

Denise Pereira
Karen Fernanda Bortoloti

(Organizadoras)

A cultura
em
UMA PERSPECTIVA
multidisciplinar 2

Atena
Editora
Ano 2022



Denise Pereira
Karen Fernanda Bortoloti

(Organizadoras)

A cultura
em
UMA PERSPECTIVA
multidisciplinar 2

Atena
Editora
Ano 2022



Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. 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.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Ciências Agrárias e Multidisciplinar**

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano

Profª Drª Amanda Vasconcelos Guimarães – Universidade Federal de Lavras

Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Universidade do Estado de Mato Grosso

Prof. Dr. Arinaldo Pereira da Silva – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria



Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Prof^o Dr^a Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Edevaldo de Castro Monteiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Prof^o Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Jayme Augusto Peres – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof^o Dr^a Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Prof^o Dr^a Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Renato Jaqueto Goes – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof^o Dr^a 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



A cultura em uma perspectiva multidisciplinar 2

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Maiara Ferreira
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadoras: Denise Pereira
Karen Fernanda Bortoloti

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C968 A cultura em uma perspectiva multidisciplinar 2 /
Organizadoras Denise Pereira, Karen Fernanda
Bortoloti. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0467-5

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.675222507>

1. Cultura. I. Pereira, Denise (Organizadora). II.
Bortoloti, Karen Fernanda (Organizadora). III. Título.

CDD 306

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br



Atena
Editora
Ano 2022

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, desta forma não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



APRESENTAÇÃO

Quando pensamos em multidisciplinaridade, antes de qualquer elucubração convém destacar, como nos lembra Ivani Fazenda (2013), que são possíveis quatro níveis de interação entre as disciplinas, o que revela diferentes formas de percepção quanto aos diálogos entre elas: a multidisciplinaridade, a pluridisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a interdisciplinaridade, esta última talvez a mais discutida nas últimas décadas no Brasil. A multidisciplinaridade, assim, pressupõe a justaposição, a aproximação profícua de disciplinas, sem, contudo, diminuir o “status” de cada uma delas.

Nesse sentido, ao abordar a cultura em uma perspectiva multidisciplinar, falamos em valorização em essência da polissemia que o conceito de cultura traz em seu bojo, com diversas camadas de significado acumuladas a partir das relações estabelecidas com diferentes campos do saber, dos contatos, nem sempre tranquilos e silenciosos, entre povos e nações (SANTOS, 2017).

A cultura abordada nos textos aqui compilados, portanto, não se refere apenas aquilo que caracteriza a existência social de um povo ou nação ou de grupos no interior de uma sociedade, tampouco especificamente ao conhecimento, às ideias e crenças ou às maneiras como existem na vida social.

Os trabalhos apresentados, sem dúvida, aos ultrapassarem essas duas principais definições de cultura em uma perspectiva multidisciplinar contribuirão para construirmos respostas para os questionamentos que, cotidianamente fazemos, mesmo sem nos darmos conta, acerca das culturas que nos permeiam.

Esperamos que as leituras destes capítulos possam ampliar seus conhecimentos e instigar novas reflexões.

Denise Pereira
Karen Fernanda Bortoloti


REFERÊNCIAS

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e Interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2017.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
UM OLHAR CONSTRUTIVISTA SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO SOBRE A RELAÇÃO SOCIOCULTURAL E OS PROCESSOS FORMAIS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Janaína Nunes da Costa Hugo Freitas de Melo	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.6752225071	
CAPÍTULO 2	15
O ENSINO DA DANÇA NA ESCOLA COMO VALORIZAÇÃO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA	
Priscilla Gonçalves de Azevedo Bianka Pires André	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.6752225072	
CAPÍTULO 3	28
LITERATURA BRASILEIRA E AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO MÉDIO: A INTERPRETAÇÃO DO ALUNO	
Ivaneide Damasceno do Nascimento Gomes	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.6752225073	
CAPÍTULO 4	44
LEITURA LITERÁRIA E CULTURA CIENTÍFICA: O PAPEL MULTIDISCIPLINAR DA LITERATURA	
Carla Isabel Abrantes Silva	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.6752225074	
CAPÍTULO 5	55
A FILOSOFIA <i>BLACK POWER</i> E O RACISMO INSTITUCIONAL	
Antonio Gomes da Costa Neto	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.6752225075	
CAPÍTULO 6	62
REFLETINDO SOBRE MINHA IDENTIDADE: UM PESQUISADOR NO CONTEXTO CULTURAL DE UM MUNICÍPIO SEM REGISTROS	
Patrich Depailler Ferreira Moraes	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.6752225076	
CAPÍTULO 7	81
ECONOMIA CRIATIVA E SERVIÇOS CULTURAIS: EMPREGO FORMAL EM REGIÕES METROPOLITANAS DO BRASIL	
Crisley Tatiana Dias Mota	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.6752225077	

CAPÍTULO 8.....	93
TERAPIA OCUPACIONAL E O BALLET CLÁSSICO COMO POTENCIALIZADOR NA ONCOLOGIA PEDIÁTRICA: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	
Ingra Gardesani Tuvacek	
Natasha Carolina da Costa Carreño Baeta	
Paula Peixinho Sanchez Iwantschuk	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.6752225078	
SOBRE A ORGANIZADORA.....	108
ÍNDICE REMISSIVO.....	109

CAPÍTULO 1

UM OLHAR CONSTRUTIVISTA SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO SOBRE A RELAÇÃO SOCIOCULTURAL E OS PROCESSOS FORMAIS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Data de aceite: 04/07/2022

Janaína Nunes da Costa

Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências Humanas/Sociologia da Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Hugo Freitas de Melo

Doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo – USP. Professor Adjunto do Curso de Licenciatura em Ciências Humanas/Sociologia da Universidade Federal do Maranhão – UFMA

RESUMO: Este estudo tem caráter bibliográfico e de cunho qualitativo, apoiando – se no método de revisão literária, tem por objetivo refletir sobre a influência das práticas culturais na educação infantil, buscando compreender a relação entre a aquisição do conhecimento e a interação social; partindo de uma perspectiva construtivista na qual as estruturas de conhecimento não estão formadas, uma vez que, estas se constroem na interação do indivíduo com o meio, como apontam as ideias de PIAGET (1987). Para fomentar as discursões expostas neste trabalho, tomamos como norte os estudos de Piaget (1987), Kishimoto (1996), Ferreiro e Teberosky (1985) entre outros que tratam sobre o processo de ensino aprendizagem a partir de uma ótica construtivista. Considerando que nas sociedades contemporâneas a educação escolar é instância formal do conhecimento, deste modo é ela a responsável por preparar formalmente o educando, porém, entende-se que o processo

educativo ocorre também na instância informal, que se dá nas relações diárias de convívio do aluno. Neste sentido, compreende-se o processo de ensino /aprendizagem como resultado da interação do indivíduo com o objeto de conhecimento, seja ele formal no caso da educação escolar; ou informal resultado das interações do indivíduo em um contexto social. Dessa maneira, entendemos que a função da educação infantil em nossa sociedade implica em possibilitar a vivência em comunidade através de práticas que inserem o educado em um contexto social mais amplo que o contexto familiar, no qual está inserido antes a educação escolar, nesta perspectiva, compreende-se a educação escolar como promotora de relações sociais na infância.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Sociocultural; Ensino/aprendizagem.

A CONSTRUCTIVE VIEW ON CHILD EDUCATION: A STUDY ON THE SOCIOCULTURAL RELATIONSHIP AND THE FORMAL PROCESSES OF TEACHING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT: This study has character bibliographical and stamp qualitative relying on the method of literary revision, has the objective of reflect on the influence of cultural practices on early childhood education, seeking to understand the relation between the acquisition of knowledge and social interaction; starting from a constructivist perspective in which the structures of knowledge are not formed, since these are constructed in the interaction of the individual with the environment, as the ideas of

Piaget (1987). To foster the discussions discussed in this paper, we take as Piaget (1987), Kishimoto (1996), Ferreiro e Teberosky (1985) among others that deal with the process of teaching learning from a constructivist perspective. Considering that in contemporary society's school education is a formal instance of knowledge, in this way it is responsible for preparing the learner formally, however, it is understood that the educational process also occurs in the informal instance, which occurs in the daily relationships of the student. In this sense, the teaching / learning process is understood as a result of the interaction of the individual with the object of knowledge, be it formal in the case of school education; or informal outcome of the individual's interaction in a social context. In this way, we understand that the role of early childhood education in our society implies the possibility of living in a community through practices that include the educated in a wider social context than the family context, in which school education is inserted before, in this perspective, school education is understood as a promoter of social relations in childhood.

KEYWORDS: Education; Sociocultural; Teaching / learning.

1 | INTRODUÇÃO

A infância é a primeira etapa do desenvolvimento cognitivo do ser humano, o qual através de experimentações vai adquirindo os habitus da sociedade em que vive. Deste modo, entende-se que, na sociedade contemporânea, a educação da criança não ocorre apenas no âmbito escolar, uma vez que o indivíduo é fruto também de suas relações sociais (FERREIRA, 2000, p.22).

Podemos dizer que cada homem aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe preciso ainda entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante, através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles (LEONTIEV apud MEIRA, 1998).

Neste sentido, podemos inferir que o aprendizado se dá nas relações do homem com o próprio homem e nas relações do homem com os fenômenos que o cercam. Na infância essas relações estão bem mais próximas, no sentido de ser este o início do ciclo do aprendizado humano. Com base nisso, a infância é tida nesse cenário como o momento onde ao brincar a criança descobre novos mundos, onde é possível desenvolver seus conhecimentos e habilidades. De forma que é por meio de brincadeiras que a criança expressa seus desejos, fantasias, necessidades e satisfação (LAMEIDA, 1978, p. 47).

Para Kamii e Devries (1991), o jogo é uma forma de atividade particularmente poderosa para estimular a vida social e a atividade construtiva da criança. Em suma, os jogos e brincadeiras assumem papel social enquanto ferramenta de desenvolvimento e desempenho das capacidades infantis, visto que funciona como mecanismo espontâneo em cada criança, ampliando as potencialidades sociais, motora e cognitiva do educando.

Essas atividades passam a ser concebidas como canais de comunicação, através dos quais as crianças comunicam-se com outras crianças, com o mundo e consigo mesma,

tornando-se assim ponte entre a infância e a fase adulta. Considerando que o ato de brincar é algo que flui naturalmente em cada criança, concebemos que a utilização de brincadeiras e jogos na educação infantil é imprescindível, pois cria um elo entre aprendizagem e prazer visto que, desde muito cedo, as crianças exploram tudo o que está à sua volta e isto acaba facilitando seu processo de aprendizagem através de uma perspectiva construtivista (PIAGET, 1975, p. 68).

Compreende-se que jogos e brincadeiras nesta fase funcionam como exercícios para a preparação de uma vida adulta. Esse processo de interação com outras crianças na sala de aula através de jogos e brincadeiras contribui para o desenvolvimento de suas potencialidades. As crianças começam a descobrir o mundo em que vivem através das mais variadas e singelas atividades lúdicas que ajudam a desenvolver sua interação e seus movimentos (LIMA et al, 2012, p.5).

Partindo destas reflexões, este trabalho propõe-se, através de pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, discutir sobre a influência das práticas culturais na educação infantil. Para tal, tomamos como norte os estudos de Piaget (1987), Kishimoto (1996), Ferreira e Teberosky (1985), entre outros que tratam o processo de ensino-aprendizagem a partir de uma ótica construtivista, buscando assim refletir quais são as contribuições possíveis das brincadeiras e jogos na prática educativa e na formação do sujeito.

Com base nessa perspectiva, podemos afirmar que na infância as estruturas de conhecimento ainda não estão formadas; estas constroem-se na interação do indivíduo com o meio. Entendemos que a função da educação infantil em nossa sociedade implica em possibilitar a vivência em comunidade, através de práticas que inserem o educando em um contexto social mais amplo do que o contexto familiar, no qual a criança está inserida antes da educação escolar. Nestes termos, compreende-se a educação escolar como promotora das relações sociais na infância, especialmente no que concerne à formação do educando enquanto sujeito político, social e cultural (PIAGET, 1975, p. 68).

2 | UM OLHAR SOBRE O CONSTRUTIVISMO E AS PRÁTICAS DE ENSINO

2.1 O construtivismo e o desenvolvimento cognitivo

De acordo com Ferreira (2000, p. 18), o construtivismo no Ocidente desenvolveu-se a partir das ideias de Piaget que demonstrou que a educação se desenvolve a partir de um primeiro esquema de ordem mental que a criança traz ao nascer, de forma hereditária, e que se desenvolve a partir dos estágios de desenvolvimento cognitivo.

Para Polese (2012, p. 31), o construtivismo não é um método de ensino, conforme defendem equivocadamente alguns profissionais da educação, mas etapas do desenvolvimento cognitivo. Na infância, os seres humanos possuem uma natureza particular, caracterizada pela forma com que sentem e pensam o mundo. Nesta etapa

do desenvolvimento cognitivo, as crianças utilizam variadas formas de linguagem para desvendar o mundo ao seu redor. O conhecimento é construído a partir das interações que elas estabelecem com o meio em que estão inseridas. Entende-se, assim, que o conhecimento não é uma cópia da realidade, mas fruto do trabalho de criação, significação e ressignificação operado no processo de ensino-aprendizagem.

Para Piaget, o conhecimento não é mero produto da observação, uma vez que, visto desta maneira, desconsidera-se a estruturação devida às atividades do indivíduo (PIAGET, 1983, p. 39).

Também se descarta totalmente a existência de estruturas cognitivas inatas, consideradas por Jean- Pierre Changeaux como potencialidades, e afirma que “só o funcionamento da inteligência é hereditário, e só gera estruturas mediante uma organização de ações sucessivas, exercidas sobre objetos” (o indivíduo não nasce com um potencial intelectual, no entanto, com ‘possibilidades’ de desenvolvimento do conhecimento), portanto, a linha piagetiana defende que a epistemologia da psicogênese não pode ser empírica e nem pré- formista, mas construtivista, uma vez que o conhecimento é construído mediante o processo das possibilidades da inteligência do indivíduo (LIMA et al, 2012).

Através dessa assertiva, podemos inferir a natureza da aquisição de conhecimento através da perspectiva construtivista, cuja premissa fundamental defende que o conhecimento não é característica inata e nem se dá unicamente através do processo de observação. Deste modo, não é empírico nem pré-formista, mas construtivista, uma vez que todo o conhecimento é construído a partir da interação entre sujeito e objeto de conhecimento. Assim, a escola piagetiana propõe o ensino através de um viés interdisciplinar, que permite a aproximação entre indivíduo e objeto de aprendizado, considerando os estágios de desenvolvimento cognitivo, quais sejam os da assimilação e acomodação (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985, p. 47), assim definidos: “Podemos conceber a acomodação, segundo a teoria piagetiana, como o processo cognitivo pelo qual uma pessoa classifica um novo dado perceptual, motor ou conceitual às estruturas cognitivas anteriores” (WADSWORTH, 1996).

O próprio Piaget (1996, p.13) analisou esses estágios como “uma integração a estruturas prévias que podem permanecer invariáveis ou são mais ou menos modificadas por esta própria integração, mas sem descontinuidade com o estado precedente, isto é, sem serem destruídas, mas simplesmente acomodando-se à nova situação”. Daí compreende-se o esforço da criança para adaptar-se aos novos estímulos que recebe utilizando as experiências que possui até o momento.

