera Teixeira de Aguiar (PUC-RS)
Karen Elisabete Rosa Nodari (UFRGS)	Vanderlei Machado (UFRGS)
Léa da Cruz Fagundes (UFRGS)	Wagner de Campos Sanz (UFG)
Lia Beatriz de Lucca Freitas (UFRGS)	

>> **Comissão Editorial**

Arlene Guimarães Foletto
Caroline Valada Becker
Clarissa Gregory Brunet
Daiane Martins Bocasanta
Eliane Dias Alvarez Schafer
Ivan Livindo de Senna Correa
Maria Helena de Lima

Fonte Indexadora

Bibliografia Brasileira de Educação – Brasília: INEP/MEC
Latin American Periodicals Tables (LAPTOC)

>> **Apoio**

Programa de Apoio à Editoração de Periódicos
(PAEP)/PROPESQ/UFRGS

>> **Acompanhamento Editorial**

Michele Bandeira

>> **Projeto Gráfico**

Débora Lima e Michele Bandeira

>> **Capa**

Luciana Brum

>> **Editoração Eletrônica**

Ramiro Bastos Barros

>> **Revisão de padrão**

Ana Santos e Myllena Giulian

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Cadernos do Aplicação / Universidade Federal do Rio Grande do Sul,

Colégio de Aplicação. – v. 1, n. 1 (jan./jun. 1986). – Porto Alegre:
UFRGS/CAp, 1986 -

Semestral.

ISSN 0103-6041

ISSN 2595-4377 (online)

1. Educação — Periódico 2. Ensino Básico I. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
Colégio de Aplicação

CDU: 373.3/.5(05)

Catálogo: Aglaé Castilho Oliva CRB/10 814

Endereço para correspondência:

Colégio de Aplicação/UFRGS

Av. Bento Gonçalves, 9500 – Prédio 43815 – Sala 209 – Bairro Agronomia

Porto Alegre/RS – CEP 91501-970

Fone: (51) 3308-6987 – Fax: (51) 3308-6976

E-mail: cadernosdocap@ufrgs.br

Outros acessos: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/index> e www.periodicos.ufrgs.br

Sumário

Editorial	5
Lauren Martins Valentim, Daiane Martins Bocasanta, Eliane Alvarez Schafer	
Apresentação do dossiê temático	7
Ana Clara Fernandes, Katiuci Pavei, Paulo Roberto Rodrigues Soares	
Temática Especial	
São Borja vista pelos jovens: percepções urbanas e culturas juvenis	11
Tatiana Prevedello, Miriam Pires Corrêa de Lacerda, Victor Hugo Nedel Oliveira	
Respeito em todo o tempo: um projeto transdisciplinar desenvolvido com estudantes dos quartos anos de uma escola de tempo integral	23
Hermínia Maria Martins Lima Silveira, Roselene Alves Amâncio	
Projeto “Violência contra as mulheres” na EJA: desafios e resistências	29
Katiuci Pavei, Camila Santos Pereira	
Construindo outras histórias da África e do negro no Brasil: um relato de experiência	37
Mariana Just Blanco, Taís de Medeiros Silva, Ivaine Maria Tonini, Victor Hugo Nedel Oliveira	
Relatos de Experiência	
Cidade, escola e diversidade: registros dos estudantes do Projeto Amora do CAp - UFRGS	47
Victor Hugo Nedel Oliveira	
“Adote uma palavra”: um projeto de Língua Portuguesa	57
Mariana Backes Nunes, Júlia Nunes Azzi	
O momento de encontro do ofício	65
Guilherme Alves Mendes, Ruth Raquel Soares de Farias	

Projetos de Pesquisa

(De)marcando a cidade: vivências urbanas
de jovens-estudantes do Colégio de Aplicação da UFRGS

Victor Hugo Nedel Oliveira

71

Cadernos dos Alunos

Sonhos: um fenômeno intrigante

Cecília Machado dos Santos,
Eduardo Klein Carmona

89

Apresentação do dossiê temático

A temática da diversidade cultural e da inclusão é presença diária na vivência escolar, seja pelo respeito e valorização, seja por sua negação e omissão. O espaço escolar encerra em si o contraditório: reduto da diversidade e da massificação; local da reprodução de preconceitos e da possibilidade de transcendê-los; ensino da reprodução de discursos padronizados de práticas cotidianas engessadas na repetição e da desconstrução e desnaturalização desses discursos. É na escola que encontramos nossos iguais e nossos diferentes, que podemos aprender a reconhecê-los e respeitá-los ou a negá-los e evitá-los. O papel da instituição escolar na construção de uma sociedade onde o respeito à diversidade humana seja compromisso é uma escolha diária. A metrópole é o espaço do encontro, da diferença, da diversidade, do estranhamento por excelência. Nela se reúnem todas as classes sociais, todos os grupos sociais, todas as diferenças e todas as desigualdades.

Observamos que, especialmente no ambiente metropolitano onde estamos inseridos, o espaço escolar é permeado de situações e relações sociais pautadas – histórica e contemporaneamente – no racismo, no preconceito, na discriminação, na violência, nas desigualdades e na exclusão. Tal constatação pode ser ilustrada pela Pesquisa Nacional Diversidade na Escola, realizada entre os anos de 2005 e 2009 e promovida pelo Ministério da Educação, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas. Centrada nas questões de preconceito e discriminação no ambiente escolar, a investigação entrevistou alunos, pais e responsáveis, professores e funcionários de 501 escolas distribuídas por todo território nacional. Como um de seus principais resultados, a pesquisa revelou que menos de 40% dos entrevistados responderam concordando com atitudes preconceituosas, ao mesmo tempo que entre 55% e 72% apresentaram comportamentos categorizados como discriminatórios. Conforme a análise final dos dados, “o preconceito é uma realidade nas escolas públicas brasileiras nas sete áreas temáticas de discriminação pesquisadas (étnico-racial, de deficiência, de gênero, geracional, socioeconômica, territorial e de identidade de gênero)”.¹

A escola, espaço de formação por excelência, tem como tarefa estar atenta aos desafios e conflitos sociais, refletir sobre eles e ser propositiva no caminho de sua transformação. Com esse entendimento, o projeto de extensão Diversidade e Escola no Espaço Metropolitano procura construir dentro do ambiente escolar a possibilidade de reconhecer, valorizar e promover o convívio com a diversidade cultural e social. Diante desses objetivos, propusemos esta edição da revista *Cadernos do Aplicação* com a temática especial Diversidade e Escola no Espaço Metropolitano.

Há muito a ser construído e superado para reconhecer e fortalecer a pluralidade do ambiente escolar, seja em níveis micro, como propostas e ações pedagógicas nas instituições de ensino, seja em níveis macro, como elaboração e incentivo a políticas públicas permanentes. Acreditamos que a nossa participação nesta edição, através da proposição temática e dos artigos publicados, representa mais um passo na possibilidade de criar e acolher espaços de debate que contribuam para a transformação do ambiente escolar. Agradecemos a todas e a todos que aceitaram o nosso convite e que se juntam na busca por uma escola/sociedade mais justa, democrática e humana.

Dra. Ana Clara Fernandes

M.^a Katiuci Pavei

Dr. Paulo Roberto Rodrigues Soares

(Organizadores do volume)

1 > Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 15 mar. 2018.

Temática Especial

Diversidade e Escola no Espaço Metropolitano



São Borja vista pelos jovens: percepções urbanas e culturas juvenis



Tatiana Prevedello*
Miriam Pires Corrêa de Lacerda**
Victor Hugo Nedel Oliveira***

Resumo:

Este estudo objetiva analisar as percepções do urbano de jovens estudantes de uma instituição pública federal localizada na cidade de São Borja, no interior do estado do Rio Grande do Sul. Para tanto, realiza-se a metodologia quantitativo-qualitativa, através do uso de questionário autoaplicável pelos sujeitos da pesquisa. Como aporte teórico, recorre-se aos autores referências no campo das Juventudes e no campo das questões. Os resultados indicam que, a partir da leitura da escala Likert, 56,1% dos jovens participantes do estudo estão na faixa de concordância com a frase “São Borja é uma boa cidade para se viver”. A massiva porcentagem de 79,3% dos jovens afirma que em São Borja as pessoas frequentam os espaços públicos. Desta forma, pode-se considerar que os jovens participantes do estudo formam consideráveis percepções urbanas em sua cidade, na medida em que estão atentos para situações relevantes presentes ou ausentes em seus espaços.

Palavras-chave:

Culturas juvenis. Jovens. Cidade. Percepções urbanas.

Resumen:

Este estudio objetiva analizar las percepciones del urbano de jóvenes estudiantes de una institución pública federal ubicada en la ciudad de São Borja, en el interior del estado de Rio Grande do Sul. Para ello, se realiza la metodología cuantitativo-cualitativa, a través del uso de cuestionario auto-aplicable por los sujetos de la investigación. Como aporte teórico, se recurre a los autores referencias en el campo de las Juventudes y en el campo de las cuestiones. Los resultados indican que, a partir de la lectura de la escala Likert, el 56,1% de los jóvenes participantes del estudio están en el rango de concordancia con la frase “San Borja es una buena ciudad para vivir”. El masivo porcentaje del 79,3% de los jóvenes afirma que en San Borja las personas frecuentan los espacios públicos. De esta forma, se puede considerar que los jóvenes participantes del estudio forman considerables percepciones urbanas en su ciudad, en la medida en que están atentos a situaciones relevantes presentes o ausentes en sus espacios.

Palabras clave:

Culturas juveniles. Jóvenes. Ciudad. Percepciones urbanas.

* > Doutora em Letras (UFRGS). Professora do Instituto Federal Farroupilha. E-mail: t_prevedello@hotmail.com.

** > Doutora em Educação (UFRGS). Professora da Universidade Feevale. E-mail: miriamlacerda@feevale.br.

*** > Mestre em Geografia (UFRGS). Professor de Geografia do Departamento de Humanidades do Colégio de Aplicação da UFRGS. E-mail: victornedelcap@gmail.com.

Introdução: as juventudes contemporâneas

Estudar as juventudes contemporâneas e suas relações com as mais diferentes temáticas e os diferentes campos do conhecimento faz-se oportuno em uma sociedade que, cada vez mais, subestima as capacidades destes sujeitos. A relação dos jovens com a cidade configura-se como um importante eixo de análise na medida em que a cidade se apresenta como o principal cenário das territorialidades juvenis.

Este estudo tem como principal objetivo analisar as percepções do urbano de jovens estudantes de uma instituição pública federal, localizada na cidade de São Borja, no interior do estado do Rio Grande do Sul.

Como aporte teórico, recorre-se aos autores referências no campo das Juventudes, quais sejam: José Machado Pais (2003); Carles Feixa Pàmols (2004); Juarez Dayrell (2014); Jesus Martín-Barbero (2008); Mário Margulis (2009) e Néstor Garcia Canclini (2008). Há o entendimento, de acordo com a leitura de Feixa Pàmols (2004), de que as culturas juvenis são as formas pelas quais os jovens estabelecem relações no coletivo, em espaços intersticiais à vida institucional, ou seja, o conceito de coletividade é presente em tais discussões.

Ainda, em consonância com Dayrell e Carrano (2014, p. 117), há que se esclarecer que

[...] as práticas culturais juvenis não são homogêneas. As configurações sociais em torno de identidades culturais não se constituem abstratamente, mas se orientam conforme os objetivos que as coletividades juvenis são capazes de processar num contexto de múltiplas influências externas e de interesses produzidos no interior de cada agrupamento específico.

Neste sentido, a heterogeneidade expressada pelas culturas juvenis contemporâneas também pode ser lida através de suas relações com o urbano e com a cidade. Neste campo das questões urbanas, pode-se destacar a produção de David Clark (1991); Lana Cavalcanti (2015); Bettina Heinrich (2008) e Néstor Canclini (2008).

Para Margulis (2009, p. 88, tradução nossa):

A cidade é comparável à língua, construída por múltiplos falantes em um processo histórico que dá conta de interações e de lutas pela construção social do sentido. A cidade, igual à língua, reflete a cultura: um mundo de significações compartilhadas. A fala pode homologar-se, no caso da cidade, com as práticas, os comportamentos, as ações, os itinerários, as transformações que vão construindo a cidade, os usos que seus habitantes fazem dela.

Em diálogo com o autor aponta-se a necessidade do entendimento de que a cidade é um sistema vivo, e não unicamente um amontoado de equipamentos urbanos como edifícios, prédios, casas, ruas, postes, fiações, calçadas, etc. A cidade é viva, pois, por este sistema, transitam pessoas, água, carros, ônibus, trens, dinheiro, energia, esgoto, etc. Para cada indivíduo, a cidade possui um significado: para uns, um espaço para morar e trabalhar; para outros, um espaço de turismo; para outros, ainda, um espaço para transitar; e, para alguns, um espaço simples e nada mais.

Ao alargar o debate dos jovens e suas relações com a cidade é possível encontrar amparo com Oliveira (2008, p. 235) ao referir que: “Eles são sua própria obra; ao espalhar suas assinaturas pela cidade, transformaram-se em personagens urbanos e dizem, por meio das suas escritas: ‘eu existo’, ‘eu circulo pela cidade’, ‘esta cidade também é minha’”.

O espaço de pesquisa: a cidade de São Borja (RS)

O município de São Borja está situado na fronteira oeste do estado do Rio Grande do Sul, a uma distância de 594 km da capital, Porto Alegre, sendo banhado pelo rio Uruguai, que é a divisa natural com a cidade de Santo Tomé, localizada na província de Corrientes, na Argentina. São Borja, localizada a 28° 39' 38" S; 56° 00' 16" W; com altitude média de 123 m e área total de 3615,4 km², possui clima subtropical e, em conformidade com o IBGE (2015), a atual população do município é composta por 62.990 habitantes, apresentando uma densidade de 0,02 hab./km². O IDH do município é de 0,736, possuindo o PIB de 1.013.839,479 e renda *per capita* de 16.027,31.

Figura 1 – Igreja Matriz São Francisco de Borja



Crédito: Tatiana Prevedello

Figura 2 – Presidente Getúlio Vargas, Praça XV de Novembro



Crédito: Tatiana Prevedello

Primitivamente, São Borja foi aldeia de indígenas do grupo tape-guarani. O povoado foi fundado em 1682, quando ocorreu o retorno jesuítico às Missões Orientais. O nome é homenagem a São Francisco de Borja, que foi o 3º Geral (“General”) da ordem dos jesuítas. O local foi o primeiro dos chamados Sete Povos das Missões da Companhia de Jesus, que abrigou em seu seio a nação guarani e foi o lar de Sepé Tiaraju. Embora tenha sido elevada à condição de município somente em 1833, São Borja foi fundada e povoada ininterruptamente desde 1682, sendo, portanto, uma das primeiras cidades do Brasil e a mais antiga cidade do Rio Grande do Sul, considerando-se que é a mais velha civilização continuamente habitada do estado.

Quando fundada pertencia aos domínios espanhóis e, em 1750, passou a ser controlada pelos portugueses, por força do Tratado de Madri, situação que prevaleceu até 1761, quando voltou à Coroa espanhola. Quarenta anos depois, Borges do Couto, Santos Pedroso e Ribeiro de Almeida incorporaram toda a área das Missões ao território português. A partir de 1810, foi sede da Comandaria-Geral das Missões, época em que foram feitas diversas concessões de sesmarias, e em 1834, de guarnição militar.

Na Guerra da Cisplatina, foi teatro de operações contra as forças uruguaio-argentinas (1816/1827). Durante a guerra com o Paraguai, viu seu território invadido por forças de Lopes (1864) e, na Revolução Farroupilha, participou ativamente.

A lei estadual 13.041/2009 declarou oficialmente São Borja “Terra dos Presidentes”, por ser cidade natal de dois ex-presidentes do Brasil: Getúlio Vargas e João Goulart.

No passado a cidade foi conhecida também como a Capital do Linho, devido ao forte cultivo da planta no município nas décadas do início do século XX e, atualmente, o município é um dos maiores produtores de arroz da região sul.

O Instituto Federal Farroupilha (IFFar)

A implantação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha campus São Borja foi criada pelo Plano Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica – Fase II. O IFFar campus São Borja foi vinculado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, a partir da Portaria do Ministério da Educação nº 4, de 06 de janeiro de 2009. Assim, em 15 de março de 2010, houve início das atividades acadêmicas. Em 21 de setembro de 2010, o Ministério da Educação lançou a Portaria nº 1.170, tornando efetiva a autorização para o funcionamento do campus na cidade.

Figura 3 – Fachada do IFFar - Campus São Borja



Crédito: Tatiana Prevedello

Figura 4 – Dependências do IFFar - Campus São Borja

Crédito: Tatiana Prevedello

O campus São Borja focou sua área de atuação em dois Eixos Tecnológicos: “Informação e Comunicação” e “Turismo, Hospitalidade e Lazer”, visando proporcionar à comunidade qualificação de qualidade no setor de tecnologia e serviço.

Atualmente, no nível da Educação Básica, o campus oferta cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, Cursos Técnicos Integrados PROEJA e Curso Técnico Subsequentes, e, no nível Superior, os cursos de licenciatura em Física e Matemática.

O Instituto Federal Farroupilha destina 50% das vagas para estudantes que cursam integralmente o Ensino Médio e/ou Ensino Fundamental em escolas públicas e 50% são destinadas para candidatos com renda igual ou inferior a 1,5 salários mínimos per capita. Essas vagas ainda terão reservas para autodeclarados pretos, pardos, indígenas, cujo cálculo se dá com base no último Censo do IBGE. Dentro da ampla concorrência, 35% das vagas são voltadas para alunos provenientes de escola pública rural. Aos candidatos com deficiência, assegura-se 5% do total de vagas ofertadas. Dentro desse recorte, os sujeitos participantes da pesquisa são alunos do Ensino Médio Integrado em Informática, vinculado ao eixo “Informação e Comunicação”, predominantemente provenientes da área urbana de São Borja.

Materiais e métodos: o questionário

O principal movimento metodológico foi a aplicação de um questionário teste autoaplicável via *Google Formulários* o qual foi aplicado nas turmas de Ensino Médio nível técnico integrado em informática do espaço de pesquisa. Segundo Vieira (2009, p. 15), um questionário é definido como:

Um instrumento de pesquisa constituído por uma série de questões sobre determinado tema. O questionário é apresentado aos participantes da pesquisa, chamados respondentes, para que respondam às questões e entreguem o questionário preenchido ao entrevistador, que pode ser ou não o pesquisador principal. As respostas são transformadas em estatísticas.

A aplicação de questionários na pesquisa facilita a compreensão total e inicial da amostra de pesquisa, pois fornece aos pesquisadores uma série de dados (numéricos ou escritos) sobre as variáveis solicitadas no documento. Para evidenciar a distinção entre os tipos de resposta de um questionário, de acordo com Vieira (2009), faz-se necessário recordar a distinção estabelecida entre as respostas quantitativas e qualitativas; ao mesmo tempo, é importante saber se as respostas serão nas palavras de quem responde o instrumento ou se serão dadas alternativas.

O questionário aplicado foi dividido em algumas seções: a primeira, caracterizando a amostra de pesquisa; a segunda, solicitando para que os jovens participantes completassem frases como “São Borja é...”, ou ainda “São Borja não é...”; a terceira, apresentando uma série de afirmações para serem contempladas em um grau de concordância ou discordância, de acordo com a escala Likert (1932); a quarta, questionando a relação dos jovens com a capital do estado, Porto Alegre; a quinta, perguntando qual seria a primeira palavra que lhes vinha à mente quando vissem algumas imagens relacionadas à temática urbana; e a sexta e última seção, com perguntas diretas sobre a relação dos sujeitos com sua própria cidade, São Borja.

Dos resultados obtidos

Os resultados indicam que, do número total de 83 convidados para a pesquisa, apenas 1 não aceitou responder a mesma, configurando, então, um grau de 98,8% de respondentes; destes, 67,1% do sexo masculino, 30,5% do sexo feminino e 2,4% preferindo não responder sobre sua identidade de gênero, o que abre margem à discussão sobre tais pertencimentos identitários.

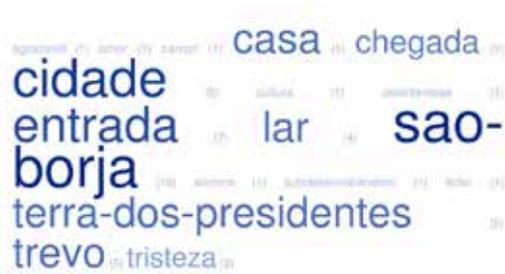
Apresentou-se a imagem que segue para os jovens sujeitos da pesquisa: a entrada da cidade de São Borja, a partir da rodovia que dá acesso à área urbana da cidade, na confluência de três importantes rodovias: a BR 285, a BR 472 e a BR 287.

Figura 5 – Entrada de São Borja



Fonte: Google Imagens (2017)

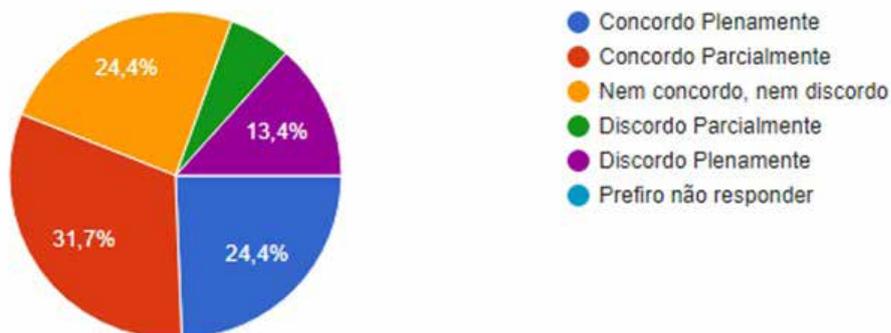
O objetivo principal do uso deste recurso foi apreender as principais ideias, através de palavras-chave, dos jovens sobre a sua própria cidade. Surgiram dezenas de expressões a respeito da imagem anterior. Elencam-se as principais palavras apontadas pelos sujeitos, no formato de nuvem de palavras: quanto maior a palavra está representada, mais vezes ela ocorreu nas respostas.

Figura 6 – Nuvem de palavras

Fonte: Elaborada pelos autores via tagcrowd.com.

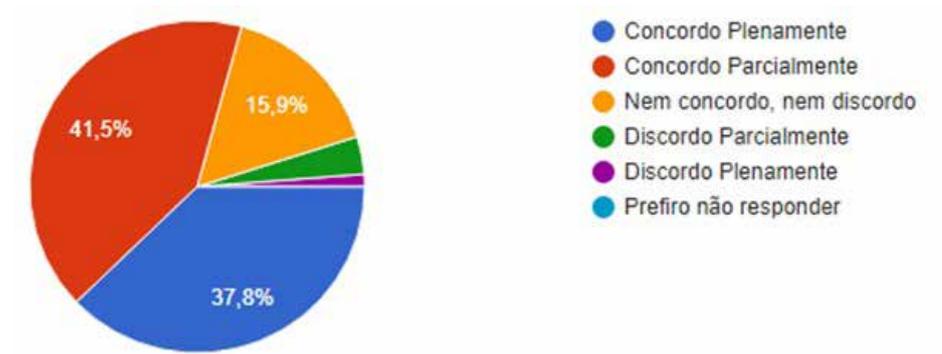
Para além da nomeação da toponímia da cidade de “São Borja”, como palavra em maior evidência na nuvem de palavras, percebe-se uma relação de expressões as quais podem se vincular a um critério positivo, como por exemplo: “casa”, “lar”, “amor”. Outras palavras expressadas, no entanto, demonstram um vínculo negativo dos jovens sujeitos da pesquisa com seu espaço urbano, ao afirmarem “desinteresse”, “socorro”, “subdesenvolvimento”, “tédio” ou ainda “tristeza”. Embora estas expressões de cunho negativo tenham surgido em menor número de ocorrência, há que se ter igual ou maior atenção, visto que alertam para pertencimentos negativos ou falta de pertencimento desses jovens com seu espaço proximal.

A partir da leitura da escala Likert, 56,1% dos jovens participantes do estudo estão na faixa de concordância com a frase “São Borja é uma boa cidade para se viver”, o que demonstra, para a maioria dos sujeitos, a identificação positiva com seu espaço urbano, mas não os exime de desejos para sua cidade, como por exemplo, a construção de um *shopping center*, de um cinema e de restaurantes de *fast food*, espaços almejados por grande parte dos jovens sujeitos da investigação.

Gráfico 1 – São Borja é uma cidade boa para se viver.

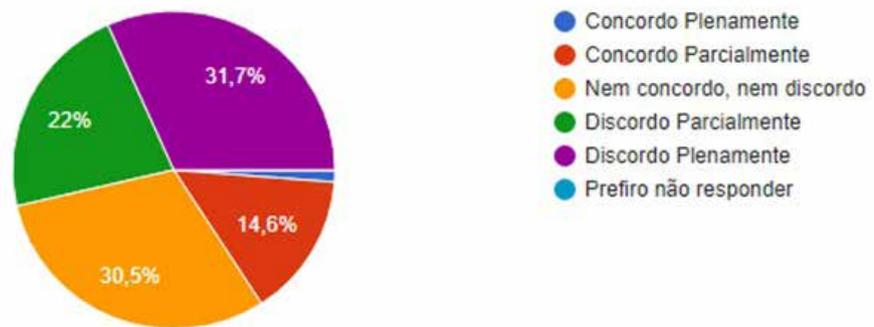
Fonte: Elaborado pelos autores.

A massiva porcentagem de 79,3% dos jovens afirma que em São Borja as pessoas frequentam os espaços públicos, fato que corrobora com as escritas destes jovens, quando falam dos espaços que mais frequentam em sua cidade, como o parque público Estádio Coronel Vagas, popularmente conhecido como “Parcão”.

Gráfico 2 – Em São Borja as pessoas frequentam os espaços públicos.

