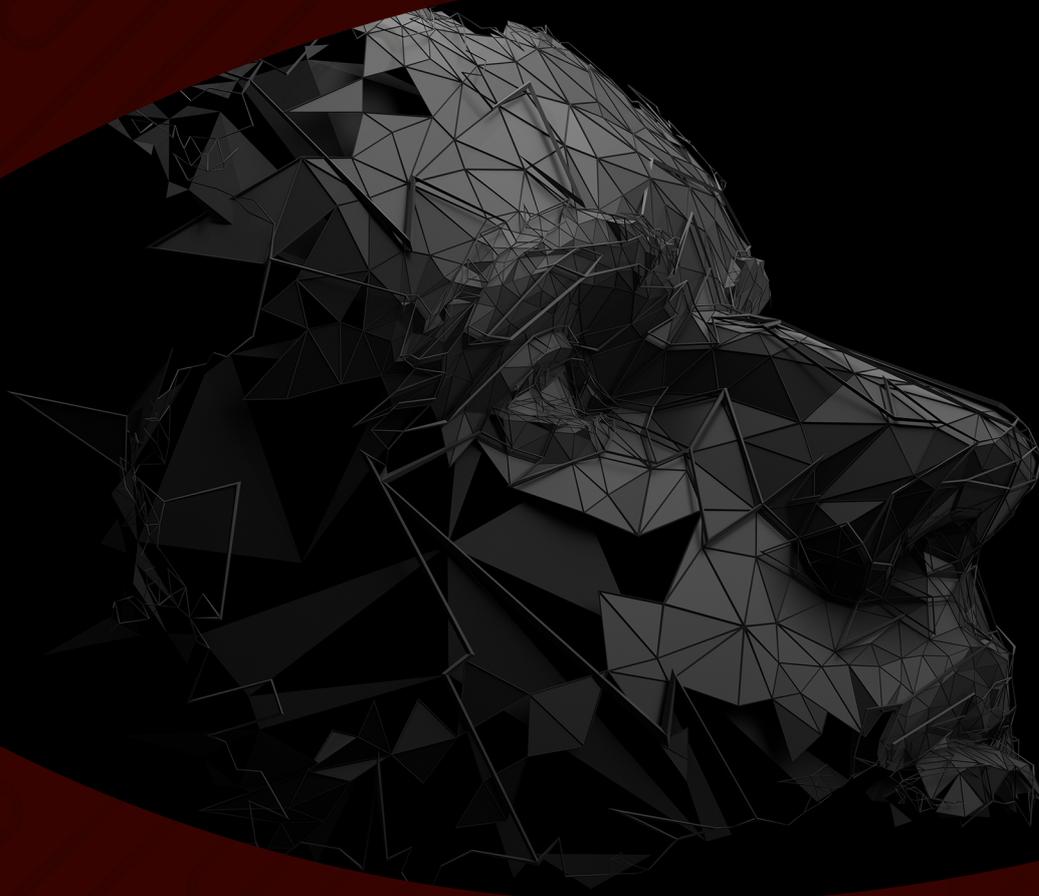
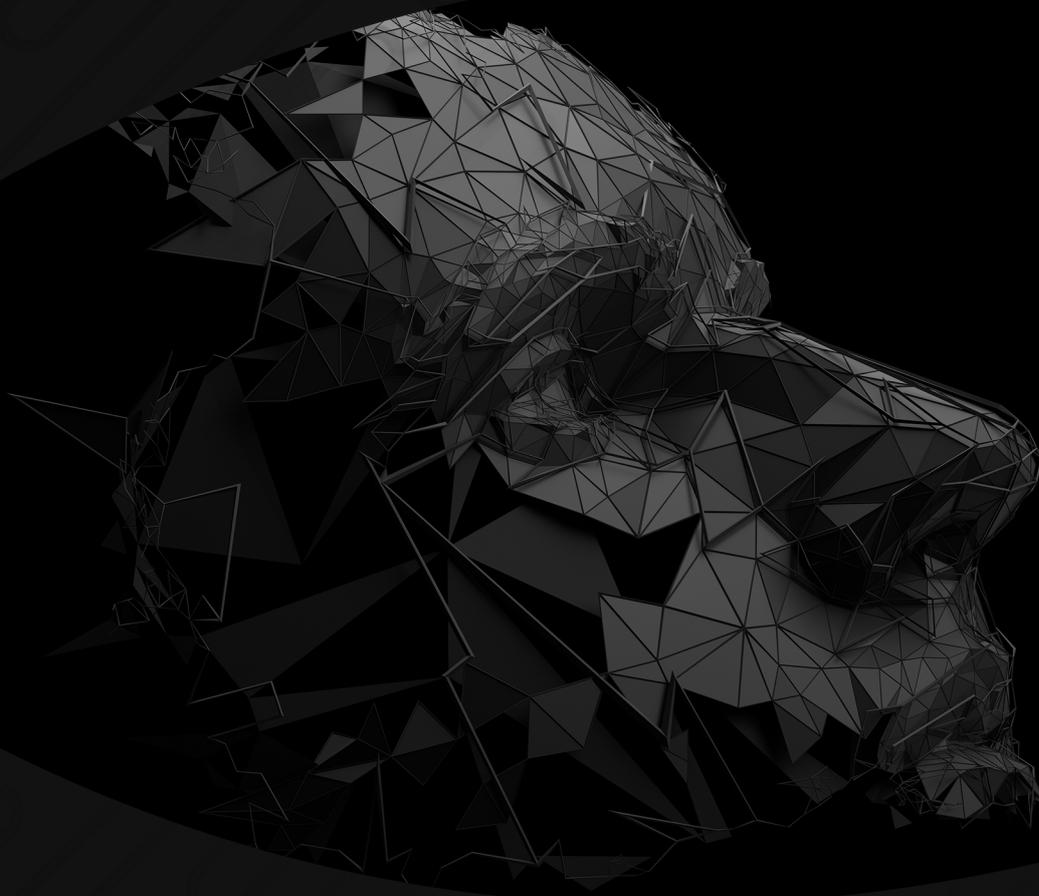


O Ensino Aprendizagem face às Alternativas Epistemológicas



Adriana Demite Stephani
(Organizadora)

O Ensino Aprendizagem face às Alternativas Epistemológicas



Adriana Demite Stephani
(Organizadora)

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação: Geraldo Alves

Edição de Arte: Lorena Prestes

Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie di Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná

Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Msc. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Dr. Adailson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Msc. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Msc. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
 Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
 Prof. Msc. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
 Prof. Msc. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
 Prof^a Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
 Prof. Msc. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
 Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Prof^a Msc. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
 Prof^a Msc. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
 Prof^a Dr^a Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
 Prof. Msc. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
 Prof. Msc. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual de Maringá
 Prof. Msc. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
 Prof^a Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
 Prof^a Msc. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
 Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
 (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

E59 O ensino aprendizagem face às alternativas epistemológicas 1
 [recurso eletrônico] / Organizadora Adriana Demite Stephani. –
 Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2020.

Formato: PDF
 Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
 Modo de acesso: World Wide Web
 Inclui bibliografia
 ISBN 978-85-7247-953-0
 DOI 10.22533/at.ed.530202301

1. Aprendizagem. 2. Educação – Pesquisa – Brasil. 3. Ensino –
 Metodologia. I. Stephani, Adriana Demite.

CDD 371.3

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Atena Editora
 Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

A coleção “Universidade, Sociedade e Educação Básica: intersecções entre o ensino, pesquisa e extensão” – contendo 52 artigos divididos em 2 volumes – traz discussões pontuais, relatos e reflexões sobre ações de ensino, pesquisa e extensão de diversas instituições e estados do país. Essa diversidade demonstra o importante papel da Universidade para a sociedade e o quanto a formação e os projetos por ela desenvolvidos refletem em ações e proposituras efetivas para o desenvolvimento social.

Diálogos sobre a formação de docentes de química e o ensino de química na Educação Básica iniciam o volume I, composto por 26 textos. São artigos que discutem sobre esse ensino desde a educação infantil, passando por reflexões e questões pertinentes à formação de docentes da área – o que pensam os licenciados e o olhar sobre polos de formação, bem como, o uso de diferentes recursos e perspectivas para o ensino. A esses primeiros textos, na mesma perspectiva de discussão sobre formas de ensinar, seguem-se outros sobre o ensino de matemática, geografia e ciências, tendo como motes para dessas discussões a ludicidade, interatividade, interdisciplinaridade e ensino a partir do cotidiano e da localidade. Dando sequência, o volume I também traz artigos que apresentam trabalhos com abordagens inovadoras para o ensino para pessoas com deficiências, com tabelas interativas, recursos experimentais e a transformação de imagens em palavras, favorecendo a inclusão. Fechando o volume, completam esse coletivo de textos, artigos sobre o comprometimento discente, a superação do trote acadêmico, o ensino de sociologia na atualidade, a relação da velhice com a arte, discussões sobre humanidade, corpo e emancipação, e, entre corpo e grafismo.

Composto por 26 artigos, o volume II inicia com a apresentação de possibilidades para a constituição de parceria entre instituições de ensino, aplicabilidade de metodologias ativas de aprendizagem em pesquisas de iniciação científica, a produção acadêmica na sociedade, a sugestão de atividades e estruturas de ambientes virtuais de aprendizagem e o olhar discente sobre sua formação. Seguem-se a estes, textos que discutem aspectos históricos e de etnoconhecimentos para o trabalho com a matemática, como também, um rol de artigos que, de diferentes perspectivas, abordam ações de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de engenharia e de ciências na perspectiva da interdisciplinaridade. Contribuição para a sociedade é linha condutora dos demais textos do volume II que apresentam projetos que versam sobre estratégias para o combate ao mosquito da dengue, inertização de resíduo de barragem em material cerâmico, protótipo de automação de estacionamento, produção de sabão ecológico partir da reciclagem do óleo de cozinha, sistema fotovoltaico suprindo uma estação rádio base de telefonia celular, e, o controle digital

de conversores.