Em seus estudos, Piaget refere-se também a outra etapa de aquisição de conhecimento, denominando-a como acomodação, a qual o mesmo descreve como “toda modificação dos esquemas de assimilação sob a influência de situações exteriores (meio) ao quais se aplicam” (PIAGET, 1996, p.18). Deste modo, o processo de aquisição do conhecimento se dá a partir da atribuição de sentido à palavra conhecer por Piaget:

organizar, estruturar e explicar o nosso mundo, incluindo o meio físico, as ideias e as relações. Neste sentido, o aprendizado se dá a partir da ação do sujeito com o meio em que vive, a partir de experiências socioculturais.

2.2 Construtivismo e interdisciplinaridade

As ideias de interdisciplinaridade tomam como norte os estudos sobre o construtivismo ao defenderem que o ser humano nasce com o potencial para a aprendizagem, mas que existe a necessidade de interação do sujeito com o mundo e da experimentação do sujeito com o objeto de conhecimento, através de um processo dialético (PIAGET, 1996).

Desta maneira, a interdisciplinaridade propõe metodologias educativas por meio de situações complexas integrando os diferentes ramos do saber e objetivando assim uma educação significativa. Um dos principais desafios da educação na contemporaneidade trata-se de encontrar metodologias que se adaptem às novas necessidades educativas, requerendo além de conhecimentos teóricos um conhecimento empírico. De acordo com os PCNS (2002),

a interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido, ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários. (BRASIL, 2002).

Levando em consideração os PCNS sobre os temas transversais, se é importante definir os contornos das áreas, é também essencial que estes se fundamentem em uma concepção que os integre conceitualmente, de modo que essa integração seja efetivada na prática didática. Para Pimenta e Lima (2008), o ensino tem se restringido apenas ao ensino isolado de disciplina sem qualquer contextualização com o cotidiano dos alunos. Neste sentido, a interdisciplinaridade tem o papel de ressignificar este ensino interligando as mais diversas áreas com a realidade dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Para Fazenda (2011), a interdisciplinaridade pauta-se em uma ação em movimento. Esse movimento pode ser percebido em sua natureza ambígua. Tendo a metamorfose e a incerteza como pressuposto”. Neste sentido, a verdadeira educação tem na sua essência a interdisciplinaridade, devido à sua dinamicidade e por requerer sempre o movimento de planejar e replanejar.

A teoria construtivista de Piaget, na qual o conhecimento se dá a partir da ação do sujeito sobre o objeto, fornece-nos bases para refletir sobre a importância da ação na prática pedagógica. Para o autor, as estruturas não estão pré-formadas dentro do sujeito, mas constroem-se à medida das necessidades e das situações. Logo, pensar em metodologias que favoreçam a ação do aluno sobre o conteúdo estudado é de fundamental importância no cenário atual da educação, no qual os métodos tradicionais de ensino tornam-se cada vez menos eficazes (PIAGET, 1987, p. 26).

Neste cenário, os jogos educativos constituem um recurso importante em relação ao ensino-aprendizagem em qualquer área do conhecimento, devido ao seu caráter lúdico que permite que através da prática seja efetivada a teoria. Pode-se afirmar que os jogos são uma ponte entre o aprendizado teórico e o aprendizado significativo (KISHIMOTO, 1996, p. 19).

O caminho em direção a este conhecimento objetivo não é linear: não nos aproximamos dele passo a passo, juntando peças de conhecimento umas sobre as outras, mas sim através de grandes reestruturações globais, algumas das quais são “errôneas” (no que se refere ao ponto final), porém “construtivas” (na medida em que permitem aceder a ele). Esta noção de que erros são construtivos é essencial (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985, p. 39).

Partindo desses pressupostos, é necessário observar o que dizem os Pcms do Ensino Médio, em relação à necessidade uma metodologia convidativa ao aluno, tornar-se tão importante quanto o conteúdo que será repassado pelo professor e, para que este se efetive, é necessária a apropriação deste pelo aluno.

Jogo oferece o estímulo e o ambiente propícios que favorecem o desenvolvimento espontâneo e criativo dos alunos e permite ao professor ampliar seu conhecimento de técnicas ativas de ensino, desenvolver capacidades pessoais e profissionais para estimular nos alunos a capacidade de comunicação e expressão, mostrando-lhes uma nova maneira, lúdica, prazerosa e participativa de relacionar-se com o conteúdo escolar, levando a uma maior apropriação dos conhecimentos envolvidos. (BRASIL, 2006).

Levando em consideração “o ensino voltado à interação do aluno ao meio em que vive, não apenas a conteúdos isolados”, Lopes (apud Veiga, 2000) argumenta sobre a importância de integrar os conteúdos curriculares à vivência do aluno.

[...] a vivência do cotidiano escolar nos tem evidenciado situações bastante questionáveis neste sentido. Percebe-se, de início, que os objetivos educacionais propostos nos currículos dos cursos apresentam confusos e desvinculados da realidade social. Os conteúdos a serem trabalhados, por sua vez, são definidos de forma autoritária, pois os professores, via regra, não participam dessa tarefa. Nessas condições, tendem a mostrar-se sem elos significativos com as experiências de vida dos alunos, seus interesses e necessidades (LOPES apud VEIGA, 2000, p. 158).

Esse questionamento levantado por Lopes afirma que o aprendizado se dá pela interação constante do indivíduo com o meio, através de um ciclo adaptativo dividido em processo de assimilação e acomodação. Para Piaget (1993), o primeiro processo parte do princípio de que o conhecimento se dá a partir das relações que fazemos do meio no qual lidamos com os conteúdos estudados, que serão assimilados e transformados em um novo conhecimento através da acomodação.

2.3 Aspectos do aprendizado infantil: o uso do lúdico

Para Piaget (1987), é através das brincadeiras que a criança começa a atribuir significados à sua realidade, de modo que esta apresenta-se como uma forma de expressão no qual a criança assimila o mundo ao seu redor sem compromisso com a realidade. Assim, jogos e brinquedos são usados nos mais diversos segmentos da convivência humana: pelas famílias para estimularem suas crianças; em psicologia (ludoterapia) e psicopedagogia, como recurso terapêutico; em sala de aula, na condição de estratégia do trabalho docente.

A palavra lúdica vem do latim “ludus” e significa brincar. Neste brincar estão incluídos os jogos, os brinquedos, as brincadeiras e a palavra é relativa também à conduta daquele que joga, brinca e se diverte. Por sua vez, o jogo oportuniza a aprendizagem do sujeito e o seu desenvolvimento. Desse modo, com base no pressuposto de que toda prática pedagógica deve proporcionar alegria aos alunos no processo ensino-aprendizagem, o lúdico deve ser levado a sério na escola, proporcionando o aprender pelo jogo e, logo, o aprender brincando. (COSTA apud RAU, 2007, p. 32).

Hoje, a maioria dos filósofos, sociólogos, etnólogos e antropólogos concordam em compreender o jogo como uma atividade que contém em si mesma o objetivo de desafiar os enigmas da vida e de construir um momento de entusiasmo e alegria na rigidez da aprendizagem e da caminhada humana pela evolução biológica. Assim, brincar significa extrair da vida nenhuma outra finalidade que não seja ela mesma. Em síntese, o jogo é o melhor caminho de iniciação ao prazer estético, à descoberta da individualidade e à meditação individual (ANTUNES, 2000, p.38).

Enfatizando a importância sobre a brincadeira para o desenvolvimento da criança, Kishimoto (2002, p. 150) destaca que crianças que brincam aprendem a decodificar o pensamento dos parceiros por meio da meta cognição. Esse processo de substituição de significados é típico de processos simbólicos. É essa perspectiva que permite o desenvolvimento cognitivo da criança.

A atividade lúdica, representada por jogos e brincadeiras, pode desenvolver o aprendizado da criança dentro da sala de aula: o lúdico se apresenta como uma ferramenta de ensino para o desempenho e desenvolvimento integral dos alunos, com o auxílio da educação física (EF). O jogo na escola traz benefícios a todas as crianças, proporcionando momentos únicos de alegria, diversão, comprometimento com o aprender e responsabilidade (ANTUNES, 2000, p. 47).

A ludicidade é uma necessidade na vida do ser humano em todas as idades; e não deve ser vista apenas como diversão ou momentos de prazer, mas momentos de desenvolver a criatividade, a socialização com o próximo, o raciocínio, a coordenação motora, os domínios cognitivos, afetivos e psicomotores (VYGOTSKY, 1998, p. 98).

As aulas de EF não precisam ser desenvolvidas somente na quadra, mas dentro da sala de aula, no aprendizado integrado às outras disciplinas. Usar a interdisciplinaridade

é possível na EF, os professores podem trabalhar a prática com a teoria, desenvolvendo as inteligências múltiplas e a participação efetiva dos alunos no processo pedagógico. A ludicidade apresenta benefícios para o desenvolvimento da criança: a vontade da criança em aprender cresce, seu interesse aumenta, pois desta maneira ela realmente aprende o que lhe está sendo ensinado (LAVORSKY & JUNIOR apud RODRIGUES 2012, p. 27).

Para Vygotsky (1998), a importância do brincar para o desenvolvimento da criança reside no fato de que esse tipo de atividade contribui para a mudança na relação da criança com os objetos, pois estes perdem sua força determinante na brincadeira. Para este autor, “a criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação ao que vê. Assim, é alcançada uma condição que começa a agir independentemente daquilo que vê” (VYGOTSKY, 1998, p. 127).

Diante disso, compreendemos que é através dessas atividades que a criança se desenvolverá dentro da faixa etária em que se encontra possibilitando, assim, mudanças no desenvolvimento psíquico que a prepararão para uma transição a um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (ANTUNES, 2003, p. 17).

A criança pode experimentar tanto as convenções estipuladas pela sociedade como as variações dessas convenções. Assim, durante o jogo, a criança pode escolher entre aceitar ou discordar de certas convenções, promovendo seu desenvolvimento social. O jogo oferece, muitas vezes, a possibilidade de aprender sobre solução de conflitos, negociação, lealdade e estratégias, tanto de cooperação como de competição social (FRIEDMANN, 1996, p. 65).

Partindo desse pressuposto, Brenelli (1996) afirma que o jogo é uma atividade poderosa que estimula a atividade construtiva da criança criando, assim, um espaço para pensar, abrindo lugar para a criatividade, a afirmação da personalidade e a valorização do eu. Cabe ressaltar que é fundamental incentivarmos a criatividade de cada criança, pois assim elas se relacionam com o mundo e sua recriação, possibilitando a aprendizagem do indivíduo, facilitando a criatividade e estabelecendo uma relação entre aprender e brincar.

Complementando este pensamento, Antunes (2003, p. 14) ressalta que “a aprendizagem é tão importante quanto o desenvolvimento social e o jogo constitui uma ferramenta pedagógica, ao mesmo tempo promotora do desenvolvimento cognitivo e do desenvolvimento social. Mais ainda, o jogo pedagógico pode ser um instrumento da alegria”.

Antunes (2003, p. 18) em debate com Freud, Vygotsky e Piaget ressalta que “a tarefa, pois, de uma boa educação infantil seria a de propiciar, através de brincadeiras, o afeto e a sociabilidade, dando voz aos sonhos infantis”. Dessa forma, a utilização do lúdico em sala de aula auxilia o aluno no desenvolvimento do afeto, de sua socialização com o mundo concreto e na formulação de seus próprios pensamentos.

A criança que joga está reinventando grande parte do saber humano. Além do valor incontestado do movimento interno e externo para os desenvolvimentos físicos, psíquicos e motor, além do tato, que é a maneira privilegiada de contato com o mundo, a criança

sadia possui a capacidade de agir sobre o mundo e os outros através da fantasia, da imaginação e do simbólico, pelos quais o mundo tem seus limites ultrapassados: a criança cria o mundo e a natureza, a forma e o transforma e, neste momento, ela se cria e se transforma (REDIN, 2000, p. 64).

Levando em consideração o pensamento de Kishimoto (1996) sobre este ponto, pode-se afirmar que os jogos são uma ponte entre o aprendizado teórico e o aprendizado significativo. Em vista disso, acredita-se que jogos e brincadeiras além de funcionarem como ferramentas de diversão para as crianças, também auxiliam no desenvolvimento de habilidades, potencial e aprendizagem, contribuindo para o aprimoramento curricular da sua formação como cidadãos. Estes funcionam como recursos importantes no processo de ensino-aprendizagem em qualquer área do conhecimento, devido ao seu caráter lúdico.

Contudo, para que a utilização dos jogos e brincadeiras seja efetiva, estas atividades devem ser planejadas, de modo que conduzam o aluno a aprender brincando. O bom êxito de toda atividade lúdica pedagógica depende, em boa medida, do preparo e liderança do professor. Nessa perspectiva, compreende-se jogos e brincadeiras como ferramentas indispensáveis para o ensino sistematizado, trazendo inúmeros benefícios para a sala de aula, além do aperfeiçoamento da qualidade sócio-interacional do educando (FRIEDMANN, 1996, p. 41).

2.4 O papel social da escola na educação infantil

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, o ensino infantil compreende a fase de 0 a 5 anos, cujo atendimento corresponde a creche para crianças de 0 a 3 anos e pré-escola para criança de 3 a 5 anos. Brasil (1996) trata como finalidade do ensino infantil o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família.

Deste modo, compreende-se a importância da educação na infância no sentido de propiciar à criança novas formas de aprendizado, porém sem desmerecer os conhecimentos adquiridos cotidianamente pelos alunos, no sentido de complementar os conhecimentos prévios da criança. O ensino infantil ocorre principalmente por meio de jogos, uma vez que estes ajudam a criança a aproximar-se da realidade concreta, sem a necessidade de ser fiel a ela (PIAGET, 1996, p. 28).

A escola enquanto instância formal de ensino tem como principal objetivo formar a criança para exercer seu papel na sociedade, assim como preparar o educando para o mercado de trabalho, conforme discorre Brasil (1996) quando menciona que a educação é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para a vida profissional.

No que tange ainda à educação infantil, é necessário compreendermos que este é o primeiro estágio do desenvolvimento do sujeito, e, portanto, há a necessidade de

metodologias diferenciadas que sejam capazes de proporcionar às crianças experiências que ajudem-nas a compreender o mundo ao seu redor e a socializar seus conhecimentos, considerando a socialização como aspecto importante para o desenvolvimento humano (PIAGET, 1996, p. 38).

A socialização é um processo interativo necessário para o desenvolvimento cognitivo e sociocultural, através do qual a criança satisfaz suas necessidades e assimila a cultura ao mesmo tempo em que a sociedade se reproduz e se desenvolve. Este processo tem início a partir do nascimento e, embora sujeito a mudanças, permanece ao longo de todo o ciclo vital.

Todavia, nas últimas décadas vem se observando uma mudança significativa no processo de socialização infantil, levando-se em conta fatores como o avanço da tecnologia, o desenvolvimento dos meios de comunicação, o crescimento acentuado de informações disponíveis, as novas configurações familiares etc. Nesse contexto, a escola reforça seu papel na consolidação do processo de socialização, iniciado com a inserção da criança no núcleo familiar (BORSA, 2007, p. 1).