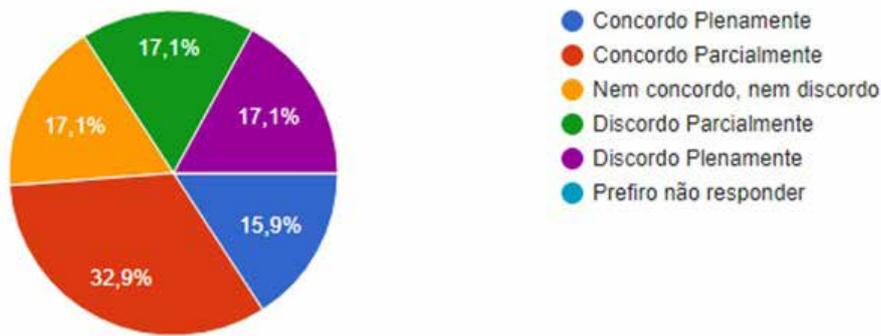
Fonte: Elaborado pelos autores.

Em relação à limpeza urbana de sua cidade, 53,7% dos jovens participantes do estudo estão no grau de discordância em relação à frase “São Borja é uma cidade limpa”, e, ainda, 30,5% estão nem na concordância, nem na discordância em relação a este tema. Se somadas as porcentagens, há o número de 84,2% de jovens insatisfeitos com a limpeza de sua cidade, percentual significativo indicando que o jovem contemporâneo, mesmo em cidade do interior de um estado brasileiro, está atento às questões de ordem pública da cidade, o que, de certa forma, manifesta sua reflexão acerca do urbano e sua vivência política, mesmo que em fases principiantes.

Gráfico 3 – São Borja é uma cidade limpa.

Fonte: Elaborado pelos autores.

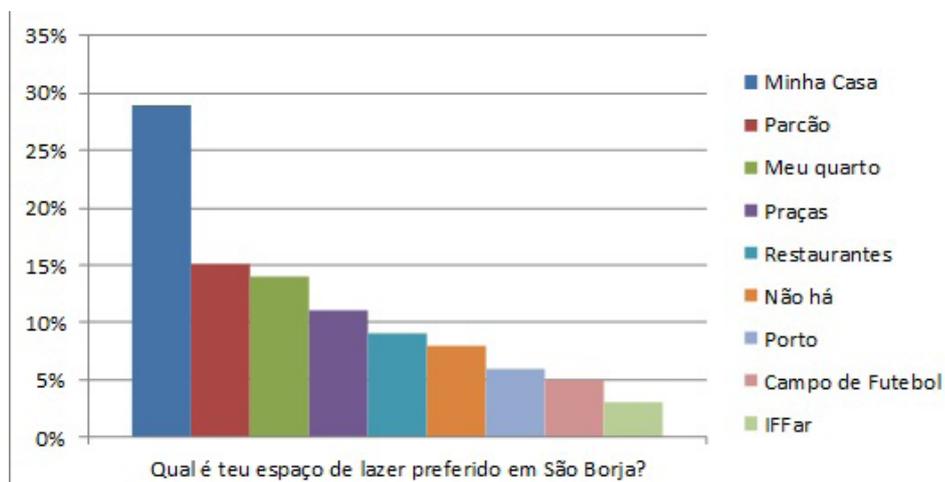
Sobre as percepções da possibilidade de São Borja ser uma cidade turística, há uma evidente distribuição entre as repostas dos jovens: 48,8% estão na fase da concordância; 17,1% nem concordam, nem discordam; e outros 34,2% estão na fase da discordância. Esta presente distribuição evidencia que não há total concordância nem total discordância em relação ao tema, por parte dos sujeitos da pesquisa.

Gráfico 4 – São Borja é uma cidade turística.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Ao mesmo tempo que alguns jovens reconhecem a imagem de São Borja como a “Terra dos Presidentes”, já que três presidentes brasileiros nasceram na cidade, outros reconhecem a imagem da cidade como a ideia de “fim do mundo”, haja vista a longa distância de mais de 600 km em relação à capital do estado. Neste sentido, as porcentagens se confirmam, quando analisados os dados qualitativos sobre as percepções dos jovens em relação à sua própria cidade.

Ao questionar os jovens participantes do estudo sobre seu espaço de lazer preferido na cidade de São Borja, e, a partir da análise dos dados coletados, constatou-se uma surpresa, conforme se analisa no gráfico que segue:

Gráfico 5 – Qual é teu espaço de lazer preferido em São Borja?

Fonte: Elaborado pelos autores.

Constata-se que as respostas “minha casa” (29%) e “meu quarto” (14%) ficam em espantosa evidência, problematizando a falta de espaços públicos de lazer na cidade, ou ainda, a preferência dos jovens sujeitos de permanecerem em seus espaços particulares, em detrimento do convívio social. Se somadas as duas respostas, há um percentual de 43% da amostra de jovens preferindo obter lazer em sua própria casa ou seu próprio quarto, o que vai de encontro às ideias próprias do conceito de “culturas juvenis”, ou seja, as formas coletivas de expressão da sociabilidade juvenil (FEIXA PÂMPOLS, 2004). Por outro lado, apresentam-se alguns espaços públicos como opções de lazer na cidade: o “parcão” (15%), oficialmente Parque Público Estádio Coronel Vagas; as “praças” da cidade (11%); os “restaurantes” da cidade (9%); o “porto” (6%) e o “campo de futebol” (5%). Ainda há a resposta “não há” espaço de lazer em São Borja (8%). O conjunto numérico somado à necessidade

apontada pelos jovens de construção de equipamentos públicos de convivência, como o *shopping*, por exemplo, leva a acreditar na sede de espaços de lazer coletivos necessários às vivências juvenis contemporâneas.

À guisa de conclusão

Pode-se afirmar, em um grau inicial, que os jovens participantes do estudo formam consideráveis percepções urbanas em sua cidade, na medida em que estão atentos para situações relevantes, como, por exemplo, o turismo, a limpeza e os equipamentos urbanos presentes ou ausentes em seus espaços.

Desta forma, pode-se concluir que os jovens contemporâneos estudados neste recorte possuem significativas vivências urbanas, entretanto, lhes falta uma maior apropriação deste espaço, com o intuito de melhor conhecê-lo, seus pontos principais e suas questões de ordem pública e social. Cabe, à guisa de conclusão, recordar as importantes palavras de Carrano (2003, p. 109), quando afirma que:

[...] as cidades se apresentam como territórios privilegiados da ação social da juventude. Os jovens fazem a cada dia uma nova cidade que, em grande medida, é terra estrangeira para aqueles que não compartilham dos mesmos referenciais de identidade e se tornam impotentes para reconhecer a multiplicidade de sinais que emanam de suas múltiplas práticas.

Assim sendo, entende-se que efetivamente os jovens constroem a cada dia uma nova cidade. Com as amostras da pesquisa, sendo construído uma cartografia dos jovens na cidade, ou seja, das percepções urbanas dos mesmos, eles criam vínculos de identidade e pertencimento aos diferentes espaços. Os resultados dos estudos corroboram igualmente com as ideias do autor quando aponta que os jovens que compartilham os mesmos referenciais de identidade e tornam-se importantes para reconhecer a multiplicidade de sinais que emanam de suas múltiplas práticas (ao não reconhecerem todo o espaço urbano citado ou citar espaços de lazer como a própria casa, por exemplo).

Ao citar o parque como espaço de lazer e, ao mesmo tempo, a necessidade da construção de um *shopping* como grande maioria o fez, o jovem reafirma suas vivências em cotidiano, ou seja, só podemos falar na categoria de culturas juvenis, enquanto categoria conceitual, na medida em que estes jovens exercem seus espaços de identidade e de pertencimento em espaços urbanos. O jovem é múltiplo, é efêmero, é urbano, é transitório.

Referências

- CANCLINI, Néstor García. Imaginários culturais da cidade: conhecimento/ espetáculo/ desconhecimento. In: COELHO, Teixeira. *A cultura pela cidade*. São Paulo: Iluminuras, 2008. p. 24-59.
- CARRANO, Paulo. *Juventudes e cidades educadoras*. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. Jovens escolares e sua Geografia: práticas espaciais e percepções no/do cotidiano da cidade. In: CAVALCANTI, Lana de Souza; CHAVEIRO, Eguimar Felício; PIRES, Lucineide Mendes. *A cidade e seus jovens*. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2015.
- CLARK, David. *Introdução à Geografia Urbana*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991.
- DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org.). *Juventude e Ensino Médio*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 101-133.

FEIXA PÀMPOLS, Carles. A construção histórica da juventude. In: FEIXA PÀMPOLS, Carles; CACCIA-BAVA, Augusto; CANGAS, Yanko (org.). *Jovens na América Latina*. São Paulo: Escrituras, 2004. p. 65-89.

HEINRICH, Bettina. Mudando cidades: um novo papel para a política cultural urbana. In: COELHO, Teixeira. *A cultura pela cidade*. São Paulo: Iluminuras, 2008. p. 13-38.

LIKERT, Rensis. A Technique for the Measurement of Attitudes. *Archives of Psychology*, New York, v. 22, n. 140, p. 5-55, June 1932.

MARGULIS, Mário. *Sociología de la cultura: conceptos y problemas*. Buenos Aires: Biblos, 2009.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. A mudança na percepção da juventude: sociabilidades, tecnicidades e subjetividades entre os jovens. In: BORELLI, Sílvia; FREIRE FILHO, João. *Culturas juvenis no século XXI*. São Paulo: EDUC, 2008. p. 9-32.

OLIVEIRA, Rita de Cássia Alves. A vida (nem tão secreta) dos pixadores de São Paulo: festas, rolês, tretas e amizades. In: BORELLI, Sílvia; FREIRE FILHO, João. *Culturas juvenis no século XXI*. São Paulo: EDUC, 2008. p. 229-248.

PAIS, José Machado. *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2003.

VIEIRA, Sônia. *Como elaborar questionários*. São Paulo: Atlas, 2009.

Respeito em todo o tempo: um projeto transdisciplinar desenvolvido com estudantes dos quartos anos de uma escola de tempo integral



Hermínia Maria Martins Lima Silveira*
Roselene Alves Amâncio**

Resumo:

Este trabalho versa sobre a trajetória de um projeto transdisciplinar intitulado “Respeito em todo o tempo”, desenvolvido nas turmas iniciais do Segundo Ciclo de Formação Humana de uma escola de tempo integral. Busca-se aqui relatar e descrever algumas das atividades do projeto e apresentar reflexões sobre as possíveis implicações desse tipo de trabalho para a vida dos estudantes envolvidos. O objetivo do projeto foi convidar as crianças a refletirem sobre o respeito como essencial para fortalecer o convívio e a cooperação no espaço escolar, na tentativa de que eles possam se responsabilizar pelos seus atos, entendendo que, embora indivíduos, são parte importante da sociedade.

Palavras-chave:

Respeito. Ética. Formação humana.

Abstract:

This work is about the trajectory of a transdisciplinary project entitled “Respect in all the time”, developed in the initial classes of the Second Cycle of Human Formation of a full-time school. It is intended to report and describe some of the activities of the project and to reflect on the possible implications of this type of work for the lives of the students involved. The purpose of the project was to invite children to reflect on respect as essential to strengthening the coexistence and cooperation in school space, in an attempt to make them responsible for their actions, understanding that, although individuals, they are an important part of society.

Keywords:

Respect. Ethics. Human formation.

Introdução

Este trabalho apresenta um relato de experiência de um projeto transdisciplinar elaborado e desenvolvido por um grupo de professores nas turmas iniciais do Segundo Ciclo de Formação Humana de uma escola de tempo integral. A nossa proposta é compartilhar um pouco dos nossos desafios vivenciados nessas turmas e o processo de elaboração e desenvolvimento de ações desse projeto.

Para pensarmos as novas dinâmicas de organização escolar, é primordial refletirmos sobre as profundas transformações vivenciadas por outras instituições sociais, na tentativa

* > Professora de Língua Portuguesa do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: hemartinslima@yahoo.com.br.

** > Professora de Matemática do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: roseleneamancio@yahoo.com.br.

de compreender a forma pela qual a sociedade se organiza em diferentes contextos social e histórico e os efeitos dessas transformações nas relações humanas.

A escola não pode se privar de dialogar sobre essas transformações, tendo em vista o seu papel enquanto instância de formação humana. O advento da globalização, as novas tecnologias digitais alteraram os tipos de relações interpessoais e estão produzindo significativas mudanças na construção subjetiva dos sujeitos. Estamos vivenciando novas formas de organização social e, portanto, novas formas de fazer laço social.

Dito isso, alguns questionamentos se fizeram e fazem presentes no nosso dia a dia: como a escola lida com essas transformações? de que modo a escola pode contribuir para o processo de formação humana, considerando as novas relações sociais? Não se tem a pretensão de tentar responder a essas questões, mas de apresentar como frutos desses questionamentos a elaboração e o desenvolvimento de um projeto coletivo transdisciplinar que foi capaz de proporcionar momentos de reflexão sobre as diferenças, a diversidade cultural, sobre ética, respeito e o exercício da alteridade.

A escola na atualidade torna-se, cada vez mais, o espaço em que as diferenças interpessoais ganham espaço e entram em conflitos. Ainda mais quando se trata de uma escola pública de tempo integral, na qual os alunos convivem em média sete horas diárias em um mesmo espaço tal como o é o Centro Pedagógico da UFMG. Neste panorama, um dos papéis fundamentais da escola é, sem dúvida, o de promover o respeito mútuo e a valorização das diferenças de forma a favorecer uma convivência respeitosa e cooperativa entre os sujeitos que coabitam o espaço escolar.

Neste sentido, a escola deve ser vista, sentida e praticada como o lugar em que o aprendizado das regras sociais e das normas de convivência precisa estar vinculado ao respeito ao outro, isto é, a coexistência, em igualdade dos diferentes. Para tanto, toda a comunidade escolar deve ser engajada a cultivar e a alimentar a cultura de ética, de respeito. Segundo os PCNs (BRASIL, 1998, p. 122), “reconhecer e valorizar a diversidade cultural é atuar sobre um dos mecanismos de discriminação e exclusão, entaves à plenitude da cidadania para todos”.

Por isso, em uma escola que se quer democrática, isto é, em que deseja estimular a socialização de suas crianças através do convívio respeitoso e amigável, os conflitos devem ser debatidos, os preconceitos combatidos, as opiniões ouvidas e refletidas. Para isso, são necessárias estratégias de atuação e intervenção por parte do grupo de professores para serem implementadas com o apoio e a cooperação do grupo de alunos, de maneira a propiciar reflexões individuais e coletivas sobre a necessidade e a importância de respeitarmos e valorizarmos as diferenças e as semelhanças interpessoais.

Questões do dia a dia da escola

No início do ano escolar, observamos muitos conflitos relacionais nas duas turmas de natureza muito heterogênea. Alguns meninos apresentavam um discurso machista em relação às meninas, outros criticavam os colegas que usavam óculos, muitas meninas sentiam-se fragilizadas por causa do cabelo ou da cor da pele, alguns colegas eram excluídos das brincadeiras porque não se enquadravam no perfil estabelecido por um determinado grupo. Em uma das turmas havia um aluno de inclusão escolar cujas necessidades e atendimentos específicos eram questionados pelos colegas de sala, uma vez que eles não sabiam do laudo médico do colega e isso, de certa forma, contribuía para a construção de um enigma para as crianças e, também, de um certo mal-estar entre elas. Muitas delas apresentavam um comportamento agressivo em relação às atitudes desse estudante de necessidades especiais, ficavam enciumadas em relação ao modo como ele era tratado pelos professores e monitores da turma. Havia momentos em que a autoridade

dos monitores ela colocada em xeque, muitos questionamentos eram feitos em relação à hierarquia, havia sempre uma postura muito ríspida da maioria da turma em relação às diferenças, quaisquer que fossem elas.

Diante desse cenário que estava se desenhando, de conflitos e de intolerância, inclusive de agressões físicas e verbais entre os colegas, os professores dos quartos anos avaliaram que seria necessário elaborar e desenvolver algumas atividades de intervenção que fossem capazes de promover momentos de debates, de reflexão, de diálogo (roda de conversa) com os estudantes sobre as questões do dia a dia¹.

A intenção do grupo era que esse conjunto de atividades trabalhasse a necessidade e a importância de se respeitar as pessoas sempre, de uma forma que os alunos se sentissem realmente implicados e responsabilizados pelas suas atitudes nas situações de conflito, na tentativa de sensibilizá-los para a compreensão da importância do respeito mútuo, evitando situações de *bullying* e de preconceito e intervindo nos conflitos através do diálogo e da cooperação.

De acordo com os PCNs (BRASIL, 1998, p. 139), os professores precisam estimular em seus alunos “a sensibilidade em relação ao outro”, fazendo-os “compreender que aquele que é alvo de discriminação sofre de fato, e de maneira profunda”. Então, é essencial “que o professor, em sala de aula, possa escutar até o que não foi dito” e, em muitos casos, “como a história do preconceito é muito antiga, muitos dos grupos vítimas de discriminação desenvolveram um medo profundo e uma cautela permanente como reação”, por isso, “o professor precisa saber que a dor do grito silenciado é mais forte que a dor pronunciada” (BRASIL, 1998, p. 139).

Nesse sentido, Imbernón (2001, p. 39) destaca que “o eixo fundamental do professor é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência”.

Metodologia de trabalho

Este trabalho é de caráter qualitativo, de natureza empírica. Logo, o relato foi construído a partir das anotações em um diário de observação durante o desenvolvimento do projeto e das observações diárias dos novos modos dos estudantes se relacionarem com os colegas, consigo mesmos e com os conflitos que se apresentavam.

Lançamos mão da noção de atividade desenvolvida por Leontiev (2006, p. 68-69) para discorrermos sobre a concepção de atividade que fundamenta este trabalho. Para esse teórico, toda atividade humana é um processo em que o homem realiza uma determinada tarefa instigada por um determinado motivo. O modo de realização de uma atividade se dá pelo modo como o homem se relaciona com o mundo, tendo como marca radical o contexto social e histórico no qual o sujeito encontra-se inserido.

Ressalta-se, então, que uma mesma atividade pode ser realizada de diferentes maneiras, tendo em vista a possibilidade que cada indivíduo tem para desenvolver formas de se relacionar em diferentes processos de interação. É na e pela relação que as significações são constituídas; “a significação é, portanto, a forma sob a qual um homem assimila a experiência humana generalizada e refletida” (LEONTIEV, 2004, p. 101). Importa dizer que uma única atividade pode envolver várias ações e não há necessariamente uma relação direta entre elas e entre o que as motivou.

A título de ilustração, na Figura 1 apresentamos um esquema com a estrutura hierárquica de uma das atividades do projeto destacando a organização entre seus constituintes.

1 > O processo de elaboração das atividades será apresentado com mais vigor na seção de Metodologia.

Figura 1 – Esquema com a estrutura hierárquica de uma das atividades.



Fonte: Elaborado pelas autoras.²

Discorreremos de modo mais detalhado sobre essa atividade representada no esquema acima cujo objetivo era refletir sobre as relações com o outro, sobre as diferenças de opinião e de sentimento. O primeiro contato das crianças com o livro se deu por meio da apresentação da capa, leitura do título da obra e leitura de um pequeno texto presente na contra capa “Um é teimosinho. O outro é mandão. O que pode acontecer quando esses dois idiotas, sentados cada qual no seu barril de pólvora, com uma vela acesa na mão, se encontram para provar sua valentia?”.

Antes da contação, as crianças foram convidadas a produzirem hipóteses a respeito do desenrolar da história a partir dos elementos apresentados a elas: “*O que sugere o título da obra? E as imagens da capa? Conhecem a história?*”.

Os dois homens, protagonistas da história, embora correndo o mesmo risco, cada um, a seu modo, apresentava argumentos exigindo que a vela do outro fosse apagada e, por conseguinte, mantivesse a sua vela acesa. Eles desconsideravam o perigo da explosão do barril como sendo um risco vivenciado pelos dois e, assim, a verdade de cada personagem passa a ser a sua única verdade. A teimosia é o fio condutor da discussão entre as personagens e ao longo da conversa eles pedem aos filhos para trazerem mais artefatos de natureza explosiva na tentativa de “alimentar” o poder de combate: “E assim os dois idiotas, com suas velas na mão, foram ajuntando bombas, ajuntaram coleção! [...]”.

A briga, que parecia não ter fim, foi interrompida com a queda da vela do Teimoso que se assusta com o espirro do Mandão e a confusão termina com uma grande explosão: “lá se vão os idiotas: era uma vez um teimoso, era uma vez um mandão...”

A contação da história pela professora foi acompanhada da apresentação das imagens do livro projetadas para a turma. Nesse momento, as crianças fizeram intervenções em relação à cena que era apresentada e aos argumentos dos protagonistas.

Após esse momento, alguns questionamentos foram feitos para que pudessem guiar a discussão: *Gostaram da história? Quais as impressões em relação às imagens? Qual(is) o(s) motivo(s) dos dois personagens brigarem tanto? O que vocês acham do(s) motivo(s) das brigas? O conflito entre as personagens poderia ser evitado? Qual(is) era(m) o(s) sentimento(s) que predominava(m) na relação entre as personagens? Já vivenciaram esse(s) sentimento(s). Contem como foi essa experiência. Vamos refletir sobre a palavra “idiota” presente no título do livro.*

A última ação dessa atividade foi a proposta de produção por escrito de um outro final para a história do livro. Essa atividade foi realizada em dupla e, logo em seguida, socializada para a turma. Nesse momento, foram suscitadas questões sobre quais as razões

2 > Esse esquema se pauta em “Rede de atividades e práticas de letramento: relações entre espaços individuais e coletivos; interfaces entre movimentos singulares e práticas sociais”, trabalho apresentado por Silva e Matencio no I SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa, São Paulo - 01 a 05 de setembro de 2008.

para produção de determinado final para história e não outro. As crianças, então, comentaram sobre as possibilidades de escolha que as pessoas têm e a importância de assumi-las.

O projeto de ensino “Respeito em todo o tempo” foi composto por doze diferentes atividades, durante todo o ano letivo, cujas ações foram mediadas por instrumentos diversificados (livros, filmes, texto imagético, música, dentre outros) capazes de significar as atividades de acordo com a motivação inicial de cada uma. As atividades foram elaboradas e desenvolvidas pelos docentes dos diversos componentes curriculares e pelos monitores das turmas nos vários encontros coletivos. Elas foram elaboradas e discutidas durante todo o processo de desenvolvimento do projeto considerando sempre os retornos por parte dos alunos em relação às atividades anteriores e as novas questões que iam surgindo.

Esse modo de elaboração das atividades do projeto possibilitou que os estudantes, aqueles que realizam as ações da atividade proposta, reflitam sobre elas e proponham novas atividades e ações para atingir os objetivos pretendidos pelo grupo, num movimento de negociações, de trocas, sempre guiado pelo motivo da atividade em foco. Essa dinâmica proporciona o desenvolvimento de uma “pedagogia” do protagonismo.

A primeira ação desenvolvida no projeto foi a apresentação dele para as turmas, nesse momento a professora responsável pela realização dessa atividade fez uma roda de conversa com a turma a partir de algumas questões-guia como: *O que é respeito? Quem devemos respeitar? Existem situações em que não é necessário respeito? É fácil ou difícil tratar as pessoas com respeito? Você já se sentiu desrespeitado? Como foi essa sensação?*

O espaço de circulação da palavra proporcionou aos alunos um momento de reflexão sobre suas atitudes, permitiu que eles ouvissem os colegas, possibilitou que alguns dizeres que vieram à tona fossem questionados, num movimento de interrogação e reelaboração dos modos como cada um lida com o outro e com os conflitos.

Vale ressaltar que havia nos dizeres dos alunos um discurso “pronto” sobre a noção de respeito que não era condizente com o modo de agir deles. Buscou-se, então, direcionar a conversa no sentido de que eles falassem mais das suas experiências e vivências, na tentativa de desconstrução desses discursos cristalizados que fazem eco àquilo que é dar ordem da moral.

A dinâmica “o feitiço virou contra o feiticeiro” foi uma das atividades do projeto. O objetivo dessa atividade foi propiciar um processo de empatia e de projeção em relação ao outro. Para tanto, propiciou um espaço de reflexão sobre a necessidade de tratar o outro como nós gostaríamos de ser tratados, desenvolvendo, assim, a capacidade de ser altruísta. Nesse sentido, o outro precisa ser percebido na sua diferença, tendo em vista os seus saberes culturais, familiares e subjetivos, ou seja, que a verdade de um sujeito não necessariamente é a verdade do outro.

A primeira ação foi que cada um escrevesse em uma folha o que gostaria que a pessoa à sua direita realizasse sem que ninguém visse. Depois de todos terem realizado o registro, ele é socializado para a turma e o nome da atividade também é revelado – “O feitiço virou contra o feiticeiro”. Nesse momento, é muito interessante observar e perceber como os estudantes ficam incomodados em relação aos seus próprios desejos e ao que eles precisavam fazer, uma vez que cada aluno teria que realizar aquilo que indicou para o colega. Alguns registros das falas dos alunos sobre esse momento foram realizados: “se eu soubesse que era para mim”, “ainda bem que eu indiquei uma coisa boa para fazer”, “eu não quero realizar o que eu desejei”.

O professor responsável pela realização da dinâmica fez algumas intervenções importantes ao retomar os próprios dizeres da turma para uma reflexão coletiva, destacando como é importante desenvolver a capacidade de se colocar, na medida do possível, no lugar do outro.

Uma outra atividade do projeto foi a elaboração de coreografia a partir da música “Black or White” (Michael Jackson), com intuito de refletir sobre as diferenças raciais e culturais. As crianças ouviram a música e assistiram ao clipe. Logo em seguida, em uma roda de conversa, foram trazidas questões sobre como as diferenças raciais e culturais

estão presentes no contexto escolar (cor da pele, cabelo, gostos musicais, filiação religiosa, dentre outras). O processo de criação coletiva da coreografia se deu a partir dessa reflexão. A dança foi apresentada pelos alunos no evento “Mostra de Dança” da escola.

Na tentativa de envolver os familiares nas questões discutidas no projeto com as crianças, ao longo do ano letivo realizamos reuniões coletivas para apresentarmos e refletirmos sobre as ações e os resultados dessas ações.

Conclusão

Esperou-se que o desenvolvimento do projeto pudesse colaborar para que as crianças desenvolvessem atitudes mais respeitadas com professores, monitores, técnico e, principalmente, com seus colegas. Além disso, foi esperado também que alunos que sofrem desrespeito pudessem se sentir mais fortalecidos para aprender a se colocar diante das situações vivenciadas.