Convidamos o leitor para navegar por esses mares de leituras com tons e olhares diversos que apresentam o que as universidades estão discutindo, fazendo e apresentando a sociedade!

Adriana Demite Stephani

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A QUÍMICA CONTEXTUALIZADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA ATRAVÉS DO TRATAMENTO DE ÁGUA	
Isabela Cristina Damasceno Jéssica Paola da Silva Fernandes Andrea Santos Liu Marcela Guariento Vasconcelos	
DOI 10.22533/at.ed.5302023011	
CAPÍTULO 2	9
AS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS NO ENSINO DE QUÍMICA: ALGUMAS IMPLICAÇÕES	
Francisca Georgiana M. do Nascimento Antônio Igo Barreto Pereira	
DOI 10.22533/at.ed.5302023012	
CAPÍTULO 3	14
COLÉGIO PEDRO II COMO POLO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE QUÍMICA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	
Mauro Braga França Carlos da Silva Lopes Marcos Correa Guedes Edson de Almeida Ferreira Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.5302023013	
CAPÍTULO 4	20
O USO DO SCRATCH NO ENSINO DE QUÍMICA: UMA POSSIBILIDADE PARA O ENSINO DE NOMENCLATURA DE HIDROCARBONETOS	
Francisca Georgiana M. do Nascimento Ticiano do Rêgo Costa	
DOI 10.22533/at.ed.5302023014	
CAPÍTULO 5	30
VIOLÊNCIA DE GÊNERO: ENTRELACE DA PSICOLOGIA SOCIAL COM O ENSINO DE QUÍMICA	
Evelyn Leal de Carvalho Eliane Luciana Cruz Leal Ellen de Carvalho Alves Jéssica Thaline Alves de Sousa Gabriela Salomão Alves Pinho	
DOI 10.22533/at.ed.5302023015	
CAPÍTULO 6	39
“O QUE É SER PROFESSOR DE QUÍMICA FRENTE À CRISE DEMOCRÁTICA?": UMA RODA DE CONVERSA COM LICENCIANDOS EM QUÍMICA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO (IFRJ – DUQUE DE CAXIAS)	
Monique Gonçalves Mauro Braga França Stephany Petronilho Heidelmann	

CAPÍTULO 7 49

UTILIZAÇÃO DE AGROTÓXICOS E ALTERNATIVAS AO SEU USO COMO TEMA TRANSVERSAL NO ENSINO DE QUÍMICA

Queli Aparecida Rodrigues de Almeida
Caio Marlon da Silva de Almeida
Isabele Mello da Silva
Viviane Silva Valladão
Mariana Magalhães Marques

DOI 10.22533/at.ed.5302023017

CAPÍTULO 8 56

COMO A QUÍMICA AGE NO PROCESSO DE PRODUÇÃO DE BOLOS?

Julio Marcos Barroso Cremonesi
Douglas Mateus de Melo
Maria Vitória Gonçalves Costa

DOI 10.22533/at.ed.5302023018

CAPÍTULO 9 67

A MATEMÁTICA ATRAVÉS DA CULINÁRIA: EVITANDO O DESPERDÍCIO DE ALIMENTOS

Francielly dos Santos Proença Sgamate
Adriani Pereira de Lima Silva
Edinalcio Fernandes Syrczyk
Joice Aparecida Gurkewicz

DOI 10.22533/at.ed.5302023019

CAPÍTULO 10 72

OLIMPÍADA BRASILEIRA DE MATEMÁTICA DAS ESCOLAS PÚBLICAS (OBMEP): INSTRUMENTO DE INCLUSÃO SOCIAL

Tiago Eutiquio Lemes Santana
Eder Regioli Dias
Silvia Pereira Domingues

DOI 10.22533/at.ed.53020230110

CAPÍTULO 11 82

A GEOGRAFIA DE SANTA CATARINA NO ENSINO MÉDIO

Kalina Salaib Springer
Luis Antônio Bento
Leonardo Fiamoncini de Souza

DOI 10.22533/at.ed.53020230111

CAPÍTULO 12 89

ALUDICIDADE COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE PARASITOLOGIA DURANTE A 14ª SEMANA NACIONAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Rodrigo Araujo Cocêlo Dias
Allan Santana Mendes
Amanda Caroline Silva Pereira
Michelle Daniele dos Santos-Clapp

DOI 10.22533/at.ed.53020230112

CAPÍTULO 13 102

PERCORRENDO USOS/SIGNIFICADOS DA TABUADA INTERATIVA: VIVÊNCIAS NA IV MOSTRA ACREANA DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO - VIVER CIÊNCIA

Mário Sérgio Silva de Carvalho
Simone Maria Chalub Bandeira Bezerra
Salette Maria Chalub Bandeira
Inayara Rodrigues de Carvalho
Ivanilce Bessa Santos Correia
Adriana dos Santos Lima
Suliany Victoria Ferreira Moura

DOI 10.22533/at.ed.53020230113

CAPÍTULO 14 116

AValiação CONSTRUTIVA: A DIVINA COMÉDIA SOB A ÓPTICA DAS INSTALAÇÕES GEOGRÁFICAS

Emerson Ribeiro
Diego Leite Alexandre
Carlos Augusto Barros da Silva

DOI 10.22533/at.ed.53020230114

CAPÍTULO 15 132

EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA POR MEIO DOS PROBLEMAS LOCAIS: ESTUDO DE CASO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Adilson Tadeu Basquerote Silva
Eduardo Pimentel Menezes

DOI 10.22533/at.ed.53020230115

CAPÍTULO 16 141

PERCEPÇÕES DA PAISAGEM URBANA: OLHARES CONCEITUALMENTE QUALIFICADOS SOBRE A CIDADE DO RIO DE JANEIRO

Fabiano Soares Magdaleno

DOI 10.22533/at.ed.53020230116

CAPÍTULO 17 154

OS DESAFIOS DA MEDIAÇÃO E APRENDIZAGEM NUMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR

Ana Paula Souza do Prado Anjos
Raquel Lima Besnosik
Fábio Oliveira
Soraia Oliveira da Cunha Silva
Aline Teixeira de Matos

DOI 10.22533/at.ed.53020230117

CAPÍTULO 18 164

RECURSOS EXPERIMENTAIS PARA O ESTUDO DA PROPAGAÇÃO DO CALOR NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO DE DEFICIENTES VISUAIS

Lucia da Cruz de Almeida
Viviane Medeiros Tavares Mota

DOI 10.22533/at.ed.53020230118

CAPÍTULO 19	173
TABELAS PERIÓDICAS INTERATIVAS: ALTERNATIVAS MULTIDISCIPLINARES NO PROCESSO DE INCLUSÃO, ENSINO E APRENDIZAGEM DE PESSOAS COM SÍNDROME DE DOWN	
Bernardo Porphirio Balado Izabelle Chipoline dos Santos Lorraine da Silva Pereira de Souza Rute Ferreira Carvalho Yasmim Schramm Martins da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.53020230119	
CAPÍTULO 20	183
UMA IMAGEM VALE MAIS QUE MIL PALAVRAS. QUEM DISSE?	
Sofia Castro Hallais Maria da Conceição de Almeida Barbosa Lima	
DOI 10.22533/at.ed.53020230120	
CAPÍTULO 21	193
COMPROMETIMENTO: UMA DECISÃO PESSOAL DO ALUNO	
Paulo César Bernardes Filho	
DOI 10.22533/at.ed.53020230121	
CAPÍTULO 22	205
COMPROMISSO SOCIAL, CONSTRUÇÃO DE VALORES E A SUPERAÇÃO DO TROTE ACADÊMICO	
Ana Cecília Oliveira Silva Ana Karolina Aparecida Costa Leal Armando Castello Branco Junior Bruno Amaral Meireles James Rogado Kátia Ferreira Quirino, Ronier Santos Souza Victória Eugênia de Freitas Ferreira Yuri Falcão Callegaris	
DOI 10.22533/at.ed.53020230122	
CAPÍTULO 23	211
ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE SOCIOLOGIA NO SÉCULO XXI SOCIOLOGY TEACHING STRATEGIES IN 21 ST CENTURY	
Henrique Fernandes Alves Neto	
DOI 10.22533/at.ed.53020230123	
CAPÍTULO 24	223
A VELHICE E ARTE: UMA ANÁLISE DA OBRA “ SÃO JERÔNIMO A ESCREVER” DE CARAVAGGIO E SUAS RELAÇÕES COM A FIGURA DA PESSOA VELHA	
Hendy Barbosa Santos Paulo Victor Monteiro Santana de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.53020230124	

CAPÍTULO 25	233
HUMANIDADE, CORPO E EMANCIPAÇÃO: PROPOSIÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DIÁLOGICA E DECOLONIAL COM CORPOS, CULTURAS, EMOÇÕES	
Marília Menezes Nascimento Souza Carvalho	
Cleidinalva Silva Cerqueira	
Maria Cecília de Paula Silva	
DOI 10.22533/at.ed.53020230125	
CAPÍTULO 26	246
O CORPO EM CENA: IMPLICAÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DO GRAFISMO E PARA A APROPRIAÇÃO DA ESCRITA	
Marisa Assunção Teixeira	
DOI 10.22533/at.ed.53020230126	
SOBRE A ORGANIZADORA.....	265
ÍNDICE REMISSIVO	266

O CORPO EM CENA: IMPLICAÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DO GRAFISMO E PARA A APROPRIAÇÃO DA ESCRITA

Data de aceite: 13/01/2020

Data de submissão: 29/10/2019

MARISA ASSUNÇÃO TEIXEIRA

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
São Paulo, SP
<http://lattes.cnpq.br/9219063531818833>

RESUMO: O objetivo deste artigo é o de fazer uma reflexão acerca da imbricação do corpo e da escrita através da apresentação de três casos escolares, procurando responder: “o que deve fazer o corpo para suportar a responsabilidade da leitura e da escrita”? A metodologia adotada para a abordagem dos casos segue as etapas de observação/escuta psicanalítica da criança, intervenção, registro, reflexão e nova elaboração. A resposta à pergunta de pesquisa foi desdobrada em dois tempos. No primeiro tempo, a criança deve ser capaz de assumir uma imagem de corpo unitária como instância do eu, na perspectiva de separação do eu em relação ao tu. No segundo tempo, a criança deve ser capaz de abrir mão de uma imagem de corpo unificado, exuberante e jubiloso em troca do amortecimento desse mesmo corpo, de forma a se sujeitar às leis intrínsecas da escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Linguagem, Corpo,

Grafismo, Escrita.