Deste modo, acentua-se a necessidade da socialização na infância, uma vez que este é o processo natural das crianças de assimilação da cultura na qual está inserida desde o nascimento. A família é a primeira instância do aprendizado, sendo responsável por boa parte do conhecimento empírico da criança, uma vez que é desta instituição que a criança recebe suas primeiras instruções do e sobre o mundo, diferentemente da escola que participa como instância educativa no sentido de ampliar esta socialização.

Ao nascer, a criança torna-se membro de um grupo social, pois suas necessidades básicas estão inevitavelmente ligadas às outras pessoas e estão condicionadas a serem satisfeitas em sociedade. O grupo social onde a criança nasce necessita também da incorporação desta para manter-se e sobreviver e, por isso, além de satisfazer suas necessidades, transmite-lhe a cultura acumulada ao longo de todo o curso do desenvolvimento da espécie (PIAGET, 1996, p. 38).

Esta transmissão cultural envolve valores, normas, costumes, atribuição de papéis, ensino da linguagem, habilidades e conteúdos escolares, bem como tudo aquilo que cada grupo social foi acumulando ao longo da história e que é realizado através de determinados agentes sociais, que são encarregados de satisfazer as necessidades da criança e incorporá-la ao grupo social. Entre esses agentes sociais estão os pais, os meios de comunicação, a escola, sobretudo através da figura do professor. Assim, o processo de socialização é uma interação entre a criança e seu meio, cuja relação depende das características da própria criança e da forma de agir dos agentes sociais envolvidos (BORSA, 2007, p. 2).

Neste sentido, podemos compreender o processo educativo como fundamental para a espécie humana, considerando-se a característica social humana de se organizar através de comunidades que partilham normas, valores, linguagens, entre outras características, pois é através da educação que estes são transmitidos e reproduzidos. Na sociedade

contemporânea, o ensino formal funciona como a legitimação do aprendizado, reforçando o papel da escola de preparar o educando para a vida social e de capacitá-lo para a obtenção de uma formação profissional direcionada ao mercado de trabalho.

Diante de todo o exposto, observou-se que o processo de ensino-aprendizagem não ocorre apenas na escola, mas está ligado ao contexto sociocultural do educando. A escola é responsável por ampliar a socialização do educando e, junto com a família, se constitui no pilar principal da educação infantil, sendo esta a fase de desenvolvimento onde, através da experimentação, a criança começa a conhecer o mundo.

Nesse sentido, jogos e brincadeiras servem para a criação de zonas de desenvolvimento proximal, proporcionando saltos qualitativos no desenvolvimento e na aprendizagem infantil, como ressalta Vygotsky (1991). Assim, a educação pautada no lúdico contribui e influencia na formação da criança, possibilitando um crescimento sadio e um enriquecimento permanente (ALMEIDA, 1978, p. 41).

Segundo Wajskop (1995, p. 66), o lúdico é uma forma de atividade social infantil, cujo aspecto imaginativo e diversificado de significado cotidiano da vida, fornece uma oportunidade educativa única para as crianças. Dessa forma, torna-se nítida a relação intrínseca entre brincadeira e aprendizagem, uma vez que no ato de brincar as crianças podem constituir regras próprias e assimilar normas coletivas.

No cenário de educação sistematizada, Spodek e Saracho (1998) enfatizam que “a introdução do brincar no currículo escolar estimula o desenvolvimento físico, cognitivo, criativo, social e a linguagem da criança”. Com isso, a formação do indivíduo passa por fases de desenvolvimento complexos, com a combinação de fatores biológicos, psicológicos e sociais produzindo nele transformações qualitativas, envolvendo aprendizagens, expandindo e aprofundando as experiências individuais.

Contudo, Bomtempo (1997) ressalta que para que estes objetivos sejam alcançados, é necessário que os professores estejam capacitados, e, acima de tudo, conscientes de que atividades e experiências alternativas, como o brincar, são promotoras de aprendizagem infantil. Compreendendo a educação de forma geral como processo de troca entre o indivíduo e o meio, a escola como instância formal de ensino precisa valorizar o conhecimento prévio da criança, pois a aprendizagem é um processo de construção que se inicia muito antes do indivíduo adentrar o ambiente escolar.

Diante de tais responsabilidades formativas atribuídas ao educador, faz-se necessário que este planeje e (re)elabore suas práticas pedagógicas mediante a obtenção de uma formação continuada de aperfeiçoamento. Essa ação móvel dentro do ensino só é possível a partir do *feeling* do próprio professor, que observa e sente a necessidade de se envolver e atualizar-se em formações continuadas.

É preciso que os profissionais de educação infantil tenham acesso ao conhecimento produzido na área da educação infantil e da cultura em geral, para repensarem sua prática, se reconstruir enquanto cidadãos e atuarem

enquanto sujeitos da produção de conhecimento. E para que possam, “mais do que ‘implantar’ currículos ou aplicar” propostas à realidade da creche/pré-escola em que atuam”, efetivamente participar da sua concepção, construção e consolidação. (KRAMER apud MEC/SEF/COEDI, 1996, p. 19).

Nesse sentido, para que a escola ofereça um ensino vigoroso e valoroso, pautado no princípio fundamental de desenvolvimento da criança em sua plenitude (social, cultural, educativo, moral), é necessário refletir sobre a necessidade de capacitação permanente dos profissionais que nela atuam.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de aprendizagem infantil é o período no qual o ser humano procura adaptar-se à realidade que o cerca, de forma que o meio em que vive terá toda influência na formação final do indivíduo. Na infância, as concepções de certo e errado, ficção e realidade ainda não estão formados. Deste modo, o lúdico se constitui na principal estratégia de aquisição dos primeiros conjuntos de informações e conhecimentos sobre o mundo.

Se a família é a principal unidade social na infância, a escola é a responsável por expandir essa socialização, contribuindo principalmente para aumentar o círculo social da criança que, na interação com outras crianças, diversifica seu repertório de saberes e modos de aprendizados.

Quando tratamos de educação infantil, faz-se necessário considerar as metodologias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que esta etapa do desenvolvimento cognitivo humano se dá através da interação da criança com o seu objeto de conhecimento. Neste sentido, os jogos educativos tornam-se alternativa para mediar o aprendizado, possibilitando uma vivência simulada da realidade, sem a necessidade de ser fiel a ela.

Ao facilitarem a interação da criança com o objeto de conhecimento, jogos e brincadeiras funcionam como mediadores da socialização infantil com os demais sujeitos. Daí a importância de permitir à criança a aproximação com o objeto de conhecimento, para que ela possa atribuir-lhe algum significado.

Compreendemos que a educação em um contexto construtivista ocorre através de da interação do sujeito com o meio em que vive, onde todos os estímulos recebidos do ambiente que cerca o indivíduo influenciarão na sua formação enquanto sujeito. Desta maneira, é necessário articular os saberes empíricos recebidos de maneira informal através da família e os conhecimentos formais provenientes da escola, de modo que haja maior aproximação entre família e escola, no sentido de ambas valorizarem-se reciprocamente no que tange às necessidades sociais, culturais, morais e educativas de formação do indivíduo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Paulo Nunes. **Dinâmicos lúdicos jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 1978.
- ANTUNES, C. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. 8. ED. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- ANTUNES, Celso. **O jogo e a educação infantil: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir, fascículo 15**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- BOMTEMPO, E. **Brincando se aprende: uma trajetória de produção científica**. Trabalho de Livre-Docência. São Paulo: USP, 1997.
- BORSA, J.C. **O papel da escola no processo de socialização infantil**. Portal dos psicólogos, São Paulo, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394/96**. Brasília: MEC, SEB, 1996.
- BRENELLI, Rosely Palermo. **O jogo como espaço para pensar**. São Paulo: Papirus, 1996. Cortez, 2008.
- COSTA, S. **A formação do professor e suas implicações éticas e estéticas**. Psicopedagogia on line. Educação e saúde mental. 28 de junho de 2005. IN: RAU, M.C.T.D. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica**. 20 ed. Curitiba. Ibpe, 2007. Disponível: < <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0351.pdf>>. Acessado em: 12/10/2017.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 18ª. ed. Campinas: Papirus, 2011.
- FERREIRA, Maria Cecília Iannuzzi. **A formação de conceitos na criança**. Revista Psicopedagogia – 19/53, dez. 2000.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: crescer e aprender: o resgate do jogo infantil**. São Paulo. Disponível em: https://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/TRABALHO_EV057_MD1_SA21_ID2161_09092016154607.pdf>. Acessado em: 21/09/2017.
- KAMII, Constance. DEVRIES, Rheta. **Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria piagetiana**. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.
- KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.
- _____. **Bruner e a Brincadeira**. In: KISHIMOTO, Tizuko M. **O Brincar e suas Teorias**. São Paulo, Pioneira Thomson Learning, 2002.

KRAMER, Sonia. **Currículo de Educação Infantil e a Formação dos Profissionais de Creche e Pré-escola**: questões teóricas e polêmicas. In: MEC/SEF/COEDI. Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil. Brasília-DF: 1996.

LAVORSKI, Joyce; JUNIOR, Ribens Venditti. **A Ludicidade no desenvolvimento e aprendizagem da criança na escola**: reflexões sobre a educação física, jogo e inteligências múltiplas. In: Revista EFEDSPORTS, 2008. In: Rodrigues, José Nazareno. **Ludicidade: o jogo como uma ferramenta no processo de ensino aprendizagem no 5º ano do ensino fundamental**. 2012. 52 f., il. Monografia (Licenciatura em Educação Física) - Universidade de Brasília, Macapá – AP.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978. In: MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. **Desenvolvimento e aprendizagem: reflexões sobre suas relações e implicações para a prática docente**. Ciênc. educ. (Bauru) [online]. 1998, vol.5, n.2, pp.61-70. ISSN 1516-7313. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S151673131998000200006>>. Acessado em: 10/09/2017.

LIMA, R.R; Et al. **Perspectiva construtivista da educação infantil e ensino fundamental na área de educação física**. Educere et Educare: Vol. 5 – Nº 10 – 2º Semestre de 2010. ISSN: 1981-4712 (eletrônica) – 1809-5208 (impressa).

LOPES, Antonia Osima. **Planejamento do ensino numa perspectiva de educação**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Repensando a didática**. 16ª. Ed. Campinas: Papirus, 2000.

PEREIRA, I.C.M. **O ensino de língua portuguesa**: para além de uma prática pedagógica mecânica. Imperatriz: VII Fiped, 2016. Disponível em <PIAGET, Jean. **A formação do símbolo da criança. Imitação, jogo, sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar. 1975.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 3a. ed., São Paulo: Moderna, 1996.

POLESE, Nathalia Cunha. **Aprendizagem Infantil através do Construtivismo: ensinar e aprender**. Espaço Acadêmico, n. 134, p. 89 – 96, jul. 2012.

REDIN, E. **O espaço e o tempo da criança**. 3ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio S. (Org.) **Pesquisa educacional**: quantidade qualidade. São Paulo: Cortez, 1995. In: PEREIRA, I.C.M. **O ensino de língua portuguesa**: para além de uma prática pedagógica mecânica. Imperatriz: VII Fiped, 2016.

SPODEK, B.; SARACHO, O. N. **Ensinando crianças de três a oito anos**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

YVYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WADSWORTH, Barry. **Inteligência e afetividade da criança**. 4. Ed. São Paulo: Enio Matheus Guazzelli, 1996.

WAJSKOP, Gisela. **O brincar na educação infantil**. São Paulo: Cad. Pesq. n. 92, p.62-69, fev. 1995. Disponível em < <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/742.pdf>>. Acessado em: 22/09/2017.

CAPÍTULO 2

O ENSINO DA DANÇA NA ESCOLA COMO VALORIZAÇÃO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA

Data de aceite: 04/07/2022

Data de submissão: 14/06/2022

Priscilla Gonçalves de Azevedo

Universidade Estadual do Norte Fluminense
Darcy Ribeiro – UENF
Campos dos Goytacazes – RJ
<http://lattes.cnpq.br/5201345262630506>
<https://orcid.org/0000-0003-2340-0691>

Bianka Pires André

Universidade Estadual do Norte Fluminense
Darcy Ribeiro – UENF
Campos dos Goytacazes – RJ
<http://lattes.cnpq.br/0188091706271136>

RESUMO: O presente trabalho pretende abordar a dança com objetivo de valorizar a diversidade cultural presente na escola, por meio da expressão da dança Mana-Chica do Caboio, uma manifestação popular surgida no município de Campos dos Goytacazes-RJ, por volta de 1780, inventada por uma senhora “dançadeira” e “amiga da folia”. Suas características corporais retratam uma mescla de culturas existentes no povo brasileiro, bem como seus principais constituintes: o africano, o indígena e o europeu. A busca do conhecimento, crítica, respeito às diferenças e as diversidades relaciona-se ao diálogo constante com a cultura corporal de movimento que o aluno, por meio de suas vivências, poderá produzir através das percepções de ritmo, tempo e espaço. Por meio da Lei 11.645/2008, que altera a lei

10.639/2003, o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena se torna obrigatório em estabelecimentos públicos e privados, no ensino fundamental e médio. Nesse sentido, propor o incentivo da criatividade na escola por meio da prática das danças de matrizes africanas e indígenas, possibilitará a comunicação e a expressão, além de fazer uma contribuição para a preservação da memória e a formação consciente do indivíduo.

PALAVRAS-CHAVE: Dança; Mana-Chica do Caboio; Lei 11.645/08.

THE TEACHING OF DANCE IN SCHOOL AS A VALUATION OF AFRO-BRAZILIAN AND INDIGENOUS CULTURE

ABSTRACT: The present work intends to approach dance with the objective of valuing the cultural diversity present in the school, through the expression of the dance Mana-Chica do Caboio, a popular manifestation that appeared in the municipality of Campos dos Goytacazes-RJ, around 1780, invented by a lady “dançadeira” and “amiga da folia”. Its body characteristics portray a mixture of cultures existing in the Brazilian people, as well as its main constituents: african, indigenous and european. The search for knowledge, criticism, respect for differences and diversities is related to the constant dialogue with the body culture of movement that the student, through his experiences, can produce through the perceptions of rhythm, time and space. Through law 11.645/2008, which amends law 10.639/2003, the study of afro-brazilian and indigenous history and culture becomes mandatory in public and private establishments, in elementary and high

school. In this sense, proposing the encouragement of creativity at school through the practice of dances of African and indigenous matrices, will enable communication and expression, in addition to making a contribution to the preservation of memory and the conscious formation of the individual.

KEYWORDS: Dance; Mana-Chica do Caboio; Law 11.645/08.

1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar a dança como expressão cultural, com a finalidade de valorizar as matrizes africanas e indígenas na escola, representada especialmente pela manifestação Mana-Chica do Caboio, uma dança surgida no município de Campos dos Goytacazes – RJ, por volta dos anos 1780, criada supostamente por uma senhora chamada Francisca, que era considerada uma “dançadeira” e “amiga da folia”.