O respeito deve ser, portanto, objeto de prática social e não apenas elemento discursivo. Por isso, por meio da implantação das ações do projeto “Respeito em todo o tempo”, os alunos foram estimulados a refletir sobre as situações em que sofrem ou praticam desrespeito, preconceito e *bullying*; reconhecer e valorizar a diversidade étnica e sociocultural e a pensar sobre formas de melhor se relacionar e conviver amigavelmente com as pessoas da escola (companheiros da sala e de outras salas, funcionários, monitores, professores, etc.). Buscou-se, ainda, que nossos alunos do Centro Pedagógico compreendessem a importância de se valorizar e de se respeitar o outro e que desenvolvam, efetivamente, o hábito do diálogo na resolução de seus conflitos.

Em se tratando de projeto que busca proporcionar o desenvolvimento da maturidade dos sujeitos nas relações interpessoais, contribuindo para a sua formação cidadã, admite-se que não é possível controlar os efeitos dessa ação sobre os estudantes, logo, há possibilidade de efeitos diversos, de possíveis elaborações subjetivas. O desenvolvimento do projeto parece ter colaborado para que os estudantes tivessem maior compreensão da importância da coletividade, desenvolvendo o sentimento de alteridade, acolhendo o outro na sua diferença e percebendo que a singularidade de cada sujeito é um aspecto positivo na experiência cotidiana escolar e de qualquer outro ambiente.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

IMBERNÓN, Francisco. A profissão docente diante dos desafios da chamada sociedade globalizada, do conhecimento ou da informação. In: IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 38-44.

LEONTIEV, Alexis N. *O desenvolvimento do psiquismo*. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, Alexis N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução: Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006. p. 59-83.

Projeto “Violência contra as mulheres” na EJA: desafios e resistências



Katiuci Pavei*
Camila Santos Pereira**

Resumo:

O objetivo deste relato é apresentar uma experiência docente desenvolvida nas aulas de Sociologia na EJA em 2018. O trabalho foi realizado em turma de Ensino Médio de escola federal, que atende estudantes de Porto Alegre-RS e Região Metropolitana. Pensamos como estratégia de seleção de conteúdos recorrer às questões de gênero, com enfoque em violências contra as mulheres, porque conduzia a situações concretas narradas pelos(as) estudantes. Bem como, trata-se de um assunto que perpassa a realidade brasileira, observado em dados alarmantes. O foco era desnaturalizar as concepções de papéis de gênero, tipificar a violência e debater sobre caminhos de resistência em níveis micro e macro. Mesmo sem apresentar rejeição ao abordar a temática, os pensamentos deterministas em relação ao assunto predominaram. E a partir deles, amplia-se a possibilidade de construir novos projetos.

Palavras-chave:

EJA. Violência. Mulheres. Gênero. Sociologia.

Resumen:

El objetivo de este relato es presentar una experiencia docente desarrollada en las clases de Sociología en la EJA en 2018. El trabajo fue realizado en clase de Enseñanza Media de escuela federal, que atiende a estudiantes de Porto Alegre-RS y Región Metropolitana. Pensamos como estrategia de selección de contenidos recurrir a las cuestiones de género, con enfoque en violencias contra las mujeres, porque conducía a situaciones concretas narradas por los estudiantes. Así como, se trata de un asunto que atraviesa la realidad brasileña, observado en datos alarmantes. El foco era desnaturalizar las concepciones de roles de género, tipificar la violencia y debatir sobre caminos de resistencia a niveles micro y macro. Incluso sin presentar rechazo al abordar la temática, los pensamientos deterministas en relación al tema predominaron. Y a partir de ellos, se amplía la posibilidad de construir nuevos proyectos.

Palabras clave:

EJA. Violencia. Mujeres. Género. Sociología.

Introdução

O projeto de ensino relatado foi realizado no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAp/UFRGS) durante o primeiro trimestre de 2018, em

* > Mestre em Educação. Professora de Sociologia da EJA do Colégio de Aplicação da UFRGS. E-mail: profsociologia.katiuci@gmail.com.

** > Graduanda em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: fycamila@gmail.com.

uma turma de Ensino Médio da modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA). Trabalhar a temática “Violência contra as mulheres” foi proposta pelo componente curricular Sociologia, sendo que em algumas ocasiões contou com a parceria de colegas docentes de Filosofia, Geografia e História. O foco nesse relato é da experiência em que a Sociologia elaborou e desenvolveu as atividades pedagógicas.³ Cabe salientar que a presente proposta ocorre dentro de um contexto maior do mundo em que estamos vivendo, no qual é possível perceber uma onda brasileira de conservadorismo, exemplificada em projetos de lei que propõem a retirada de discussões sobre gênero do currículo, bem como de políticas educacionais que novamente discutem a permanência desta disciplina nas instituições escolares.

Trabalhar com violência de gênero propõe colocar em discussão atitudes e posicionamentos cristalizados por um histórico de sociabilidade de um país patriarcal, sexista e violento. A importância de tal temática ser debatida nas escolas deve-se ao fato de tratar de um problema social crônico, que coloca o Brasil entre os países com as taxas de feminicídios mais altas do mundo, ocupando atualmente o 5.º lugar no ranking no *Mapa da Violência* organizado por Waiselfisz (2015). Os dados apresentados neste estudo demonstram que o país atingiu a taxa média de 4,8 homicídios a cada 100 mil mulheres. Durante a década de 2003 e 2013, o número de vítimas passou de 3.937 para 4.762, apontando para cerca de treze homicídios diários. Também chama a atenção no período estudado o acréscimo de 21% em nível nacional de feminicídio, além de revelar o alarmante aumento de 54% de vítimas mulheres negras.

O Rio Grande do Sul apresenta a taxa média de 3,8 homicídios a cada 100 mil mulheres, ficando em 24.º lugar no ranking nacional. Já em nível local, a primeira pesquisa de *Vitimização de Porto Alegre* (2018), realizada pelo Instituto Cidade Segura, revelou cerca de 441 mil casos de violência contra mulheres ocorridos no município entre fevereiro de 2017 e 2018. Do total, 28 mil foram assediadas sexualmente, 44 mil já foram estupradas, 238 mil receberam comentários desrespeitosos na rua, 84 mil foram tocadas sexualmente sem sua autorização e 47 mil foram agarradas ou beijadas à força (STEFANI, 2018).

Com base nesses dados, a estratégia foi articular os conteúdos qualitativos e quantitativos com os meios de resistência desse campo. E o objetivo da proposta era fugir de um determinismo pessimista e da naturalização da violência contra a mulher.

O público-alvo e a organização das aulas

A EJA possui particularidades, entre as quais a questão geracional, laboral, étnica, religiosa, organização familiar, tempo e motivo de distanciamento da escola. As aulas desta turma em análise aconteciam no período noturno, sendo que a maioria dos alunos trabalhavam durante o dia. A classe era composta por trinta e três estudantes, no entanto, frequentes foram treze mulheres e doze homens, configurando um outro desafio da EJA: a evasão. Somando-se a intermitência na frequência às aulas, justificadas por questões de trabalho, cuidados familiares, situações de violência nos bairros de residência e problemas de saúde.

Quanto ao currículo, os conceitos estruturantes para serem trabalhados na disciplina de Sociologia durante o semestre eram direitos humanos, novos sujeitos de direitos, movimentos sociais, cidadania e violência(s). A fim de organizar um trabalho que contemplasse essa base, o eixo temático destacado versou sobre a articulação entre direitos humanos, novos sujeitos de direitos, que no caso foi mulheres, além de violências, enquanto desrespeito e não efetivação desses direitos garantidos.

Como o foco do trabalho era violências contra as mulheres, fez-se necessário desconstruir e reconstruir o conceito de gênero. Buscou-se inspiração nas ideias de

1 > As aulas foram ministradas pela professora titular da disciplina, Katiuci Pavei, contando com a colaboração dos monitores acadêmicos Camila Santos Pereira e Pedro Dionísio de Mello no planejamento e registro.

Bourdieu (1988, 1994, 2003), de que o mundo social é ordenado e organizado a partir de divisões e classificações, que são forjadas de forma arbitrária, ou seja, construídas e impostas socialmente como poder de dominação. Tais representações mentais surgem a partir da relação de interesses de diferentes grupos sociais, cujos sentidos são configurados por esta construção e tomados como consensos pelo conjunto da sociedade, podendo ser descolados da nossa realidade e nos coagindo a determinadas práticas sociais, sem que se tenha consciência disso, o que acabamos introjetando e naturalizando, na forma intitulada pelo autor de *habitus*. Por essa razão, gênero necessitou ser abordada enquanto uma categoria sócio-histórica e não natural. Partimos da epistemologia que considera gênero uma construção social, constituído a partir das relações sociais que está inserido. Segue uma exemplificação da pesquisadora Louro (2010, p. 11), que se dedica a trabalhar com esse tema, principalmente na esfera escolar:

A inscrição dos gêneros – feminino ou masculino – nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade – das formas de expressar os desejos e prazeres – também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade.

Já quanto à violência, podemos caracterizá-la como o uso de força física, ameaças, xingamentos ou coação contra outra pessoa ou contra um grupo ou comunidade, que resultem ou tenham grande probabilidade de resultar em ferimento, morte, dano psicológico, mal desenvolvimento ou privação. Tais práticas acontecem no ambiente doméstico, intrafamiliar, isto é, de casa ou unidade doméstica, e geralmente são praticadas por um membro da família que viva com a vítima; em espaço público, como no trabalho, nas instituições de ensino, na rua, nos meios de transporte ou, ainda, por meio difuso, como nas mídias e meios de comunicação (BRASIL, 2005).

No caso de violências contra as mulheres, podemos dividir em duas categorias: as visíveis que podem ser categorizadas como formas explícitas, sendo elas ameaças, estupro e agressão física, sua consequência extrema seria o feminicídio. A outra categoria seria a invisível, ou seja, formas mais subjetivas e simbólicas de violência, exemplificadas por Kohan (2018) como chantagem emocional, culpabilização, controle, machismo na mídia e *invisibilização*.

A partir dessas teorias estruturantes os planos de aula foram organizados. Causar o estranhamento aos papéis de gênero estabelecidos na cultura brasileira atual foi o primeiro passo.

As aulas

Foi trabalhada por oito aulas essa temática, sendo que os três primeiros encontros introdutórios tiveram como objetivo apresentar e situar historicamente os papéis de gênero e os conceitos de direitos humanos.

A metodologia da primeira aula foi utilizar materiais concretos como ecografia 4D, cores, objetos, roupas, brinquedos, temas de festas, entre outros, que envolvem o cotidiano do processo de gestação e os primeiros anos de vida de uma criança. A tônica seria desconstruir os mitos e estereótipos em relação aos papéis de gênero, no que tange a ideia de coisa de menina e de menino, tendo como fundamento teórico o conceito de *habitus* de Bourdieu (1988 e 1994).

No encontro seguinte, foram apresentados dois vídeos sobre a história dos Direitos Humanos. O primeiro intitulado *A História dos Direitos Humanos* (2013) com enfoque nos documentos desde a Antiguidade que visavam de alguma forma estabelecer um comum acordo sobre o direito das pessoas até a criação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948). Já o segundo documentário, *Direitos Humanos, a Exceção e a Regra*, produzido por Cardia (2008), trazia as relações sociais no Brasil, os altos índices de violência, miséria, desigualdade racial e social. Com isso, foi realizado um debate com questionamentos da percepção dos(as) estudantes como sujeitos(as) de direito, entre outras questões.

Já a terceira aula, como uma atividade complementar às dinâmicas do dia Internacional da Mulher, foi realizada de forma integrada com as disciplinas de História, Geografia, Filosofia. O recorte da proposta desenvolvida foi analisar materiais colhidos de revistas voltadas aos ditos públicos feminino e masculino, no que tange representações estereotipadas de mulheres na mídia. Outrossim, debateu-se sobre quais são os *tipos ideais* (enquanto construção social) de mulheres com maior visibilidade nas novelas e propagandas, utilizando-se para tal categorias sociais como classe, etnia, raça, idade, corporeidade, demonstrando o próprio desrespeito à diversidade do feminino. Logo após o grupo de estudantes elaborou cartazes para serem afixados no colégio com suas reflexões, provocando os leitores a pensar sobre o assunto.

Na continuidade das aulas do plano de ensino ocorreu a discussão e aprofundamento quanto a compreensão e combate à violência contra as mulheres. No quarto encontro percebeu-se por meio de questionamentos que, inicialmente, as alunas não se viam vítimas nem vitimizadoras. Entretanto, ao apresentar uma tipologia, inúmeros relatos foram trazidos por alunas e alunos de situações concretas vivenciadas por elas mesmas ou por terceiras próximas. Através da apresentação de slides, foi conceituado o que é violência, a cultura da violência contra as mulheres e a tipificação de violência, a saber: física, moral, patrimonial e econômica, psicológica, sexual e simbólica. Além de utilizados como subsídios imagens, gráficos ilustrativos, estatísticas e campanhas tanto regionais quanto nacionais.

Na quinta aula, contamos com a participação do professor de História e utilizamos como recurso didático uma música, por considerarmos um meio pelo qual representações sociais circulam no nosso cotidiano com facilidade e, em muitas vezes, sem maior criticidade. Optamos em escolher uma canção do gênero musical sertanejo universitário, considerado mais “romântico”, justamente para repensá-lo. “Vidinha de balada”, da dupla Henrique e Juliano, composta por Diego Silveira et al., que vem fazendo sucesso e arrebatando um alto número de fãs mulheres, nitidamente emocionadas, conforme observável no videoclipe. A proposta da atividade era os(as) estudantes realizarem um exercício escrito que visava a interpretação do viés autoritário e machista presente na canção, na qual o homem quer obrigar a mulher a namorar e a casar com ele. Inicialmente foi passado o vídeo e solicitado que prestassem atenção aos sujeitos que cantavam e ao público que acompanhava o show. Percebemos que no começo os(as) alunos(as) ao ouvirem o som começaram a embalar seus corpos, mas ao se darem conta do que se tratava a letra, pararam. No momento seguinte foi entregue a letra e iniciado o debate. Uma aluna afirmou que até pouco tempo gostava de ouvir e cantarolava essa referida canção, mas quando se deu conta da letra achou um absurdo e não mais o fez. Por fim foi entregue um roteiro de análise textual. Observamos que a turma se demonstrou crítica quanto ao teor da letra, mas a maioria, ao ser questionada se haveria alternativa à personagem feminina retratada na música, considerou não visualizar, demonstrando resignação à situação de coerção. Podemos destacar um caso de uma aluna que oferece uma alternativa de escolha para a personagem:

As possíveis reações deve ser de não, vou namorar se eu quiser, vou casar se eu quiser e não aceitar pacificamente as decisões dele, e que a decisão de estar com alguém é querer estar com alguém, depende de ambos (ALUNA, 23 anos).

Já como preparação para o debate da aula seguinte foi sugerido aos estudantes que lessem o capítulo três do livro didático *Sociologia* (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013), distribuído no início do ano letivo, no qual trata sobre as origens e manutenção da histórica organização familiar patriarcal. Neste modelo o parentesco engloba relações de poder, dominação masculina e subordinação feminina, cujas relações assimétricas entre os indivíduos servem para impor autoridade e influenciar, podendo se valer de meios físico-materiais e simbólicos, como a violência, a persuasão, a pressão, o assédio, a sedução e até a própria educação, os valores, a moral.

Assistiu-se ao vídeo *Um sonho impossível?*, publicado no canal do *YouTube* da ONU Brasil, o qual narra em forma de animação o cotidiano de uma mulher mãe, esposa e trabalhadora explorada, exercendo atividades domésticas e de cuidado com a família, ensinando a sua filha na reprodução deste papel feminino. No entanto, a personagem sonha com uma vida de mudança. Tal recurso audiovisual serviu como disparador do debate que procurou chamar a atenção dos alunos para o caráter eminentemente cultural das diferenças entre os gêneros, exemplificados no que a sociedade de seu tempo espera das mulheres e dos homens quanto aos seus comportamentos, posturas, papéis e funções.

O sétimo encontro contou com a colaboração da professora de Geografia. Apresentamos alguns mecanismos de resistência em níveis micro e macro, através de slides, vídeos e textos. Compreendemos como resistência micropolítica as ações do cotidiano, das relações pessoais, isto é, a não reprodução de preconceitos, culpabilização da vítima, o questionamento e enfrentamento a piadas discriminatórias, a reflexão sobre as ações e costumes diários. Ressaltamos a importância de ao saber de casos, buscar acolher, amparar e apoiar essas mulheres sem julgamentos, pois na maioria das vezes, devido ao ciclo de violências nas quais elas estão imersas, acabam não conseguindo enxergar o que de fato estão vivendo e sofrendo. Além disso, pontuamos a necessidade de nosso papel ativo, evitando assim o posicionamento omissivo, exemplificado, pelo provérbio popular “briga de marido e mulher não se mete a colher”. Já a resistência macropolítica seria representada pelos sindicatos, movimentos sociais, associações de bairro entre outros recursos. Através da articulação dessas organizações, conquistas como a Lei Maria da Penha (BRASIL, 2006), a Lei de Feminicídio (BRASIL, 2015), e a nossa própria Constituição Federal (BRASIL, 1988) foram realizadas, sendo as duas primeiras discutidas nesta aula. Apresentamos campanhas como Movimento Vamos Juntas (SOUZA, 2015), que surgiu da ideia de uma jornalista porto-alegrense de postar no seu Facebook o convite para mulheres acompanharem outras nas ruas, evitando, assim, ficarem sozinhas e à mercê de violências, sendo que o projeto expandiu para outras ações, como relatos de vivências (<http://www.movimentovamosjuntas.com.br/>) e *Think Olga* (<https://thinkolga.com/>), que se trata de um projeto de hub de conteúdo organizado pela ONG feminista Olga, criada em 2013. Por fim, entregamos um panfleto informativo, que elaboramos com endereços e telefones da rede de atendimento à mulher vítima de violência dividida em: acolhimento, denúncia e atendimento jurídico, atuante em Porto Alegre, conforme anexo 1. Vale a pena destacar que houve casos de alunas que levaram exemplares adicionais para entregarem às suas conhecidas. Tal prática reforçou a importância da escola como meio socializador de informações e das estudantes como agentes multiplicadoras de saberes e de ajuda no combate à violência contra mulheres.

Na oitava e última aula foi aplicada uma atividade avaliativa de fechamento integrada com as disciplinas de Geografia e História, elaborada com questões dissertativas e objetivas sobre a temática trabalhada. Com a proposta de fazer esse documento como um próprio meio de estudo, apresentou-se informações e imagens ilustrativas, bem como campanhas de conscientização. Na questão dissertativa foi proposta a construção de um texto argumentativo com propostas de mudanças à realidade da violência contra as mulheres no Brasil. Entre as respostas os destaques foram o apontamento da escola como

um meio de mudança em relação a essa temática. Também foi apresentado a importância das ações governamentais em relação à informação e ao incentivo à denúncia. Em algumas respostas foram apontadas a importância da escola e das campanhas informativas, como as selecionadas a seguir:

Eu acredito que as campanhas precisam ser cada vez maiores, iniciar dentro de casa com pai e mãe e desde a pré-escola para que possam crescer respeitando e não vendo a mulher como objeto sexual, para que a mulher possa sair, e não ser melhor que o homem mas pode ser igualmente tratada com respeito (ALUNA, 37 anos).

Nos casos domésticos, os órgãos responsáveis deveriam estar mais atentos às denúncias, que geralmente, vai acumulando, até acontecer as tragédias que estamos acostumados a ver em jornais, noticiários, redes sociais, etc. As pessoas deveriam ser mais informadas e incentivadas sobre o assédio e violência, e o que fazer, a quem recorrer. Na minha opinião, falta informação (ALUNO, 30 anos).

Desafios futuros

Entre os inúmeros assuntos que trabalhamos na EJA do CAp, percebemos que alguns inquietam mais o grupo de estudantes e que consideramos, por assim dizer, polêmicos e desafiadores ao docente. Nesse caso, destacamos as questões relacionadas à temática gênero, no que tange relações, preconceitos, desigualdades e violências. Consideramos por que tal situação está muito próxima ao dia a dia dessas alunas e alunos. Portanto, em consonância com as ideias de Hernández (1988), buscou-se uma *educação para a compreensão*.

Ao apresentar tal discussão, a turma não se mostrou resistente a reconhecer a dura realidade da violência contra as mulheres no Brasil, ilustrando as aulas com inúmeros exemplos. A partir das vivências, as violências praticadas contra as mulheres não foram negadas pelos(as) estudantes, sendo que o repúdio a tais práticas foi considerado unânime. Porém, o sentimento de impossibilidade de mudanças desse problema foi constante. Mesmo apresentando mecanismos de resistência e campanhas que mostraram uma efetiva mudança, a reação com o uso de armamento foi a alternativa majoritária apresentada pela turma, exemplificada na máxima fatalista “eu mato (o agressor) ou eu morro”.

Os próximos passos nesse projeto de ensino é destacar a participação de mulheres que constroem o movimento de resistência para falar sobre suas experiências, servindo como um contraponto importante para trabalhar com a turma, demonstrando que a consolidação dos movimentos sociais como projetos que fazem a diferença, porém não podem ser a única opção. A responsabilidade do Estado não pode ser isentada. Também aprofundaremos a análise sobre as percepções das mulheres e dos homens estudantes do Ensino Médio da EJA acerca de relações, desigualdades e violências de gênero nos ambientes intra e extraescolar. Abordaremos a singularidade das condições sociais de vida e de violências sofridas pelas mulheres negras, que se trata do grupo social com maiores taxas de vitimização (física, social e econômica). Buscaremos também convidar as alunas e os alunos para participarem de oficinas de discussão e elaboração de materiais pedagógicos, bem como atividades voltadas à comunidade escolar. Almejamos desenvolver práticas pedagógicas e materiais de apoio que situe a EJA como espaço de educação com a abordagem antidiscriminatória, possibilitando a inclusão, a visibilidade e a discussão permanente sobre questões de gênero, conforme aponta a necessidade no amplo relatório *Educação de Jovens e Adultos: insumos, processos e resultados* (2014), organizado pelos especialistas Catelli Jr., Haddad e Ribeiro. Além disso, agendamos com um grupo

interdisciplinar especializado em acompanhamento e assessoria de mulheres vítimas de violências para ministrarem encontros com os(as) estudantes.

Está presente na LDB que a finalidade da educação é desenvolver no educando o seu preparo para o exercício da cidadania (BRASIL, 1996). Portanto, faz parte desse papel construir com os(as) estudantes saberes a partir de um conhecimento científico sobre a realidade do seu país. Hoje entendemos que ao falar sobre democracia também implica falar de direitos humanos, desigualdades sociais e questões de gênero. Por isso, acreditamos que ocupar o espaço escolar com essa discussão é fundamental para a busca de uma prática real de cidadania, visando o respeito às diferenças e almejando a igualdade de direitos fundamentais.

Referências

- A HISTÓRIA dos Direitos Humanos. [S. l.: s. n.], 2013. 1 vídeo (4 min). Publicado pelo canal Simone Silva. Trecho adaptado do documentário produzido pela YFHR. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=quQqPC7WME>. Acesso em: 5 mar. 2018.
- ARAÚJO, Sílvia Maria de; BRIDI, Maria Aparecida; MOTIM, Benilde Lenzi. *Sociologia*. 1. ed. São Paulo: Editora Scipione, 2013.
- BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. *Lições da Aula*. São Paulo: Editora Ática, 1988.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Acesso em: 1 mar. 2018.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm. Acesso em: 1 mar. 2018.
- BRASIL. *Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006*. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm. Acesso em: 1 mar. 2018.
- BRASIL. *Lei nº 13.104, de 9 de março de 2015*. Altera o art. 121 do Decreto-Lei no 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei no 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13104.htm. Acesso em: 1 mar. 2018.
- BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. *Enfrentando a Violência contra a Mulher*. Brasília, DF: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2005.
- CATELLI JR., Roberto; HADDAD, Sérgio; RIBEIRO, Vera Masagão (org.). *Educação de Jovens e Adultos: insumos, processos e resultados*. São Paulo: Ação Educativa, 2014.
- DIREITOS Humanos, a Exceção e a Regra. Direção: Gringo Cardia. Rio de Janeiro: Projeto Marco Universal, 2008. Disponível em: http://portacurtas.org.br/filme/?name=direitos_humanos_a_excecao_e_a_regra. Acesso em: 24 abr. 2018.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1988.
- KOHAN, Marisa. *Acabar con la discriminación, la forma más eficaz de atajar la violencia de género*. Público, Madrid, 2018. Disponível em: <http://especiales.publico.es/es/25n-las-discriminaciones-ocultas/acabar-con-la-discriminacion>. Acesso em: 8 maio 2018.
- LOURO, Guacira Lopes (org.). *O corpo educado*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- OLGA. *Think Olga*. São Paulo: Olga, 2013. Disponível em: <https://thinkolga.com/>. Acesso em: 15 mar. 2018.

Organização das Nações Unidas (ONU). *Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948*. Paris: ONU, 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>. Acesso em: 1 mar. 2018.

SOUZA, Babi. *Vamos Juntas?* Porto Alegre, 2015. Disponível em: <http://www.movimentovamos-juntas.com.br/>. Acesso em: 15 mar. 2018.

STEFANI, Francieli. Pesquisa revela 441 mil casos de violência contra mulheres em Porto Alegre. *Correio do Povo*, Porto Alegre, 1 fev. 2018. Disponível em: <http://www.correiodopovo.com.br/Noticias/Policia/2018/2/641344/Pesquisa-revela-441-mil-casos-de-violencia-contra-mulheres-em-Porto-Alegre>. Acesso em: 10 mar. 2018.

UM SONHO impossível? [S. l.: s. n.], 2012. 1 vídeo (8 min). Publicado pelo canal ONU Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dKSdDQqkmlM>. Acesso em: 1 mar. 2018.