THE BODY IN SCENE: IMPLICATIONS FOR THE CONSTRUCTION OF GRAPHICS AND FOR THE APPROPRIATION OF WRITING

ABSTRACT: The aim of this paper is to reflect on the interplay of activities in the body during the writing process through the presentation of three school-based case studies, while seeking to answer the research question: “What does the body need to do to support reading and writing functions? The adopted methodology to the approach of these case studies follow the psychoanalysis processes of observation/ listening, intervention, register, reflection and new evaluation. The answer to the research question was revealed in two stages. In the first stage, the child must be able to adopt an image of the body as a unity of the self, from the separation of the ‘I’ in relation to the “other” perspective. During the second stage, the child must be able to let go of the image of the body as vivacious and joyful unity of the self in exchange for a motionless body status, as a form of subjection to the intrinsic writing rules.

KEYWORDS: language, body, graphics, writing

1 | INTRODUÇÃO

Nos últimos quinze anos, alunos com embarços cognitivos, simbólicos, de fala e de linguagem tem chamado a atenção de educadores, professores e técnicos em educação. O fenômeno coincidiu, no nosso país, com a implantação das políticas de educação inclusiva e com o advento e massificação da internet e suas tecnologias. Também é possível perceber que este novo panorama não está associado tão somente ao público-alvo que compõe a educação especial – alunos com deficiência, com transtorno do espectro autista (TEA) e com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2019) – mas resvala para uma população escolar bastante heterogênea que apresenta uma variedade de impasses quanto ao desenvolvimento de habilidades cognitivas e acadêmicas em contraste com aquelas habilidades estabelecidas pelos currículos escolares, de acordo com o esperado para cada etapa ou ano/série.

Portanto, o objetivo deste artigo é tomar os embarços aludidos anteriormente e correlaciona-los à forma como o sujeito se apercebe de seu corpo. Elegemos esse recorte teórico para desenvolver uma reflexão acerca da imbricação do corpo e da escrita, tendo como norte a seguinte pergunta: “o que deve fazer o corpo para suportar a responsabilidade da leitura e da escrita”? Esse trabalho foi apresentado no “II Colóquio Corpo e Escrita / Cuerpo Y Escrituras”, realizado na Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, em novembro de 2018.

A resposta antecipada a essa indagação desdobra-se em dois tempos: No primeiro, a criança deve ser capaz de assumir uma imagem de corpo unitária como instância do eu, na perspectiva de separação do eu em relação ao tu. No segundo tempo, a criança deve ser capaz de abrir mão de um corpo unificado, exuberante e jubiloso, em troca do apagamento desse mesmo corpo, de forma a se sujeitar às leis intrínsecas da escrita. Na sequência, procuramos demonstrar nossos argumentos.

Trata-se de pesquisa empírica, cuja demanda nos chega como queixa escolar (MACHADO, 1997) de que algo não está bem no percurso de uma criança que frequenta a educação infantil ou os anos iniciais do ensino fundamental. As queixas chegam com a caracterização de criança “agitada”, “não interage”, “não compreende comandas simples”, “fala palavras isoladas ou frases curtas”, “é agressivo”, “é pré-silábico”, esta última referindo-se à criança do ensino fundamental submetida a uma avaliação centrada na escrita, tal como foi apropriada da pesquisa construtivista de Ferreiro e Teberosky.

O referencial teórico-conceitual reúne três campos de saberes e práticas, a saber: Linguagem, com o recorte nas operações de coordenação e associação que conflui num sistema de signos (Saussure, 1945); Psicanálise de Freud e Lacan, como proposição teórica que permite compreender a constituição do psiquismo num contexto de linguagem e que se presta à construção conceitual da noção de

inconsciente como sendo o discurso do Outro (LACAN, 1998a [1953]), discurso este que dá contornos ao corpo da criança transformando-o num aparato de linguagem; e o Ensino da Língua, com ensaios e aproximações gráficas feitas pela criança, os quais devem estar consolidados antes mesmo do reconhecimento e da escrita das primeiras letras.

A metodologia adotada para se chegar aos dados que serão apresentados neste trabalho foi fruto de etapas que seguiram uma ordem: observação/escuta psicanalítica da criança, intervenção, registro, reflexão e nova elaboração.

2 | A IMAGEM DO CORPO E OS PERCALÇOS ESCOLARES

A sistemática utilizada para abordagem da queixa escolar dá-se através do procedimento de escuta. Em psicanálise, a escuta refere-se, em termos gerais, à atenção flutuante, que é o modo como o analista escuta o analisando, procurando não privilegiar de antemão qualquer elemento do seu discurso, suspendendo as motivações que dirigem a atenção para o que se quer ou se espera ouvir. A contrapartida dessa regra é a exigência feita ao analisando de que comunique tudo o que lhe ocorre, sem crítica ou seleção. (FREUD, s.d. [1912])

De maneira análoga, quando eu me posicionava como interlocutora a fim de me inteirar dos impasses dos alunos e dos professores, eu colocava em ação a escuta psicanalítica. Eu não buscava descobrir ou confirmar a razão do porque um professor me encaminhou seu aluno para discussão, mas sim ser surpreendida por algum aspecto que passou despercebido, por alguma habilidade expressa e não notada. Da mesma forma, no momento em que eu conversava com um professor sobre minhas observações e conclusões, eu não me colocava na pele de uma especialista, mas me apegava aos movimentos do professor após minha intervenção, os quais se manifestavam em sua disposição, sua criatividade, suas sacadas, sua leveza ao demonstrar um sentimento de estar se sentindo apoiado ao invés de criticado.

Minha perspectiva teórica é aquela que preconiza que o psiquismo, entendido aqui como o inconsciente, se constitui no discurso do Outro. O uso da letra “O” em maiúscula tem o sentido de “grande Outro”, remetendo à cultura e, mais propriamente, à linguagem. Um bebê é falado por sua mãe a qual, através da sua fala, transmite a herança familiar e da comunidade em que a dupla parental está inserida.

Essa fala vai antecipar especularmente a insuficiência orgânica do corpo do bebê, lançando-o num drama que Lacan designou como **estádio do espelho**. É um acontecimento que se produz a partir dos seis até os dezoito meses de idade. Antes do estágio do espelho, o bebê experimenta seu corpo como entidade fragmentada e dispersa, para só então, assumir seu corpo como uma imagem de totalidade, através

de uma identificação primordial com a imagem que lhe é emprestada pela imagem que é construída por meio do discurso de quem é responsável pelos seus cuidados. Pode-se ler em Lacan (1998b) que “o estágio do espelho fabrica para o sujeito (...) as fantasias que se sucedem desde uma imagem despedaçada do corpo até uma forma de sua totalidade que chamaremos de ortopédica”.

Ainda mais, a assunção de uma imagem como totalidade situa a instância do eu na linha de uma ficção discordante de sua própria realidade, que é a realidade pulsional do inconsciente. Essa imagem de totalidade equivale a uma Gestalt, cuja pregnância está ligada à espécie humana (LACAN, 1998b).

Vale frisar que para essa abordagem, a concepção de corpo está ligada ao imaginário, portanto é um corpo pulsional que recebe o impacto das percepções externas e das pulsões do sujeito. Nesse sentido, corpo não é o mesmo que organismo, aquele que detém a herança genética e as sensações, estando no nível da maturação.

Embora existam muitas maneiras da criança mostrar que o seu corpo assumiu uma imagem unificada e que, portanto, ela diferencia o eu do tu, adotei, nesse trabalho, a ideia de que a construção do grafismo enquanto Gestalt pode oferecer indicadores do trabalho psíquico que a criança faz para separar-se do corpo da mãe sem, no entanto, se desarranjar.

Assim sendo, apresento o material gráfico de três alunos, sendo dois da educação infantil e um do ensino fundamental, para ilustrar a articulação entre corpo e escrita, a fim de argumentar em direção a uma possível resposta à pergunta de pesquisa.

Começo apresentando o caso escolar (uma queixa pontual endereçada a mim como psicóloga escolar e educacional, diferenciando-se de estudo de caso, o qual exige aprofundamento e o acompanhamento longitudinal) do aluno Mateus (nome fictício) da etapa IV da educação infantil, conforme Quadro 1.