Visando a importância do trabalho corporal aliado ao currículo escolar, bem como sua reflexão sobre a diversidade e o desenvolvimento de uma melhora nas relações interpessoais, tratar sobre a temática indígena e africana na escola, de forma geral, é considerado um grande desafio. Todavia, a inclusão da lei 10.639/03 substituída pela lei 11.645/08, determina que sejam incluídos no currículo escolar o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Há assim, uma maior exigência em abordar o tema, e por consequência, produzir elementos didáticos específicos e provocar questionamentos acerca do assunto, especialmente concedida a devida atenção sobre as manifestações folclóricas, especialmente sobre a dança como fonte geradora de conhecimento.

Na abordagem sobre a dança Mana-Chica do Caboio, há um respeito às raízes, tradições e valores, apontados pelas características do seu canto e dos seus movimentos através de sua linguagem corporal. A importância da sua divulgação, bem como propor atividades relacionadas a essa dança como forma de manifestação regional, provocará uma reflexão acerca da uma necessidade de reconhecimento das identidades, valorização da cultura e das diferenças, provocando uma transformação para nos educarmos ao pautar as relações étnicas, favorecendo a igualdade e a equidade no ambiente escolar.

2 | A DANÇA

No Brasil, encontramos diferentes influências de como mover o corpo por meio da dança, pois possuímos uma mescla de raças, culturas, religiões, artes, movimentos e danças, com distintos modelos sociais e culturais. A construção da linguagem da dança nos faz compreender as diferentes culturas, identificando e valorizando a interação entre os diversos povos e grupos sociais que aqui vivem (OLIVEIRA, 2010).

Para Nanni (2005), a história da humanidade é representada por sentimentos mais íntimos por meio da dança, expressadas através do corpo, com ritmos e que tinham uma estreita relação com a religiosidade, misticismo, energia, sexualidade, prazer e ludicidade.

Através dos tempos, a dança marcou presença na existência do ser humano, seja no sagrado (rituais religiosos), no profano (divertimento) ou envolvendo os dois aspectos. Os diferentes biótipos encontrados no Brasil e suas imensas variedades de movimentação tornam evidentes a linguagem da dança e seus aspectos sócio-político-culturais nos processos de criação. Conforme as ideias de Marques (2007):

Dançar, compreender, apreciar e contextualizar danças de diversas origens culturais pode ser uma maneira de trabalharmos e discutirmos preconceitos e de incentivarmos nossos alunos a criarem danças que não ignorem ou reforcem negativamente diferenças de gêneros (MARQUES, 2007, p. 40).

A dança, como linguagem corporal, é marcada pela humanização, a inclusão, a ludicidade, os princípios artísticos e as diversidades estéticas. Por meio do multiculturalismo, pode-se organizar e repensar as relações entre identidade e diferença, pois não há cultura sem vida social e não há grupo humano sem cultura (BAVARESCO; TACCA, 2016). No entanto, Hall (2003) sobre o multiculturalismo, refere-se por estratégias, utilizadas para solucionar problemas diante de grupos sociais distintos, como a seguir:

[...] estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais. E usualmente utilizado no singular, significando a filosofia específica ou a doutrina que sustenta as estratégias multiculturais (HALL, 2003, p. 52).

Para Porpino (2018), os corpos brincam, choram, desesperam-se, entusiasmam-se e dançam. Portanto, a dança está ligada ao movimento, como forma de expressão do sentimento do indivíduo e com aquilo que ele carrega ao longo de sua existência, traduzindo sua cultura, suas emoções, características e sentimentos. Sendo assim, pode-se, com a dança, demonstrar papéis sociais e exercer relações em uma sociedade. Por meio da importância do que o corpo pode produzir, são criados e recriados movimentos que retratam, por uma memória, formas e atitudes que devem e podem ser trabalhados na educação.

Para Souza (2011), entender as especificidades culturais corporais dos alunos, precisamos observar, por meio das diversas formas de dançar, contextualizando sua fala, seus ritmos e gestos, pisadas, caminhadas e como estabelecem seus contatos físicos, visuais, seu gesticular, pisar, caminhar, formar grupos, estabelecer algum tipo de contato físico, contato visual e a construção de práticas que geram a transformação dos seus corpos. O ensino da dança pode ser estratégico, gerando experiências, que podem transformar-se em valores, conceitos e habilidades físicas, transformando o processo de formação de identidades individuais e de diferentes grupos sociais significativamente.

Segundo Haas, Garcia e Bertoletti (2010), a imagem corporal é entendida como a forma que o corpo se apresenta para si próprio e sobre o que pensamos dela, levando em consideração que existem fatores ambientais, emocionais, sociais, e formadores de opinião. Nesse sentido, a nossa imagem corporal vai sendo formada a partir das nossas

vivências ligadas as experiências com as pessoas em diferentes situações num processo dinâmico, resultante de memórias e fatos presentes. Sendo assim, o professor pode pensar em estratégias que integrem as discussões sobre arte, corpo, estética e ética, por meio de práticas pedagógicas na escola, aos procedimentos que evidenciem o domínio do corpo e a liberdade de expressão (IDEM, p. 40-41). Com o corpo, o aluno poderá expressar-se por meio da dança, de maneira consciente, descrita pela expressão de sentimentos e emoções evidenciados pelo movimento.

A dança na escola foi incluída nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997a) e, atualmente, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2016). Entendemos que a dança se mantém com a ideia da expressividade evidente na prática corporal, não existindo uma técnica melhor ou pior de se movimentar, sugerindo a compreensão das manifestações, narrando que é preciso “compreender criticamente as marcas sociais, a emergência e as transformações históricas dos sentidos, significados e interesses constitutivos das danças tematizadas, bem como as possibilidades de recriá-las” (BRASIL, 2016, p. 576).

Os conteúdos trabalhados na Educação Física escolar devem auxiliar no entendimento da valorização da cultura, busca do conhecimento e crítica, respeito às diferenças e diversidades, diálogo e valorização da cultura corporal de movimento, criando uma autonomia no aluno que se organiza a partir de uma construção de seu próprio discurso, em suas percepções de ritmo, espaço e tempo (IDEM).

Para os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997a), a organização das questões trabalhadas nas aulas de Educação Física, por meio de procedimentos, atitudes e conceitos, as atividades rítmicas e expressivas que incluem as manifestações da cultura corporal de movimento, expressadas por meio de gestos, ritmos e música, bloco de conteúdos que se refere à “dança”. Como Souza, Hunger e Caramaschi (2014) citam:

O ensino da dança nas escolas públicas brasileiras deve ser abordado dentro dos conteúdos de Educação Física (Jogos, Ginástica, Lutas, Dança e Atividades Rítmicas) e também de Arte (Teatro, Música, Dança e Artes Plásticas), segundo os PCN's (1997a), documento que fornece subsídios para o trabalho dos conteúdos programáticos na escola. Neste documento, a Educação Física não exclui o conteúdo dança de seu campo de atuação e afirma que o ensino de dança na escola deve ser de responsabilidade tanto do professor de Arte quanto do professor de Educação Física (SOUZA; HUNGER; CARAMASCHI, 2014, p. 505-506).

O trabalho com a dança baseia-se no contexto dos alunos e torna-se o ponto inicial para o que será construído, trabalhado, desenvolvido, problematizado, transformado e desconstruído em uma ação educativa transformadora na área da dança. Os conteúdos relacionados à dança podem ser aprendidos por várias conexões possíveis, por meio dos métodos escolhidos pelo professor ligado ao imaginado pelos alunos, “uma articulação múltipla entre o contexto vivido, percebido e imaginado pelos alunos e o contexto da dança” (BRASIL, 1997a, p. 96).

Nanni (2005) afirma que a necessidade de expressão corporal é universal, entretanto, manifesta-se de acordo com cada cultura, como uma necessidade de integração grupal dessa sociedade. Nessa perspectiva, sua importância é reconhecida sob a ótica de promoção da saúde, como opção de lazer, de manutenção da autonomia física para uma qualidade de vida melhor, enfim, firma-se como possibilidade de relações interpessoais e socialização.

3 | AS LEIS 10.639/03 E 11.645/08

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira 9.394/96, no seu artigo 26-A (Lei 10.639/2003 substituída pela lei 11.645/2008), inclui como obrigatório o ensino de “história e cultura afro-brasileira e indígena”, especialmente nas disciplinas de artes, literatura e história brasileira, porém não descarta a necessidade de incluir nos conteúdos das demais disciplinas estudos sobre cultura indígena e africana. Na sua alteração diz que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” em escolas públicas e privadas. Seu texto declara:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2017, p.21).

De acordo com Jesus (2015), negros e indígenas sempre resistiram à escravidão, a exemplo do grande número de quilombos e a organização dos grupos indígenas que vemos ainda hoje, espalhados pelo Brasil. A obrigatoriedade da lei e sua homologação foi uma luta da população negra desde o momento em que é tirada de seu território de origem, a África, e trazida à força para servir na América através do processo de escravização pelos europeus. A Lei 11.645/08 acrescenta os estudos sobre a história e a cultura indígena, que segundo Lopes (2016) procura identificar práticas e saberes desses povos, dentro das políticas em educação.

Segundo Alencar (2018), o objetivo dessa alteração tenta impactar o trabalho na rede escolar como um todo, apostando em uma ascensão que possa romper com o mapa da exclusão e invisibilidade. Para a autora, a escola pode ser considerada um ambiente onde além do desenvolvimento do ensino formal, poderá contribuir para a manutenção das

relações humanas por meio das contradições e conflitos existentes entre os indivíduos, provocando a criação de mecanismos para a formação de relações humanas democráticas, pautada no respeito às diversidades. Assim, será capaz de contribuir para a formação de um espaço para a reflexão e o entendimento da história e cultura das populações indígenas e africanas, bem como suas expressões, promovendo espaços para debates, criando condições para que suas matrizes sejam contempladas, discutindo inclusive sobre a formação de estereótipos estigmatizados, preconceitos, intolerâncias e diferentes formas de discriminação.

Segundo Conceição (2019), nas cidades, os negros em sua maioria, ocupam as periferias, enquanto os centros são habitados por brancos. O mercado de trabalho e o acesso à educação também favorecem os brancos, visto que há poucos alunos negros cursando engenharia, medicina ou direito, por exemplo. Na construção social brasileira, a marca do povo negro está na edificação de cidades, na literatura, nas expressões artísticas e culturais. Apesar disso, a violência gerada no período da escravidão permanece até hoje, considerando que os negros sofrem apenas pelo fato de serem negros, a falta de políticas públicas e o abandono, de modo geral, também gera episódios constrangedores para essa população.

Para Silva (2017), a vinda dos índios para os centros urbanos, denuncia a síncope das políticas indigenistas em não demarcar suas terras de direito. Sendo assim, os estudos e as pesquisas sobre essa temática, exigem um esforço em compreender que os indígenas necessitam de políticas públicas que atendam as reivindicações dos indígenas que se adaptam aos novos ambientes e contribuem para a superação de desinformações, estereótipos e preconceitos contra esses indivíduos.

A implementação da lei acrescenta aos debates o reconhecimento e respeito às diversidades existentes no Brasil contemporâneo. Nesse contexto, busca-se repensar sobre nossa história e sobre as questões sobre a denominada “formação” da sociedade brasileira e da “identidade nacional”, como também a respeito de uma “cultura brasileira”, “nordestina”, “amazônica”, “mineira”, “catarinense”, entre outras, formando uma problematização das ideias, conceitos e perspectivas abordadas em relação a “mestiçagem”, dos lugares dos índios, dos negros e de outras minorias que formam a maioria da população brasileira (SILVA, 2012b).

4 | DANÇAS DE MATRIZ AFRICANA E INDÍGENA

Segundo Sabino e Lody (2011), a valorização das experimentações por meio de atividades corporais nas aulas de educação física, de artes ou até mesmo em um trabalho interdisciplinar, manifesta um aprendizado caracterizado pelo conhecimento de fatos, pessoas, eventos e memória, constituído por um fazer através de observações participativas vivenciadas por meio de coreografias organizadas. Seu conhecimento consiste num

sistema de produção procedimental, por meio de instruções para sua realização.

Os mitos, bichos, elementos da natureza, ancestrais, deuses, papéis específicos e característicos para personagens de homens e mulheres. Existe para cada sujeito uma função, uma performance necessária entre as inúmeras danças de matriz africana, que vão desde a capoeira até o maracatu, aos congos, os bois e tantas expressões culturais que exibem a temática afrodescendente. Suas festas e folguedos refletem a ocupação da população africana que historicamente ocupava as principais cidades do Brasil, que eram: Salvador, Recife e Rio de Janeiro (SABINO; LODY, 2011).

Nesse sentido, em seu contexto internacional, por meio do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), busca-se observar e valorizar as manifestações populares como: música, dança, comida, oralidade, tecnologias, indumentária, entre várias formas de identidade e alteridade dos povos. Como citam Sabino e Lody (2011):

A dança de matriz africana é uma forma de construir uma educação artística apoiada na cultura corporal do movimento, promovendo criatividade, comunicação e expressão orientadas para a descoberta das capacidades pessoais. Além disso, concorre para uma formação consistente do indivíduo e para preservação das memórias de matriz africana (SABINO E LODY, 2011, p. 178).

A linguagem corporal das danças indígenas possui uma conexão com os hábitos, tradições, costumes e a vida dos seus diferentes povos, referem-se aos “ciclos da natureza como forma de agradecer a colheita, para marcar a passagem da jovem para a vida adulta, homenagear os mortos, saudar aqueles que chegam à aldeia e outros motivos especiais e sagrados” (SILVA, 2018, p. 32).

A maioria das etnias indígenas executam danças circulares, com deslocamentos em diferentes direções com filas e fileiras, geralmente com os joelhos flexionados e batem os pés no chão, marcando o ritmo da música com o tronco levemente inclinado para frente. Sua performance caracteriza-se por meio dos cantos, música com alguns instrumentos como por exemplo os maracás, também fazem pinturas corporais e dão significados por meio de símbolos manifestados especificamente diferenciando uma dança de outra. Esses povos, por meio de suas danças, revelam o elo com seus ancestrais e com a natureza, propiciando o fortalecimento e o vínculo entre as comunidades, refletindo-se na preservação das suas tradições culturais, afirmando suas identidades (SILVA, 2018).

Segundo Barcki e Soares (2016), a dança pode despertar um sentimento de pertencimento, pois intensifica a união entre as pessoas devido seu trabalho em grupo. A identidade de um povo pode ser identificada por meio de um trabalho com dança, visto que há uma forte ligação com a identidade como cultura da oralidade, mesmo podendo se modificar com o tempo. A dança possui símbolos definidos, a dançarina e/ou dançarino pode criar novas formas de expressão corporal por meio dos seus movimentos, expondo a diversidade de corporeidades existentes. Por meio das expressões das danças há

uma reflexão sobre as diferenças culturais e particularidades corporais, problematizando conceitos como igualdade, respeito e trabalho em conjunto.

Marques (2010, p. 60) destaca que “[...] incentivar que os alunos dançam juntos, ajustem seu tempo de criação em relação ao tempo do outro, olhando-o, sentindo-o, é uma maneira de conectar estas diversas experiências”. Portanto, no grupo, podemos identificar situações individuais onde os alunos apresentam seus potenciais, bem como suas limitações, sendo observado, estando aberto as observações e novos conhecimentos.