VIDINHA de balada. Intérpretes: Henrique e Juliano. Compositores: Diego Silveira et al. *In: O CÉU Explica Tudo*. Intérpretes: Henrique e Juliano. São Paulo: Som Livre, 2017. 1 DVD, faixa 4. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PnAMEe0GGG8>. Acesso em: 4 abr. 2018.

WASELFISZ, Julio Jacobo. *Mapa da violência 2015: homicídio de mulheres no Brasil*. Brasília, DF: Flacso, 2015. Disponível em: http://www.mapadaviolencia.org.br/mapa2015_mulheres.php. Acesso em: 10 mar. 2018.

Anexo 1

Redes de resistência: serviços de atendimento à mulher em Porto Alegre (POA).

Central de Atendimento à Mulher – SPM Nacional – Ligue 180 (24 horas)
Disque-denúncia – RS – Tele Lilás – 0800.5410803 – Atendimento: 8h30 - 18h, 2ª f - 6ª f
Denúncias online – Polícia Civil – RS – http://www.pc.rs.gov.br/denuncie/pessoas
Patrulha Maria da Penha – Brigada Militar – Ligue 190
Delegacia da Mulher POA – Av. João Pessoa, 2050 - Fone: 3288.2171 / 3288.2173
Casa de Apoio Viva Maria (acolhimento) – Endereço sigiloso. Entrar em contato com a Delegacia da Mulher.
Ocupação Mulheres Mirabal (acolhimento) – R. Duque de Caxias, 380 – Centro Histórico, POA – Fone: (51) 99822.2722 – Atendimento: 24 horas
Centro Estadual de Referência da Mulher Vânia Araújo Machado – Travessa Tuyuty, 10 – Centro Histórico, POA – Fone: 3286.7573 – Atendimento: 8h30 - 18h, 2ª f - 6ª f
Centro de Referência de Atendimento à Mulher Márcia Calixto (CRAM) – R. dos Andradas, 1643, sala 301 – Centro Histórico, POA – Fone: 3289.5110 – Atendimento: 8h30 - 12h e 13h30 - 18h, 2ª f - 6ª f
Foro Central (acolhimento e ajuizamentos) – POA – R. Márcio Luís Veras Vidor, 10, sala 502, 5.º andar. Fone: 3210.6500
JUS Mulher – Atendimento jurídico e psicológico para mulheres – Fone: 3225.7272 – Atendimento: 9h - 12h e 14h - 17h (2ª f - 5ª f), 9h - 12h (6ª f)
SAJU – UFRGS: Avenida João Pessoa, 80 – Centro Histórico, POA – Fone: 3308.3967 – Atendimento: 14h - 20h, 2ª f - 6ª f
Núcleo Especializado de Atendimento às Mulheres Vítimas de Violência – R. 7 de Setembro, 666 – Centro Histórico, POA – Fone: 3225.0777. Vinculado à DPE (Defensoria Pública).

Construindo outras histórias da África e do negro no Brasil: um relato de experiência



Mariana Just Blanco*
Taís de Medeiros Silva**
Ivaine Maria Tonini***
Victor Hugo Nedel Oliveira****

Resumo:

Este relato de experiência, de abordagem qualitativa, apresenta uma prática pedagógica realizada com os alunos do 7.º ano do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A intenção foi promover reflexões sobre questões étnico-raciais entre a África e o Brasil através das suas diversidades culturais. Questões históricas foram trazidas para gerar ações de reconstruções identitárias. Estudos de Luz, Adichie e Gohn possibilitaram embasar teoricamente a construção desta proposta. A atividade, desenvolvida no dia 4 de junho de 2018, utilizou várias linguagens: imagens, mapa e charges, que foram facilmente assimiladas pelos alunos, por serem de seu cotidiano. Observou-se que os alunos apresentaram uma maior sensibilidade as questões étnico-raciais, trazendo exemplos de seus cotidianos a partir das reflexões construídas. E certamente essas vão ir além do espaço delimitado pelos muros escolares e salas de aula.

Palavras-chave:

Ensino de Geografia. Questões étnico-raciais. Identidade.

Abstract:

This experience report, with a qualitative approach, presents a pedagogical activity carried out with 7th grade students from Colégio de Aplicação of the Federal University of Rio Grande do Sul. The aim was to promote reflections on ethnic-racial issues between Africa and Brazil through their cultural diversities. Historical questions were brought up to generate actions of identity reconstruction. Studies by Luz, Adichie and Gohn have made it possible to theoretically support the construction of this proposal. The activity, performed on June 4th, 2018, used different languages: images, maps and cartoons, which were easily assimilated by the students, for being part of their daily life. Students presented a greater sensitivity to ethnic-racial issues, bringing examples of their daily life from the constructed reflections. Surely these will go beyond the space delimited by the school walls and classrooms.

Keywords:

Geography teaching. Ethnic and racial issues. Identity.

* > Acadêmica do oitavo semestre do curso de Licenciatura em Geografia da UFRGS. E-mail: mariana_jblanco@hotmail.com.

** > Acadêmica do oitavo semestre do curso de Licenciatura em Geografia da UFRGS. E-mail: taism.geo@gmail.com.

*** > Professora do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFRGS e orientadora do Estágio Supervisionado em Geografia II. E-mail: ivaine@terra.com.br.

**** > Mestre em Geografia (UFRGS). Professor de Geografia do Departamento de Humanidades do Colégio de Aplicação da UFRGS. E-mail: victornedelcap@gmail.com.

Apresentação

Conhecer o continente africano trata-se de algo que ultrapassa o simples conhecimento de informações geográficas sobre o mesmo. Não basta sabermos onde se localiza no mapa, é importante procurar conhecer sobre os países e povos que dele fazem parte. A África é um grande continente com muitas histórias e culturas extremamente ricas. É imprescindível desfazermos a imagem da África como uma grande e única savana, com desertos e habitantes morrendo de fome. Devemos também mostrar que sua cultura está enraizada em boa parte da cultura brasileira, e que esta foi trazida para o Brasil Colonial com a escravização do negro africano. Estes significados de África de onde vêm?

Os alunos, quando chegam na escola, já têm uma preconceção do que seja África, sendo aquela descrita acima que configura em sua imaginação. Já há algum tempo que os alunos vêm aprendendo em diversos locais. A escola deixou de ser o local único de aprendizagem, entre estes locais, os meios de comunicações lideram em disparada como local de aprender. No entanto, como o acesso a estes meios ocorre em espaço não escolar, o estudante deixa-se levar pelo que está sendo veiculado. Assim, são necessárias ações mais pontuais, como a realizada para tentar construir outras imagens de África.

Neste sentido, pretendeu-se, com essa prática, estabelecer reflexões sobre a imagem estereotipada da África e criar novas percepções sobre o continente, sua população e também trabalhar com o respeito às diferenças para estas tornarem-se uma aprendizagem significativa e alargarem-se para suas práticas sociais. Segundo Gohn (2013), na educação não formal aprendemos no mundo da vida, através dos processos de compartilhamentos de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianos, proporcionando o aprendizado e a convivência com o outro e a diversidade, sendo possível socializar o respeito mútuo. Ou seja, de acordo com Gohn (2013), sua intenção é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os sujeitos e suas relações sociais, com objetivos construídos a partir de processos interativos, gerando, assim, um processo educativo.

Trabalho de reconstrução

A proposta elaborada para a apresentação em sala de aula foi a de promover uma conversa sobre a África e o Brasil, destacando a diversidade cultural e étnica, além de questões históricas, para ações de outros posicionamentos identitários, possibilitando a construção de outras histórias da África e do negro no Brasil. Desta forma, tornou-se possível, também, compreender como e por que os africanos foram trazidos ao Brasil e analisar a situação da população negra brasileira.

No primeiro momento, utilizamos a metodologia *Brainstorming* ou “chuva de ideias”, pedindo aos alunos que respondessem à pergunta: *O que vem na cabeça de vocês quando pensam em África?*, para que eles dissessem o que lhes vinha à imaginação. As citações colocadas no quadro foram: negro, berço do ser humano, Pantera Negra, pobreza, escravidão, deserto, gente que precisa de água, falta de comida, racismo, bastante população, preconceito, riquezas e religião.

Com base nestas palavras, foi possível discorrer sobre a imagem que possuímos da África, sendo aquela que nos é normalmente passada pela mídia, uma África com pobreza, escravizada, com falta de água e comida, com uma grande população negra, onde existe preconceito e racismo. Além disso, foi citada a África como o berço da humanidade e possuidora de muitas riquezas, e também fizeram menção ao filme Pantera Negra¹. Quando questionados sobre o que aparece no Google quando se faz pesquisa sobre África relataram: pessoas negras, fome, guerras, preconceito e pobreza.

1 > Black Panther (no Brasil, Pantera Negra) é um filme de super-herói estadunidense baseado no personagem de mesmo nome da Marvel Comics, lançado nos cinemas no dia 29 de janeiro de 2018.

Observamos ainda, através da fala dos alunos, que existe uma tendência a estigmatizar e desqualificar socialmente determinados grupos. Esses estigmas são construções sociais originadas de comportamentos carregados de pré-conceitos de pessoas que se consideram pertencentes a um grupo superior sobre o outro. De acordo com Goffman (1988), um estigma é um atributo que é socialmente designado a certos indivíduos tornando-os diferentes dos outros membros da sociedade. E, dentro deste contexto, temos essa imagem da África baseada em estereótipos, exageros, equívocos e pré-conceitos.

Sobre o tema, a escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, em uma palestra no TED Talks de 2009, fala que o problema com estereótipos não é que eles sejam falsos, mas sim que são incompletos, fazendo com que uma história se torne a única história. A escritora fala sobre a recepção dos seus romances e a surpresa de alguns leitores ao se depararem com a diversidade multicultural e multiétnica na Nigéria e na África em geral. Em seus livros, ela escreve sobre a sua realidade e as diversas realidades presentes na Nigéria, suas tribos, tradições, hábitos e costumes. Pessoas ricas e pobres, boas e más, pessoas solidárias e pessoas que lucram com a guerra.

O exposto acima é apenas um exemplo da diversidade existente no continente africano, que, infelizmente, não é mostrado, reforçando-se os estereótipos e trazendo aspectos tidos como “exóticos”. Desta forma, a diversidade é apagada através deste processo ideológico, criador desta visão de uma África homogênea, possuidora de uma única história. Esta cria situações como a demonstrada durante a prática, quando um aluno disse achar que não tem racismo na África, comentando “eu acho que dentro da África não tem racismo, dentro da África não” (Otávio²). Outro aluno interveio e disse que existe sim racismo: “o lado rico da África faz racismo com o lado pobre, ‘seu pobre, seu morto de fome, sem comida, seu preto mais que eu’. Quem mora na África não gosta, mas quem visita gosta” (José). Evidenciando-se, então, a importância da desconstrução destas imagens pré-concebidas.

Em um segundo momento, mostramos imagens de algumas cidades do continente africano e, sem que eles soubessem que são países na África, questionamos: *Onde vocês acham que fica essa cidade?* A primeira imagem que mostramos foi do Marrocos (Figura 1), e que eles identificaram como sendo a Índia, Nigéria, Argélia, China.

Figura 1 – Rabat, Marrocos/África.



Fonte: Marrocos.com, 2018³.

A próxima imagem, o Quênia (Figura 2), identificada como sendo São Paulo, Noruega, Nova Zelândia.

2 > Todos os nomes aqui citados são fictícios para preservar as identidades dos alunos, e suas falas não foram corrigidas de acordo com a norma culta da Língua Portuguesa, mas sim transcritas tais como foram ditas.

3 > Disponível em: <http://www.marrocos.com/destinos/visitar-rabat-marrocos/>. Acesso em: maio 2018.

Figura 2 – Nairóbi, Quênia/África.

Fonte: Pure Viagem, 2018⁴.

Por último Angola (Figura 3) que eles identificaram como Brasil.

Figura 3 – Luanda, Angola/África.

Fonte: Portal de Angola, 2018⁵.

4 > Disponível em: http://www.pure-viagem.com.br/noticia/as-10-cidades-menos-amigaveis-do-mundo_a8563/7. Acesso em: maio 2018.

5 > Disponível em: <https://www.portaldeangola.com/wp-content/uploads/2017/08/Luanda-capital.jpg>. Acesso em: maio 2018.

6 > “As relações econômicas entre Brasil e Angola marcam o início das relações afro-brasileiras, quando para o Brasil foram trazidos os primeiros africanos na condição de escravos para trabalhar nas lavouras de cana-de-açúcar. O tráfico de escravos foi a base do intercâmbio comercial por cerca de 470 anos. Sem os escravos, o comércio Brasil-África seria praticamente inexistente e, por conseguinte, outra seria a história do Brasil. Angola participou ativamente da formação do povo brasileiro” (JOSE, 2008, p. 177).

O ideário de África já está constituído, folclorizado, idealizado na imaginação das pessoas, e os próprios africanos assumiram esse significado. A imagem da África é vista desta forma não por questões históricas, mas por uma espécie de genética do continente, construída e sedimentada por muito preconceito e ignorância (COUTO, 2009).

Pretendemos, com essa atividade, que os alunos compreendessem que a África é um continente multicultural e que, muitas vezes, conhecemos somente aquilo que é mostrado pela mídia. A partir da apresentação das imagens citadas, comentamos sobre a “migração” forçada de parte da população africana para o Brasil (Figura 4), com o objetivo de refletir brevemente sobre o tráfico de escravos⁶, período da história em que ocorreu esta diáspora de africanos para o país em meados do século XVI até meados do século XIX. Procuramos mostrar quais povos foram trazidos, os locais de onde vieram, para quais estados brasileiros foram levados, as atividades exercidas e conhecimentos que trouxeram consigo para o país. Trouxemos os seguintes questionamentos: Como os negros foram traficados da África para o Brasil? (Resposta: barcos). Por que os negros foram trazidos para o Brasil? (Respostas: para escravizá-los; pela cor; os negros são melhores fisicamente; trabalham melhor). De onde descendiam esses escravos? Neste caso, explicamos que as etnias se dividiam, principalmente, em Bantus e Sudaneses¹¹.

Figura 4 – Mapa-múndi com as rotas do tráfico de escravos para o Brasil.



Fonte: CAMPOS, F. de; DOLHNIKOFF, M. *Atlas: história do Brasil*. São Paulo: Scipione, 1993⁶.

A partir do que havia sido proposto, partimos para outra etapa da atividade, cujo objetivo foi a reflexão sobre a questão do negro brasileiro na contemporaneidade. Nessa atividade os alunos foram distribuídos em seis (6) grupos, nos quais cada um recebeu placas de Verdadeiro “V” e Falso “F” para que respondessem as seguintes afirmações: *os negros compõem parte da identidade brasileira; não existe racismo no Brasil; a cor da pele não é algo que gere preconceito*. Cada grupo levantou uma das placas após a enunciação das afirmativas e, a seguir, vejamos as respostas dos estudantes:

(a) *Os negros compõem parte da identidade brasileira*. Todos foram unânimes em responder verdadeiro, dando as seguintes declarações: “pela cultura deles” (João); “porque colonizaram o país inteiro” (Renato); “porque muitos acabaram ficando aqui e acabaram criando suas famílias aqui e passaram a cultura de geração em geração, a comida (feijoada), crenças, cultura musical, capoeira, religião, as palavras” (Sônia).

(b) *Não existe racismo no Brasil* e (c) *A cor da pele não é algo que gere preconceito*. Todos disseram ser falso. “Ihhh, mentira professora” (Cibele). Perguntamos como isso é visto no dia a dia. Disseram: “usam apelidos nas pessoas” (Ariel). “A cor da pele geralmente influencia, porque tem gente que acha que por ser de uma cor de pele é melhor que o outro, tipo já chamaram a Maria de negona do cabelo duro só por causa que não gostaram do jeito que ela era” (José). “Pelo motivo que sempre uma pessoa negra passa na rua tem uma pessoa branca que vai ofender ela, pelo motivo da raça e pelo motivo do comportamento. Porque antigamente os negros eram escravizados. Então a pessoa fica dizendo assim: não devia ‘tá’ trabalhando ‘negão’, não é escravizado. Eu e minha mãe estávamos caminhando na rua e passou um cara de moto gritando: ‘seus pretos’, ‘nego feio’” (Mariana). “Porque os negros não conseguem emprego por causa da cor da pele, sim, é algo que tem bastante discriminação” (Fabiano). “No salário” (Emília).

Após este momento, pedimos que, em duplas, escrevessem um texto a partir de duas (2) imagens sobre preconceito e racismo (Figuras 5 e 6), com o intuito de analisar o que haviam apreendido da aula e suas opiniões sobre a temática.

7 > De acordo com Lemos (2014, p. 21 apud PARÉS, 2006), os sudaneses estavam divididos em três subgrupos, iorubas, gegês e fanti-ashantis, tinham origem no que hoje é conhecido como Nigéria, Daomei e Costa do Ouro e seu destino geralmente era a Bahia. Os bantus eram mais numerosos e se dividiam em dois subgrupos, os angola-congoleses e os moçambiques, com sua origem ligada ao que hoje representa Angola, Zaire e Moçambique (correspondentes ao centro-sul do continente africano), e tinham como destino Maranhão, Pará, Pernambuco, Alagoas, Rio de Janeiro e São Paulo.

8 > Disponível em: <https://professorandohist.wordpress.com/2017/03/01/escravidao-na-afrika-e-no-brasil-historias-que-se-completam/>. Acesso em: maio 2018.

Figura 5 – Quadrinho sobre preconceito.



Fonte: Junião – cartunista e ilustrador, 2014⁷.

Figura 6 – Cartum sobre racismo.



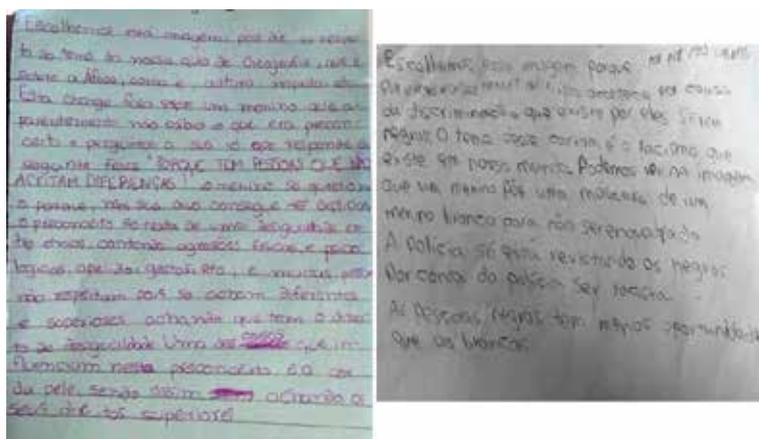
Fonte: Dodô caricaturas, 2010⁸.

Os textos trouxeram afirmações como: “preconceito é feio”; “a existência de desigualdade entre etnias”; “a ocorrência de agressões físicas, psicológicas, apelidos e gestos”; “falta de respeito de algumas pessoas que se acham superiores, possuindo o direito de inferiorizar o outro devido à cor da pele”; “preconceito como um julgamento que fazemos da pessoa antes de conhecê-la”; “um assunto difícil de ser tratado”; “falta de aceitação das diferenças”; “pré-julgamentos”; “traumas que podem causar nas pessoas negras, que se fossem brancas não sofreriam tanto”; “preconceito sofrido também por gays, lésbicas, pessoas com deficiência, de baixa estatura e carecas”; “pessoas negras não têm as mesmas oportunidades”; “a discriminação está relacionada à cor da pele”; “a existência de racismo na polícia”; “de que um dos padrões utilizados pela polícia para abordar suspeitos é a cor da pele”; “a falta de visibilidade das pessoas negras na mídia”; “possuem salários mais baixos em comparação as pessoas brancas”. Abaixo dois (2) destes textos (Figura 7).

9 > Disponível em: <http://www.juniao.com.br/tao-simples-soquenao-preconceito-tira-dona-isaura/>. Acesso em: maio 2018.

10 > Disponível em: <http://dodocaricaturas.blogspot.com/2010/11/cartum-sobre-racismo.html>. Acesso em: maio 2018.

Figura 7 – Textos escritos pelas duplas, o da esquerda referente à Figura 5 e o da direita referente à Figura 6.



Fonte: Imagens capturadas pelos autores.

Podemos constatar com o exposto pelos alunos como o preconceito e o racismo estão presentes no seu cotidiano e a obrigação que nós como educadores temos em conhecer os mecanismos da dominação cultural, econômica, social e política, assim como, perceber o peso das diferenças étnico-culturais sobre essa realidade impiedosa e desumana já vivenciada por estes jovens estudantes.

Conforme apontam Oliveira Júnior e Lima (2013, p. 126), “o racismo [...] é causa da violência contra a população negra e também de outras formas de injustiça”. Ou seja, o racismo, marcado pelo mito da democracia racial, funciona como um eficaz mecanismo de seleção do acesso aos direitos dos negros. Podemos dizer que ele funciona como um mecanismo de restrição da população negra à igualdade de direitos e a mantém em posição de inferioridade aja visto que o negro possui acesso diferenciado às oportunidades no mercado de trabalho, na esfera educacional e nas políticas públicas.

Algumas considerações

A partir da proposta elaborada para a apresentação em sala de aula com o objetivo de promover uma conversa sobre a África e o Brasil, foi possível perceber que as ações de inferiorização dos negros estão muito presentes no cotidiano destes alunos, o estigma sofrido pela população negra segue influenciando comportamentos que perduram até os dias atuais, gerando práticas preconceituosas. Essa visão do indivíduo negro construída historicamente tem reforçado o processo de exclusão, criando um sujeito oprimido, inferiorizado por ser negro, que acredita não ter direitos e que todos têm a mesma oportunidade dentro da falsa ideia de democracia racial; do outro, o opressor, que precisa do oprimido para manter seu status quo e legitimar sua superioridade (SILVA; LACERDA, 2017).

Para “quebrar” este *status quo*, a escola tem uma contribuição a dar nesta desconstrução ideológica, pois a partir de novas abordagens trabalhadas torna-se possível repensar a trajetória da população que não está incluída nas representações dominantes da sociedade. A Geografia, como componente curricular, deve estar aberta à dinâmica cultural presente e vivida em seus conteúdos a serem abordados na instituição escolar, através de ideias e de atitudes que favoreçam mudanças de paradigmas. Primeiro, posicionando outras identidades sobre a África para contrapor a já construída e sedimentada pelo preconceito e ignorância. Depois, conforme Freire (2003), criando as possibilidades para a produção e construção do conhecimento no ambiente escolar, através de discussões e

projetos bem elaborados, objetivando o combate ao preconceito racial e o sucesso dessas crianças, negras e brancas, como alunos e cidadãos.

Acreditamos que esse momento pedagógico serviu para refletirmos com os alunos sobre certos estereótipos, preconceitos e práticas discriminatórias que ainda segregacionam um determinado grupo de pessoas, estimulado por uma ideologia que prega a supremacia de um povo, ou mesmo de uma raça sobre outra. As atividades desenvolvidas com os alunos serviram para reconstruir o significado sobre a África e promover a desconstrução de aspectos negativos sobre o povo africano, levando-os a refletir sobre a origem da nossa identidade afro-brasileira, assim como, mostrar que o preconceito ainda incide sobre a população negra no nosso país, e que, muitas coisas ainda precisam ser realizadas para que se rompa com todas as formas de discriminação que ainda persistem em nossa sociedade.

Referências

- CHIMAMANDA Adichie: os perigos de uma história única. Legendado. [S. l.: s. n.], 2012. 1 vídeo (19 min). Publicado pelo canal ragadougs. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZUtLR1ZWtEY>. Acesso em: 20 abr. 2018.
- COUTO, Mia. “A África que existe na cabeça das pessoas é folclorizada”, diz Mia Couto. [Entrevista cedida a] Natália da Luz. *GI*, Rio de Janeiro, 26 jun. 2009. Disponível em: <https://glo.bo/2MfBozZ>. Acesso em: 15 maio 2018.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988.
- GOHN, Maria da Glória. *Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. São Paulo: Cortez, 2013.
- LEMOES, M. J. *Candomblé: uma divindade cultuada e venerada no Maranhão*. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em História) – Faculdade do Médio Parnaíba, Teresina, 1994. Disponível em: http://www.famep.com.br/repositorio/2016.2/monografias/historia/candomble_uma_divindade_cultuada_e_venerada.pdf. Acesso em: 20 abr. 2018.
- JOSE, Joveta. Angola: independência, conflito e normalização. In: MACEDO, José Rivair (org.). *Desvendando a história da África*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. p. 159-179.
- OLIVEIRA JÚNIOR, Almir de; LIMA, Verônica Couto de Araújo. Violência letal no Brasil e vitimização da população negra: qual tem sido o papel das políticas e do Estado? In: SILVA, Tatiana Dias; GOES, Fernanda Lira (org.). *Igualdade racial no Brasil: reflexões no Ano Internacional dos Afrodescendentes*. Brasília: Ipea, 2013. p. 121-134.
- PARÉS, L. N. *A formação do candomblé: história e ritual da nação jeje na Bahia*. Campinas: Editora Unicamp, 2006.
- SILVA, Eduardo Vasconcelos da; LACERDA, Léia Teixeira. Encontros e confrontos: (in)estabilidade do mito da democracia racial à discursividade dos professores, Ilha Solteira, SP. *Diálogos Educacionais em Revista*, Campo Grande, v. 8, n. 1, p. 1-16, ago. 2017.

Relatos de Experiência



Cidade, escola e diversidade: registros dos estudantes do Projeto Amora do CAp - UFRGS



Victor Hugo Nedel Oliveira*

Resumo:

Cidade, escola e diversidade são três palavras que trazem consigo significados densos, mas que são vivenciados no cotidiano muitas vezes com uma densidade imperceptível. Este trabalho apresenta alguns registros dos estudantes do Projeto Amora do Colégio de Aplicação da UFRGS sobre suas percepções acerca da relação entre a cidade, a escola e as relações de diversidade encontradas nestes espaços. São apresentados registros escritos e desenhos dos estudantes de 7º ano do Ensino Fundamental, a partir de atividade disparadora para trabalhar as questões urbanas no Brasil contemporâneo, em uma aula de Geografia. Como resultados, se oferecem produções profundas e delicadas ao mesmo tempo, evidenciando a pluralidade com que os estudantes percebem sua cidade, o contexto escolar e como a diversidade permeia suas percepções.