Eu fui acionada para entrar no caso do Mateus porque sua mãe fazia exigências em relação à escolarização do filho de quatro anos e cinco meses com as quais a equipe escolar não concordava. A coordenadora pedagógica referia que o menino era difícil, mas não apresentava nada que fugisse ao perfil que elas estavam acostumadas.

Ao chegar à escola para proceder à observação, identifiquei uma criança inquieta, que vagava pelos espaços, fora do agrupamento e da rotina estabelecida. Se Mateus era chamado para aderir ao grupo ou à atividade, ele se aproximava, mas, em seguida, já corria para longe das vistas do adulto.

A professora contava que nesses momentos procurava não insistir com a criança e assim conseguia com que ele retornasse para a proposta. Seus comportamentos provocativos, inclusive com as outras crianças, causavam tensão, mesmo nas situações de brincadeira, requerendo intervenções constantes da professora, fazendo-a entrar em estado de fadiga.

Na dança das cadeiras (um jogo/brincadeira que consiste numa roda de cadeiras e outra de pessoas, sendo que o número de assentos deve ser sempre um a menos em relação aos indivíduos participantes), primeiramente o menino recusou-se a participar. Ficava circulando pela sala, mexendo nas prateleiras, no rádio toca-fitas que a professora usava para marcar o tempo da rodada ou saindo e voltando para a sala. Demonstrava uma inquietação motora que denotava sofrimento e que tinha correspondência na exaustão que acometia a professora e a mim, numa espécie de contratransferência.

Após muito custo, convencido pela educadora, ele entrou na brincadeira. Percebi que, diferente das outras crianças, as quais usavam diversas estratégias para conseguir pegar um assento, o menino ficava desorientado, sem conseguir planejar alguma ação. Acabou excluído do jogo logo de saída.

Ele precisava se ocupar enquanto a brincadeira continuava, porém, não conseguia escolher um passatempo; ficava pipocando aqui e ali, incomodando os outros. Pareceu-me que estávamos diante de uma criança que era mais movimento do que reflexão.

No momento da diversificada (nome que se dá à uma hora-aula na qual os brinquedos estão distribuídos por diversas estações e as crianças escolhem os de sua preferência, podendo circular, a seu critério, pelas demais estações), eu sentei à mesa que dispunha de material não estruturado. Algumas crianças se aproximaram para montar seus brinquedos, Mateus foi um deles. Mexeu nos tubos de PVC sem conseguir planejar algo. Antes que ele se dispersasse, propus-lhe brincarmos de telefone com os pedaços de tubo, um em poder dele, outro em minhas mãos. Tive que me mostrar concreta, fazendo o som de tocar o telefone e colocando o tubo próximo ao seu ouvido para que ele compreendesse e fosse recíproco.

A tarefa seguinte foi um desenho que se referia a uma atividade sequenciada que a professora vinha desenvolvendo, relacionada a objetos automotores. Passei de criança em criança vendo o que elas desenhavam, fazendo perguntas provocativas para ver-lhes a coerência de raciocínio e de expressão gráfica. Todas nomearam seus desenhos: um carro, uma perua, um ônibus, um fusca. Quando eu duvidava da verossimilhança fazendo uma pergunta para a criança, ela ajustava seu desenho para melhor correspondê-lo a forma escolhida. À distância eu observava a labuta da professora para que Mateus desenhasse. Por último, aproximei-me dele e perguntei:

- O que você tá desenhando? Gritando, ele respondeu:
- Nada! Olhando para seus rabiscos, insisti:
- Acho que você tá desenhando um carro!
- Não, nada!

Na sequência, jogou os lápis coloridos no chão, se abaixou e começou a rabiscar no piso, uma configuração gráfica algo semelhante à do papel. Disse-lhe que eu não sabia se a professora permitia desenhar no chão. Ela vendo a cena e me ouvindo, aproximou-se para lhe corrigir, dizendo-lhe que pegasse os lápis jogados e os colocasse na respectiva lata. Mateus aquiesceu em guardar uns poucos lápis e se dispersou pela sala. A seguir, a sua produção gráfica:

Quadro 1 – Relato do caso escolar de Mateus

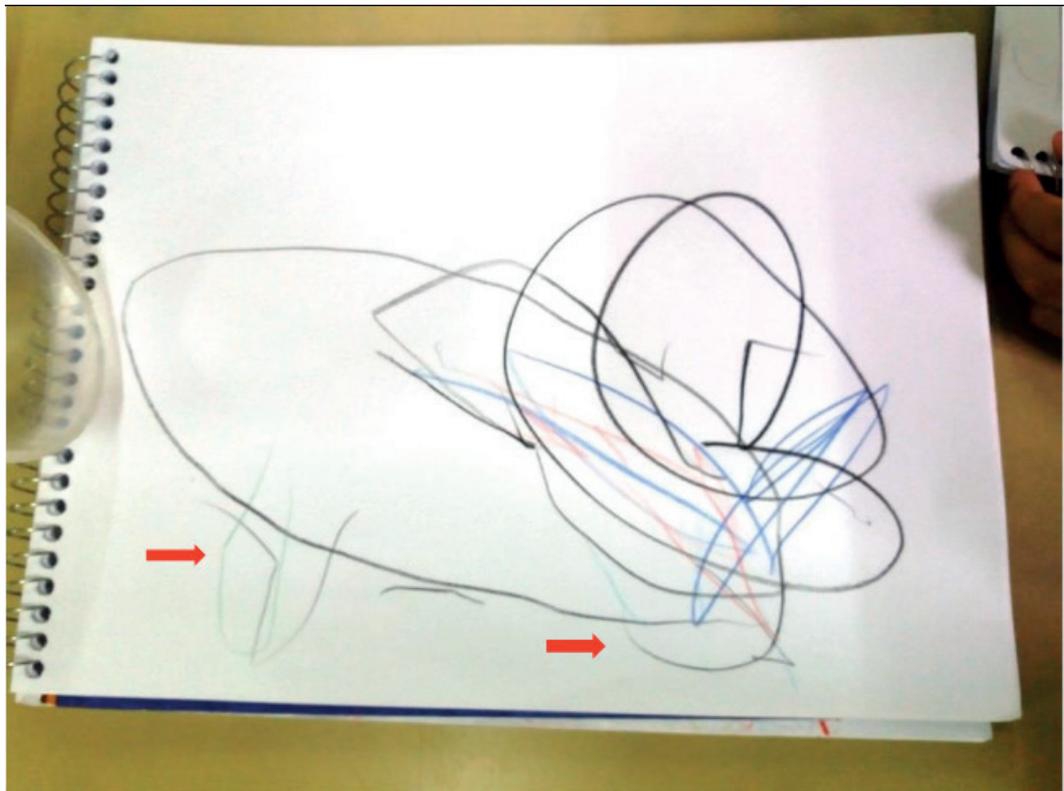


Figura 1 - Desenho de Mateus no papel

Fonte: registros fotográficos da pesquisadora, 03 de julho de 2018.

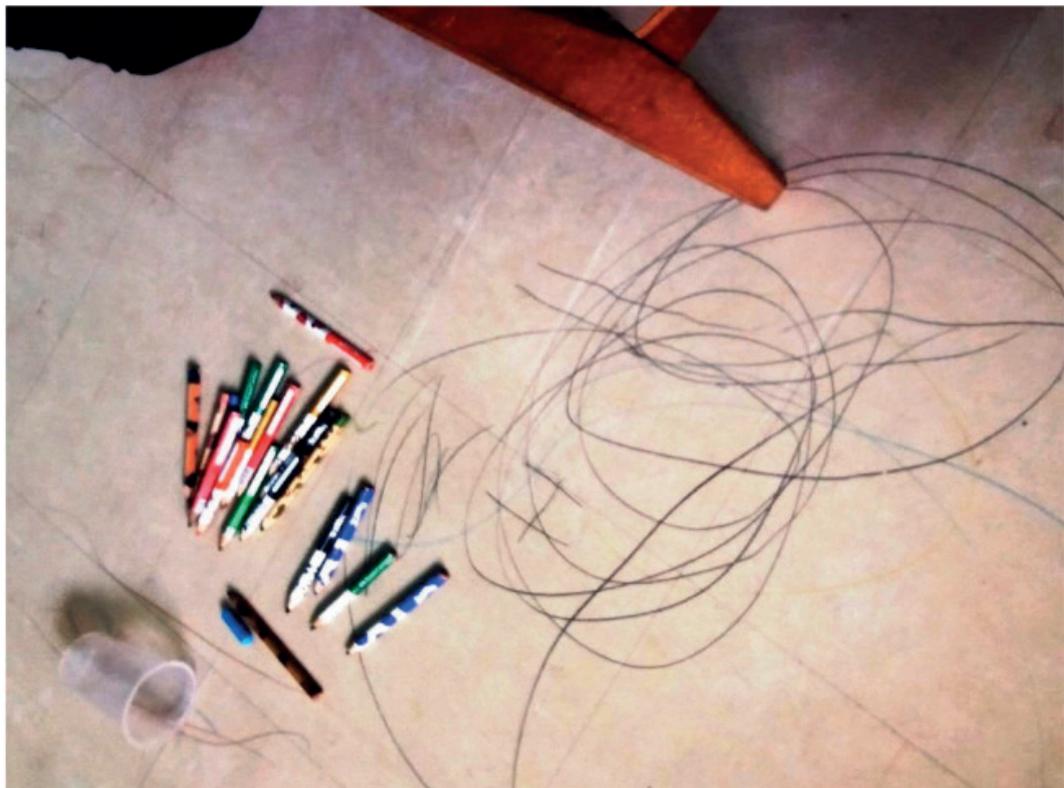


Figura 2 - Desenho de Mateus no piso do chão

Fonte: registros fotográficos da pesquisadora, 03 de julho de 2018.