5 | A DANÇA MANA-CHICA DO CABOIO

As danças no Brasil são evidenciadas por meio de sua história por meio da expressão de seus movimentos, seus elementos simbólicos, suas memórias étnicas e culturais, que ao longo dos tempos se transformaram e se adaptaram as novas condições de tempo e espaço. Todavia, a cultura popular se destaca pela transmissão oral, de geração em geração, características do folclore, onde a dança traz consigo gestos expressados pelos movimentos do corpo, com valores mantidos pela sabedoria popular tradicional, preservando sua memória e revelando sua identidade cultural (ALVES, 2013).

Cascudo (2012), afirma que os indígenas, os africanos e os portugueses são os grandes responsáveis pelas heranças das danças brasileiras. Os bailados dos nativos, deixaram os portugueses admirados, enquanto as técnicas das danças europeias, inspiraram movimentos de danças locais.

Nesse contexto, a linguagem corporal expressa pela dança campista Mana-Chica do Caboio, uma manifestação cultural que surgiu por volta dos anos 1780, na localidade do Caboio, entre Lagoa Feia e Mussurepe, no distrito de Santo Amaro, no município de Campos dos Goytacazes - RJ (LAMEGO FILHO, 1996), pode ser um elemento de aprendizado e preservação da cultura popular campista, podendo ser contada e trabalhada como um exemplo de expressão e identidade para muitos alunos que ainda, nos dias atuais, não conhecem essa manifestação popular que retrata um pouco da história da cidade.

Lamego Filho (1996), destaca que a principal hipótese do seu surgimento seja que esta dança foi inventada por uma mulher considerada “dançadeira” e “amiga da folia”, que seria uma entre três proprietárias de terra ou não, chamada Mariana Francisca, Inácia Francisca ou Francisca Maria. Contudo, a influência da cultura negra predomina na dança por meio dos batuques africanos, o que seria também uma releitura tupinambá com a presença do fado, semelhante aos velhos folguedos portugueses com bater de palmas e grandes círculos como parte de sua forma coreográfica. Para Soares (2018), esse fado seria chamado de “Fado de crioula”, uma influência musical característica das batidas dos tambores africanos.

Lamego Filho (1996), considera a dança da Mana-Chica do Caboio uma espécie de quadrilha, acompanhada de canto e de um conjunto instrumental que reúne violas,

chocalhos, pandeiros e tambores. É a única campista e a mais famosa dança popular da região Norte Fluminense (CASCUDO, 2012). Com um ritmo frenético, os casais dançavam aos pares, depois as damas rodopiavam segurando e sacudindo suas saias, os cavalheiros batiam os pés no chão, fazendo reverências com os chapéus nas mãos.

Segundo Soares (2004), a música da Mana-Chica tem um ritmo semelhante aos versos de cantadores repentistas, os instrumentos musicais utilizados são basicamente o tambor, o chocalho e a viola, compreendendo respectivamente as três etnias principais constituintes do povo brasileiro: africana, indígena e portuguesa.

Para Frade (1979) a Mana-Chica é uma quadrilha das festas do ciclo de São João, com a mesma marcação e a mesma coreografia, porém mais reduzida: “balancê”, “chez des dames”, “grand chainê” são movimentos característicos dessa dança e “Cada parte é acompanhada ou precedida de palmas e estonteante sapateado, como se os cavalheiros se desafiassem na extenuante marcação” (FRADE, 1979, p. 32).

Santos (1942) narra que o ambiente no qual dançavam a Mana-Chica, existia uma mistura étnica, formando e constituindo a música, resultado de diversas modificações de seus elementos melódicos, rítmicos e formais. Deste modo, há na música brasileira o sentimento de ritmo sincopado da música africana, o langor oriental da música árabe, com a monotonia rude das eufonias indígenas.

Considerada uma dança popular com características regionais, faz parte de um processo de hibridação cultural, ou seja, uma mistura de diferentes manifestações, fazendo surgir novas formas de identidade cultural (CANCLINI, 2015). Sua linguagem corporal possui características dos minuetos franceses, nesse caso os negros se inspiraram nessa forma coreográfica para compor a dança da Mana-Chica, porém executada como um ritual de celebração da dor do esquecimento, transformando-se numa espécie de quadrilha brasileira, incluindo as particularidades representadas pelas etnias (LAMEGO FILHO, 1996).

Nessa perspectiva, podemos dizer que há uma necessidade de incluir aulas de dança onde conseguiremos abordar o tema como forma de valorização da identidade cultural, por meio da Mana-Chica do Caboio, onde os alunos poderão se sentir representados e acolhidos de forma que sejam respeitadas suas diferenças, possibilitando “a conscientização pelo corpo em movimento e pelo respeito à diversidade” (BARCKI; SOARES, 2016, p. 08-09). Como cita Alves (2013):

A escola, enquanto lugar de formação deve abrir seus espaços a uma grade curricular que valorize os conhecimentos das manifestações populares locais e regionais dos diversos grupos sociais, buscando aproximar os alunos da infinidade de representações culturais que nos remetem às origens históricas e étnicas do patrimônio cultural brasileiro. Desta forma estará desempenhando um papel diferenciado e transformador, em busca da valorização da diversidade, unindo os saberes populares à educação (ALVES, 2013, p. 02).

Foganholi (2017) afirma que as danças populares brasileiras, são principalmente

danças de matrizes africanas e indígenas, vindas da história e da cultura popular, manifestadas por meio de movimentos históricos, modos de ser, vestir, viver, ser, como os grupos observam o mundo e preservam suas tradições e seus ancestrais. Portanto, há uma necessidade de reconhecer e trabalhar as expressões populares de forma abrangente, preservando suas características e leva-las aos alunos de forma coletiva. Propor a experimentação dos movimentos da dança será capaz de gerar uma compreensão do espaço que ocupamos, criando noções de respeito, disciplina, trabalho em equipe e outros fatores sociais.

Com seus movimentos coreográficos característicos, a dança Mana-Chica do Caboio é uma representação das culturas afro-brasileira e indígena, podendo ser um exemplo de um trabalho que poderá abordar as leis 10.639/03 e 11.645/08, promovendo a oportunidade de experimentar, de forma interdisciplinar as manifestações e assim reconhecer os fatos históricos, eventos e vivências, auxiliando no resgate da memória regional e ao respeito a diversidade.

6 | CONCLUSÃO

A danças de matrizes africanas e indígenas são formas de manifestação cultural que representam aspectos sociais de um grupo e/ou de uma sociedade. Por meio de fatos históricos, a dança popular caracteriza-se por representar uma identidade social, pois evidencia sua cultura, sociedade e memória.

A “Mana-Chica do Caboio” é uma dança popular que representa uma noção dos movimentos do corpo, por meio da mistura de etnias africana, indígena e portuguesa, caracterizada por movimentos e música próprias. É uma manifestação transmitida de geração em geração, caracterizada pela oralidade, demonstrada no folclore brasileiro, surgida no município de Campos dos Goytacazes - RJ, fortalecendo a memória e conservando a história de um povo.

O trabalho de dança na escola, por meio da cultura popular, se torna um elemento facilitador da expressão corporal produzido pela dança em que as situações experienciadas pelos movimentos corporais se transformam em símbolos e emoções com ações, caracterizadas pelos diferentes ritmos, adquirindo um respeito com si mesmo e com o outro, gerando oportunidade do grupo que participa da atividade com a expressão da dança se ajudar e associar, ajustando o entendimento identidade, coletividade e agregando valores sociais.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Maria Gisele de. As leis 10.639/2003 e 11.645/2008 na prática educacional do ensino básico brasileiro. **Congresso Internacional de Educação e Tecnologias**. Encontro de pesquisadores em educação a distância, ju./jul. 2018. Disponível em: <<https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/826/662>> Acesso em: 07 jun. 2020.

ALVES, Rita F. Dança folclórica na escola: cultura, identidade, pertencimento e inclusão. In: **Anais eletrônicos do XVI Congresso Brasileiro de Folclore-UFSC, Florianópolis**. 2013. Disponível em: <http://labpac.faed.udesc.br/danca%20folclorica%20na%20escola_rita%20f%20alves.pdf> Acesso em: 10 jun. 2020.

BARCKI, Glória Celeste da Costa Amaral; SOARES, Stenio Jose Paulino. DANÇA DE PÉ (S) NO CHÃO: Experienciando corpo e movimento com as culturas africanas e afro-brasileiras. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. Governo do estado do Paraná. **Cadernos PDE**. Vol. 1. 2016. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_arte_unespar-curitiba_i_gloriacelestedacostaamaralbarcki.pdf> Acesso em: 10 jun. 2020.

BAVARESCO, Paulo Ricardo; TACCA, Daiane Paula. Multiculturalismo e Diversidade Cultural: Uma reflexão. **Unoesc & Ciência – ACHS**. Joaçaba, v. 7, n. 1, p. 61-68, jan./jun. 2016. Disponível em: <<https://editora.unoesc.edu.br/index.php/achs/article/view/8511>> Acesso em: 20 mai. 2020.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições e Técnicas, 2017. 58p.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>> Acesso em: 15 mai. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Secretaria da Educação Básica**. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1997a. 96p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>> Acesso em: 15 mai. 2020.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade (1989)**. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 2015.

CASCUDO, Câmara. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. 12 ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2012.

CONCEIÇÃO, Alexsandro Gomes da. O racismo no Brasil, o movimento negro e a lei 10.639/03. **Revista África e Africanidades**. Ano XII, n. 31. Ago, 2019. Disponível em: <<http://africaeaficanidades.com.br/documentos/0030082019.pdf>> Acesso em: 09 jun. 2020.

FRADE, Cásia. **Folclore brasileiro**: Rio de Janeiro. Campanha de defesa do folclore brasileiro. Fundação Nacional de Arte. FUNARTE. Rio de Janeiro. 1979.

FOGANHOLI, Cláudia. Danças brasileiras de matrizes africanas e indígenas: dialogando com a diversidade. In: **V Colóquio de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana**. 2017. Disponível em: <<http://motricidades.org/conference/index.php/cpqmh/5cpqmh/paper/view/209>> Acesso em: 11 jun. 2020.

HAAS, Aline Nogueira; GARCIA, Anelise Cristina Dias; BERTOLETTI, Juliana. Imagem corporal e bailarinas profissionais. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, v. 16, n. 3, p. 182-185, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbme/v16n3/05.pdf>> Acesso em: 06 mai. 2020.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: Identidades e mediações culturais. Organização: Liv Sovik Tradução: Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO, 2003.

JESUS, Lori Hack de. A História e a Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena nas escolas: a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08. **Revista de Educação do Vale dos Arinos – Relva Políticas Públicas e suas Diversidades**. RELVA, Juara/MT/Brasil, v. 2, n. 2, p. 85-96, jul./dez. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/885/873>> Acesso em: 12 jun. 2020.

LAMEGO FILHO, Alberto. **A Planície do Solar e da Senzala**. 2. ed. Rio de Janeiro: Arquivo público do estado do Rio de Janeiro/Imprensa oficial do estado do Rio de Janeiro. Livraria Católica (1934). Ed. Rio de Janeiro, 1996.

LOPES, Dougllas Pierre Justino da Silva. **A lei 11.645/08 e a inclusão obrigatória da história e cultura indígena no currículo oficial: emergências e ausências no município de marcação-paraíba**. Dissertação de mestrado em Educação. Universidade Federal da Paraíba, UFPB. João Pessoa, PB. 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/8750/2/arquivototal.pdf>> Acesso em: 13 jun. 2020.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na Escola**. 5. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

_____. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

NANNI, Dionísia. O Ensino da Dança na Estruturação/Expansão da Consciência Corporal e da Auto-estima do Educando. **Fitness & Performance Journal**, v. 4, n. 1, p. 45-57, 2005. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/751/75117085006.pdf>> Acesso em: 03 jun. 2020.

OLIVEIRA, Eleonôra Nunes. Dança, a quem corresponde na escola: a educação física ou ao ensino de arte? **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 01, ano 03, 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/2113>> Acesso em: 06 jun. 2020.

PORPINO, Karenine de Oliveira. **Dança é educação: interfaces entre corporeidade e estética**. 2.ed. Natal, RN: EDUFRN, 2018.

SABINO, Jorge; LODY, Raul. **Danças de matriz africana: antropologia do movimento**. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

SANTOS. Maria Luiza de Queiroz Amâncio dos. **Origem e evolução da música em Portugal e sua influência no Brasil**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional. 1942. 343 p.

SILVA, Marilza Oliveira da. **Danças Indígenas e Afrobrasileiras**. Salvador: UFBA, Escola de Dança; Superintendência de Educação a Distância, 2018. 74 p.: il.

SILVA, Edson Hely. Índios: pensando o ensino e questionando as práticas pedagógicas. Instrumento: **Rev. Est. e Pesq. em Educação**, Juiz de Fora, v. 21, n. 2, p. 168-186, jul./dez. 2017. Disponível em: <<file:///D:/Perfil/Downloads/27711-Texto%20do%20artigo-115568-1-10-20191221.pdf>> Acesso em: 17 jun. 2020.

SILVA, Edson. Os povos indígenas e o ensino: reconhecendo as sociodiversidades nos currículos com a Lei 11.645. In: ROSA, Adriana; BARROS, Natália (Orgs.). **Ensino e pesquisa na educação básica: abordagens teóricas e metodológicas**. Recife: EDUFPE, 2012b. p. 75-87. Disponível em: <<https://interfacesdesaberes.fafica-pe.edu.br/index.php/import1/article/view/167/86>> Acesso em: 18 jun. 2020.

SOARES, Orávio de Campos. **Muata Calombo**: Consciência e destruição. Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro: FAFIC, 2004.

_____. **Entrevista concedida à Priscilla Gonçalves de Azevedo**. Universidade Fluminense - UNIFLU. Campos dos Goytacazes, 05 dez. 2018.

SOUZA, Maria Inês Galvão. O ensino da dança na escola: técnica ou criatividade? **Cadernos de Formação RBCE**, p. 32-42, jan. 2011. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/1206/612>> Acesso em: 06 jun. 2020.

SOUZA, Nilza Coqueiro Pires; HUNGER, Dagmar Aparecida Cynthia França; CARAMASCHI, Sandro. O ensino da dança na escola na ótica dos professores de Educação Física e de Arte. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 28, n. 3, p. 505-520, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v28n3/1807-5509-rbefe-28-0300505.pdf>> Acesso em: 10 jun. 2020.

LITERATURA BRASILEIRA E AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO MÉDIO: A INTERPRETAÇÃO DO ALUNO

Data de aceite: 04/07/2022

Ivaneide Damasceno do Nascimento Gomes

Mestra em Educação e Diversidade Cultural
e Professora do Ensino Médio do Colégio
Estadual de Jequié
Jequié-Bahia
<http://lattes.cnpq.br/4966412883349551>

RESUMO: O artigo apresentado baseia-se nos resultados da dissertação intitulada “Literatura Brasileira e Afro-Brasileira no Ensino Médio: a interpretação do aluno” que teve como objetivo a problematização sobre a importância da literatura afro-brasileira para o desvelamento do pertencimento étnico-racial de estudantes do ensino médio. Os sujeitos da pesquisa foram 30 jovens da 3ª série do ensino médio, estudantes do turno vespertino, de uma escola situada no município de Jequié-BA. Para o estudo, seguimos a vertente da pesquisa-ação existencial proposta por René Barbier acrescentando os fundamentos teóricos e metodológicos propostos por Paulo Freire na obra “Pedagogia do Oprimido”. Utilizamos os pressupostos teórico-metodológicos contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, publicadas em 2004. Acrescentamos nestes estudos os pressupostos teóricos – metodológicos contidos nas obras de estudiosos como: Gomes (2010), Munanga (2004), Silva (2010), entre outros, todos com estreita ligação com as DCNERER. Os resultados e conclusões

da pesquisa em pauta, nos permitem afirmar que a inserção da literatura afro-brasileira nas aulas de literatura brasileira no ensino médio, como prática de uma educação para as relações étnico-raciais, pode contribuir para o desvelamento do pertencimento étnico-racial, bem como para o desenvolvimento do sentimento de alteridade entre os estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura. Literatura Afro-Brasileira. Pertencimento Étnico. Pesquisa-ação Existencial. Abordagem Freiriana.