Palavras-chave:

Escola. Cidade. Diversidade. Educação.

Resumen:

Ciudad, escuela y diversidad son tres palabras que traen consigo significados densos, pero que son vivenciados en el cotidiano muchas veces con una densidad imperceptible. Este trabajo presenta algunos registros de los estudiantes del Proyecto Amora del Colegio de Aplicación de la UFRGS sobre sus percepciones acerca de la relación entre la ciudad, la escuela y las relaciones de diversidad encontradas en estos espacios. Se presentan registros escritos y dibujos de los estudiantes de 7.º año de la enseñanza fundamental, a partir de actividad disparadora para trabajar las cuestiones urbanas en el Brasil contemporáneo, en una clase de Geografía. Como resultados, se ofrecen producciones profundas y delicadas al mismo tiempo, evidenciando la pluralidad con que los estudiantes perciben su ciudad, el contexto escolar y cómo la diversidad permea sus percepciones.

Palabras clave:

Escuela. Ciudad. Diversidad. Educación.

Contextualizações

A cidade contemporânea é um sistema vivo e não unicamente um amontoado de equipamentos urbanos como edifícios, prédios, casas, ruas, postes, fiações, calçadas, etc.

* > Mestre em Geografia (UFRGS). Professor de Geografia do Departamento de Humanidades do Colégio de Aplicação da UFRGS. E-mail: victornedelcap@gmail.com.

A cidade é um sistema vivo, pois por este sistema transitam pessoas, água, carros, ônibus, trens, dinheiro, energia, esgoto, etc. Em consonância com Margulis (2009, p. 88, tradução nossa), afirmamos que

a cidade é comparável à língua, construída por múltiplos falantes em um processo histórico que dá conta de interações e de lutas pela construção social do sentido. A cidade, igual à língua, reflete a cultura: um mundo de significações compartilhadas. A fala pode homologar-se, no caso da cidade, com as práticas, os comportamentos, as ações, os itinerários, as transformações que vão construindo a cidade, os usos que seus habitantes fazem dela.

Para cada indivíduo, a cidade possui um significado. Para uns, um espaço para morar e trabalhar. Para outros, um espaço de turismo. Para outros ainda, um espaço para transitar. Para alguns, um espaço simples e nada mais. São muitas as definições dos significados que a cidade imprime em cada sujeito. O fato é que as cidades são construídas a partir das ações que cada indivíduo nela realiza, seja pelo simples fato de morar, ou pelo trabalho, ou pelo estudo, ou pelo trânsito.

A escola contemporânea, por sua vez, em um sentido de aproximação ao que fora descrito anteriormente sobre a cidade, também é um espaço no qual predominam as relações de diversidade, que se tornam chave para o entendimento dos sentimentos dos estudantes e seus comportamentos, bem como de sua relação com a escola na qual estuda e a cidade na qual vive.

A escola contemporânea não é mais apenas um ambiente delimitado por paredes, portas e janelas, nas quais estão dispostas inúmeras carteiras e cadeiras. Muito além disso, configura-se como um espaço no qual se devem acolher diferenças, questionamentos, dúvidas e saberes. Espaço esse que pode ser transformado de acordo com a necessidade existente e, caso preciso for criar cenários e novos espaços de aprendizagem.

Há que se ressaltar sempre o artigo terceiro da Carta Magna brasileira, que já afirmava, nos idos de 1988, que é necessário “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988). Assumir esta postura em qualquer espaço que seja: escola, cidade, casa, círculos culturais, é assumir um compromisso social de pertencimento à uma sociedade global e plural, na qual todos deveriam ser respeitados perante à lei.

Neste trabalho, apresentamos algumas produções dos estudantes de 7.º ano do Projeto Amora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que foram desafiados, em uma aula de Geografia, para introduzir o tema da urbanização brasileira, a pensar em três conceitos básicos: escola, cidade e diversidade. A partir destas reflexões, os estudantes deveriam produzir um desenho envolvendo os três conceitos e redigir um parágrafo apresentando suas ideias sobre o tema. O resultado aqui apresentado evidencia algumas das produções dos estudantes, com seus desenhos e escritos, na mais pura imaginação presente nesta fase de transição entre a infância e a juventude.

As produções dos estudantes

Estudante: Aira Petroli Vogt



Escola: É um lugar onde tem estudantes que aprendem matérias, aprendem a ler e convivem com pessoas diferentes. Um lugar de disciplina.

Cidade: É o local onde moramos, podemos dizer que é "nossa cidade natal" O lugar onde o prefeito comanda.

Diversidade: Podem ser pessoas diferentes, lugares, animais etc. Em pessoas a diversidade é uma personalidade, características diferentes, por exemplo (cor do cabelo, cor da pele, cor dos olhos, um diferente do outro).

Escola: é um lugar onde tem estudantes que aprendem matérias, aprendem a ler e convivem com pessoas diferentes. Um lugar de disciplina.

Cidade: é o local onde moramos, podemos dizer que é "nossa cidade natal". O lugar onde o prefeito comanda.

Diversidade: podem ser pessoas diferentes, lugares, animais, etc. Em pessoas a diversidade é uma personalidade, características diferentes, por exemplo (cor do cabelo, cor da pele, cor dos olhos, um diferente do outro).

Estudante: Cristiana Lopes Zacreska Fagundes



Sociedade
A sociedade tem uma imensa diversidade de pessoas, culturas e lugares. A diversidade de pessoas está espalhada pelas cidades. Dos lugares que eu me lembro que tenha uma grande diversidade é na escola. Na escola tem pessoas negras, morenas, brancas, mestiças etc. A cidade tem muitas leis como não dirigir alcoolizado. As leis servem para organizar a sociedade e impedir acidentes. E tudo está sendo rodeado em volta da sociedade.

Sociedade

A sociedade tem uma imensa diversidade de pessoas, culturas e lugares. A diversidade de pessoas está espalhada pelas cidades. Dos lugares que eu me lembro que tenha uma grande diversidade é na escola. Na escola tem pessoas negras, morenas, brancas, mestiças, etc. A cidade tem muitas leis como não dirigir alcoolizado. As leis servem para organizar a sociedade e impedir acidentes. E tudo está sendo rodeado em volta da sociedade.

Estudante: Gabriel Moreira Santos



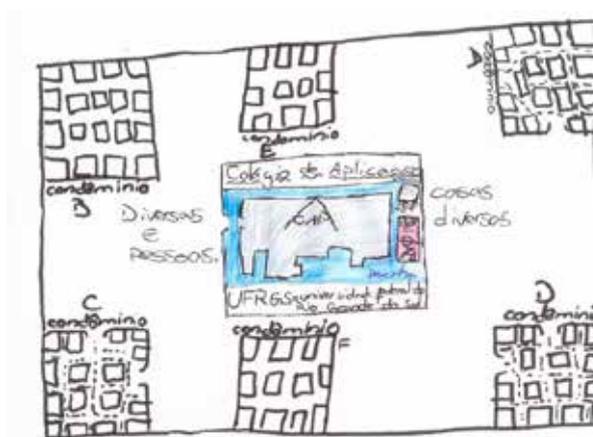
Gabriel estudava em uma escola da grande cidade de Porto Alegre, ele tinha 9 anos e já tinha observado que existe uma diversidade de cores de pele, só que ele não gostava de negros. Depois dos 10 anos o Gabriel começou a entender que tem que respeitar as raças e ele perdeu esse ódio, hoje o melhor amigo do Gabriel é negro.

Gabriel estudava em uma escola da grande cidade de Porto Alegre, ele tinha 9 anos e já tinha observado que existe uma diversidade de cores de pele, só que ele não gostava de negros. Depois dos 10 anos, o Gabriel começou a entender que tem que respeitar as raças e ele perdeu esse ódio, hoje o melhor amigo do Gabriel é negro.

Estudante: Gabrielli da Silva Garroni

As três palavras podem serem bem relacionadas, porque em cada cidade existem muitas escolas e em todas as escolas tem diversidade. Na representação do meu desenho fala sobre a classe econômica e as condições de estudar em um colégio particular.
 Gabrielli Garroni
 Anos 3.A

As três palavras podem ser relacionadas, porque em cada cidade existem muitas escolas e em todas as escolas tem diversidade. Na representação do meu desenho fala sobre a classe econômica e as condições de estudar em um colégio particular.

Estudante: Henrique Nunes Luiz

Com as três palavras consegui fazer muita coisa. Eu fiz a escola no centro da cidade (no meio) e ao lado dela fiz condomínios fechados e botei letra no nome tipo: condomínio A, condomínio B, condomínio C, condomínio D, condomínio E e condomínio F. Também tem leis, diversas leis.

Com as três palavras consegui fazer muita coisa. Eu fiz a escola no centro da cidade (no meio) e ao lado dela fiz condomínios fechados e botei letra no nome, tipo: condomínio A, condomínio B, condomínio C, condomínio D, condomínio E e condomínio F. Também tem leis, diversas leis.

Estudante: Leo Ciziliao Rocha da Silva

É incrível pensar que na escola há tanta diversidade de, por exemplo, plantas, pessoas, animais. Nós humanos temos várias espécies: indígenas, negros, brancos, amarelos e morenos. O Brasil é o país com mais biodiversidade.

É incrível pensar que na escola há tanta diversidade de, por exemplo, plantas, pessoas, animais. Nós humanos temos várias espécies: indígenas, negros, brancos, amarelos e morenos. O Brasil é o país com mais biodiversidade.¹

Estudante: Luiz Miguel Moresco Graebin

O nome dessa escola é Osvaldo Aranha que fica na cidade de Teresopolis. Se uma pessoa de vagabunda, ela era presa e cumpria um ano de prisão. E lá todo mundo era aceito sendo negro ou branco, todo mundo tinha os mesmos direitos.

O nome dessa escola é Osvaldo Aranha que fica na cidade de Teresópolis com suas leis. Se chamar uma pessoa de vagabunda, ela era presa e cumpria um ano de prisão. E lá todo mundo era aceito sendo negro ou branco, todo mundo tinha os mesmos direitos.

1 > Aqui cabe realizar uma observação quanto à produção escrita do estudante. Há uma dissonância conceitual ao apresentar “espécies” de seres humanos (indígenas, negros, brancos, amarelos e morenos), em uma clara confusão com o conceito de raça/etnia. Ainda, é apresentado o termo “morenos” enquanto raça. É importante destacar que tal atividade tratou-se de uma escrita livre e que, ao apresentarem seus trabalhos em aula, houve os devidos momentos de pontuações conceituais e problematizações de tais conceitos com a turma.

Estudante: Maria Eduarda Figueiredo Canabarro de Oliveira

Nesse meu pequeno "mundo" tem 3 tipos de escola, pessoas e casa de países diferentes. Os países são: Brasil, Argentina e Estados Unidos. Em cada país tem várias cidades e estados com regras e pessoas diferentes, tem escolas que também tem um jeito diferente de ensinar e as pessoas que falam línguas diferentes e tem personalidades diferentes.

Nesse meu pequeno "mundo" tem 3 tipos de escola, pessoas e casa de países diferentes. Os países são: Brasil, Argentina e Estados Unidos. Em cada país tem várias cidades e estados com regras e pessoas diferentes, tem escolas que também tem um jeito diferente de ensinar e as pessoas que falam línguas diferentes e tem personalidades diferentes.

Estudante: Ruan Goncalves Alves

O DESENHO DA ESCOLA E DIVERSIDADE SOCIAL SOU EU E MEUS AMIGOS NA MINHA ESCOLA ANTIGA COM O SOL NASCENDO, MAS EU NÃO ESTUDAVA DE MANHÃ E SIM DE TARDE ISSO FOI UMA SIGNIFICAÇÃO DE ALEGRIA. O OUTRO É UM POR DO SOL EM PORTO ALEGRE E O SOL FICOU ESCURO PORQUE PEGUEI O LÁPIS ERRADO. EU DESENHEI A CIDADE DE PORTO ALEGRE COM PRÉDIOS CINZENTOS EM SIGNIFICAÇÃO DE INFELICIDADE.

O desenho da escola e diversidade sociais sou eu e meus amigos na minha escola antiga com o sol nascendo, mas eu não estudava de manhã e sim de tarde isso foi uma significação de alegria. O outro é um por do sol em Porto Alegre e o sol ficou escuro porque peguei o lápis errado. Eu desenhei a cidade de Porto Alegre com prédios cinzentos em significação de infelicidade.

Algumas considerações

Há que se destacar alguns pontos importantes a partir de uma breve análise das produções dos estudantes: desenhos e textos. Obviamente trata-se de uma amostra do universo de estudantes deste nível e, assim, mesmo, dentro do Colégio de Aplicação. Alguns pontos ficaram em destaque:

- » Existe uma amplitude de interpretação dos conceitos de cidade, escola e diversidade, variando a intensidade e vínculo interpretativo, mas todos estão interrelacionados às questões sociais tanto dos espaços como dos sujeitos;
- » A cidade, em muitos casos representadas através das imagens de prédios, edifícios e construções, repercute a visão padrão do social: de que a cidade é cinza e concretada. Não há um rompimento deste paradigma por parte da visão dos estudantes;
- » Há uma relação interessante a ser analisada: a inserção de diferentes níveis de escalas entre o local e o global. A cidade, que por si só é diversa, é, em alguns casos, representada através da visão do global;
- » A interpretação entre as imagens/vivências entre escola pública e escola privada: há uma sutil diferenciação entre as realidades públicas e privadas. Um exemplo gritante é um dos desenhos apresentarem a escola privada colorida e sem reparos a serem feitos e, por outro lado, apresentar a escola pública em preto e branco e totalmente destruída;
- » Percebe-se o reconhecimento da interrelação entre os conceitos propostos para a produção dos estudantes: cidade, escola e diversidade. Reconhece-se, por exemplo, que a cidade é diversa e que na escola se encontra/vive a diversidade.

Para além destas percepções, cabe evidenciar a própria “diversidade” de percepções do espaço urbano, do espaço escolar e do conceito de diversidade. Tal constatação endossa o entendimento de que a visão dos estudantes é múltipla e rica, sendo importantes instrumentos de entendimento de suas vivências e, porque não dizer, configurando-se como excelentes recursos para as distintas aulas.

Cabe, por fim, destacar e congratular a relevância de um espaço de publicações científicas que também privilegie as produções dos estudantes, o que corrobora com a ideia de que “aluno também pesquisa e produz conhecimentos”. Vida longa à revista *Cadernos do Aplicação!*

Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal - Centro Gráfico, 1988.

MARGULIS, Mário. *Sociología de la cultura: conceptos y problemas*. Buenos Aires: Biblos, 2009.

“Adote uma palavra”: um projeto de Língua Portuguesa



Mariana Backes Nunes*
Júlia Nunes Azzi**

Resumo:

O presente trabalho foi desenvolvido baseado nas experiências vivenciadas no Estágio de Língua Portuguesa I, aplicado em uma turma de oitavo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública. Trata-se de um relato das atividades relacionadas ao projeto denominado “Adote uma palavra” e seus resultados. O projeto em questão procurou despertar o interesse dos alunos e levá-los a refletir sobre as relações entre língua e vida ao questioná-los sobre os diversos sentidos que uma palavra pode ter. Para isso, trabalhamos com o gênero “definições poéticas”. Foram realizadas diversas atividades que apontassem para esse potencial da língua, como definições guiadas, coletivas e por imagens. Ao final, os alunos foram incentivados a produzirem suas próprias definições sobre uma palavra de sua escolha, utilizando-se de suas próprias vivências como ponto de partida.

Palavras-chave:

Relato de experiência. Língua Portuguesa. Linguagem e seus sentidos. “Adote uma palavra”. Definições poéticas.

Abstract:

The present work is a report of the experiences lived in a Portuguese didactic internship, applied in an eighth degree group (Elementary School) from a public state school. This report narrates the project called “Adopt a word” and its results. The project in question aimed to arouse students’ interest in reflecting on the relationship between language and life by questioning them about the several meanings that a word can have. Therefore, the genre “poetic definitions” was selected to be the main genre of the project. Several activities were done in order to show the students the potential of their native language, such as the creation of definitions, individually and collaboratively, and the production of definitions through images. Finally, the students were encouraged to produce their own definitions of a word of their choice, using their own experiences as their starting point.

Keywords:

Experience report. Portuguese language. Language and its meanings. “Adopt a word”. Poetic definitions.

Apresentação

“Adote uma palavra” foi um projeto desenvolvido e aplicado em uma turma de oitavo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, com o objetivo central de

* > Mestranda em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Graduada em Letras Licenciatura com ênfase em Português/ Inglês pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: mariana-backesnunes@gmail.com.

** > Mestranda em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Graduada em Letras Licenciatura com ênfase em Português/Inglês também pela UFRGS. E-mail: julianazzi@hotmail.com.

refletir e explorar junto com os alunos os efeitos de sentido criados pelas escolhas feitas na construção dos nossos enunciados em nossa fala e escrita do cotidiano. Através deste projeto, os alunos foram incitados a perceber que há uma relação quase que afetiva do falante com a língua, pois este se insere nela através de seu próprio modo de “brincar com as palavras”. Para todos os nossos enunciados, estamos fazendo escolhas, selecionando dentre uma vasta gama de sentidos aquilo que se encaixa na ideia que desejamos passar, tudo sendo parte de uma espécie de “jogo de comunicação”. É interessante fazer os alunos refletirem sobre essa relação que possuímos com a linguagem.

No decorrer do projeto os alunos conheceram o mundo da linguagem figurada, pois foram convidados a perceber como as palavras se transformam e ganham vida através dos sentidos que a elas são atribuídos. Este processo de conhecimento da linguagem figurada na verdade revelou-se como um “re-conhecimento”, no sentido de que os alunos já estavam acostumados a usar essas construções em seus discursos, embora sem muitas vezes perceber seu potencial criativo. Utilizando-as, os alunos puderam refletir sobre como se dá essa escolha de palavras, considerando seus sentidos, de modo a estarem aptos a se utilizar delas mais conscientemente para se expressar. Desta maneira, o maior objetivo deste projeto foi construir o que Simões (2015, p. 75) chama de “uma cultura reflexiva sobre língua na aula de Português”, onde os alunos leem e refletem sobre a relação entre língua e vida.

Assim, figuras de linguagem foi tanto o conteúdo programático a ser estudado como o próprio tema de reflexão, pois foram colocados em pauta justamente os usos da língua e a forma como certas escolhas encadeiam determinados sentidos (CORRÊA, 2009). Os alunos adentraram os diversos sentidos das palavras e perceberam como cada palavra pode ter um significado diferente, não somente em contextos diferenciados, mas também para pessoas diferentes, afinal, cada um de nós acrescenta mais informações no “rio semântico” (KUNDERA, 1986, p. 94) das palavras através de nossas vivências. Por isso, escolhemos também trabalhar com definições poéticas para que assim os alunos pudessem criar novas definições de palavras de acordo com aquilo que observam empiricamente.

Contextualização

Para a aplicação deste projeto foi escolhida uma pequena escola estadual de Ensino Fundamental localizada em Porto Alegre. A turma com a qual trabalhamos era de oitavo ano do Ensino Fundamental. A turma não era composta por muitos estudantes, não chegando a vinte alunos por aula, e a maior parte era do sexo masculino. No geral, eram alunos mais calmos e quietos, o que fazia com que algumas discussões não rendessem muito por falta de participação geral. Os estudantes eram bem divididos entre si: os alunos se agrupavam em pequenos números e os grupos buscavam não interagir uns com os outros.

As meninas no geral eram mais agitadas e falavam mais, enquanto os meninos eram mais quietos e mais interessados em realizar as atividades propostas. Devido à pouca conexão entre os alunos e à grande diferença de interesse entre eles, percebemos que algumas atividades como dinâmicas que envolvessem a turma inteira não funcionavam, enquanto atividades em grupos pequenos eram mais eficazes.

Desenvolvimento

Este projeto de aulas foi dividido em três módulos, com o intuito de explorar as percepções dos alunos sobre a língua e seu potencial. A cada módulo trabalhamos de

maneira diferente com a questão das definições e dos sentidos possíveis para a língua, trazendo diferentes textos relacionados ao tema e ao gênero textual “definição”, além de trabalhar com produções textuais dos alunos a cada módulo.

No primeiro módulo estabelece-se o primeiro contato com o gênero textual escolhido, bem como a produção das primeiras definições poéticas. Nessas aulas trabalhamos principalmente com trechos do livro *Caderno H*, de Mario Quintana, e com uma reportagem sobre um dicionário de definições poéticas produzidas por crianças. Os produtos foram definições de palavras previamente definidas. O segundo módulo voltou-se para a produção da definição principal, de escolha pessoal de cada aluno, além de definições coletivas. Eles entraram em contato com diversas definições poéticas da página do *Facebook Contos Mal Contados*, e tendo elas como exemplo, criaram as suas próprias. O terceiro modo focou na questão da imagem. Os alunos trabalharam com definições para imagens e por último criaram imagens ou colagens que complementassem suas próprias definições, realizadas no segundo módulo.

Desta forma, acreditamos que conseguimos mostrar várias facetas da criação de definições, sendo as produções deles mesmos o ponto mais importante para o projeto, pois foram justamente a forma de mostrar que cada um olha para as palavras de forma diferente, e dá a elas seus próprios sentidos. Assim, trabalhamos com definições longas e curtas, de termos abstratos ou concretos, em linguagem verbal ou imagética, como variadas maneiras de mexer com os sentidos da língua.

Primeiro módulo

No módulo inicial do projeto, procuramos trazer para a sala de aula as principais noções que seriam posteriormente destrinchadas, tanto a partir de leitura quanto de escrita. Desde a primeira aula procuramos fazer com que os alunos refletissem sobre os sentidos da língua, os sentidos literais e figurados, os sentidos comuns e aqueles que cada um deles depositava nas palavras, tornando a língua sempre algo vivo e mutável. Essas aulas colocaram em pauta o gênero definição, em sua versão mais criativa, que é a definição poética, a qual está baseada não em uma objetividade intelectual (como nas definições de dicionários), mas nas percepções subjetivas e empíricas da pessoa que a escreve. Por isso, definições poéticas podem ser criadas por qualquer pessoa, com mais ou menos idade, com maior ou menor grau de conhecimento, justamente porque o que está em jogo é a percepção de mundo subjacente ao autor da definição. Não há um certo ou errado, apenas maneiras diversas de olhar para as coisas do mundo.

Procuramos levar a reflexão e essas práticas para a sala de aula, como uma forma de letramento. De acordo com Rildo Cosson (2007, p. 15), “no princípio e sempre é o verbo que faz o mundo ser mundo para todos nós, até porque a palavra é a mais definitiva e definidora das criações do homem”. Cada aluno já possui a sua linguagem e sua maneira de criar o mundo, e quanto mais, e de mais diferentes formas, a língua é utilizada, mais exercitado é o corpo-linguagem. O projeto buscou colocar em pauta esse contato com o mundo a partir da linguagem e incentivar a que isso fosse feito de uma forma consciente, como um letramento literário. Porque, de acordo com Cosson (2007, p. 17), e aqui considerando as definições poéticas como uma prática literária:

Na leitura e na escritura do texto literário, encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia de minha própria identidade.

Para apresentar a ideia de definições poéticas, levamos trechos do livro *Caderno H*, de Mario Quintana. O livro é composto por diversas reflexões curtas, então escolhemos algumas que se apresentassem no formato de definições (exemplo: “A recordação é uma cadeira de balanço embalando sozinha”) e levamos para discussão. A princípio a discussão se deu em grupos, sendo que cada grupo recebeu cinco definições diferentes para discutir e, após isso, relatar suas impressões para o resto da turma. As perguntas gerais que foram dadas sobre as definições envolviam principalmente o reconhecimento do gênero trabalhado, bem como questões de gosto e de opinião, para que eles vissem quais definições se aproximavam daquilo que eles próprios pensavam e quais não se relacionavam com a realidade deles. A partir desse contato inicial, esperava-se que houvesse uma percepção maior do que são no geral as definições e de que forma elas se relacionam com a subjetividade de quem as cria, refletindo uma visão de mundo.

O segundo trabalho relacionado com a questão das definições foi feito a partir de uma reportagem do site *Catraca Livre* sobre o livro *Casa das estrelas: um universo contado pelas crianças*, que se trata de uma compilação de definições poéticas criadas por crianças. Para além do texto jornalístico, na reportagem estão várias dessas definições, como por exemplo “Guerra: Gente que se mata por um pedaço de terra ou de paz” e outras. O objetivo de levar essas outras definições era, além de continuar apresentando outros textos do gênero, justamente mostrar que definir palavras do mundo a partir daquilo que nós entendemos delas não é algo feito apenas por poetas e intelectuais, mas também por crianças, que é algo instintivo e simples a partir do momento em que se fica aberto para isso. Aproveitamos o texto para trabalhar com outros aspectos, como o gênero reportagem e a linguagem figurada, e continuamos principalmente com o trabalho sobre os sentidos e o modo como se relacionam com a forma de enxergar o mundo – coisa que é extremamente visível no momento em que se entra em contato com escritos de crianças.

Após esses dois primeiros contatos, e para finalizar o primeiro módulo, os alunos fizeram a primeira atividade de definições: as definições guiadas. Ao contrário do final do projeto, onde eles escolhem que palavras definir, nessa atividade nós estabelecemos três palavras para que todos fizessem suas definições. As palavras escolhidas eram *celular*, *escola* e *medo*. Escolhemos essas três palavras porque acreditamos que todas seriam fáceis de relacionar com o dia a dia, sendo uma das palavras um objeto que eles usam frequentemente; outra, um lugar que todos frequentam; e a outra, um sentimento muito comum a todos (escolhido para que uma das palavras fosse abstrata). Assim, cada aluno criou suas definições para as três palavras, sendo então possível perceber como a visão e a experiência de cada um mudava a percepção que tinham sobre aquela palavra. Por exemplo, escola podia ser o “lugar onde aprendemos”, mas também o “lugar onde adolescentes e crianças vão copiar” ou mesmo o “lugar onde vamos, zíamos e fazemos amigos”. Celular pode ser “um vício” ou um “retângulo que acende”. Medo para um era “coisa que sentimos quando estamos sozinhos” enquanto para outro é “o que sinto quando meu pai vem no colégio”. Dessa forma, era possível perceberem como, mesmo dentro de uma mesma sala de aula, em um mesmo contexto, as opiniões e os sentidos de cada palavra para cada um variavam fortemente.