Partindo do pressuposto mencionado anteriormente, que o grafismo estruturado como uma Gestalt pode ser um indicador de que a criança construiu imagem corporal

unificada, pela produção emaranhada de Mateus é possível depreender que ele vem tropeçando nesse intento. De forma que sua agitação motora vem denunciar um mal estar com um corpo entregue a própria dinâmica pulsional, que se insubordina à fala, seja a fala externa de outrem ou à fala interior, tida como pensamento reflexivo e de planejamento.

Observando com cuidado, pode-se perceber na Figura 1, levando em consideração a posição do caderno, o que poderia ser considerado as rodas do carro, destacadas pelas setas em vermelho. O amontoado de rabiscos na parte superior do desenho poderia sugerir portas e janelas do automotivo. Parece que existe por parte de Mateus um esforço em estruturar o desenho, o qual remeteria à imagem de si próprio como unidade, garantindo-lhe a assunção da instância do eu separada do tu. Contudo, o desenho desanda em rabiscos confusos. Talvez por não aguentar a visão de sua própria imagem deformada, o garoto repudiou minha aproximação, jogou os lápis no chão e partiu para desenhar no piso da sala, conforme mostrado na Figura 2.

Pode-se observar no grafismo sobre o assoalho que a impulsividade levou a melhor e o pouco de organização que Mateus tinha conseguido no caderno, se desarranjou de vez.

Para não servir de plateia à crise de fúria do garoto, fui sentar-me à mesa com outras crianças. Distraí-me, interagindo com elas a respeito de seus desenhos. De repente, Mateus aproximou-se de mim, trazendo um carrinho de plástico bem grande e o atirou sobre a mesa, à minha frente, dizendo:

– Esse carro tá todo quebrado!

Eu pressenti que o menino estava falando de si, mas tão estupefata fiquei, que perdi a oportunidade de falar metaforicamente com o sujeito do inconsciente que apareceu de súbito na brecha do discurso racional. Na minha análise do ocorrido, pude perceber que o menino se manteve no contexto dos automóveis, porém como não teve sucesso em desenhar, escolheu um objeto concreto para me mostrar sua dificuldade.

Eu poderia ter dito algo como:

– Sim, o carro está quebrado, mas um mecânico pode dar um jeito.

E aqui não estou falando de nenhuma intervenção psicoterápica, mas, sim, de um trabalho educativo do professor ou de quem ocupa essa posição, ajudando a dar contornos, por intermédio da palavra, a uma imagem de corpo que começou a se constituir, mas por conta de percalços dos quais não temos acesso, vem se mostrando vacilante. A Figura 3 apresenta o carro quebrado:



Figura 3 - Carro quebrado

Fonte: registros fotográficos da pesquisadora, 03 de julho de 2018.

Na entrevista que fizemos com a mãe do garoto após a observação nos espaços da escola, obtivemos algumas informações que ajudaram a compor o cenário. Mateus nasceu prematuro, desde bebê ficou meses no hospital, teve sucessivas internações ao longo de seus quatro anos, passava por pesquisa com geneticista e apresentava atitudes bizarras em casa. Mostrando um inconformismo com a situação do filho, ela me perguntou:

– Você sabe o que é ter um filho todo quebrado?

Quadro 2 – Continuação do relato do caso escolar de Mateus

O relato do Quadro 2 vem denotar, no caso escolar de Mateus, a relação existente entre o grafismo pouco estruturado, o objeto concreto carro que aparece no lugar do desenho e uma imagem titubeante de corpo que parece ser eco da pergunta feita pela mãe, de maneira que tomamos essa pergunta para ilustrar a asserção “o inconsciente é o discurso do Outro”.

A hipótese é que a ascensão de Mateus às letras vai depender dele conseguir substituir a imagem de um corpo quebrado, tal qual o carro de brinquedo, colocando em seu lugar uma imagem estruturada como unidade psíquica, expressada através do desenho coerente. O desfecho desse drama é condição essencial para que ele alcance níveis progressivos de aprendizagem.

Assim, proponho uma conclusão para o primeiro tempo da pergunta “o que deve fazer o corpo para suportar a responsabilidade da leitura e da escrita”? Antes de tudo, o corpo deve se organizar numa imagem de totalidade, colocando contornos

à fluidez de movimentos, à agitação motora, à fantasia de esfacelamento.

Em continuidade à hipótese de que o corpo deve se organizar para ascender à leitura e à escrita, relato o caso escolar de Kleiton (nome fictício), de cinco anos e seis meses, o qual cursava o último ano da pré-escola, pois pareceu-me emblemático já que a professora estava trabalhando o letramento, exigindo das crianças a grafia do nome próprio, o conhecimento da sequência numérica até 10 e estabelecimento da relação entre número e quantidade.

A equipe escolar solicitou minha intervenção porque a maior preocupação era a de que o menino não interagira com as outras crianças.

Na sala de aula, Kleiton fazia uma atividade de contagem e soma. O material utilizado era uma cópia xerocada de livro didático. As crianças se aplicavam, colorindo as figuras das borboletas que serviam de apoio visual ao exercício. O menino fez a atividade com afobação, terminando muito antes dos demais. Pedia choroso à professora de atendimento especializado, que o assistia, que o deixasse brincar com o posto. Ela tentava mantê-lo dentro da sala e, para tanto, incentivou-o a buscar um livro para ler. O menino pegou um livro e começou a folheá-lo, porém, sem intervenção didática, logo se aborreceu e voltou a pedir para sair da sala a fim de brincar. Percebi que Kleiton não articulava frases, apenas falava palavras isoladas para comunicar suas ideias. O resultado de sua atividade encontra-se a seguir:

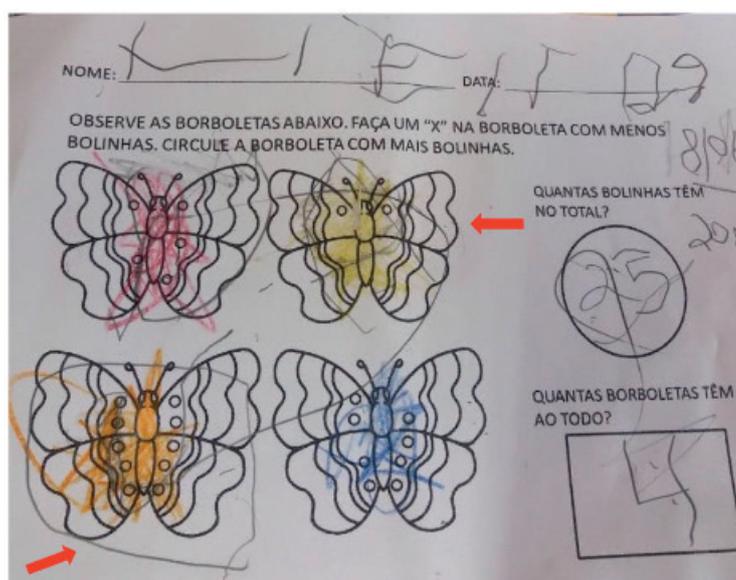


Figura 4 - Exercício de matemática

Fonte: registros fotográficos da pesquisadora, 08 de junho de 2018.

Quadro 3 – Relato do caso escolar de Kleiton

A Figura 4 mostra um exercício que foi realizado com direcionamento. À

observação, pode-se encontrar um arremedo de círculo que o aluno fez na figura de borboleta que tinha mais bolinhas e uma marcação que lembra um “X” na figura com menos bolinhas, conforme indicado pelas setas vermelhas. Mas também parece ter um “X” nas figuras pintadas de cor rosa e azul.

Em seu conjunto a atividade se apresenta com grafismo precário. Chama a atenção sua letra espaçosa e tremida, seu colorido sem respeitar os limites do desenho e os rabiscos em torno das quatro figuras. Será que Kleiton escrevia ou desenhava as letras do seu nome? Precisei acompanhá-lo em outros espaços da escola para levantar a hipótese de que o aluno não tinha construído imagem corporal e, portanto, as letras representavam tão somente imagens. O relato é apresentado no Quadro 4.

No pátio coberto a professora disponibilizou um brinquedo de plástico, imitação de um posto de gasolina, bem como distribuiu pelo espaço algumas bonecas e um trenzinho feito com sobras de pote de sorvete e outros materiais de sucata. Kleiton foi direto para o posto de gasolina. Queria brincar sozinho e causava conflitos se outras crianças quisessem entrar na brincadeira. Contudo, além de problemas de interação, o aluno demonstrava ter embaraços em outras áreas.

Ao brincar com o posto de gasolina, o menino tão somente rodava com o carrinho pelo circuito, não se atentando para os sinais de trânsito que simbolizavam as práticas sociais.

O número de crianças em torno do posto aumentou e Kleiton desistiu de brincar, dirigindo-se até a professora para pedir outro brinquedo, falando uma única palavra. Foi só por estar acostumada com sua prosódia que a professora entendeu que ele pedia o consultório de dentista. Novamente estabeleceu-se uma tensão, ele querendo brincar sozinho e as crianças querendo participar da brincadeira. Havia outra turma dividindo o espaço e que se envolvia com materiais não estruturados com o direcionamento da professora, e enquanto os colegas de classe se misturavam com a outra turma, Kleiton ignorou a brincadeira.

A esquiva do menino em relação às brincadeiras não estruturadas me fez supor que ele não tinha desenvolvido habilidade de planejamento de ações e a correspondente expressão plástica.