BRAZILIAN AND AFRO-BRAZILIAN LITERATURE IN HIGH SCHOOL: THE STUDENT'S INTERPRETATION

ABSTRACT: The article presented is based on the results of the dissertation entitled “Brazilian and Afro-Brazilian Literature in High School: the student's interpretation” which aimed to problematize the importance of Afro-Brazilian literature for the unveiling of the ethnic-racial belonging of high school students. The research subjects were 30 young people from the 3rd grade of high school, students in the afternoon shift, from a school located in the city of Jequié-BA. For the study, we followed the existential action-research approach proposed by René Barbier, adding the theoretical and methodological foundations proposed by Paulo Freire in the work “Pedagogy of the Oppressed”. We use the theoretical-methodological assumptions contained in the National Curriculum Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations and for the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture, published in 2004. We add to these studies the theoretical-methodological assumptions

contained in the works of scholars such as: Gomes (2010), Munanga (2004), Silva (2010), among others, all with close links with the DCNERER. The results and conclusions of the research, in question, allow us to affirm that the insertion of Afro-Brazilian literature in Brazilian literature classes, in high school, as a practice of education for ethnic-racial relations, can contribute to the unveiling of belonging ethnic-racial, as well as for the development of the feeling of alterity among the students.

KEYWORDS: Literature. Afro-Brazilian Literature. Ethnic Belonging. Existential action research. Freirian approach.

1 | INTRODUÇÃO

Trago neste trabalho dados que compõem a dissertação de mestrado intitulada *Literatura Brasileira e Afro-Brasileira no Ensino Médio: a interpretação do aluno*¹ defendida em 2015. Nossa preocupação inicial era entender o percurso e obstáculos para o ensino de literatura afro-brasileira (entrecortado por aspectos como pertencimento étnico e preconceito racial) nas escolas do ensino médio da Bahia e como a ênfase neste ensino pode contribuir para o desvelamento do pertencimento étnico-racial dos(as) estudantes negros(as). Preocupados, também, com a participação de todos os envolvidos optamos por escolher vertente da pesquisa-ação proposta por Renê Barbier (2007) acrescentando os fundamentos teóricos e metodológicos proposto por Paulo Freire na obra “Pedagogia do Oprimido”.

Dentro desta ótica, elaboramos a seguinte questão de pesquisa: Que potencialidades de pertencimento étnico-racial se apresentam, no desenvolvimento do processo de pesquisa-ação existencial, tomando a literatura afro-brasileira como conteúdo das aulas de literatura brasileira, em uma turma do ensino médio?

Se, na maioria dos estados da federação, a escola pública é frequentada por um número considerável de negros² e seus descendentes, na Bahia, esse número é maior, pois esse estado concentra um dos maiores contingentes de afro-brasileiros do país³. A escola, como espaço de formação do educando, contribui para a construção de valores que o acompanharão em sua trajetória de vida, e o ensino de literatura, como disciplina do ensino médio, etapa final da educação básica, também pode oferecer uma importante contribuição para essa formação.

Durante todo o ensino básico⁴, a literatura entra como disciplina obrigatória apenas

1 A pesquisa foi realizada como parte das atividades do mestrado profissional em Formação de Professores da Educação Básica/-PPGE da UESC; sob a orientação da Professora Rachel de Oliveira, Doutora em Educação e Professora Titular da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).

2 Neste artigo, usaremos, preferencialmente, o genérico masculino para nos referirmos ao masculino e ao feminino. A despeito das polêmicas sobre o assunto, acreditamos que a escrita se fará mais dinâmica e, por conseguinte, mais fluida.

3 Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), somando-se pretos e pardos, a população negra na Bahia chegou a 81,1% em 2018.

4 A Educação Básica, segundo a Lei 9394/2006, no seu artigo 4º, é dividida da seguinte forma:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

L Educação básica obrigatória dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

no ensino médio. Atualmente, o conhecimento sobre a literatura brasileira, sistematizado no livro didático, precisa estar de acordo com a Lei 10639/03. As obras destinadas a esta etapa do ensino básico devem trazer em seu conteúdo, além dos textos literários moldados a partir da literatura portuguesa, textos da literatura africana e afro-brasileira.

Mesmo assim, a literatura brasileira que chega à maioria das salas de aula continua privilegiando uma cultura de viés eurocêntrico e excludente.

Durante a minha experiência como professora do ensino médio da escola pública, há mais de duas décadas lecionando para jovens do ensino médio, tenho observado que os estudantes, às vezes, são expostos a uma leitura pouco identificada com suas vivências e, até certo ponto, distante de sua realidade. Neste sentido, a inserção da literatura afro-brasileira⁵, talvez, esteja mais próxima do que vivem os estudantes das escolas públicas baianas.

Para tentar encontrar possíveis respostas para nossa questão de pesquisa, estabelecemos como objetivo geral: **Analisar** potencialidades de pertencimento étnico-racial apresentadas no desenvolvimento do processo de pesquisa-ação existencial, tomando a literatura afro-brasileira como conteúdo das aulas de literatura brasileira. E como objetivos específicos: **Observar e descrever** e **(re)significar** o posicionamento dos(as) estudantes frente aos novos conteúdos sobre a história e a literatura afro-brasileira. **(Re)significar** a Literatura por meio dos conteúdos sobre história e literatura afro-brasileira e **identificar** categorias freirianas envolvidas no diálogo entre a pesquisadora e os pesquisadores participantes (os(as)estudantes).

A estrutura deste artigo está dividida em quatro partes que se complementam: a primeira se debruça sobre questões ligadas à literatura brasileira, afro-brasileira e à educação para as relações étnico-raciais. Fazemos um contraponto entre a literatura canônica e a literatura afro-brasileira, enfatizando, também, como os negros são retratados em obras clássicas da literatura “brasileira”. Prosseguimos, refletindo sobre o papel da literatura brasileira na difusão da cultura hegemônica e eurocêntrica e a pouca e negativa representatividade da população negra nas obras dos grandes escritores. Traçamos um paralelo entre a literatura afro-brasileira e a Lei 10.639/03, discutimos sobre a importância dos conteúdos e imagens da literatura afro-brasileira para o debate em sala de aula, destacando, ainda, os prejuízos gerados pela ausência desse debate. Discorreremos sobre a importância de uma educação que leve em consideração a diversidade no espaço da sala de aula, a diferença; uma educação pautada no diálogo. Reafirmamos a importância da educação como ação que liberta, segundo a perspectiva da Pedagogia do Oprimido, acrescentando reflexões importantes para o debate à luz das Diretrizes Curriculares para

a) pré-escola; (Incluída pela Lei nº 12.796, de 2013).

b) ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796 de 2013

c) ensino médio; (Incluído pela Lei nº 12.796 de 2013)

II – Educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Lei nº 12.796 de 2013)

⁵ Utilizaremos, com frequência, a palavra “afro-brasileira”, de acordo com nomenclatura utilizada pelas DCNERER quando se refere à história e cultura dos descendentes de africanos negros que vivem no Brasil. Africana.

a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER). Na segunda e terceira partes, analisamos como se configura a pesquisa-ação em Renê Barbie e o diálogo que estabelecemos entre essa pesquisa e a obra Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, descrevemos fragmentos e observações que foram construídos durante os diálogos entre a pesquisadora e os estudantes. Na quinta e última parte, intitulada como Considerações Finais, nos debruçamos sobre as conclusões advindas das reflexões feitas durante os diálogos e sua ligação com a nossa questão de pesquisa. Entendemos que o diálogo foi a ponte que permitiu os resultados apresentados, resultados estes que, de certo modo, responderam à nossa pergunta de pesquisa. Acreditamos que o desvelamento do pertencimento étnico-racial faz parte de um processo de contínua valorização dos negros e negras e essa valorização perpassa pelo conhecimento da sua história e cultura.

2 | LITERATURA BRASILEIRA, LITERATURA AFRO-BRASILEIRA, QUANDO ESSES CAMINHOS SE ENCONTRAM EM UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A literatura, dita de modo simplificado, é o manusear artístico da palavra, a partir de uma visão ficcional, constituída e legitimada pela verossimilhança⁶.

A literatura costuma ser definida, antes de tudo, como linguagem, construção discursiva marcada pela finalidade estética. Tal posição ancora-se no formalismo inerente ao preceito kantiano da 'finalidade sem fim' da obra de arte. Todavia, outras finalidades, para além da fruição estética, são também reconhecidas e expressam valores éticos, culturais, políticos e ideológicos. A linguagem é, sem dúvida, um dos fatores instituintes da diferença cultural no texto literário. (DUARTE, 2014, p. 26).

Essa linguagem instituída pelo texto literário conduz o(a) leitor(a) a repensar o mundo, o seu mundo, as suas decisões. Também faz com que as palavras se cristalizem, perpetuando-se como registro histórico da realidade vigente de um determinado período, ou um aspecto desse período que se pretenda preservar, manter; depende do ponto de vista de cada escritor, ou seja, “[...] a literatura pode ser a representação de uma visão de mundo, além de uma tomada de decisão diante dele.” (PROENÇA FILHO, 2001, p. 9).

Dentro dessa ótica, é plausível questionar: O que a literatura brasileira diz sobre seu povo? Qual a imagem construída sobre o papel da mulher, dos brancos, indígenas e negros? E sendo a literatura uma fotografia de seu tempo podendo servir a uma causa político-ideológica ou uma luta social, conforme citamos acima, podemos concluir que ela tem uma determinada função dentro do currículo escolar.

Nos textos da literatura brasileira, o negro tem sido representado, quase sempre, de maneira estereotipada e em muitos casos apenas como objeto de decoração.

O sujeito étnico branco do discurso bloqueia a humanidade da personagem

⁶ Verossimilhança: é a característica que o texto literário tem, de parecer ser verdadeiro; um texto verossímil é um texto que se aproxima da verdade, mas é uma obra de ficção.

negra, seja promovendo sua invisibilidade, seja tornando-a mero adereço das personagens brancas ou apetrecho de cenário natural ou de interior, como uma árvore ou um bicho, um móvel ou qualquer utensílio ou enfeite doméstico. Aparece mas não tem função, não muda nada, e se o faz é por mera manifestação instintiva, por um acaso. Por isso tais personagens não têm história, não têm parentes, surgem como se tivessem origem no nada. A humanidade do negro, se agride a humanidade do branco, é porque esta última se sustenta sobre as falácias do racismo. (CUTI, 2010, p.89).

Esse ponto de vista relacionado à imagem do negro, essa representação do mundo tem forte viés eurocêntrico⁷, branco. Tanto a desvalorização quanto a invisibilidade foram cristalizadas nas obras da maioria dos escritores brasileiros de várias épocas. Para citar alguns, temos Monteiro Lobato (1882-1948); Jorge de Lima (1893-1953) com a sua eterna “nega fulô”; Aluísio de Azevedo (1857-1913), ferrenho escravocrata, imortalizando personagens como Bertoleza (animalizada) e Rita Baiana (sensual e destruidora de lares); Euclides da Cunha⁸ (1866-1909), com seu “pseudo” mestiço resultado da junção entre índios e brancos.

Negros e negras; elas, eternizadas, muitas vezes como personagens sedutoras, sexualizadas, “depravadas” e pivô de conflitos matrimoniais: Rita Baiana⁹, “Fulô¹⁰, a negra Luíza¹¹; infantilizadas: Gabriela¹². Eles, descritos como vilões e feiticeiros: Pai-Raiol¹³, Pai Inácio¹⁴, o velho Mirigido¹⁵; malandros e seres viris, de inteligência reduzida: Firmo¹⁶, Zé Passarinho¹⁷. Homens e mulheres eternizados em personagens construídos para a marginalização e a violência, ora física, ora psicológica, mas sempre como marca simbólica de suas existências. Os textos canônicos da literatura brasileira souberam dar sua contribuição a esse processo, institucionalizando situações que foram cristalizadas em textos amparados em teorias raciais (O Mulato, O Cortiço), consideradas verdades absolutas ao longo do tempo. Muitos escritores, a partir da metade do século XIX, aproveitavam a temática do negro para criar estereótipos eficazes e perigosos sobre o afro-brasileiro; entre os quais, estão o mito do escravo fiel e a imagem do escravo demônio, criados por Joaquim Manuel de Macedo; a temática do escravo desprezível, de Pinheiro Guimarães; já o escritor

7 “Eurocentrismo é, aqui, o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de meados do século XVII, [...]. Não se trata, em consequência, de uma categoria que implica toda a história cognoscitiva em toda a Europa, nem na Europa Ocidental em particular. Em outras palavras, não se refere a todos os modos de conhecer de todos os europeus e em todas as épocas, mas a uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos, tanto na Europa como no resto do mundo.” (QUIJANO, 2005, p. 235).

8 Escritor do Pré Modernismo, o romance mais importante de sua carreira foi “Os Sertões”, obra que narra em detalhes a histórica guerra de Canudos.

9 AZEVEDO, Aluísio T. G. de. **O Cortiço**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

10 LIMA, Jorge de. **Obra completa**. Rio de Janeiro: Aguillar, 1958, vol.1.

11 RÉGO, José Lins do. **Menino de Engenho**. São Paulo: Editora Abril, 1983.

12 AMADO, Jorge. **Gabriela Cravo e Canela**. 85 ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

13 MACEDO, Joaquim M. de. **As Vítimas Algozes: Quadros da Escravidão**. Porto Alegre: Editora Zouk, 2006.f

14 ALENCAR, José M. de. **O Tronco do Ipê**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.

15 CORREA, Viriato. **Cazuza**. 23 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1974.

16 AZEVEDO, Aluísio T. G. de. Op. Cit.

17 RÉGO, José Lins do. **Fogo**.

Bernardo Guimarães reforça o mito do escravo nobre (a escrava Isaura), que, por esta razão, muda de cor e da escrava negra vingativa (a escrava Rosa).¹⁸ (FONSECA, 2006). E mesmo após a abolição, a construção da imagem negativa do negro continua. O negro retratado como monstruoso, ficaram gravadas as imagens do velho Mirigido, do romance Cazuza, de Viriato Correia¹⁹. Assim também é descrita a personagem Boca Torta, que empresta o nome ao título do conto de Monteiro Lobato, *Boca Torta*. (FONSECA, 2006). Como discorremos, a literatura brasileira tem viés eurocêntrico, o cânone literário brasileiro é formado por escritores, em sua maioria, brancos.