Segundo módulo

Após essa introdução ao gênero definições poéticas, foram apresentadas aos alunos as publicações da página do *Facebook Contos Mal Contados*, de autoria de João Pedro Doederlin. Nessas publicações o autor define palavras diversas utilizando-se de suas experiências pessoais e de referências contemporâneas, tornando-as, assim, palavras marcantes

e especiais. Os leitores da página, muitas vezes, mostram se identificarem com as definições propostas pelo poeta, ou ainda deixam nos comentários as suas próprias impressões sobre os verbetes. Desta maneira, pensamos que seria interessante levar algumas dessas definições aos alunos para que eles pudessem entender que em nosso dia a dia vamos enriquecendo a semântica de nossas palavras através de nossas vivências, tornando-as maleáveis, diferentes, mas, ao mesmo tempo, intensas. Além disso, tais definições serviriam de exemplo para as próximas produções dos alunos.

Figura 1 – Atividades realizadas a partir das definições de *Contos Mal Contados*.

<p>Disciplina: Português</p>  <p>Contos Mal Contados @contosmalcontados</p>	<p>Turma: 80 Professoras: Júlia e Mariana</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>Em duplas, discuta as questões abaixo sobre as definições que você recebeu retiradas da página de Facebook <i>Contos Mal Contados</i>, de João Doederlein:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Qual definição de João Doederlein você mais gostou? Explique. 2. Você já conhecia a página <i>Contos Mal Contados</i>? 3. Se tiver acesso à internet nesse momento, dê uma olhada na página. O que lhe chamou a atenção? 4. Quais palavras você gostaria que o autor criasse uma definição? 5. O que você mudaria ou acrescentaria a essas definições? Como você definiria essas palavras? Crie uma "continuação" para uma das definições criadas. </div>
---	---

Fonte: Dados das autoras, 2016.

Como visto na Figura 1, uma das atividades realizadas era a proposta de indicar palavras ao autor para ele as definir futuramente. Dentre essas palavras sugeridas pelos alunos, foram criadas definições coletivas, ou seja, os alunos escolheram por meio de votação quatro palavras a serem definidas em sala de aula no grande grupo. Essas palavras foram *demônio*, *humildade*, *vermelho* e *ilusão*. Durante essa atividade surgiram diferentes opiniões sobre essas palavras, inclusive ideias antagônicas – por exemplo, a definição de demônio foi tanto como “uma pessoa sem Jesus” como “um ser sobrenatural super legal” – entretanto, o resultado final foi surpreendente. Uma das melhores definições surgiu nesse momento: “ilusão é colocar o leite no copo e só depois lembrar que acabou o Nescau”.

Após as definições coletivas, chegou o momento das definições individuais em que os alunos escolheriam as palavras que iriam “adotar”. Para isso, preparamos o seguinte roteiro de produção (Figura 2), tendo como modelos de definições poéticas as definições lidas pelos alunos nas aulas anteriores:

Figura 2 – Roteiro de produção das definições individuais.**ROTEIRO DE PRODUÇÃO:**

Pense em uma palavra que você gostaria de definir. Escolha uma palavra que você goste, que seja importante para você: uma palavra divertida ou até mesmo uma palavra que lhe cause estranhamento. Você irá adotar essa palavra!

Anote, pode ser em um rascunho, tudo que você consegue lembrar sobre essa palavra. Pode ser um sentido literal da palavra; um sentido figurado; uma memória que ela lhe traz; uma pessoa, uma música, um filme que vem a sua mente ao pensar nessa palavra. **SEJA CRIATIVO!**

Depois, tente encaixar essas ideias em um pequeno texto que possua no mínimo cinco ideias diferentes. Veja o exemplo abaixo (mas NÃO copie!):

ADOTAR:

é tomar algo seu; é envolver alguém com muito carinho; é quando preenchemos um vazio que há em nós a partir da presença de outra pessoa, mas ao mesmo tempo preencher o vazio de outra pessoa a partir do que há em nós; é você escutar tanto uma música que ela passa a pertencer a você, passa a ser a trilha sonora da sua vida; são filhotinhos a bagunçar a sua casa enquanto você somente sorri.

Agora é sua vez! #partiu

Fonte: Dados das autoras, 2016.

Várias definições criativas e interessantes surgiram nessa produção, os alunos conseguiram realmente expressar o que a palavra escolhida significava para eles. Tivemos definições para as palavras *perfeito*, *tempestade*, *natal*, *saudade*, *perigo*, *tempo*, *amor*, *música*, *humildade*, *criatividade*, entre outras.

Terceiro módulo

No terceiro e último módulo do projeto, o objetivo central foi trabalhar com imagens mostrando aos alunos que estas também possuem significados. Muitas vezes vemos nas unidades e livros didáticos a imagem (e outras modalidades de linguagem) sendo utilizada como meios de ilustração do texto escrito, não havendo maior discussão sobre os sentidos que a imagem transmite por ela mesma, não existindo um letramento visual e uma análise crítica sobre a multimodalidade tão presente em nosso cotidiano (GOMES, 2010). Por isso, neste módulo tivemos como premissa a ideia de que “cada forma semiótica é única, na medida em que agrega um conjunto de normas interpretativas e possibilidades de significado que lhe são particulares” (GOMES, 2010, p. 27).

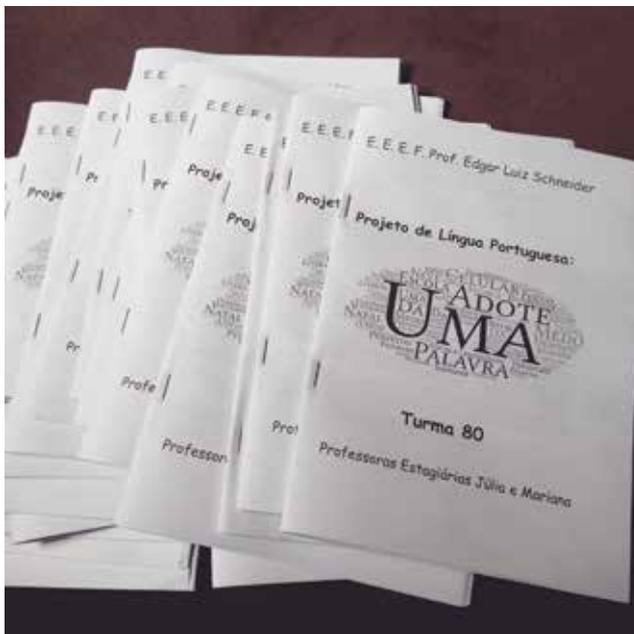
Iniciamos este módulo com uma atividade simples, mas que se revelou muito rica e divertida. Escolhemos sete imagens famosas, incluindo fotografias, pinturas e grafites, que seriam distribuídas aos alunos sem o seu nome, somente um número para cada uma delas. Os alunos, então, tiveram que renomear (e assim redefinir) cada uma das imagens conforme os sentidos que elas os transmitiam. Vários nomes interessantes surgiram para as imagens apresentadas, alguns até mais criativos que os nomes originais. A pintura *Guernica* de Pablo Picasso foi renomeada pelos alunos como “Loucos Monstros”, “O protesto estranho” ou ainda “O que tá acontecendo”. O grafite *Colaboração com JR* de Os Gêmeos foi redefinido como “Brasileiro Engarrafado” ou “A vida de um analfabeto no Brasil”. Ao final desta aula, os alunos leram pequenos textos que contavam um pouco da história sobre cada uma das imagens.

Para concluir este módulo, os alunos foram convidados a criarem uma imagem, através de desenho ou de colagem, que também definisse a palavra que adotaram nas produções individuais. Assim, a junção dos sentidos do texto escrito e da imagem formaria um sentido global das suas definições poéticas.

O livrinho

Ao final do projeto, foram reunidas todas as produções realizadas pelos alunos em sala de aula em um livrinho (Figura 3), do qual cada aluno recebeu uma cópia. Desta maneira, os alunos puderam ler as produções dos colegas e mostrar seus trabalhos a quem desejassem. Essa foi uma forma escolhida para que pudesse haver um pouco mais de divulgação para as produções de aula, caso os alunos assim quisessem.

Figura 3 – Livrinho do projeto “Adote uma palavra”.



Fonte: Dados das autoras, 2016.

Conclusão

Acreditamos que o projeto tenha trazido no geral bons resultados. O produto conseguiu estar de acordo com aquilo que vínhamos propondo desde as primeiras aulas, e o conceito dos sentidos da língua pareceu ficar claro e coeso em relação às definições poéticas que propomos, além de que as diversas atividades parecem conversar entre si e seguir uma linha lógica e progressiva. As reações dos alunos foram no geral positivas, eles avaliaram as aulas como divertidas e informativas e disseram que sentiram que nas aulas podiam se expressar, o que era um dos nossos objetivos. Ao longo do projeto, tivemos pontos positivos e pontos negativos, de dinâmicas que não deram certo ou que poderiam ter sido melhores.

Pontos negativos:

- » As dinâmicas que envolvessem a turma toda ou que fizessem um grupo ter que conversar com outro não deram certo. Como a turma era muito segmentada, quando tentávamos juntar todos, muitos não queriam participar;
- » As discussões em grupo no geral também não atingiram um grande potencial. Muitos alunos não participavam oralmente, então as discussões costumavam acabar rápido;
- » Nossa relação com a turma também poderia ter sido melhor. Alguns alunos pareceram mais atingidos pelas aulas, enquanto outros permaneceram distantes até o fim;
- » Das atividades em aula, a que menos deu certo foi a hora da reescrita. Possivelmente não ficou muito claro para eles os motivos para reescrever ou como se faz uma boa reescrita, então essa parte não atingiu o potencial que poderia atingir.

Pontos positivos:

- » Conseguimos fazer praticamente tudo que tínhamos planejado, e levar adiante, transmitindo aos alunos, aquilo que queríamos, que era levar a essa discussão sobre os sentidos da língua;
- » No final os alunos conseguiram entender bem a ideia da linguagem figurada, utilizando-a a seu favor;
- » Algumas das produções dos alunos ficaram muito boas, muitas contendo reflexões interessantes, referências culturais ou ideias muito criativas;
- » As atividades com imagens foram das que mais deram certo. Os alunos pareceram ficar empolgados tanto para criar nomes que definissem as imagens quanto para criar imagens para as próprias definições. No geral os nomes criados por eles foram muito criativos.

Referências

CORRÊA, Renata Rodrigues. *O ensino das figuras de linguagem no último ano do Ensino Fundamental*. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gramática e Ensino de Língua Portuguesa) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2007.

GOMES, Luiz Fernando. *Hipertextos multimodais: leitura e escrita na era digital*. Jundiaí: Paco Editorial, 2010.

KUNDERA, Milan. *A insustentável leveza do ser*. Rio de Janeiro: Editora Rio Gráfica, 1986.

SIMÕES, Luciene Juliano. Uma conversa sobre aula de português. In: RIGATTI, Pietra Cassol; VUADEN, Filipe Róger; SILVA, Márcia Ivana de Lima e (org.). *Livros que seu aluno pode ler: formação do leitor na educação básica*. 1. ed. Porto Alegre: Sci Books, 2015. v. 2. p. 73-88.

O momento de encontro do ofício



Guilherme Alves Mendes*

Ruth Raquel Soares de Farias**

Resumo:

O presente trabalho relata a estada de um dos autores em uma escola pública, onde foram acompanhadas uma turma de 9.º ano do Ensino Fundamental II e uma turma de 3.º ano do Ensino Médio para a realização de atividades avaliativas que serviram como requisito parcial para a disciplina de Estágio Supervisionado II. As observações realizadas durante o estágio permitiram uma reflexão sobre a educação e a posição docente. O relato tem como objetivo amenizar a ansiedade comum aos acadêmicos que entram em contato com a sala de aula pela primeira vez.

Palavras-chave:

Ofício docente. Reflexão. Práticas educativas.

Abstract:

The present study reports one of the author's stay in a public school, where he accompanied a 9th grade elementary school class II and a 3rd grade high school group for activities which served as a partial requirement for the subject of Supervised Internship II. The observations made during the internship allowed a reflection on the education and teaching position. The report aims to ease the anxiety common to academics who come into contact with the classroom for the first time.

Keywords:

Teaching. Reflection. Educational practices.

Introdução

O estágio supervisionado é uma ótima oportunidade para o aluno graduando de licenciatura vivenciar a realidade que lhe aguarda em um futuro próximo: o ofício docente. Porém, alguns fatores pesam no momento de encarar a realidade da sala de aula. Um deles é a inexperiência. O frio na barriga e a ansiedade são inevitáveis. Contudo, estes males podem ser amenizados através da troca de experiências, como vídeos motivacionais e relatos.

A temática do “ser/saber fazer professor” é centro de debates e discussões em eventos científicos e salas de aulas no mundo todo. No entanto, informações sobre o histórico dessa profissão difícil e ao mesmo tempo maravilhosa a ponto influenciar na formação do caráter das pessoas são raras e escassas (TOMAZETTI; MORAES, 2016, p. 745).

É fato que educação e ofício docente estão intimamente relacionados. Desta forma, o contexto histórico de como teria se consolidado a profissão docente pode ser descrito através da história da educação.

* > Graduando em Ciências Biológicas na Universidade Federal do Piauí. E-mail: mendesguilherme.gui@hotmail.com.

** > Doutora em Biotecnologia em Recursos Naturais pela Universidade Federal do Piauí. Professora substituta no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE). E-mail: ruthraquelsf@gmail.com.

A educação teria surgido de forma espontânea nas comunidades humanas primitivas. Não havendo uma pessoa responsável pela tarefa de instruir os mais jovens, estes aprendiam o básico para a sobrevivência (caçar, buscar abrigo...) através da imitação dos mais velhos. A educação evoluiu no oriente em civilizações com organização política como o Egito, Índia e China. O surgimento da escrita foi um marco na história da educação. O que antes era um fenômeno espontâneo, agora passou a ser intencional permitindo o surgimento de escolas e mestres (BARBOSA, 2010, p. 20-24).

A educação clássica ou ocidental está ligada a Grécia antiga e a Roma e teria se desenvolvido entre os séculos V a.C. e V d.C. O modelo contemporâneo de educação nacional, onde o Estado é o responsável pela oferta de ensino primário universal, gratuito e obrigatório, com intuito de formação patriota, surgiu na França em meados do século XVII consolidado pela Revolução Francesa (RODRÍGUEZ, 2010, p. 68). Neste cenário, pode-se concluir que educação e civilização evoluíram simultaneamente, ou seja, a educação e a existência humana estão intimamente relacionadas.

A trajetória da educação desde seus primórdios até o modelo atual consolidado mostra que as necessidades e interesses humanos culminaram em práticas sociais intencionais e sistemáticas; e que o professor, por se tratar de uma figura histórica, assume uma posição de destaque na educação.

Seguindo esta linha de raciocínio, o presente trabalho tem como objetivo amenizar o nervosismo de acadêmicos iniciantes nas disciplinas de estágio supervisionado através do relato de experiência vivenciada pelo autor em uma escola da rede pública de ensino. Entre os objetivos específicos lista-se: apresentar um relato que serve de parâmetro para o direcionamento das tomadas de decisões dos estudantes de licenciatura que iniciarão a disciplina de estágio supervisionado e contribuir para formação e encontro da didática de futuros professores.

Metodologia

Acompanhamento de um professor titular lotado no quadro de professores efetivos do Governo do Estado durante 14 dias. Observando duas turmas: uma de 9.º ano de Ensino Fundamental maior e outra de 3.º ano do Ensino Médio, foi possível vivenciar a rotina do ensino público da região.

Resultados e discussão

Durante os 14 dias de acompanhamento das turmas, percebeu-se pouca ou nenhuma mudança nas práticas de ensino do professor colaborador e o descontentamento de alguns alunos com as disciplinas de Ciências (Ensino Fundamental) e Biologia (Ensino Médio).

Elaborou-se um questionário simples contendo apenas três questões com o objetivo de esclarecer algumas dúvidas sobre a relação professor-aluno e como proceder para que essa relação permanecesse harmônica e facilitasse o processo de ensino-aprendizagem. O questionário direcionou os resultados da pesquisa e as respostas dos alunos foram todas voltadas para a posição conteudista do professor. Na primeira questão: o que você espera aprender em Ciências/Biologia? Verificou-se a empolgação dos alunos de ambas as turmas com a disciplina. Os alunos do Ensino Fundamental ressaltaram que esperam aprender vários fenômenos da natureza e os alunos do Ensino Médio foram mais específicos, mostrando interesse em Zoologia e Botânica, por exemplo. Uma das respostas que chamou atenção foi a seguinte: “conhecer as diversas formas de vida”.

A segunda questão: como você gostaria que ministrassem as aulas de Ciências/Biologia? Apresentou um consenso entre as duas turmas. Todos os alunos demonstraram em suas respostas que a teoria é importante mas que também sentem necessidade de aulas práticas para facilitar a assimilação do conteúdo: “olhar os bichos e as plantas na prática”, diz um dos alunos.

Assim como a segunda questão, a terceira: quais as dificuldades apresentadas pela escola que limitam o ensino de Ciências/Biologia? Também apresentou um consenso entre as duas turmas e o laboratório inativo da escola aparece como a principal limitação para o ensino das disciplinas de Ciências e Biologia nessas turmas: “a situação da escola não facilita” ressalta um dos alunos.

Os alunos demonstraram insatisfação com relação às práticas educativas empregadas pelo professor colaborador. É importante ressaltar que a intenção aqui não é julgar a metodologia de ensino do professor colaborador, uma vez que a estrutura da escola não oferece condições favoráveis para o desenvolvimento de aulas mais dinâmicas como as práticas laboratoriais, pois o laboratório de ciências encontrava-se desativado. Teixeira (2003) enfatiza que ao avaliar o ensino de ciências nos deparamos com disciplinas rigorosamente marcadas pelo conteudismo e excessiva exigência de memorização de algoritmos e terminologias, o que torna as aulas monótonas. Todavia, esse autor não leva em conta a realidade desses professores no âmbito da escola e dos recursos disponíveis para o exercício pleno de sua função, que também devem ser levados em consideração. Na escola em questão por exemplo, não haviam projetores para facilitar a visualização de materiais didáticos como diagramas, videoaulas, filmes e outros.

Em uma conversa, o professor colaborador explicou que não seria possível a realização de aulas práticas, devido a interdição do laboratório de ciências da escola e a insuficiência de materiais necessários para tal atividade. Naquele momento, as dificuldades enfrentadas pelo professor colaborador tornaram-se evidentes. Apesar dessa insatisfação por parte de alguns alunos, o professor colaborador sempre manteve-se calmo e esperançoso. Lembrei-me por um instante das palavras de Freire: “minha esperança é necessária, porém, não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia” (FREIRE, 1992, p. 5). Apesar da insatisfação de alguns alunos com a metodologia de ensino empregada, o professor colaborador manteve a autoestima, sempre acreditou no seu trabalho, e mesmo com a pouca estrutura oferecida pela escola, estava alcançando os objetivos que traçou e ministrando os conteúdos estabelecidos.

Destaco aqui a importância do professor colaborador para a formação dos novos docentes (BENITES; SARTI; SOUZA NETO, 2015). Ressalto o esforço dessa figura para minimizar o “choque com a realidade”, nas palavras de Veenman (1998), no que se refere ao ofício futuro que aguarda os acadêmicos em formação e o incentivo recebido durante essa experiência. É o momento onde escolhe-se um ofício que irá te acompanhar pelo resto da vida ou seguirá outra carreira. Colocar tudo na balança e refletir sobre isto, aparece como opção interessante e o estágio permite essa reflexão. A realidade vivenciada durante o curso de licenciatura e as práticas educativas sugeridas nas diversas teorias pedagógicas, é confrontada com a influência de professores de outrora que tivemos, em outras palavras “carregamos a função que exercemos, que somos e a imagem de professor que internalizamos” (ARROYO, 2000, p. 124).

De fato, é uma função difícil, que exige comprometimento, uma vez que o educador é o grande responsável pela humanização do educado (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 219) e nem sempre terá à sua disposição as condições e recursos necessários para o exercício pleno de sua função. No entanto, acreditar que seu ofício abrirá o caminho para o futuro dos jovens, nos permite manter o otimismo. O estágio supervisionado separa aqueles que realmente são professores daqueles que não se empolgam pelo ofício.

Considerações finais

Esta experiência possibilitou uma reflexão sobre educação, ofício docente, sala de aula e práticas educativas. Uma visão histórica da educação com o intuito de estabelecer uma base concreta da posição de destaque do professor ao longo da história da humanidade foi apresentada no início do relato.

O contato com a sala de aula possibilitou ainda o acompanhamento na prática, da função docente; todas as relações existentes entre o professor e os alunos, permitiu o desenvolvimento de estratégias para o planejamento e execução das práticas educativas em um futuro próximo.

O estágio supervisionado libera esse turbilhão de emoções e sensações, é o momento prático que define o futuro do licenciando. O acadêmico deve estar preparado para tomar uma das decisões mais importantes de sua vida: ser ou não ser educador. Todavia, é preciso sempre ter esperança. As dificuldades sempre existirão e irão nos abater, nos deixar de joelhos e permaneceremos de joelhos se nos desesperarmos. No entanto, devemos nos lembrar do que nós, professores, somos e o significado do ofício que escolhemos. Não se abater diante das dificuldades é necessário. A realidade prática do ofício é confrontada com as teorias pedagógicas aprendidas na academia e exige do educador a capacidade de resolução desses conflitos.

O estágio supervisionado é de fato um momento decisivo na jornada do licenciando e permite uma reflexão profunda sobre o “ser professor”. Revela todos os prós e contras desta profissão presente desde os primórdios da humanidade e essencial para a continuação da existência da mesma.

Referências

- ARROYO, M. G. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BARBOSA, M. S. T. *História da Educação*. São Luís: UemaNet, 2010.
- BENITES, L. C.; SARTI, F. M.; SOUZA NETO, S. de. De mestres de ensino a formadores de campo no estágio supervisionado. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 45, n. 155, p. 100-117, jan./mar. 2015.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e Docência*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- RODRÍGUEZ, M. V. A origem da escola moderna: o legado de Condorcet. *Acta Scientiarum*, Maringá, v. 32, n. 1, p. 67-74, 2010.
- TEIXEIRA, P. M. M. A educação científica sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica e do movimento CTS no ensino de ciências. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 9, n. 2, p. 177-190, out. 2003.
- TOMAZETTI, E. M.; MORAES, S. B. Formação do professor de filosofia: entre o saber e o fazer. *Eventos Pedagógicos*, Sinop, v. 7, n. 31, p. 744-758, jan. 2016.
- VEENMAN, S. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In: VILLA, Aurelio (coord.). *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea, 1988.

Projetos de Pesquisa



(De)marcando a cidade: vivências urbanas de jovens-estudantes do Colégio de Aplicação da UFRGS



Victor Hugo Nedel Oliveira*

Resumo:

Entender as juventudes contemporâneas e suas relações com a cidade faz-se oportuno em uma sociedade que, cada vez mais, subestima as capacidades destes sujeitos. Este estudo objetiva analisar as percepções e experiências urbanas vivenciadas por jovens escolarizados do Colégio de Aplicação da UFRGS. Como aporte teórico, recorre-se aos autores que são referências no campo das juventudes e no campo das questões urbanas. Para tanto, realiza-se a metodologia quantitativo-qualitativa, através do uso de quatro movimentos metodológicos, o primeiro sendo um questionário autoaplicável pelos sujeitos da pesquisa. O segundo movimento metodológico é a escrita de uma carta ao turista. O terceiro movimento metodológico são observações em campo, a partir de formulário próprio. O quarto movimento, no sentido de amarrar os três anteriores e verificar pontos pendentes, constitui-se da realização de grupo focal, com metodologia de trabalho própria.

Palavras-chave:

Juventudes. Cidade. Educação.

Resumen:

Entender las juventudes contemporâneas y sus relaciones con la ciudad se hace oportuno en una sociedad que, cada vez más, subestima las capacidades de estos sujetos. Este estudio objetiva analizar las percepciones y experiencias urbanas vivenciadas por jóvenes escolarizados del Colegio de Aplicación de la UFRGS. Como aporte teórico, se recurre a los autores referencias en el campo de las juventudes y en el campo de las cuestiones urbanas. Para eso, se realiza la metodología cuantitativo-cualitativa, a través del uso de cuatro movimientos metodológicos, el primero siendo un cuestionario autoaplicable por los sujetos de la investigación. El segundo movimiento metodológico es la escritura de una carta al turista. El tercer movimiento metodológico son observaciones en campo, a partir de formulario propio. El cuarto movimiento, en el sentido de atar los tres anteriores y verificar puntos pendientes, se constituye de la realización de un grupo focal, con metodología de trabajo propia.

Palabras-clave:

Juventudes. Ciudad. Educación.

Introdução e Justificativa

O tema culturas juvenis é alvo de importantes discussões na sociedade contemporânea, uma vez que a juventude vem configurando-se como importante etapa da vida

* > Mestre em Geografia (UFRGS). Professor de Geografia do Departamento de Humanidades do Colégio de Aplicação da UFRGS. E-mail: victornedelcap@gmail.com.

humana, formada por constantes transformações e muitas vezes reconhecida como o ideal da cultura, transformações estas as quais possibilitam diversas análises (PAIS, 2001).

Em uma contextualização inicial, podemos apresentar os números das juventudes nas escalas geográficas envolvidas: no Brasil, são aproximadamente 51 milhões de habitantes que possuem entre 15 e 29 anos, classificação apontada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010); no Rio Grande do Sul, são mais de 2,5 milhões de jovens (FEE, 2016); e em Porto Alegre mais de 330 mil sujeitos são enquadrados nesta faixa etária (FEE, 2016).

No âmbito da educação, constatamos a realidade de escolas que, em muitos casos, não dialogam com seus interlocutores: sujeitos-alunos-jovens. É crescente o número de pesquisas (WARTHA; SILVA; BEJARANO, 2013; KATO; KAWASAKI, 2011; CALADO, 2012) que apontam para a necessidade de contextualizar o ensino, haja vista que o mesmo se encontra em situação de distanciamento em relação às vivências dos jovens.