Logo em seguida, outra turma se organizava para entrar no refeitório, enquanto a professora cantava uma cantiga que incentivava as crianças a fazerem coreografias, relacionando a letra da música com o movimento de pés, pernas, braços e mãos. Kleiton correu desajeitadamente em direção ao grupo e tentou imitar os gestos dos demais. Contudo, não conseguiu acompanhar a atividade, demonstrando descoordenação entre a canção e os gestos. Ficou por breves momentos com o grupo e desistiu da brincadeira, correndo sozinho para o refeitório.

Posteriormente, a professora relatou que o aluno costumava comer depressa e repetir as porções duas a três vezes e que, alguns dias, após o lanche, ele ia ao banheiro e vomitava. Ela não soube detalhar se o vômito era fruto de mal estar fisiológico ou provocado.

Ainda segundo a professora, o aluno não gostava do horário do parque que se desenrolava num pequeno bosque. Recusava-se explorar o lugar e seus equipamentos, e a envolver-se em brincadeiras de faz de conta com os colegas. Ao contrário, nesses momentos costumava chorar e pedir para voltar para a sala de aula para brincar de forma solitária com os brinquedos estruturados.

Quadro 4 - Continuidade do relato do caso escolar de Kleiton

Analisando o conjunto de embaraços de Kleiton, foi possível supor que, antes de tudo, o menino estaria enfrentando empecilhos na consolidação da imagem corporal como unidade. Tal condição pareceu-me estar relacionada com os entraves em outros processos cognitivos como, por exemplo, o fato de não ter estruturado grafismo, falar palavras isoladas, brincar com elementos concretos e apresentar uma descoordenação corporal que inibia sua participação nas atividades de corpo e movimento.

Levando em consideração esses obstáculos, como ele poderia realizar a operação intelectual de identificar os sons das palavras e expressá-los em uma notação gráfica por meio de letras, que é o princípio básico da escrita? Assim sendo, aventei, nesse momento, que Kleiton tão somente desenhava as letras do seu nome sem compreender a correspondência fonema-grafema.

Retomando a pergunta que norteia esse trabalho, estou supondo que, num primeiro momento, o corpo de um sujeito precisa se organizar e se assumir numa imagem de totalidade para avançar em seus processos cognitivos até chegar às

letras. Uma vez já imerso no processo de alfabetização, será demandada outra tarefa ao corpo do sujeito, qual seja, a de aquiescer ser recalcado em sua plenitude e ser recoberto por símbolos abstratos, principalmente os signos linguísticos.

Com a finalidade de desenvolver essa hipótese vou tomar as ideias de Gerard Pommier (1996), autor que estudou a escrita alinhando Freud e Lacan. De acordo com o seu argumento, existe uma analogia entre a aprendizagem da escrita por parte da criança e o caminho que a humanidade teve que percorrer para descobri-la, de modo que cada criança deve redescobrir a escrita por sua própria conta, no espaço de uns poucos anos, seguindo a mesma lógica da sua cultura.

Qual seria esta lógica? Pommier compilou diversas fontes históricas para demonstrar que no reinado do faraó Akhenaton ocorreram eventos que fizeram com que a antiga cultura egípcia passasse da adoração de vários deuses para a de um deus único representado por uma efígie e, posteriormente, empreendesse o recalçamento dessa imagem única, substituindo-a por consoantes que não se prestavam a ser inteligíveis.

Pommier associou a destruição das efígies e dos monumentos totêmicos que remetiam à linhagem paterna à ideia de um parricídio simbólico (POMMIER, 1996), o que resultou na desmontagem de uma estrutura milenar de autoridade. Em seguida, foi necessário colocar no lugar da representação politeísta um único deus sem face – a figuração de um sol na forma de um disco.

A proibição das imagens totêmicas pela sociedade egípcia não se deu sem violências e reviravoltas, de maneira que uma das hipóteses levantadas por Pommier é a de que, num suposto exílio, o nome do deus Atón teve que ser deformado para resguardar o legado do faraó, transmitido entre os povos da época, através de frases codificadas como letras consonantais quase impronunciáveis. (POMMIER, 1996).

A partir desse ponto, o autor relaciona a invenção da escrita com a sacralidade, aventando que as letras não são apenas destinadas à comunicação, antes de tudo, a escrita é uma façanha do ser humano que tem a finalidade de simbolizar a imagem do corpo, tal como o nome de Deus, escrito naqueles tempos somente com consoantes – “YHMH” –, é impronunciável e testemunha sua face sem rosto.

Estabelecendo um paralelo entre as ideias de Pommier e o percurso de uma criança até chegar às letras, podemos conjecturar que, num primeiro tempo, a proibição do uso de imagens politeístas para erigir em seu lugar uma imagem de deus único equivaleria metaforicamente, na infância, ao drama da criança em organizar um corpo fantasiosamente vivido em pedaços em uma imagem de corpo enquanto Gestalt. Num segundo tempo, as perseguições sofridas pelos egípcios naquele tempo épico fizeram com que a imagem de um deus único tivesse que ser deformada e substituída por letras consonantais esvaziadas de aparência. Assim também o corpo da criança, animado pelas pulsões sexuais, deve ser recalcado, de

maneira que, esvaziado da sua pujança, o corpo deve se sujeitar às letras. Não por acaso, é no período inicial da aprendizagem da leitura, da escrita e dos cálculos, no 1º ano do ensino fundamental, que será solicitada à criança uma disciplina férrea do corpo.

Volto ao caso de Kleiton para adicionar mais combustível a essa reflexão. Em 2019 o menino seguiria para o 1º ano do ensino fundamental com aqueles prejuízos mencionados anteriormente. Numa última reunião de final de ano com sua professora, ficamos sabendo que o aluno tinha avançado na sua escrita. De acordo com ela, ele reconhecia o valor sonoro de sílabas de algumas palavras trabalhadas em aula, embora continuasse com os mesmos problemas em termos de fala, brincadeiras e corpo e movimento. De modo que a novidade pareceu contestar a hipótese primeira, ou seja, a de que o corpo precisa se organizar em uma unidade psíquica para poder se apropriar da escrita.

Considerarei que a informação vem demonstrar que o aluno estaria empenhado num trabalho de reflexão sobre a língua, mas não temos condições, no presente, de prognosticar se esse trabalho reverterá ou não as suas insuficiências e, no caso de superá-las a despeito de uma imagem de corpo claudicante, qual seria a qualidade e extensão de seu domínio da leitura e da escrita, uma vez que as operações intelectuais vão progredindo em complexidade.

Uma vez que estamos às portas do ensino fundamental, o caso escolar a seguir é o de Gael (nome fictício), com seis anos e cinco meses de idade, cursando o 1º ano, para quem fui solicitada pela equipe escolar pelos comportamentos agressivos e destrutivos que o aluno apresentava tais como bater nas crianças, rasgar seu material, causar confusão nas aulas e se recusar a comparecer na escola. O relato é apresentado no Quadro 5.

No momento que entrei na classe, transcorria a aula de Língua Portuguesa. As crianças estavam em duplas fazendo um exercício do livro didático que consistia em ler a parlenda Rei Capitão (Rei, capitão, soldado, ladrão. Moça bonita do meu coração), recortar três palavras e colá-las nos respectivos espaços do livro. Gael fazia dupla com outro menino, mas enquanto o companheiro se dedicava à tarefa com o livro em mãos, ele brincava com o conteúdo de uma caixa com blocos plásticos de montar. Reproduzia onomatopeias em voz alta que davam conta de algum cenário que corria pelo seu pensamento.

A professora tentou envolvê-lo na proposta, chamando-o para recitar a parlenda na frente da sala, junto com outras crianças. Foi preciso muita intervenção da professora para fazê-lo parar no lugar e esperar sua vez. Após recitar a parlenda, não voltou direto para seu lugar, ficou vagando pela sala, mexendo nas prateleiras, cutucando as crianças que estavam sentadas, até voltar para seu lugar, quando tentei ajudá-lo com a tarefa. Pedi para ver seu caderno e ele recusou-se a mostrá-lo. Peguei o livro que estava sendo usado e o incentivei a recortar as três palavras da parlenda, o que ele recusou-se a fazer, alegando que ia rasgar o livro. Por fim, voltei para um lugar atrás de sua carteira. Ele virou-se com a etiqueta da caixa de brinquedos e colou-a na carteira onde eu estava. Avisei que ele tinha colado a etiqueta de ponta cabeça, rapidamente ele a desvirou e perguntou:

- Foi feito no Japão?
- Por que você tá perguntando se foi feito no Japão?
- É porque tá escrito em japonês!

Eu não tinha percebido que as instruções em letras bem pequenas estavam escritas em português, espanhol e japonês. Como, então, ele havia conseguido discriminar os caracteres do sistema de escrita japonês? Não vou me ater ao sentido que possa ter tido essa interlocução comigo, mas, apenas apontar que uma das habilidades que a criança deve adquirir no início da alfabetização é saber distinguir letras de outros sinais gráficos. Nesse sentido, Gael sugeria ter mais conhecimentos do que mostrava para sua professora.

No refeitório, o aluno não parava à mesa, circulava pelo ambiente, dava piruetas, empurrava os demais, fazendo com que sua professora passasse o tempo todo fazendo contenção para evitar dele se envolver em brigas.