Segundo Souza (2005, p.71) falar de literatura afro-brasileira pressupõe duas questões principais: “O lugar de quem fala [...]”, étnico de pertencimento ou de adoção, sem essencialismos e” [...] aliado a isto um debruçar-se sobre os arquivos da história do negro passada ou presente e ou sobre as culturas de origem africana”. É importante emprestar um tom, uma cor à literatura brasileira, não com o objetivo de segregar, mas para reforçar o caráter ideológico de uma literatura que tenha como um dos objetivos contar a história do povo negro sem estereótipos, nem com o condicionante da inferiorização, como tem sido feito pelas diversas obras do cânone que buscam a superioridade do branco, nos mínimos detalhes.

Os escritores e as escritoras negros e negras há muito se debruçam sobre as questões pertinentes ao povo negro. Escritores como Luiz Gama (1830-1882), Lima Barreto (1881-1922), Antônio Cândido Gonçalves Crespo (1846-1883), Maria Firmina dos Reis (1825-1917), José do Patrocínio (1853-1905), entre outros, narraram em seus escritos as vivências do povo negro.

Apesar de tantas lutas, apenas em 2003, houve avanço no que se refere ao ensino da cultura e história do povo negro nas escolas, com a promulgação da Lei 10.639/03 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, ao incluir a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira em todas as séries do ensino fundamental e médio da educação básica. No âmbito federal, também foram criadas as DCNERER. Ambas propõem novos percursos para a sociedade democrática; pressupõem também que as escolas possam proporcionar espaços que favoreçam a tomada de consciência da construção de nossa identidade cultural, situando-a em relação com os processos socioculturais do contexto em que vivemos e da história do nosso país, que durante muito tempo conviveu com o estigma da escravização, como se essa fosse uma história única, contada pelo opressor e referendada pelo oprimido.

Entender a escola como o lugar onde todas as culturas se entrecruzam, as etnias se encontram, estabelecer um diálogo entre esses sujeitos é o início do caminho para a

18 Joaquim Manoel de Macedo e Bernardo Joaquim da Silva Guimarães fizeram parte do período literário denominado Romantismo. A obra mais famosa do primeiro escritor é *A Moreninha* e do segundo: *A Escrava Isaura*; já o médico e teatrólogo Francisco Pinheiro Guimaraes fez parte do período literário denominado Realismo e sua peça mais famosa foi: *História de uma Moça Rica*.

19 Romancista maranhense da primeira geração de modernistas, do início do século XX.

construção de uma sociedade menos desigual. Uma educação libertadora que consiga desconstruir o discurso do opressor, pautada no diálogo entre educador e educando, para o desvelamento de “situações-limite” (FREIRE, 2003) que possam ser problematizadas buscando-se a superação. Talvez o caminho para superar, perpassa pela assunção do pertencimento, pelo respeito às diferenças e pelo conhecimento da história e cultura afro-brasileira.

Uma educação antirracista também pressupõe uma educação libertadora, porque coloca o estudante em condições de “[...] re-existenciar criticamente as palavras de seu mundo [...]”, que desde sempre lhe foram negadas pela cultura eurocêntrica, “[...] para na oportunidade devida, saber e poder dizer sua palavra [...]” (FREIRE, 2003, p. 13).

Estudar História e a Literatura Afro-brasileira é também um gesto político, questionador de paradigmas eurocêntricos que marginalizam, desqualificam e negam as contribuições dos africanos para a humanidade e da intelectualidade afro-brasileira para a literatura. (SILVA, 2010a).

Estas são proposições que visam a uma mudança de paradigma nas aulas de literatura brasileira, ou seja, uma educação para a liberdade. Porém, uma educação libertadora é trabalhosa, pressupõe, neste contexto, rever conceitos, silêncios, metodologias. São necessárias muitas leituras para se começar a modificar o cenário em que educadores e educandos são partes de um mesmo conjunto. Dessa forma, busca-se a “superação” num sentimento de ajuda mútua para “ser mais”. Que se consiga parcerias para a tessitura de um discurso para transformar o cotidiano em um momento melhor, neste caso, envolto no conhecimento da literatura afro-brasileira.

3 | OS DIÁLOGOS QUE CONSTRUÍRAM O CAMINHO

A pesquisa foi estruturada a partir dos fundamentos da pesquisa-ação existencial elaborados por René Barbier; sua vinculação com o existencialismo de Sartre e com os pressupostos da Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire.

A pesquisa-ação visa a apontar caminhos que possibilitam o diálogo com diferentes sujeitos, de modo crítico, sobre suas raízes culturais e outros temas pertinentes. Barbier (2007) argumenta que nesta metodologia “[...] não se trabalha sobre os outros, mas sempre com os outros”, para resolução de problemas coletivos, dos quais, o pesquisador deve estar implicado, ou seja, comprometido com a superação dos limites que impedem o processo de transformação.

Segundo Desroche (2006), na pesquisa-ação, os autores da pesquisa e os atores sociais se encontram reciprocamente implicados - autores e atores desenvolvem e são responsáveis pela ação que se torna coletiva. Os atores não são objetos de observação, de explicações ou interpretação; ao contrário todos são sujeitos atuantes introduzidos no projeto em todo o seu desenrolar, desde o entendimento da concepção até a avaliação do

processo que não comporta prazos, de maneira dialética e humanizadora.

Entretanto, o pesquisador pode fazer um corte temporal na pesquisa para atender aos objetivos e prazos acadêmicos, sem prejudicar o processo dialógico, mas, sendo um pesquisador implicado, deverá ainda prosseguir até que o grupo opte pela finalização.

Como foi anunciado anteriormente, seguimos a vertente da pesquisa-ação proposta por Barbier (2007) acrescentando os fundamentos teóricos e metodológicos proposto por Paulo Freire na obra “Pedagogia do Oprimido”. Assim destacamos as seguintes categorias para o trabalho de campo: “situações-limite”, “atos-limite”, “ser-mais” e “superação”, como categorias teórico-metodológicas centrais.

Segundo Paulo Freire, uma concepção que reconhece os sujeitos como meros objetos nega-lhes a liberdade de escolha no processo de transformação da realidade, reforçando, assim, a cultura do silêncio que tem sido historicamente imposta às camadas populares.

O diálogo é o caminho para o debate sobre as relações raciais no Brasil, e pode ser uma das possibilidades do desvelando das opressões étnico-raciais vigentes na estrutura das escolas. Na obra “Pedagogia do Oprimido” Freire (2003) constrói categorias que correspondem ao processo de superação das situações–limite impostas pelos chamados opressores.

Durante o processo de reconhecimento do espaço hipoteticamente reservado a sua etnia dentro da sociedade, o homem negro e a mulher negra deparam-se com as situações-limite como o preconceito racial e as discriminações originadas deste, situações que podem empurrá-lo(a) para o ser menos ou conduzi-lo(a) para a busca do ser mais, perpassando pelo desvelamento de atos-limite, como pressupostos para fortalecê-lo(a), em um movimento constante de ação e reflexão. Segundo o mesmo autor:

Até o momento em que os oprimidos não tomem consciência das razões de seu estado de opressão ‘aceitam’ fatalisticamente a sua exploração. Mais ainda, provavelmente assumam posições passivas, alhadas, com relação à necessidade de sua própria luta pela conquista da liberdade e de sua afirmação no mundo. Nisto reside sua ‘convivência’ com o regime opressor (FREIRE, 2003, p. 51).

O regime opressor do qual Freire (2003) faz referência pode ser representado pela negação do pertencimento étnico estimulado pelos opressores, como forma de enfraquecer e segregar o oprimido. De acordo com Souza (1990, p. 22),

A inexistência de barreiras de cor e de segregação racial __ baluartes da democracia racial __ associada à ideologia do embranquecimento, resultava num crescente desestímulo à solidariedade do negro que percebia seu grupo de origem com referência negativa, lugar de onde teria que escapar para realizar, individualmente, as expectativas de mobilidade vertical ascendente.

Assim, o negro apartou-se do seu assemelhado, o que resultou em prejuízos para a busca de uma unidade visando à obtenção de direitos. Oprimido em sua religião, em

sua história e cultura e o que é mais cruel: a rejeição de seus próprios traços físicos, o afro-brasileiro engendra-se em um emaranhado de situações-limite, das quais precisa conscientizar-se, e ao tomar consciência crítica de seu lugar no mundo, far-se-á um ser em busca de superação.

Segundo Freire (2003), a libertação é um parto e nasce desse parto um homem²⁰ novo que só é viável na e pela superação da contradição opressão-oprimidos, que é a libertação de todos. A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se. Essa superação para os negros e não-negros, pode se dar de maneira progressiva e permanente por meio de uma educação libertadora.

Tem-se falado dos avanços, mas, durante os diálogos, percebemos que eles ocorrem muito lentamente. Gomes, Oliveira e Souza (2010, p. 62) nos lembram que: “[...] A presença e a representação positiva das diferenças nos diversos espaços e setores sociais ainda são um direito a ser efetivado no Brasil, apesar de esse ter como característica principal o fato de ser uma sociedade pluriétnica e multirracial.”

As mesmas autoras ressaltam ainda que, na educação brasileira, permanece um processo de lentidão e resistência de inclusão do direito à diferença, direito este que vem sendo conquistado pelos negros e negras com forte histórico de exclusão social em outros espaços políticos e jurídicos. (GOMES; OLIVEIRA; SOUZA, 2010). Assim, conseguimos, de certa maneira, entender porque, em um cenário como esse, se torna tão difícil discutir sobre uma literatura que valorize a história e cultura dos negros e negras brasileiros.

Durante os encontros, dialogamos sobre o vídeo História Única²¹ e o documentário Heróis de Todo o Mundo²², ao assistirem o documentário, observamos que os jovens ficaram impressionados com algumas personagens negras que marcaram presença no vídeo.

Dialogamos ainda com os estudantes sobre a importância da literatura afro-brasileira e entendemos que uma educação modelada nos princípios da ideologia de Paulo Freire pode contribuir para um processo contínuo de aprendizagem, troca de experiências entre educandos e educadores; experiências vivenciadas no cotidiano dos envolvidos e levadas para o espaço de sala de aula para que talvez se construam momentos de interação entre o conhecimento científico e o conhecimento popular, em uma espiral que envolva a ação-reflexão no processo de ensino-aprendizagem.

20 Conservamos a palavra “homem”, utilizada por Paulo Freire em sua obra, porque entendemos que, quando faz uso dessa palavra, o escritor a utiliza como um termo abrangente em que se inserem todas as pessoas independente de gênero, cor, orientação sexual entre outros aspectos que são inerentes à condição de oprimido.

21 ADICHIE; C. **O perigo de uma história única**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=qDovHZVdyVQ>> Acesso em: abr. de 2015.

22 Heróis de Todo Mundo. Série de interprogramas com importantes personagens negras da cena nacional. São homens e mulheres que, de alguma forma, se destacaram em seu tempo na luta por uma vida melhor para todos. Fonte: <http://antigo.acordacultura.org.br/herois/>. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=vOSmIHK7QHc&index=39&list=PLqWjtf0yHm4kkPo86Pek2yD3qp71eDVa>> Acesso em: 10 fev. 2015.

4 | É POSSÍVEL CHEGAR À SUPERAÇÃO

Em uma experiência rica em significados e pautada pelos diálogos estabelecidos com os(as) estudantes, elaboramos as hipóteses que nortearam nossas conclusões a partir do desvelamento das categorias (expressões ou conceitos, criados ou (re)significados por Paulo Freire) freirianas: ser mais, atos-limite, situações-limite e superação, ocorridas durante os diálogos, para dimensionar a importância da literatura afro-brasileira naquele contexto.

Começamos conjuntamente a fazer levantamento sobre as situações-limite desveladas durante os diálogos por serem estas passíveis de desencadear atos-limite que poderão se tornar o caminho para o ser mais e a superação para os sujeitos participantes da pesquisa.

As situações-limite são barreiras que encontramos durante a nossa existência, sendo necessário (re)significá-las, (re)construí-las e, sempre que possível, superá-las. Durante os diálogos ocorreram inúmeras situações-limite, entre elas, as mais recorrentes foram: a discriminação racial, a desvalorização da estética negra, a desigualdade racial, o desconhecimento da história e cultura afro-brasileira, a violência policial, entre outras. Foram diálogos muito ricos quando estudantes e pesquisadora conversaram sobre vivências do cotidiano das pessoas negras em um espaço onde o silêncio sobre essas questões é muito comum.

Para tentar compreender as relações raciais estabelecidas entre brancos e negros no Brasil contemporâneo, conceitos como: raça, racismo e etnia são essenciais. De acordo com Munanga (2004, p. 22)

[...] o conceito de raça tal como o empregamos hoje, nada tem de biológico. É um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação. A raça, sempre apresentada como categoria biológica, isto é natural, é de fato uma categoria etnosemântica. De outro modo, o campo semântico do conceito de raça é determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam. Os conceitos de negro, branco e mestiço não significam a mesma coisa nos Estados Unidos, no Brasil, na África do Sul, na Inglaterra, etc. Por isso que o conteúdo dessas palavras é etno-semântico, político-ideológico e não biológico. Se na cabeça de um geneticista contemporâneo ou de um biólogo molecular a raça não existe, no imaginário e na representação coletivos de diversas populações contemporâneas existem ainda raças fictícias e outras construídas a partir das diferenças fenotípicas como a cor da pele e outros critérios morfológicos. É a partir dessas raças fictícias ou “raças sociais” que se reproduzem e se mantêm os racismos populares. Munanga (2004, p. 22)

E completa: “[...] Uma etnia é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território.” (Munanga, 2004, p. 28-29)

Ao discorrer sobre o conceito de racismo, o estudioso enfatiza:

[...] o racismo hoje praticado nas sociedades contemporâneas não precisa mais do conceito de raça ou da variante biológica, ele se reformula com base nos conceitos de etnia, diferença cultural ou identidade cultural, mas as vítimas de hoje são as mesmas de ontem e as raças de ontem são as etnias de hoje. O que mudou na realidade são os termos ou conceitos, mas o esquema ideológico que subentende a dominação e a exclusão ficou intato. É por isso que os conceitos de etnia, de identidade étnica ou cultural são de uso agradável para todos: racistas e anti-racistas. Constituem uma bandeira carregada para todos, embora cada um a manipule e a direcione de acordo com seus interesses. (Munanga, 2004, p. 29)

Todorov (1993, p. 107) traz, também, um conceito de racismo, talvez, como o entendemos atualmente. Segundo o autor:

[...] A palavra 'racismo', em sua acepção corrente, designa dois domínios muito diferentes da realidade: trata-se, de um lado, de um *comportamento*, feito, o mais das vezes, de ódio e desprezo com respeito a pessoas com características físicas bem definidas e diferentes das nossas; e, por outro lado, de uma *ideologia*, de uma doutrina referente às raças humanas. [...]

A superação pressupõe que sejam elaborados atos-limite. Os atos-limite são respostas transformadoras (FREIRE, 2003) no caminho para a superação. São as ações necessárias para romper as situações-limite (FREIRE, 2014). São a negação da aceitação dócil e passiva do que está aí e isso implica uma postura decidida frente ao mundo (FREIRE, 2014).