A cidade, por sua vez, constitui-se no espaço de vida social da maioria absoluta dos brasileiros, muitos deles jovens. É no espaço urbano que as relações sociais das juventudes se estabelecem em sua plenitude. E é na geografia escolar que se encontra o ápice das discussões sobre a cidade: sejam nas aulas de Geografia Urbana, especificamente, ou nas discussões estabelecidas transversalmente sobre o tema das cidades e das questões urbanas (CAVALCANTI, 2008).

Diante deste contexto, aumenta a responsabilidade de pensar em estratégias que possibilitem: (a) um conhecimento maior sobre quem é o aluno contemporâneo, independente de sua realidade de origem, para que possa haver a interlocução professor-aluno; e (b) quais são as relações destes sujeitos com o espaço urbano, na medida em que os espaços são vividos e percebidos pelos mesmos, constituindo-se assim, a rede de fluxos urbanos.

Formula-se a presente pergunta de pesquisa, no sentido de que possa orientar os trabalhos e as etapas metodológicas: “Como jovens do Colégio de Aplicação da UFRGS percebem e vivem a cidade de Porto Alegre e seus arredores?”

Cabe afirmar da escassez de estudos que envolvam diretamente os dois grandes eixos os quais esta pesquisa propõe-se a trabalhar: culturas juvenis e cidade. Existe uma necessidade eminente de entender melhor quem é o jovem contemporâneo, o qual se encontra nos bancos escolares: verificar suas origens, o que vislumbra para seu futuro e suas realidades de vida o que, por exemplo, possibilita aos professores melhor desempenhar suas atividades docentes, já que o planejamento pedagógico parte de uma realidade conhecida.

Nesta definição do que pesquisar procura-se realizar um estudo que contribua para a melhoria da educação geográfica e do entendimento de quem é o jovem-aluno, na medida em que o trabalho possa responder não apenas as perguntas que são feitas atualmente, mas também possa ter significado para outros professores, para além da própria Geografia. Não se afirma que todas as perguntas serão respondidas, mas se indica a intenção de contribuir com o avanço das discussões sobre o ensino de maneira geral e, especificamente, sobre o ensino de geografia, e para os jovens e seus entendimentos da cidade. Conhecer os jovens com os quais trabalhamos é importante, porque possibilita entendê-los para além do trabalho escolar.

Objetivos

Objetivo geral

Analisar as percepções e experiências urbanas vivenciadas pelos jovens escolarizados do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Objetivos específicos

- » Caracterizar os jovens participantes do estudo quanto aos aspectos socioeconômicos, culturais e afetivos;
- » Cartografar, por meio de levantamento próprio, os espaços da cidade que pelos quais transitam os jovens participantes do estudo;
- » Dialogar, com os jovens participantes deste estudo, sobre suas percepções e vivências urbanas;
- » Construir, a partir dos levantamentos e resultados do projeto de pesquisa, um projeto de extensão no qual os jovens realizem intervenções urbanas, em locais destacados.

Referencial teórico prévio

para uma melhor compreensão dos eixos de análise a que o presente projeto de pesquisa se propõe a analisar, divide-se o referencial teórico nestes blocos: “As culturas juvenis” e “A cidade”.

As culturas juvenis

Ao entrar em uma sala de aula, é impossível não notar a presença deles. Estão à frente de seus professores, falam com linguagem própria, gesticulam, utilizam vestimenta própria, escutam música, digitam no celular: são os jovens contemporâneos.

Essa temática das culturas juvenis é amplamente trabalhada por Feixa Pàmols (1998, p. 32), quando afirma que:

En un sentido amplio, las culturas juveniles se refieren a la manera en que las experiencias sociales de los jóvenes son expresadas colectivamente mediante la construcción de estilos de vida distintivos, localizados fundamentalmente en el tiempo libre, o en espacios intersticiales de la vida institucional.¹

Observa-se, nos estudos de Feixa Pàmols (1998), que as culturas juvenis se formam na coletividade. É claro que existem muitos espaços não formais de aprendizagem e que os jovens se encontram em muitos outros espaços, como o espaço urbano. Além de investigar os espaços não formais de aprendizagem, este estudo propõe-se a verificar os comportamentos e falas dos sujeitos-jovens-alunos em diferentes espaços, e sua relação com a cidade.

Feixa Pàmols (2004, p. 78) complementa sua definição de juventudes como sendo

[...] uma fase natural do desenvolvimento humano que se encontraria em todas as sociedades e momentos históricos, explicado pela necessidade de um período de preparação e amadurecimento entre a dependência infantil e a plena inserção social.

Essa fase de entremeio entre a infância e a inserção social, se definida em termos de escolarização, encontra seu encaixe no ensino médio, época escolar que varia, regularmente, dos 15 aos 17 anos de idade. Caberia questionar aqui o papel da formação do Ensino Médio nessa etapa de preparação e amadurecimento. Como os currículos vêm tratando essas questões? É possível que a formação do aluno abarque, para além dos programas curriculares, uma formação plena e cidadã? Como se utilizam as vivências da cidade pelos alunos contemporâneos nas aulas? Percebe-se, na história brasileira, que as juventudes normalmente foram grupo integrante, atuante, pensante e participante de muitos movimentos sociais e políticos.

1 > “Em um sentido amplo, as culturas juvenis se referem à maneira em que as experiências sociais dos jovens são expressas coletivamente mediante a construção de estilos de vida distintos, localizados fundamentalmente no tempo livre, ou em espaços intrínsecos da vida institucional.” Tradução nossa.

Entretanto, o aluno de hoje possui senso crítico de sua realidade. Mas ele executa, de fato, algo para mudá-la? Nesse caso, também entra em cena o papel da formação da escola, no sentido de discutir os temas atuais da sociedade brasileira com os alunos. Caccia-Bava e Costa (2004, p. 15, grifo nosso) já afirmaram esse histórico da juventude brasileira, ao proferir que

[...] a formulação de uma primeira síntese da história da juventude brasileira permitiu-nos identificar *um traço constante que caracteriza os grupos e movimentos de jovens: a ingenuidade e a honestidade*. A exposição das motivações e intenções culturais e políticas apareceu como traço marcante da condição juvenil, que rejeitaria o maquiavelismo como forma de ser dominante.

Nesse sentido, cabe lembrar que rebeldia, inquietação e inconformidade formam parte das culturas juvenis não só nos tempos de outrora, mas também nos jovens contemporâneos os quais se encontram nas salas de aula da modernidade. O fato é que, muitas vezes, quando se recebe esses alunos, não há uma base conceitual clara e sólida, que já deveria ter sido trabalhada desde o Ensino Fundamental.

Sobre essa temática da inconformidade com gerações anteriores ou com o momento atual estabelecido, outro autor muito conhecido e admirado nos estudos de culturas juvenis, Pais (2003, p. 44), aponta que “[...] as culturas juvenis definem-se por relativa oposição à cultura dominante das gerações mais velhas, como uma forma de ‘resistência’ à cultura da ‘classe dominante’, quando não mesmo a sua expressão linear”.

A cidade (apropriação do espaço urbano)

Para que se possa construir o conceito de apropriação do espaço urbano, de maneira a dar sentido de como a pesquisa o entende e o utilizará, faz-se necessária a constituição do entendimento de quatro conceitos importantes que, ao bricolarem-se, compõe o mosaico-entendimento da “apropriação do espaço urbano”. São eles: espaço geográfico, espaço urbano, território e lugar.

Conceito de espaço geográfico

É o objeto de estudo da ciência geográfica, definindo-se, assim, como o conceito máximo desta ciência. No espaço Geográfico estão contempladas as relações intrínsecas entre a natureza e a sociedade e suas conseqüentes modificações ao longo do tempo. O conceito de espaço geográfico é definido por Santos (1997, p. 51), quando afirma ser: “um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá”. Dessa forma, para poder entender com melhor propriedade o espaço urbano, faz-se necessário o entendimento do que é o espaço geográfico, categoria mais abrangente, a qual inclui, então, os próprios espaços urbanos.

Conceito de espaço urbano

O espaço urbano é definido como “uma unidade de análise consistindo em um conjunto de edifícios, atividades e população conjuntamente reunidos no espaço” (CLARK, 1991, p. 37). Então, estudar o espaço urbano é estudar os fenômenos socio-físico-espaciais das áreas urbanas e suas relações com o mundo em constante construção, reconstrução e desconstrução. Fica clara a expressão do autor quando apresenta uma cidade como um sistema de objetos – edifícios – mas também como um sistema de ações/movimentos – atividades e população – assim sendo, podemos entender o espaço urbano pela lógica do próprio espaço geográfico.

Conceito de território

A noção do entendimento do conceito de território deriva do entendimento de uma regra básica: território é a expressão de qualquer tipo de poder sobre qualquer tipo de espaço. Podemos entender o território como uma categoria de análise geopolítica, por exemplo, ou simplesmente como um conceito estruturante da geografia nas escolas. Haesbaert (2011) já nos aponta para muitas visões de interpretar a categoria “território”. Seriam elas: materialista, naturalista, econômica, jurídico-política, idealista, integradora. O fato é que em todas elas a ideia de poder/apropriação sobre o espaço se faz presente, sentido este ideal para a construção conceitual a que se propusera o presente estudo, na medida em que tratamos da apropriação dos espaços urbanos por jovens contemporâneos.

Conceito de lugar

O lugar é uma maneira que se tem de interpretar o espaço – conceito maior e objeto de estudo – a partir das relações de identidade e pertencimento estabelecidas com o próprio espaço. Neste sentido, há que se ponderar, para o estudo, que a identificação com determinados espaços urbanos diz muito sobre os pertencimentos dos jovens à e na cidade. É importante aclarar que algum espaço que é lugar para determinado sujeito pode não ser para outro, abrindo-nos a discussão dos espaços topofílicos, como já nos alerta Tuan, 1980 (lugares de pertencimento), e os espaços topofóbicos (de estranhamento). Nesta amplitude de conceitos, o lugar compõe-se, assim, da forma mais próxima que o espaço geográfico pode ser percebido pelos sujeitos.

Amarrando os conceitos

Neste sentido, ao apresentarmos os dois eixos conceituais básicos da pesquisa: culturas juvenis contemporâneas e apropriação do espaço urbano, pode-se compreender o quão interligados estão tais conceitos, uma vez que o entendimento dos usos-trânsitos juvenis no espaço urbano passam por uma filiação de identidade com espaços da cidade (conceito de lugar) e por sentimentos de posse por espaços urbanos (conceito de território).

A compreensão da ideia de Espaço Geográfico e que este inclui por natureza o espaço urbano, bem como que podemos identificar diferentes territórios que se formam e se desformam a qualquer momento, nos coloca frente ao quão inquietante são estes estudos. Da mesma forma a compreensão do conceito de lugar e as diferentes lugarizações que se estabelecem no espaço urbano pelos jovens contemporâneos, na medida em que citarão, ao longo da pesquisa, espaços de identificação.

Metodologia

Caracterização básica

Esta pesquisa caracteriza-se como quantitativo-qualitativa. A primeira etapa, que envolve a aplicação de um questionário virtual caracteriza-se como quantitativa. Estudos quantitativos se caracterizam pela obtenção de resultados a partir de dados numéricos. No caso desta pesquisa, a obtenção de tais dados se realizará através da tabulação e relações feitas a partir das análises das respostas do questionário já referido.

A segunda etapa deste estudo, na qual se prevê a escrita de cartas e o grupo focal, configura-se como estudo qualitativo, uma vez que a atenção principal aos dados de pesquisa não se dará em relação aos números e porcentagens apresentados, e sim aos dados escritos e narrados pelos sujeitos.

O tipo de pesquisa é classificado como descritiva. Estudos descritivos se caracterizam por descrever o comportamento dos fenômenos, buscando encontrar informações a respeito de uma determinada questão (COLLIS; HUSSEY, 2005).

Cenário da pesquisa

A pesquisa será realizada, inicialmente, no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com os jovens participantes do estudo. Depois de aplicadas as primeiras etapas de coleta de dados o cenário da pesquisa tornar-se-á a própria cidade de Porto Alegre e seus arredores, na medida em que observações necessitarão serem feitas para a análise completa dos achados de pesquisa.

Sujeitos da pesquisa

O público-alvo da pesquisa ou “sujeitos da pesquisa” é composto por estudantes do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com idades entre 15 e 29 anos, o que se enquadra nas concepções de jovens dispostas pelas organizações internacionais, de quem é o sujeito jovem.

Procedimentos para coleta e análise de dados

Muitas seriam as opções metodológicas a serem adotadas. Nesse contexto, conforme os estudos realizados por Esteban (2010), quando discorre sobre a temática da pesquisa qualitativa em educação, a pesquisa está prevista para ser executada em três etapas fundamentais.

Para que a construção desses caminhos fosse coerente e reflexiva, alguns esclarecimentos cabem ser feitos sobre o que se espera de cada etapa da realização da pesquisa, aprofundando algumas discussões teórico-acadêmicas.

Aplicação de questionário

No início desta etapa, está prevista a aplicação do questionário, instrumento para a coleta inicial de dados, com distintas questões sobre o tema investigado (VIEIRA, 2009). Estima-se que o questionário seja aplicado em todas as turmas de Ensino Médio do Colégio de Aplicação.

Tabela 1 – Modelo do questionário

1. Sexo:

Masculino Feminino

2. Idade:

menos de 15 anos 15 anos 16 anos
 17 anos 18 anos mais de 18 anos. Qual? _____

3. Onde nasceste?

Porto Alegre
 Grande Porto Alegre
 Outras cidades do estado do RS
 Outros estados do Brasil
 Exterior

4. Qual a tua etnia?

- () Branca
 () Negra
 () Parda
 () Indígena
 () Outra. Qual? _____

5. Moras em Porto Alegre?

- () Sim () Não. Onde? _____

6. Qual o teu bairro? _____

7. Quais as três primeiras palavras que vêm à tua mente quando pensas em “Porto Alegre”?

8. Assinala o grau de concordância com as frases abaixo:

	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Nem concordo, nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
Porto Alegre é uma cidade boa para se viver.					
Porto Alegre é uma cidade insegura.					
Em Porto Alegre, as pessoas frequentam os espaços públicos.					
Porto Alegre é uma cidade limpa.					
Porto Alegre é uma cidade turística					

9. Quais são os 3 espaços que tu mais frequentas em Porto Alegre?

10. Cite dois locais que você ainda não conhece em Porto Alegre, mas gostaria de conhecer.

11. Em tua opinião, quais as principais vantagens de morar em Porto Alegre?

12. Em tua opinião, quais as principais desvantagens de morar em Porto Alegre?

13. O que tu gostarias de mudar ou construir em Porto Alegre?

14. O que tornaria melhor a vida dos jovens em Porto Alegre?

15. Em relação à alimentação, qual é teu restaurante preferido em Porto Alegre?

16. Qual é teu espaço de lazer preferido em Porto Alegre?

17. Em relação a festas/baladas, qual o teu espaço preferido em Porto Alegre?

18. Como se dá o teu relacionamento com as pessoas?

- maior parte na escola
- maior parte na internet
- maior parte na rua/bairro/condomínio
- maior parte na família
- outro. Qual? _____

19. Dos espaços de Porto Alegre indicados abaixo, assinale os que tu frequentaste, ao menos uma vez, no último ano:

Aeroporto	
Cinema	
Clube	
Estádio de Futebol	
Hospital	
Igreja	
Livraria	
Museu	
Parque	
Praça	
Restaurante	
Rodoviária	
Shopping	
Teatro	

20. Complete as frases:

Porto Alegre é...	
Porto Alegre não é...	
Porto Alegre tem...	
Porto Alegre não tem...	

Fonte: Elaborada pelo autor.

Análise dos dados e escrita da “carta ao turista”

Nesta etapa, após a análise dos dados do questionário, prevê-se a realização da escrita da “carta ao turista”, movimento metodológico o qual os pesquisadores denominam “metodologia de cartas” e no qual os sujeitos escreverão para um turista hipotético, o qual passará um dia com os mesmos em Porto Alegre (ou em sua cidade). Receberão um papel carta contendo a seguinte inscrição: *“Prezado turista: hoje teremos 24h na minha cidade, Porto Alegre, e eu gostaria de lhe mostrar alguns dos lugares os quais eu gosto muito de frequentar, por isso...”*. Os sujeitos, então, deverão escrever sobre os pontos da cidade os quais levariam o turista para conhecer.

A metodologia de cartas compõe-se de etapa metodológica já descrita por Bastos, Cunha e Mignot (2003); Sierra Blas (2002) e Pereira e Sarti (2010). De todas as formas, em cada estudo citado, os autores utilizaram o recurso metodológico considerando as particularidades de cada situação. Da mesma, forma, a metodologia de cartas da forma a ser empregada neste estudo observará as particularidades e interesses do que se propõe.

Figura 1 – Modelo de papel para a “carta ao turista”

O modelo de papel para a carta ao turista é um formulário com o seguinte conteúdo:

Porto Alegre, 01 de março de 2018

Prezado Turista,

Hoje temos _____ e gostaria de lhe mostrar alguns dos lugares os quais eu gosto muito de frequentar, por isso...

Abixo, há espaço para a escrita da carta.

O formulário contém uma série de linhas horizontais para a escrita da carta.

Fonte: Imagem capturada pelo autor.

Observações em campo

Levantados os lugares citados pelos sujeitos da pesquisa, tanto no questionário, quanto na carta ao turista, partir-se-á para a fase de observações dos três espaços mais citados pelos sujeitos da pesquisa. As observações em campo respeitarão formulário próprio de observação, com o devido registro na caderneta de campo para posterior análise e com os devidos cuidados estratégicos e éticos próprios deste movimento metodológico (ANGROSINO, 2009).

Quadro 1 – Ficha de observação

Ficha de Observação	
Local observado:	_____
Data da Observação:	___/___/_____
Horário de início:	__h__min
Horário de término:	__h__min
Aspectos observados:	
»	Atitudes padrões dos jovens
»	Atitudes destoantes dos jovens
»	Interação dos jovens com adultos, idosos e crianças
»	Narrativa de fatos importantes
»	Aspectos gerais a destacar

Fonte: Elaborado pelo autor.

Análise dos dados e montagem do grupo focal

Após a aplicação dos questionários oficiais, da escrita da carta ao turista e das observações em campo, prevê-se uma densa análise dos dados encontrados, que permearão sobre o perfil do jovem contemporâneo e sua relação com a cidade. De posse destes dados, está prevista a condução de grupos focais, com os sujeitos da pesquisa.

Realização de grupo focal

Antes da escrita do texto final, prevê-se a realização de grupo focal, como “roda de conversa”, ou “roda de bate-papo” com os jovens-alunos participantes da pesquisa, no sentido de aprofundar algumas questões encontradas nas etapas anteriores. Neste sentido, de acordo com Barbour (2009), o mediador é o responsável pelos estímulos para que os participantes do grupo focal possam falar sobre determinados assuntos.

O grupo focal será realizado com sete sujeitos participantes das etapas anteriores, por meio de convite. Havendo número maior de interessados do que as vagas haverá sorteio. O grupo focal será realizado em sala específica, com o devido conforto para o silêncio, no Colégio de Aplicação da UFRGS. A rodada de conversa será de, aproximadamente, 1h30min, na qual o pesquisador formulará perguntas que emergirem da análise dos dados coletados nas etapas anteriores e, desta forma, estimulará os sujeitos a abordarem tópicos que, porventura, ficaram como pontos de dúvidas.

A sessão do grupo focal será gravada e, posteriormente, transcrita para arquivo de texto, de maneira a facilitar a análise das falas dos sujeitos, que serão categorizadas em categorias estabelecidas *a posteriori* da realização da atividade.

O grupo focal, com duração de 1h30min, será realizado durante dois períodos da disciplina de Geografia, em uma única sessão. Estas aulas serão recuperadas de duas maneiras: (a) através de atividade à distância, fornecida pelo docente aos estudantes e; (b) em horário apropriado para esclarecimento de dúvidas.

Escrita do texto final

Por fim, de posse de todos os dados encontrados, prevê-se a escrita do texto final, articulando com as leituras realizadas, bem como com a prática docente contemporânea.

Estrutura básica do texto final

O Relatório Final para a pesquisa constituir-se-á na seguinte estrutura básica: introdução, objetivos, problema de pesquisa, justificativa, estado do conhecimento, marco teórico, recursos metodológicos, resultados obtidos, análise dos resultados e considerações finais.

Questões éticas na pesquisa

O projeto de pesquisa apresentou os termos de consentimento livre e esclarecido (aos responsáveis legais dos sujeitos); os termos de assentimento livre e esclarecido (aos sujeitos); e o termo de anuência para realização da investigação (à instituição).

Ao mesmo tempo, o projeto foi aprovado da Comissão de Pesquisa do Colégio de Aplicação da UFRGS e no Comitê de Ética na Pesquisa (CEP/UFRGS), atendendo ao requerido na Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Cronograma

Quadro 2 – Cronograma

		Leituras e realização de grupo de estudos	Aplicação de questionário	Análise dos dados e escrita da “carta ao turista”	Observações em campo	Análise dos dados e montagem do grupo focal	Realização de grupo focal	Intervenções urbanas pelos jovens do Colégio de Aplicação da UFRGS	Escrita do texto final
2018	Mar.	X							
	Abr.	X							
	Maió	X							
	Jun.	X							
	Jul.	X							
	Ago.		X						
	Set.		X						
	Out.			X					
	Nov.			X					
	Dez.			X					
2019	Jan.			X					
	Fev.			X					
	Mar.				X				
	Abr.				X				
	Maió				X				
	Jun.				X				
	Jul.				X				
	Ago.					X			
	Set.					X			
	Out.						X		
	Nov.						X		
Dez.						X			
2020	Jan.							X	
	Fev.							X	
	Mar.								X
	Abr.								X
	Maió								X
	Jun.								X
	Jul.								X
	Ago.								X

Fonte: Elaborado pelo autor.

Orçamento

Não há previsão de gastos no referido projeto de pesquisa.

Riscos e benefícios do projeto

Riscos ou desconfortos em relação à participação na pesquisa

O desconforto que o sujeito poderá sentir é o de compartilhar informações pessoais ou confidenciais, ou em alguns tópicos que ele possa se sentir incômodo em falar. O pesquisador deixará claro que o sujeito não precisa responder a qualquer pergunta ou parte de informações obtidas, se sentir que ela é muito pessoal ou sentir desconforto em falar.

Benefícios provenientes da realização do projeto de pesquisa

Para além da geração de conhecimento sobre o campo de pesquisa das juventudes e os benefícios direcionados à sociedade e aos futuros jovens, os sujeitos da pesquisa não recebem nenhum benefício direto.

Produções e impactos esperados

Quadro com resumo das principais publicações esperadas

Quadro 3 – Resumo das principais publicações esperadas

Índice	Quantidade esperada
Artigos científicos	4
Trabalhos completos em eventos	3
Capítulos de livros	3

Fonte: Elaborado pelo autor.

Detalhamentos dos avanços e impactos potenciais esperados, incluindo o efeito multiplicador do projeto

Impactos institucionais: universidade/unidade/departamento

Os resultados institucionais esperados desta proposta são:

- » O conhecimento de quem é o jovem estudante do Colégio de Aplicação da UFRGS, possibilitando um melhor preparo para as atividades ali desempenhadas;
- » A projeção do Colégio de Aplicação da UFRGS enquanto instituição que reconhece seus estudantes e que lhes dá voz, sabendo que tal atitude impacta positivamente nas relações estabelecidas no ambiente escolar.

Impactos sociais (extensão)

Os impactos sociais esperados desta proposta são:

- » A possibilidade de realização do Projeto de Extensão no qual os jovens-alunos realizem intervenções urbanas em sua cidade, exercitando a crítica social e possibilitando reais melhorias para a cidade;
- » O envolvimento com as comunidades de origem dos jovens participantes do estudo, na medida em que são estimulados a estender suas ações cidadãs.

Impactos acadêmicos (ensino)

Os impactos no ensino esperados desta proposta são:

- » A introdução da cultura de conhecer o estudante em seus aspectos sociais, culturais e psicológicos;
- » A criação de uma agenda de professores-pesquisadores sobre a temática do urbano, estendendo assim o trabalho com esta proposta para além da sala de aula.

Impactos técnico-científicos (pesquisa)

Os impactos na pesquisa/grupos de pesquisa esperados desta proposta são:

- » A consolidação de uma parceria entre o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre as Juventudes Brasileiras e o Colégio de Aplicação da UFRGS;
- » A criação de um Grupo de Trabalho (GT) do Colégio de Aplicação da UFRGS, destinado à realização de pesquisas que envolvam, nos diferentes aspectos, o público estudantil da instituição.

Referências

ANGROSINO, Michael. *Etnografia e Observação Participante*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARBOUR, Rosaline. *Grupos Focais*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BASTOS, Maria H. C.; CUNHA, Maria T. S.; MIGNOT, Ana Chrystina V. (org.). *Destinos das letras: história, educação e escrita epistolar*. Passo Fundo: Ed. UPF, 2003.

CACCIA-BAVA, Augusto; COSTA, Dora Isabel Paiva da. O lugar dos jovens na história brasileira. In: CACCIA-BAVA, Augusto; FEIXA PÂMPOLS, Carles; CANGAS, Yanko (org.). *Jovens na América Latina*. São Paulo: Escrituras Editora, 2004. p. 22-47.

CALADO, Flaviana Moreira. O ensino de Geografia e o uso dos recursos didáticos e tecnológicos. *Geosaberes*, Fortaleza, v. 3, n. 5, p. 12-20, 2012.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana*. Campinas: Papirus Editora, 2008.

CLARK, David. *Introdução à Geografia Urbana*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991.

COLLIS, Jill; HUSSEY, Roger. *Pesquisa em Administração: um guia prático para alunos da graduação e pós-graduação*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ESTEBAN, María Paz Sandín. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FUNDAÇÃO DE ECONOMIA E ESTATÍSTICA (FEE). *Estimativas Populacionais - 2016*. FEE: Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://www.fee.rs.gov.br/indicadores/populacao/estimativas-populacionais/>. Acesso em: 15 maio 2018.