No retorno para a classe, a professora introduziu exercícios de matemática através do livro didático. O menino se desorganizou de vez, recusando-se a atender a professora, que dava sinais de exaustão. Ele circulava pela classe, passando de carteira em carteira, fazendo uma concha com as mãos, posicionando-as no ouvido das crianças e gritando. Voltou para seu lugar, contudo começou a perguntar em voz alta, enquanto a professora explicava um raciocínio:

– Quanto é mil mais mil? Quanto é quatro mais quatro?

Gael foi nessa espiral agitada até o fim da aula quando todos nós, crianças e adultos saímos exauridos pelas interrupções, pelo tempo de espera, pelas tentativas infrutíferas de mediação.

A seguir podem-se apreciar duas produções de Gael:

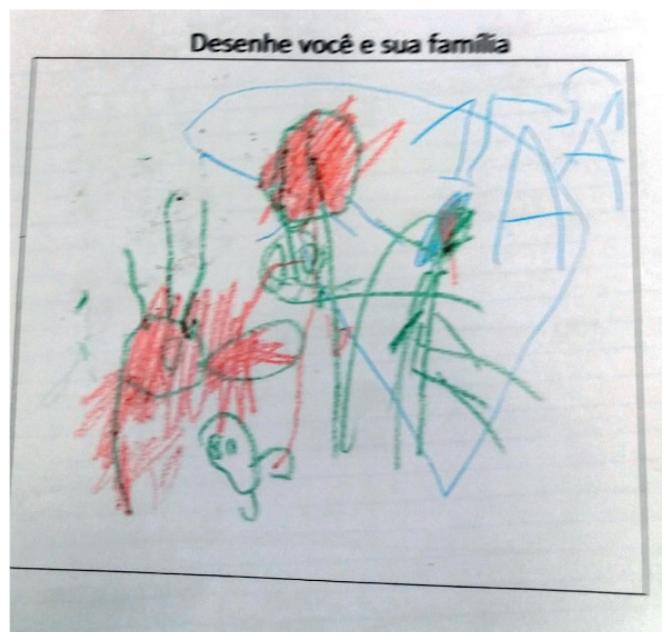


Figura 5- Desenho da família

Fonte: registros fotográficos da pesquisadora, 01 de agosto de 2018.

A Figura 6 a seguir mostra um exercício de escrita feito com bastante intervenção individual por parte da professora, ocasião em que o aluno permaneceu por pouco tempo envolvido com a atividade de reflexão.

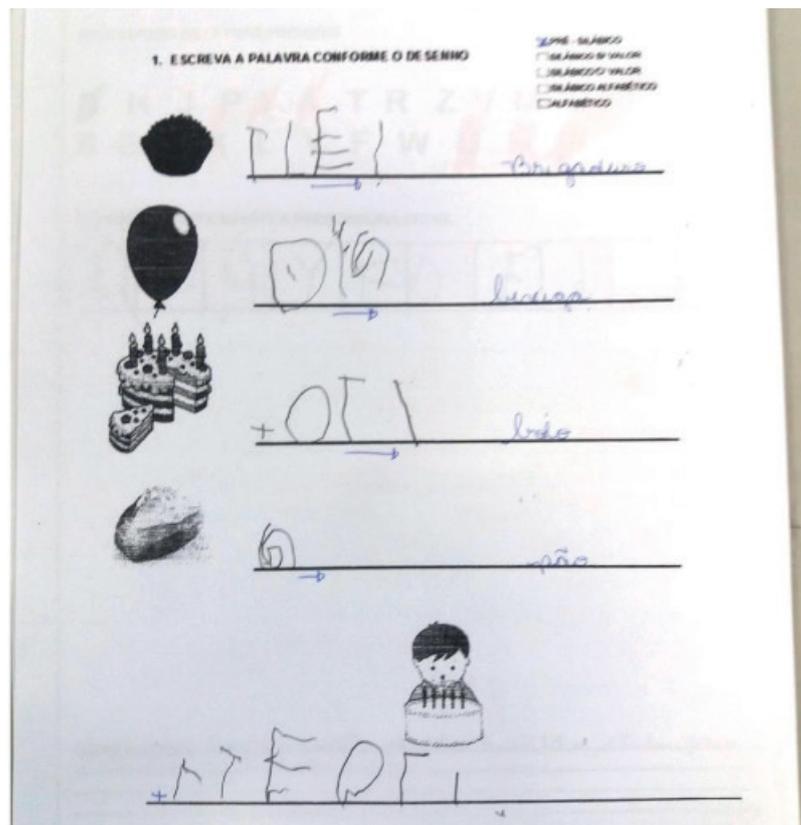


Figura 6 – Exercício de escrita de palavras com apoio de imagens
 Fonte: registros fotográficos da pesquisadora, 01 de agosto de 2018.

Quadro 1 – Relato do caso escolar de Gael

A Figura 5 mostra um desenho da família com expressão gráfica precária. Os quatro elementos que sugerem uma representação humana estão dispersos, sendo que uma dupla está separada do conjunto com um longo traçado irregular na cor azul que se assemelha ao desenho de um coração. O cenário ainda contém alguns caracteres parecidos com letras. Se considerarmos a hipótese de que a consolidação do grafismo como assunção de uma imagem de corpo é condição para chegar às notações das letras, pode-se verificar no desenho de Gael que ele conseguiu um determinado grau de organização, conseguindo até mesmo montar um cenário, equivalente a uma narrativa oral. Contudo, os rabiscos e as pseudo-letras sugerem uma rebeldia em relação à ordem, a mesma rebeldia implícita na recusa em fazer os exercícios de leitura, escrita e de cálculo e em aquietar seus movimentos no sentido de submeter-se a um disciplinamento do corpo.

A Figura 6 apresenta o desempenho de Gael com uma tarefa de escrita. Seu traçado é irregular e tremido, sendo que ele utiliza caracteres parecidos com

algumas vogais que compõem as quatro imagens cujos nomes ele deveria escrever. À observação, parece que ele conhece o valor sonoro das vogais “I”, “E” e “O”, podendo-se ver uma constância no traçado ilegível que bem poderia representar a letra “A” nas palavras “bexiga” e “pão”. Ele também escreve uma letra para cada sílaba das palavras, exceto na palavra “bolo”, na qual usa três letras. A frase que deveria ser escrita ao final do exercício está ilegível.

Parece que Gael vinha fazendo um esforço de raciocínio para compreender o sistema alfabético, porém, a sua descoordenação gráfica, que pode ter analogia com um pensamento ainda em nível sincrético, parece pressiona-lo e demovê-lo da tarefa.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, retomo a indagação “o que deve fazer o corpo para suportar a responsabilidade da leitura e da escrita?”, desdobrando a resposta em dois tempos.

No primeiro tempo, a criança deve ser capaz de assumir uma imagem de corpo unitária como instância do eu, na perspectiva de separação do eu em relação ao tu. Procurei demonstrar através dos casos escolares que Mateus vem oscilando entre momentos de organização e de esfacelamento da imagem corporal. Por sua vez, Kleiton, que já devia ter ultrapassado com sucesso essa etapa, não conseguiu consolidar uma imagem unitária de corpo, o que pode interferir no ritmo e na qualidade de seus aprendizados futuros em relação à leitura, escrita e cálculos.

No segundo tempo, a criança deve ser capaz de abrir mão de uma imagem de corpo unificado, exuberante e jubiloso em troca do amortecimento desse mesmo corpo, de forma a se sujeitar às leis intrínsecas da escrita. Os embaraços de Gael com as letras, aliado à sua inquietação motora e à constante provocação oral que submete seus colegas de turma, ilustra uma subjetividade renitente (BELINTANE, 2006), que ainda não se decidiu a suportar a solidão abstrata do trabalho de escrita.

O que aprendemos com essa experiência? Lidar com o ensino vai muito além de ater-se aos métodos e práticas pedagógicas que, não se discute, são premissas. Contudo, no processo de ensino e aprendizagem também se coloca em marcha um jogo intersubjetivo para o qual a posição do professor é fundamental. Ter uma escuta sensível para captar os retornos da singularidade titubeante do aluno e propor intervenções específicas fará toda a diferença no desempenho escolar do sujeito.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED). **Glossário da Educação Especial. Censo Escolar 2019**. Brasília, DF: 2019.

BELINTANE, C. Subjetividades renitentes: entre o oral e o escrito. In: **Linguagem e Educação: implicações técnicas, éticas e estéticas**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

FREUD, S. Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise [1912]. In: O caso de Schreber, artigos sobre técnica e outros trabalhos. **Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, s.d., vol. XII.

LACAN, J. Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998a.

LACAN, J. O Estádio do espelho como formador da função do eu. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998b.

MACHADO, A. M. Avaliação e fracasso: a produção coletiva da queixa escolar. In: **Erro e fracasso na escola**. São Paulo: Summus, 1997.

POMMIER, G. **Nacimiento y renacimiento de la escritura**. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1996.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral** [1945]. Disponível em: <https://joacamillopenna.files.wordpress.com/2016/04/saussurre-curso-de-linguistica-geral.pdf>. Acesso em: 19 out. 2019.

SOBRE A ORGANIZADORA

Adriana Demite Stephani - Possui Licenciatura em Letras e Pedagogia. Especialista em Língua Portuguesa: Métodos e Técnicas de Produção de Textos. Mestrado e Doutorado em Literatura pela Universidade de Brasília (UnB). Atualmente é docente (Adjunto III) do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins, em Arraias, e do Programa de Pós-graduação em Letras da UFT/Porto Nacional. Tem experiência na área de Letras e Pedagogia com ênfase em Ensino de Língua e Literatura e outras Artes, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação de professores, Letramentos, Arte e ensino, Arte Literária, Literatura e ensino, Literatura e recepção, Literatura e outras Artes, Leitura e formação, Leitura e Escrita Acadêmica e Literatura infanto-juvenil. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Literatura, Ensino e Recepção (LER), em parceria com docentes da UEG e UnB. Avaliadora do Inep/MEC de cursos de Letras e Pedagogia.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Afetividade 154, 155, 156, 157, 158, 162, 163, 235, 266

Agrotóxicos 49, 50, 51, 52, 54, 266

Alfabetização científica 1, 2, 7, 8, 266

Alimentos 3, 49, 50, 54, 60, 65, 67, 68, 70, 90, 97, 208, 266

Aplicativo scratch 20, 266

Aprendizagem 1, 3, 7, 9, 10, 11, 12, 15, 20, 21, 28, 40, 45, 64, 72, 74, 80, 82, 84, 88, 92, 94, 96, 98, 99, 100, 101, 103, 106, 109, 110, 111, 112, 117, 118, 119, 121, 122, 130, 132, 133, 135, 139, 140, 152, 154, 155, 156, 157, 158, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 171, 173, 174, 175, 182, 184, 185, 186, 187, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 203, 204, 212, 214, 217, 218, 220, 221, 254, 258, 259, 263, 266

Autonomia 7, 22, 48, 132, 137, 160, 204, 207, 266

Avaliação construtiva 116, 117, 118, 122, 129, 266

B

Barroco 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 266

Biologia 54, 55, 74, 89, 92, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 266

Bolo 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 263, 266

C

Caravaggio 223, 224, 225, 226, 227, 229, 230, 231, 232, 266

Ciberespaço 211

Ciências 1, 2, 3, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 20, 29, 54, 55, 59, 65, 66, 89, 92, 93, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 104, 108, 109, 115, 155, 170, 172, 182, 184, 191, 192, 199, 205, 206, 210, 212, 215, 218, 221, 222, 224, 241, 245, 266

Community science 56, 59, 65, 266

Contextualização 1, 3, 5, 11, 23, 24, 51, 55, 227, 266

Corpo 16, 126, 129, 217, 228, 229, 233, 235, 237, 238, 239, 240, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 253, 254, 255, 257, 258, 259, 262, 263, 266

Corresponsabilidade 173, 266

Criatividade 21, 107, 116, 118, 124, 129, 130, 159, 167, 194, 221, 248, 266

Crise democrática 39, 41, 47, 266

Culinária 58, 63, 67, 68, 219, 266

Cultura 19, 21, 31, 32, 33, 59, 63, 102, 103, 117, 134, 139, 152, 153, 160, 183, 187, 194, 200, 224, 227, 228, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 242, 243, 244, 245, 248, 258, 266

Cultura matemática 102, 103, 266

D

Decolonialidade 233, 237, 242, 266

Deficiência visual 164, 166, 183, 184, 187, 188, 266

Desperdício 67, 68, 266

Didática 46, 54, 98, 122, 140, 182, 186, 189, 193, 255, 266

Discriminação 206, 208, 267

E

Educação 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 12, 15, 16, 19, 21, 28, 29, 30, 32, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 54, 65, 66, 67, 73, 83, 84, 90, 91, 92, 94, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 114, 115, 121, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 138, 139, 140, 141, 142, 154, 159, 160, 161, 163, 164, 165, 171, 172, 174, 175, 182, 184, 187, 193, 194, 195, 196, 197, 199, 200, 204, 208, 210, 211, 212, 213, 219, 220, 222, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 249, 263, 264, 267

Educação infantil 1, 4, 6, 7, 110, 241, 247, 249, 267

Ensino 1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 27, 28, 29, 30, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 58, 59, 64, 65, 66, 67, 70, 72, 73, 80, 81, 82, 83, 84, 88, 89, 91, 92, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 132, 133, 134, 135, 136, 139, 140, 141, 142, 146, 152, 153, 155, 156, 157, 158, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 182, 183, 184, 185, 186, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 199, 202, 203, 206, 207, 211, 212, 214, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 233, 247, 248, 249, 259, 263, 265, 267

Ensino de física 166, 171, 172, 183, 184, 267

Ensino de química 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 19, 20, 27, 28, 29, 30, 49, 50, 55, 58, 267

Ensino de sociologia 211, 212, 267

Ensino médio 17, 20, 21, 23, 28, 29, 41, 44, 50, 54, 58, 67, 82, 83, 101, 134, 142, 146, 152, 153, 165, 167, 173, 176, 182, 183, 184, 185, 207, 211, 218, 219, 221, 267

Escrita 3, 104, 116, 118, 123, 126, 127, 128, 129, 166, 195, 207, 215, 220, 246, 247, 248, 249, 254, 255, 257, 258, 259, 260, 262, 263, 265, 267

Espaço urbano 141, 143, 145, 152, 267

F

Filosofia 104, 115, 140, 182, 193, 194, 195, 197, 200, 201, 202, 203, 204, 236, 267

Física 12, 15, 21, 31, 34, 74, 99, 105, 108, 110, 115, 164, 165, 166, 167, 168, 170, 171, 172, 183, 184, 185, 186, 187, 189, 191, 192, 206, 210, 227, 240, 247, 267

Formação continuada 14, 15, 17, 18, 19, 65, 84, 170, 171, 182, 207, 267

Formação de professores 30, 39, 40, 41, 46, 47, 65, 81, 93, 115, 166, 167, 171, 172, 191, 206, 265, 267

G

Geografia de santa catarina 82, 83, 84, 88, 267

Grafismo 246, 249, 252, 253, 254, 256, 257, 262, 267

I

Identidade 134, 142, 154, 158, 159, 161, 162, 175, 233, 236, 237, 238, 239, 240, 244, 245, 267

Implicações 9, 134, 156, 161, 182, 246, 264, 267

Inclusão 72, 108, 110, 120, 157, 164, 165, 166, 167, 169, 171, 172, 173, 176, 179, 182, 183, 187, 206, 208, 267

Instalações geográficas 116, 117, 118, 122, 123, 124, 127, 130, 267

Inteligências múltiplas 9, 10, 11, 12, 13, 268

Interdisciplinaridade 28, 154, 155, 156, 157, 158, 162, 163, 221, 268

J

Jogo 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 51, 54, 89, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 107, 112, 113, 161, 250, 263, 268

Jogos de linguagem 102, 103, 106, 112, 115, 268

L

Licenciatura em química 4, 17, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 50, 205, 268

Linguagem 22, 28, 64, 102, 103, 104, 106, 107, 112, 113, 115, 118, 155, 183, 187, 192, 201, 216, 231, 246, 247, 248, 264, 268

M

Matemática 12, 28, 29, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 79, 80, 81, 102, 103, 104, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 114, 115, 155, 255, 261, 266, 268

Materiais concretos 72, 75, 76, 78, 79, 80, 173, 268

Material didático 82, 109, 168, 176, 187, 268

Metodologia 15, 16, 28, 50, 56, 59, 82, 100, 104, 107, 108, 111, 116, 131, 170, 174, 189, 193, 218, 220, 221, 246, 248, 268

Minilivro 67, 68, 268

Modellus 183, 184, 186, 189, 191, 192, 268

Modelos e jogos didáticos 89, 268

Multiscience 56, 57, 65, 268

N

Nvda 183, 187, 189, 191, 268

O

Obmep 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 268

Oficina 30, 31, 32, 36, 37, 268

Ofício de aluno 154, 155, 158, 159, 161, 268

Olimpíada 72, 73, 74, 78, 79, 80, 81, 268

P

Paisagem 134, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 151, 152, 153, 268

Parasitologia 89, 91, 93, 94, 96, 97, 99, 100, 101, 268

Pibid 50, 51, 72, 73, 80, 81, 268

Práticas escolares 102, 103, 114, 175, 184, 236, 237, 238, 240, 268

Preconceito 206, 207, 208, 237, 268

Professores 9, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 30, 37, 39, 40, 41, 42, 45, 46, 47, 48, 65, 73, 81, 82, 83, 84, 85, 88, 91, 92, 93, 98, 99, 100, 101, 107, 108, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 123, 130, 131, 157, 165, 166, 167, 168, 170, 171, 172, 182, 184, 186, 191, 193, 195, 197, 199, 200, 202, 206, 207, 208, 210, 237, 247, 248, 265, 267, 268

Q

Química 1, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 27, 28, 29, 30, 32, 34, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 48, 49, 50, 51, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 65, 74, 101, 173, 176, 179, 182, 205, 206, 267, 268, 269

R

Recurso didático 85, 94, 98, 103, 104, 114, 164, 168, 170, 269

Reflexão 20, 21, 23, 36, 37, 41, 45, 94, 100, 114, 116, 117, 124, 132, 133, 136, 166, 167, 171, 174, 201, 203, 214, 239, 246, 247, 248, 251, 259, 262, 269

S

Saber científico 56, 89, 269

Saberes populares 52, 56, 59, 63, 64, 66, 269

São jerônimo 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 269

Síndrome de down 173, 269

Sociologia digital 211, 269

Soluções 49, 50, 51, 52, 53, 54, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 146, 218, 269

Sonhos 116, 122, 123, 126, 269

T

Tabela periódica 173, 177, 178, 179, 180, 181, 269

Tabuada interativa 102, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 269

Terapia desconstrucionista 102, 103, 104, 106, 108, 269

Tics 269

Tratamento de água 1, 4, 5, 269

Trote 205, 206, 207, 209, 210, 269

V

Valores sociais 206, 210, 269

Velho 223, 224, 226, 227, 229, 230, 231, 269

Violência de gênero 30, 31, 33, 269

 **Atena**
Editora

2 0 2 0