FEIXA PÂMPOLS, Carles. A construção histórica da juventude. In: CACCIA-BAVA, Augusto; FEIXA PÂMPOLS, Carles; CANGAS, Yanko (org.). *Jovens na América Latina*. São Paulo: Escrituras Editora, 2004. p. 65-89.

FEIXA PÀMPOLS, Carles. La ciudad invisible: territorios de las culturas juveniles. In: CUBIDES C., Humberto J.; TOSCANO, Maria Cristina Laverde; VALDERRAMA H., Carlos. *Viviendo a toda: jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Santa Fe de Bogotá: Ediciones Universidad Central: Siglo del Hombre Editores, 1998. p. 17-39.

HAESBAERT, Rogério. *O mito da desterritorialização: do fim dos territórios à multiterritorialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo Demográfico 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 15 maio 2018.

KATO, Danilo Seithi; KAWASAKI, Clarice Sumi. As concepções de contextualização do ensino em documentos curriculares oficiais e de professores de ciências. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 17, n. 1, p. 35-50, 2011.

PAIS, José Machado. *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2003.

PAIS, José Machado. *Ganchos, Tachos e Biscates: Jovens, Trabalho e Futuro*. Porto: Ambar, 2001.

PEREIRA, Mateus Henrique de Faria; SARTI, Flavia Medeiros. A Leitura entre Táticas e Estratégias? Consumo Cultural e Práticas Epistolares. *Revista História da Educação*, Pelotas, v. 14, n. 31, p. 195-217, maio/ago. 2010.

SANTOS, Milton. *A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo. Razão e Emoção*. São Paulo: Hucitec, 1997.

SIERRA BLAS, Verónica. Escribir y servir: las cartas de una criada durante el franquismo. *Signo: Revista de Historia de la Cultura Escrita*, Alcalá de Henares, n. 10, p. 121-140, 2002.

TUAN, Y-Fu. *Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente*. São Paulo: Difel, 1980.

VIEIRA, Sônia. *Como elaborar questionários*. São Paulo: Atlas, 2009.

WARTHA, Edson José; SILVA, Erivanildo Lopes da; BEJARANO, Nelson Rui Ribas. Cotidiano e contextualização no ensino de química. *Química Nova na Escola*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 84-91, maio 2013.

Cadernos dos Alunos



Sonhos: um fenômeno intrigante



Cecília Machado dos Santos*
Eduardo Klein Carmona**

Resumo:

Este trabalho tem o objetivo de expor como dois diferentes ramos da ciência, a neurociência e a psicanálise, compreendem a manifestação dos sonhos e de descrever como os alunos e professores do Projeto Amora do Colégio de Aplicação da UFRGS entendem os fenômenos relativos aos sonhos. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e uma pesquisa empírica através da elaboração e aplicação de um questionário on-line sobre os sonhos e os fenômenos relativos a eles, o qual foi respondido por 15 membros do Projeto Amora. Concluímos que os sonhos são uma manifestação do nosso inconsciente; é como se à noite ele atuasse, mostrando, em forma de sonhos, medos, sentimentos, memórias ou coisas que vimos ao longo do dia; além disso, inferimos que o grupo investigado possui diferentes percepções acerca dos fenômenos relacionados aos sonhos.

Palavras-chave:

Sonhos. Psicanálise. Neurociência.

Abstract:

The objective of this paper is to expose how two different branches of science, neuroscience and psychoanalysis, understand the manifestation of dreams and to describe how the students and teachers of Projeto Amora of UFRGS' School of Application understand the phenomena related to dreams. In order to do so, a bibliographical and empirical research was carried out for the elaboration and application of an online questionnaire about dreams and the phenomena related to them, which was answered by 15 members of Projeto Amora. We conclude that dreams are a manifestation of our unconscious. At night, the unconscious acts showing in the form of dreams our fears, feelings, memories or things that we have seen throughout the day. Besides, we infer that the investigated group has different perceptions about the phenomena related to dreams.

Keywords:

Dreams. Psychoanalysis. Neuroscience.

Introdução

Este artigo é fruto de um trabalho de Iniciação Científica realizado na 1ª Edição dos Projetos de Aprendizagem de 2016 no Projeto Amora do Colégio de Aplicação da UFRGS¹. Os Projetos de Aprendizagem se iniciam com a elaboração de uma pergunta por parte de aluno sobre algum assunto de seu interesse e sobre o qual gostaria de aprofundar seus conhecimentos (LACERDA; DUTRA, 2012). No caso, a pergunta norteadora deste trabalho foi esta: “Por que sonhamos?”. Essa pergunta surgiu durante a leitura de uma

* > Estudante do Colégio de Aplicação da UFRGS. E-mail: ceciliadsmachado@gmail.com.

** > Mestre em Ciências do Movimento Humano pela UFRGS. Professor de Educação Física do Instituto Federal de Brasília. E-mail: eduardo.carmona@ifb.edu.br.

1 > Este trabalho foi apresentado no Salão UFRGS Jovem de 2016.

matéria na Revista Superinteressante que tinha os sonhos como tema central. A partir da definição da pergunta, seguimos as demais etapas mencionadas por Lacerda e Dutra (2012) ao descrever a metodologia dos Projetos de Aprendizagem no Projeto Amora. Assim, como forma de expor os resultados na investigação, foi elaborada uma página virtual, a Wiki, com os achados.

No decorrer no desenvolvimento do trabalho, percebemos que o estudo podia avançar e poderíamos fazer uma pesquisa empírica simples sobre o tema. Assim, após a revisão bibliográfica e a elaboração de questionário para coleta de informações sobre o tema, chegamos à definição dos seguintes objetivos: expor como dois diferentes ramos da ciência, a neurociência e a psicanálise, compreendem a manifestação dos sonhos e descrever como os alunos e professores do Projeto Amora do Colégio de Aplicação da UFRGS entendem os fenômenos relativos aos sonhos.

Cabe destacar que os sonhos são um dos maiores enigmas da mente humana. A neurociência e a psicanálise, por sua vez, buscam estudá-los através de diferentes ângulos. Tudo indica que os sonhos são uma das principais chaves para o autoconhecimento humano. Dessa forma, tal assunto torna-se um tema latente de estudo uma vez que há diferentes explicações para um mesmo fenômeno e porque, para muitas pessoas, os sonhos são um “mistério”.

Metodologia

Este estudo foi dividido em duas etapas: um estudo bibliográfico e uma pesquisa empírica através da elaboração e aplicação de um questionário on-line sobre os sonhos e os fenômenos relativos a eles. A pesquisa bibliográfica se deu em livros, revistas e sites que abordassem os sonhos na perspectiva da psicanálise e na da neurociência.

Após a pesquisa bibliográfica, foi elaborado um questionário on-line que continha 10 perguntas; dessas, cinco eram objetivas e cinco descritivas. As questões descritivas pediam definições dos sujeitos e o relato de um sonho.

Quadro 1 - Perguntas descritivas do questionário on-line.

Perguntas Descritivas	
1ª	Para você, o que é um sonho? Defina.
2ª	Por que sonhamos?
3ª	Por que temos pesadelos?
4ª	Você acredita que os sonhos são uma forma de se comunicar com o sobrenatural?
5ª	Relate uma experiência que você teve com os sonhos e descreva o que ela significou para você.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Já as perguntas objetivas buscavam compreender se os participantes possuíam conhecimentos sobre assuntos relacionados aos sonhos. Os participantes poderiam escolher entre três alternativas: sim, não ou não sou capaz de opinar.

Quadro 2 - Perguntas objetivas do questionário on-line.

Perguntas Objetivas	
6 ^a	Você acredita em significados dos sonhos?
7 ^a	Você sabe o que é um sonho lúcido?
8 ^a	Você sabe o que é o fenômeno da paralisia do sono?
9 ^a	Você sabe o que é sonambulismo?
10 ^a	Você sabe o que é déjà vu?

Fonte: Elaborado pelos autores.

O questionário foi respondido por 15 sujeitos, entre alunos e professores. A seguir são apresentados os resultados e a discussão do estudo.

Resultados e discussão

Psicanálise e Neurociência

Os sonhos são um mistério para a humanidade desde a Antiguidade. No antigo testamento da Bíblia, por exemplo, podemos encontrar trechos em que os sonhos têm papel de destaque no enredo das histórias. Cabe também lembrar que em diferentes culturas os sonhos eram considerados meio de comunicação com o sobrenatural e talvez uma forma de prever o futuro (SILVA; SANCHEZ, 2011).

A ciência também busca formas de compreender os mistérios acerca dos sonhos. Para a neurociência, os sonhos são memórias velhas e novas em uma ordem completamente diferente da qual elas foram adquiridas, por esse motivo que na maioria das vezes são estranhos (MENEGOTTO; KONKIEWITZ, 2010).

Por sua vez, a psicanálise explica os sonhos baseada na teoria de Freud, que diz que sonhar é uma linguagem simbólica, pela qual se manifesta o nosso inconsciente, uma espécie de “porão da mente” onde habitam “fantasmas” psíquicos, como conflitos não resolvidos, medos, desejos reprimidos, que acabariam governando nossa mente (SILVA; SANCHEZ, 2011). Segundo Freud (2001), os sonhos são fenômenos psíquicos em que realizamos desejos do inconsciente, o sonho é o resultado de uma conciliação, dorme-se e “vivencia-se” os desejos reprimidos, porém a pessoa está dormindo.

A seguir apresentamos as respostas obtidas na aplicação do questionário.

1.^a) *Para você, o que é um sonho?*

Ao questionarmos os professores e alunos do Projeto Amora sobre “o que é um sonho”, obtivemos respostas diversas. Algumas das explicações se aproximam do que diz a neurociência:

Penso que, às vezes, o sonho é resultado dos pensamentos experiências do dia a dia. (Sujeito 4)

[...] é a representação dos fatos do nosso cotidiano que ficam armazenados em nossa memória, as quais se expressa e imagens ou cenas. (Sujeito 14)

E outras respostas se aproximaram da psicanálise:

É a manifestação do subconsciente. (Sujeito 2)

Sonho é o nosso inconsciente trabalhando. (Sujeito 7)

[...] um sonho é um momento em que tu entra em um mundo de “imaginações” (coisas que tu tem medo que aconteçam, ou que tu quer que aconteçam). (Sujeito 10)

2.^a) *Por que sonhamos?*

Quando questionados sobre o motivo pelo qual sonhamos, os sujeitos responderam, por exemplo:

Acredito que enquanto descansamos nosso cérebro se reorganiza, por isso tudo que está armazenando em nosso inconsciente pode aparecer durante o sono. (Sujeito 5)

Porque o cérebro processa tudo o que acontece durante o dia e reproduzem em forma de sonho. Muitas vezes o sonho é resposta do nosso inconsciente para coisas que estamos preocupados ou situações que vivemos. (Sujeito 13)

Enquanto dormimos, nosso corpo físico repousa, mas nossa mente não. Embora haja uma lentidão da atividade cerebral principalmente na área do lobo frontal, região onde se localiza a crítica e a razão, e também a diminuição da percepção do que acontece externamente, as atividades da área da memória e na área das emoções seguem em atividade. (Sujeito 15)

Apesar de diferentes, as repostas trazem o cérebro como principal responsável pela criação dos sonhos, destacando a atividade constante desse órgão e a sua capacidade de reavivar memórias enquanto dormimos.

3.^a) *Por que temos pesadelos?*

Os pesadelos foram associados fortemente a experiências negativas ou a medos, por exemplo:

Por causa de algo que nos dá medo, ou seja, filmes de terror ou um personagem horrível que aparece nos sonhos enquanto dormimos ou por ser algo relativo que estamos passando na vida. (Sujeito 1)

[...] muitas vezes é a soma de vivências, traumas ou medos que são convertidos inconscientemente para os pesadelos (sonhos com elementos negativos). Há quem sustente que eles são importantes, assim como o medo, pois seria uma forma de “treinar” ou se preparar para situações de resposta rápida (um susto, a perda de familiar, acidente, etc.). (Sujeito 9)

[...] os pesadelos acontecem por coisas que temos medo (perder a mãe, cair de avião, etc.). (Sujeito 11)

Especialistas dizem que os pesadelos podem ser sinais que o nosso psicológico não está bem, podendo indicar conflitos interiores, questões mal resolvidas, medos ou traumas, por exemplo. Seria uma forma de o nosso cérebro manifestar que algo não está certo (POR QUE..., 2011).

4.^a) *Você acredita que os sonhos são uma forma de se comunicar com o sobrenatural?*

Essa questão revelou que algumas pessoas são mais céticas com relação ao assunto e outras mais abertas às diferentes possibilidades de manifestações nos sonhos. Os sujeitos 4, 7, 9, 12 e 13 não acreditam que os sonhos sejam uma forma de falar com o sobrenatural. Já o sujeito 5 diz:

Tive a sensação de me comunicar com ente falecido, mas acredito que isso estava ligado mais a um desejo do que qualquer outra coisa, será que eu boto? (Sujeito 5)

Os sujeitos 1 e 2 afirmam que “depende da crença”, e o sujeito 15 diz que “ainda há coisas que a ciência não explica”. Outros sujeitos (3, 6, 8, 10 e 14) afirmam que pode ser uma forma, sim, de se comunicar com o sobrenatural, porém não exemplificaram como isso pode acontecer.

5.^a) *Relate uma experiência que você teve com os sonhos e descreva o que ela significou para você.*

Os sonhos podem se tornar experiências marcantes para as pessoas. Normalmente, quando nos lembramos de um sonho, é porque tivemos alguma emoção com relação a ele e/ou porque, de alguma forma, significou algo para nós.

Frequentemente sonho com coisas que me preocupam durante o dia, ou com experiências marcantes. Antes de fazer uma grande viagem ao exterior, sonhei muito com ela e com minhas amigas que estavam longe. Para mim, significou que eu estava muito ansiosa pela viagem e que isso se refletia no meu inconsciente. (Sujeito 13)

Sonhei que estava andando sobre as águas com São Pedro e Cristo. Apareceu, estávamos no mar e Cristo tinha os olhos azuis como no céu e como o mar. As ondas vinham da terra para o fundo. Fiquei em dúvida, mas resolvi seguir a Cristo e Pedro afogou-se atrás de mim. Para mim, significou uma mudança de fase na vida. (Sujeito 8)

Uma vez conversei em um sonho com uma pessoa querida que havia falecido em um acidente de carro e eu não conseguia aceitar sua morte porque ela havia deixado duas filhas e uma tinha apenas 4 anos de idade. Então uma noite sonhei com ela em um lugar lindo, cheio de flores e que tinha uma casa de madeira no fundo. Ela saiu da casa e veio me encontrar com um sorriso e disse para que eu não me preocupasse porque ela estava feliz. A partir dessa noite meu sentimento em relação a morte mudou. Foi como se eu tivesse aceitado melhor o fato. (Sujeito 5)

Em certa época de minha vida, quando eu estava preocupada com algumas coisas pessoais, eu sonhava frequentemente que caía num abismo muito escuro e não tinha onde me segurar. Não chegava o fundo, pois acordava muito assustada. Naquela ocasião relatei o meu sonho, que na verdade eram pesadelos, com a minha insegurança em tomar algumas decisões. Não sabia para quem pedir ajuda, me sentia sozinha, estando em dúvida sobre o que seria melhor fazer. Depois que eu entendi por que estava com esse tipo de pesadelo, isso não aconteceu mais. (Sujeito 15)

Tais relatos exemplificam que os sonhos podem ter significados para as pessoas.

6.^a) *Você acredita em significados dos sonhos?*

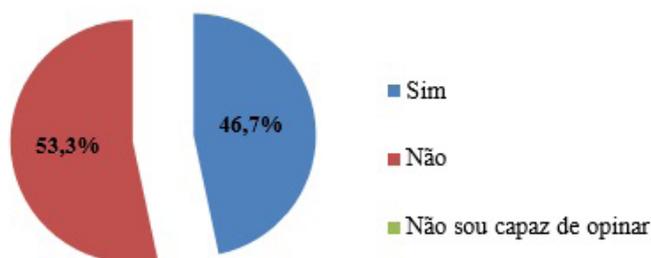
A maioria dos sujeitos acredita que, sim, os sonhos têm significados. A outra parte acredita que não possuem ou não se sentem capazes de opinar sobre essa questão.

Gráfico 1 – Significados dos sonhos

Fonte: Elaborado pelos autores.

7.ª) *Você sabe o que é um sonho lúcido?*

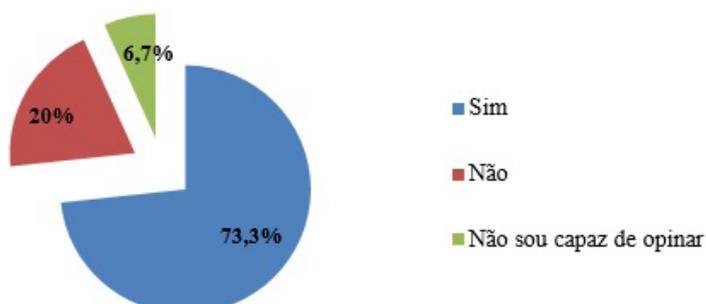
Nosso estudo revelou que os sonhos lúcidos são um assunto que cerca de metade dos sujeitos pesquisados conhecem. Os sonhos lúcidos são, basicamente, sonhos que podemos controlar. Eles podem ajudar pessoas que sofrem de pesadelos frequentes ou, também, melhorar as habilidades na vida real. Porém podem ser perigosos, pois pode haver confusão entre o que é real e o que é sonho (HAICK, 2015).

Gráfico 2 – Sonhos lúcidos

Fonte: Elaborado pelos autores.

8.ª) *Você sabe o que é o fenômeno da paralisia do sono?*

A paralisia do sono se revelou como um assunto bastante conhecido dos sujeitos (73%). Trata-se de uma condição na qual pessoa fica paralisada, ela está acordada, mas seu cérebro não acorda. Isso pode acontecer quando se está tendo problemas, ou mesmo na tentativa de realizar um sonho lúcido (RABELLO, 2015).

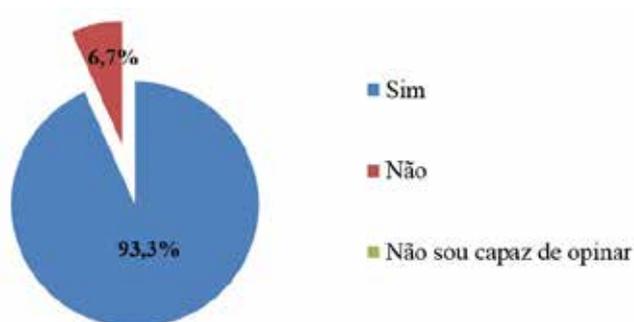
Gráfico 3 – Paralisia do sono

Fonte: Elaborado pelos autores.

9.^a) *Você sabe o que é sonambulismo?*

O sonambulismo também revelou ser um fenômeno bastante conhecido dos sujeitos do estudo, apenas um indivíduo (6,7%) afirmou não saber o que é. Trata-se um distúrbio do sono, no qual as funções motoras da pessoa despertam, mas sua consciência permanece inativa. O sonâmbulo (pessoa que tem esse distúrbio) pode fazer atividades habituais, como andar, pegar objetos, falar, porém sem se lembrar de nada ao despertar (VASCONCELOS, 2012).

Gráfico 4 - Sonambulismo

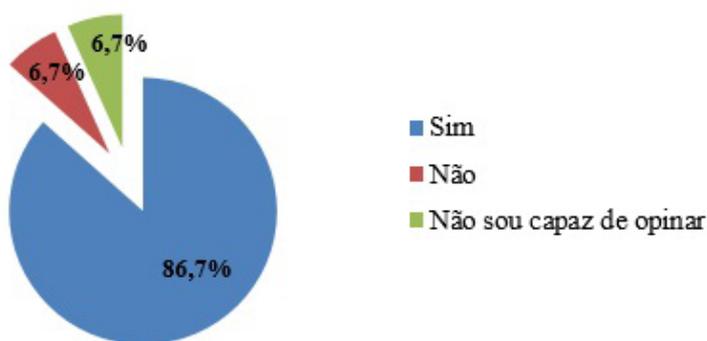


Fonte: Elaborado pelos autores.

10.^a) *Você sabe o que é déjà vu?*

A grande maioria dos sujeitos afirmou saber o que é *déjà vu* (82,7%). Trata-se de uma expressão do francês que significa “já vista”. É quando vivenciamos uma situação e, ao mesmo tempo, temos a sensação que isso já aconteceu antes ou já vimos aquilo acontecer. É um fenômeno pouco esclarecido e que tem diferentes significados, podendo, por exemplo, ser entendido como uma forma de premonição (ZANELATO, 2014).

Gráfico 5 – Déjà vu



Fonte: Elaborado pelos autores.

Conclusões

Concluimos que os sonhos são uma manifestação do nosso inconsciente. É como se, à noite, ele (o inconsciente) atuasse, mostrando, em forma de sonhos, medos, sentimentos, memórias ou coisas que vimos ao longo do dia. Identificamos que existem outras manifestações relativas aos sonhos, como os sonhos lúcidos ou o sonambulismo, por exemplo.

Percebemos que a psicanálise e a neurociência entendem os sonhos de formas diferentes, porém complementares.

Vimos que a pesquisa empírica demonstrou que os sujeitos possuem definições e experiências diferentes acerca das manifestações relacionadas aos sonhos. Ao mesmo tempo, através das questões objetivas, também percebemos que a grande parte dessas manifestações é de certa forma conhecida pelos membros do Projeto Amora que responderam o questionário. Esperamos ter contribuído de maneira simples com as discussões acerca dos sonhos, visto que esse é um fenômeno complexo e merece maiores aprofundamentos.

Referências

FREUD, S. *A interpretação dos sonhos*. Rio de Janeiro: Imago, 2001. Edição comemorativa de 100 anos.

HAICK, S. Como ter um sonho lúcido? *Mundo Estranho*, São Paulo, 2 out. 2015. Disponível em: <http://mundoestranho.abril.com.br/cotidiano/como-ter-um-sonho-lucido>. Acesso em: 24 maio 2016.

LACERDA, R. P.; DUTRA, I. M. Projetos de aprendizagem: percursos da iniciação científica no Projeto Amora. *Cadernos do Aplicação*, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 163-176, jul./dez. 2012.

MENEGOTTO, E. M. A.; KONKIEWITZ, E. C. Sono e sonhos: bases neurobiológicas, função na atividade cerebral e teorias interpretativas de seu conteúdo. In: KONKIEWITZ, E. C. (org.). *Tópicos de Neurociência Clínica*. Dourados: Editora da UFGD, 2010. p. 9-20.

POR QUE temos pesadelos? *Mundo Estranho*, São Paulo, 18 abr. 2011. Disponível em: <http://mundoestranho.abril.com.br/saude/por-que-temos-pesadelos>. Acesso em: 24 maio 2016.

RABELLO, Lucas. A aterrorizante paralisia do sono. *Mistérios do Mundo*, Brasil, 2015. Disponível em: <http://mistériosdomundo.org/a-terrorizante-paralisia-do-sono>. Acesso em: 26 maio 2016.

SILVA, E. A. da; SANCHES, J. A. R. Os sonhos como manifestação de desejos inconscientes. *Psicologado*, Brasil, 2011. Disponível em: <https://psicologado.com/abordagens/psicanalise/os-sonhos-como-manifestacao-de-desejos-inconscientes>. Acesso em: 24 maio 2016.

VASCONCELOS, Y. O que é sonambulismo? *Mundo Estranho*, São Paulo, 17 mar. 2012. Disponível em: <http://mundoestranho.abril.com.br/saude/o-que-e-sonambulismo>. Acesso em: 24 maio 2016.

ZANELATO, D. O que é déjà vu? *Mundo Estranho*, São Paulo, 30 jan. 2014. Disponível em: <http://mundoestranho.abril.com.br/saude/o-que-e-deja-vu>. Acesso em: 24 maio 2016.

Índice de Autores

AMÂNCIO, Roselene Alves, p. 23
AZZI, Júlia Nunes, p. 57
BLANCO, Mariana Just, p. 37
BOCASANTA, Daiane Martins, p. 5
CARMONA, Eduardo Klein, p. 89
FARIAS, Ruth Raquel Soares de, p. 65
FERNANDES, Ana Clara, p. 7
LACERDA, Miriam Pires Corrêa de, p. 11
MENDES, Guilherme Alves, p. 65
NUNES, Mariana Backes, p. 57
OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel, p. 11, 37, 47, 71
PAVEI, Katiuci, p. 7, 29
PEREIRA, Camila Santos, p. 29
PREVEDELLO, Tatiana, p. 11
SANTOS, Cecília Machado dos, p. 89
SCHAFER, Eliane Alvarez, p. 5
SILVA, Taís de Medeiros, p. 37
SILVEIRA, Hermínia Maria Martins Lima, p. 23
SOARES, Paulo Roberto Rodrigues, p. 7
TONINI, Ivaine Maria, p. 37
VALENTIM, Lauren Martins, p. 5

Índice de Títulos

- » “Adote uma palavra”: um projeto de Língua Portuguesa, p. 57
- » Apresentação do dossiê temático, p. 7
- » Cidade, escola e diversidade: registros dos estudantes do Projeto Amora do CAP - UFRGS, p. 47
- » Construindo outras histórias da África e do negro no Brasil: um relato de experiência, p. 37
- » (De)marcando a cidade: vivências urbanas de jovens-estudantes do Colégio de Aplicação da UFRGS, p. 71
- » Editorial, p. 5
- » O momento de encontro do ofício, p. 65
- » Projeto “Violência contra as mulheres” na EJA: desafios e resistências, p. 29
- » Respeito em todo o tempo: um projeto transdisciplinar desenvolvido com estudantes dos quartos anos de uma escola de tempo integral, p. 23
- » São Borja vista pelos jovens: percepções urbanas e culturas juvenis, p. 11
- » Sonhos: um fenômeno intrigante, p. 89



Editoração e impressão:

Gráfica da UFRGS
Rua Ramiro Barcelos, 2500
Porto Alegre/RS
(51) 3308-5083
grafica@ufrgs.br
www.ufrgs.br/graficaufrgs