Alguns atos-limite colocados pelos estudantes, segundo a nossa percepção: o desconforto com a insistência de segmentos da sociedade em associar a imagem do negro à criminalidade; a resistência aos estereótipos imputados ao negro; a ausência do negro nos espaços de poder. Essas questões, para nós, se configuraram em atos-limite porque os sujeitos demonstraram um descontentamento, ou seja, começaram a desnaturalizar situações que foram instituídas ao longo do tempo e até certo ponto, não causavam incômodo ou se causavam, não eram verbalizadas. A partir de então, começamos a compreender como se deu a superação por meio do *ser mais*.

Ninguém chega à libertação por acaso, chega pela práxis de sua busca; “pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela” (FREIRE, 2003, p.31).

A busca da liberdade pressupõe o ser mais, a luta pela humanização, pelo pensar livre, pela desalienação. Para Freire (2003, p. 74)

[...] qualquer que seja a situação em que alguns homens proibam aos outros que sejam sujeitos de sua busca, se instaura como situação violenta. Não importam os meios usados para esta proibição. Fazê-los objeto e aliená-los de suas decisões, que são transferidas a outro ou a outros. Este movimento de busca, porém, só se justifica na medida em que se dirige ao *ser mais*, a humanização dos homens. E esta [...] é sua vocação histórica [...].

Algumas manifestações do *ser mais*, explicitadas pelos estudantes formam: A

valorização da história e cultura afro-brasileira, a valorização da estética negra, a não aceitação do papel de inferioridade imposto ao negro.

O conhecimento sobre a história da África e a literatura afro-brasileira é importante para termos consciência do que somos e como somos vistos e nos situarmos dentro do território de poder que nos cerca. Tarefa nem sempre fácil, pois vivemos em uma sociedade voltada para o aparente. As relações são voláteis e se dispersam no ar com um simples apagar da tela do computador. Vivemos um momento de efervescência e inquietação, o diálogo surge como um contraponto para mediar o conhecimento. Nesse sentido:

Tanto a Lei nº 10639/2003 quanto a Lei 11645/2008, que determina a obrigatoriedade do estudo das histórias e culturas dos povos indígenas nas escolas brasileiras, propõem novos percursos para a sociedade democrática. Exigem medidas para a superação de preconceitos contra negros e indígenas, como também contra outros marginalizados pela sociedade, ente eles, ciganos, caiçaras, carvoeiros, empobrecidos, homossexuais, idosos, deficientes. Finalmente, exigem redimensionamento de critérios para avaliar a qualidade da educação oferecida, da excelência acadêmica produzida, assim como das condições materiais, financeiras, técnicas, humanas para atingi-las. (SILVA, 2010a, p. 39)

As Leis 10639/03 e 11645/08 (re)significam o modo como se processa o conhecimento das culturas afro-brasileira e indígena em sala de aula. A educação para a liberdade, em Paulo Freire, busca a superação possível, apenas, nas relações homem-mundo e essa superação somente pode tornar-se verdadeira por meio da ação dos homens sobre a realidade (FREIRE, 2003).

Trazer para a escola demandas das populações negras, como o combate ao preconceito racial, a valorização da estética negra, o conhecimento sobre a cultura e história dos africanos e dos afro-brasileiros são iniciativas que beneficiam a todos, pois em nosso entendimento, muitas das mudanças acontecem por meio do diálogo sobre fatos como esses, levados ao conhecimento dos estudantes, por pessoas que fazem parte do mesmo grupo étnico. O diálogo sobre questões raciais contribui para desfazer os equívocos relacionados às populações negras e servir para fortalecer o laço entre os desiguais.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a nossa caminhada, pudemos perceber que os textos da literatura afro-brasileira podem servir de contraponto aos textos da literatura e da história oficiais, porque mostram uma realidade diferente daquela do texto canônico. Por meio da leitura desses textos: “O afro-brasileiro, portanto, reelabora os dados culturais de que necessita para construir um desenho identitário positivo para si e para o seu grupo; tentará, por conseguinte, desvelar o apagamento e o desprestígio constituídos pela ocidentalidade. [...]” (SOUZA, 2006, p. 62).

De acordo com Lobo (2007, p. 315),

[...] poderíamos definir literatura afro-brasileira como a produção literária afro-brasileira como a produção literária de afro-descendentes que se assumem ideologicamente como tal, utilizando um sujeito de enunciação próprio. Portanto, ela se distinguiria, de imediato, da produção literária de autores brancos a respeito do negro, seja enquanto objeto, seja enquanto tema ou personagens estereotipados (folclore, exotismo, regionalismo). Na categoria de personagens estereotipados, incluem-se as mulatas lascivas, como a Gabriela de Jorge Amado, as mulatas de Di Cavalcanti, e a mãe preta servil, como a tia Anastácia, de Monteiro Lobato. [...] os expurgos dos estereótipos vêm sendo paulatinamente realizados pelos militantes afro-brasileiros nos sucessivos encontros que organizam, não com o objetivo de se chegar a um expurgo purista e moralista, mas visando à conscientização crítica da sociedade a esse respeito.

Sabemos o quanto a literatura canônica tem contribuído para a permanência de conceitos negativos a respeito do ser negro/tornar-se negro. As personagens negras são elaboradas nos livros para permanecerem na invisibilidade. Se ganham destaque é por alguma característica negativa. Dessa forma, contribuem para a manutenção de preconceitos e estereótipos, que passam de geração em geração, fazendo com que crianças, adolescentes e adultos leitores internalizem uma visão negativa do povo negro na sociedade brasileira, sejam esses leitores negros ou não negros.

Parece contraditório entender dessa forma o cânone oficial, mas é assim que a personagem negra é caracterizada em quase todos os livros da literatura recomendados para os jovens da escola pública. Quando analisamos o lugar da personagem negra nos romances de grandes escritores brasileiros, destacamos o tratamento dispensado aos negros no enredo dessas obras. Talvez seja neste sentido que a literatura afro-brasileira se opõe à literatura canônica:

A proposta de transgressão, que se efetiva também em textos da chamada literatura afro-brasileira, não pretende iluminar os lugares já indicados pela própria sociedade. Procura ultrapassar mesmo algumas posturas, que, embora mais críticas, se ligam à visão do negro 'tutelado, pois, ao falar por ele, silenciam a sua voz e imobilizam reações mais concretas para desarticular os papéis estabelecidos pela sociedade (FONSECA, 2010, p. 95).

Essa é uma discussão que precisa aprofundar-se nas escolas do ensino médio, onde a literatura passa a ser disciplina. Repensar o papel da literatura afro-brasileira nas salas da aula das escolas públicas, fomentar o debate sobre as questões inerentes ao negro, podem fazer com que avancemos no fortalecimento do pertencimento étnico-racial desses estudantes e que se possa desenvolver um sentimento de respeito à diversidade por todos os envolvidos, sejam eles negros ou não-negros.

Quanto a nossa questão de pesquisa proposta: Que potencialidades de pertencimento étnico-racial se apresentam, no desenvolvimento do processo de pesquisa-ação existencial, tomando a literatura afro-brasileira como conteúdo das aulas de literatura brasileira, em uma turma do ensino médio? Entendemos que conseguimos respondê-

la. Durante o percurso, fomos percebendo pelas falas dos jovens estudantes, como se tornava importante para alguns a autoafirmação como negros e isso só foi possível por meio do diálogo. O desvelamento do pertencimento étnico-racial para muitos que já se autodeclaravam negros, desde o início da pesquisa, se tornou mais forte, mais evidente; enquanto outros que permaneciam no território transitório entre o moreno e o pardo, acreditamos que conseguiram avançar quando, em determinados momentos, já se auto declaravam negros e conseguiam dimensionar com mais clareza a situação do negro na sociedade brasileira.

Acreditamos que, como a própria pesquisa-ação pressupõe, “em vez do termo ‘mudança’ encontrar-se-á: evolução, desenvolvimento, maturação do comportamento de aquisição, de aprendizagem...” (BARBIER, 2007, p.46). É com essa perspectiva que entendemos todo o processo de pesquisa-ação existencial em nosso trabalho. Assim, problematizamos com os sujeitos aspectos pertinentes à comunidade negra, e refletimos com os educandos sobre a literatura afro-brasileira e sua importância nas aulas de literatura brasileira para negros e não negros; tanto para os primeiros assumirem seu pertencimento étnico, como para os últimos entenderem a importância do respeito à alteridade e como a responsabilidade sobre essas questões não é apenas uma atribuição da comunidade negra, mas da comunidade como um todo.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE; Chimamanda. **O perigo de uma história única**. Disponível em:< <https://www.youtube.com/watch?v=qDovHZVdyVQ>> Acesso em: 17 abr. 2015.
- ALENCAR, José. M. de. **O tronco do ipê**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.
- AMADO, Jorge. **Gabriela Cravo e Canela**. 85 ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- AZEVEDO, Aluísio. T. G. de. **O cortiço**. São Paulo: Martin Claret, 2006.
- _____. **O mulato**. Disponível em:<<http://www.dominicopublico.gov.br/download/texto/bn000166.pdf>> Acesso em: 22 dez. 2014.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2007.
- BRASIL, **Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm> Acesso em: 14 mar. 2014.
- _____, **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm> Acesso em: 05 maio 2013.
- _____, **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008**. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html>> Acesso em: 05 maio 2013.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Disponível em: <[http://paulofreire.org/wp-content/uploads/2012/PME/DCN Educação das Relações Etnico-Raciais.pdf](http://paulofreire.org/wp-content/uploads/2012/PME/DCN_Educação_das_Relações_Etnico-Raciais.pdf)> Acesso em: 10 mar. 2013.

CORREA, Viriato. **Cazuza**. 23 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1974.

CUTI, Luiz S. **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

DESROCHE, Henri. Pesquisa-ação dos projetos de autores aos projetos de atores e vice-versa. In: THIOLENT, M. (Org.). **Pesquisa-ação e projeto cooperativo na perspectiva de Henri Desroche**. São Carlos: EdUFScar, 2006.

DUARTE, Eduardo. de A. **Literatura Afro-Brasileira: 100 autores do século XVIII ao XX**. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

FONSECA, Maria Nazareth S. Literatura negra, literatura afro-brasileira: como responder à polêmica? In: SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazareth. (Org.). **Literatura afro-brasileira**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006. p. 9-38. Disponível em: < http://www.clacso.org.ar/libreria_cm/archivos/pdf_257.pdf> Acesso em: 20 ago 2014.

_____. Visibilidade e ocultação da diferença: imagens de negro na cultura brasileira. In: FONSECA, Maria Nazareth S. (Org.) **Brasil afro-brasileiro**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 87-115

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 36 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Ana. M. Notas. In FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 21 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014. p. 273-333.

GOMES, Nilma L.; OLIVEIRA, Fernanda S. de; SOUZA, Kelly Cristina C. de. Diversidade étnico-racial e trajetórias docentes: um estudo etnográfico em escolas públicas. In: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma L. e (Orgs). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 57-74.

LIMA, Jorge de. **Obra completa**. Rio de Janeiro: Aguillar, 1958, vol.1.

LOBO, Luiza. **Crítica sem juízo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

MACEDO, Joaquim Manoel. de. **As Vítimas Algozes: quadros da escravidão**. Porto Alegre: Editora Zouk, 2006.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, André Augusto P. (Org.). **Programa de Educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Niterói: EDUFF, 2004. p. 15-34. Disponível em: < <http://www.uff.br/penesb/images/publicacoes/Penesb%205%20-%20Texto%20Kabenguele%20Munanga.pdf>> Acesso em: 10 jun. 2015.

_____. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. Entrevista com Kabenguele Munanga. In: **Estudos Avançados**. 18 (50), 2004, p. 51-56. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ea/v18n50/a05v1850.pdf>> Acesso em: 12 out. 2015.

PROENÇA FILHO, Domício. **A linguagem literária**. 7 ed. São Paulo: Ática, 2001.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278 Disponível em: < biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_QUIJANO.pdf> Acesso em: 15 maio 2015.

RÊGO, José L. do. **Menino de Engenho**. São Paulo: Abril, 1983.

_____. Fogo Morto. **Fogo Morto**. São Paulo: Abril, 1983.

SILVA, Petronilha Beatriz G. Estudos afro-brasileiros: africanidades e cidadania. In: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma. L. (Org.). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, Florentina. da S. **Afro-descendência em cadernos negros e jornal mnu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. Literatura afro-brasileira: algumas reflexões. In: **Revista Palmares: cultura afro-brasileira**. Brasília: Ministério da Cultura/ Fundação Cultural Palmares, Ano 1, n 2, 2005. p. 64-72. Disponível em: < <http://www.palmares.gov.br/sites/000/2/download/revista2/revista2-i64.pdf> > Acesso em: 15 jan. 2015.

SOUZA, Neuza. S. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. 2 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

TODOROV; Tzvetan. **Nós e os outros: a reflexão francesa sobre a diversidade humana**. Tradução de Sergio Goes de Paula. v. 1, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

Outras referências

Heróis de todo mundo. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=vOSmlHK7QHc&index=39&list=PLqWjtlf0yHm4kkPo86Pek2yD3qp71eDVa>> Acesso em: 12 jan. 2015.

LEITURA LITERÁRIA E CULTURA CIENTÍFICA: O PAPEL MULTIDISCIPLINAR DA LITERATURA

Data de aceite: 04/07/2022

Carla Isabel Abrantes Silva

Agrupamento de Escolas Catujal-Unhos
(AECU)

Associação de Professores de Português
(APP)

Lisboa, Portugal

RESUMO: A articulação interdisciplinar pode ser encarada como um modo diferente de nortear o ensino, favorecendo novas metodologias de trabalho e levando à reformulação de práticas pedagógicas. Pretende-se, entre outros aspetos, diminuir a fragmentação do saber e colocar as disciplinas em diálogo, através do trabalho colaborativo. Dentro deste paradigma, tivemos como objetivo implementar um conjunto de estratégias e atividades que promovessem o caráter multidisciplinar da literatura, em sala de aula. Nesta perspetiva, levantaram-se três questões: Poderá a poesia divulgar ciência? Poderá a literatura viajar até às salas de aula de outras disciplinas? Como promover a cultura científica nas aulas de literatura e promover a literatura nas aulas de ciências? Através da análise de dois poemas de poetas/cientistas portugueses, podemos concluir que a poesia é também documento de uma época, mostrando-nos a história da ciência. Promove, simultaneamente, a cultura científica, em geral, e conteúdos específicos da disciplina de Ciências Físico-Químicas, em particular. Estimula o trabalho colaborativo que permitiu implementar esta experiência pedagógica, demonstrando

que um currículo por disciplinas consegue incrementar o diálogo e a interação entre as mesmas, permitindo dar-lhes uma dimensão interdisciplinar. Apesar de continuarem a existir barreiras entre as ciências e as humanidades, as mesmas começam a esbater-se, reconhecendo-se que as suas linguagens específicas podem proporcionar diferentes perspetivas de análise, quando colocadas em interação. O texto literário é o reflexo de como a literatura acompanha as conquistas científicas e as ciências poderão ser um acervo essencial para o texto literário.

PALAVRAS-CHAVE: Articulação interdisciplinar, literatura, cultura científica, trabalho colaborativo.

LITERARY READING AND SCIENTIFIC CULTURE: THE MULTIDISCIPLINARY ROLE OF LITERATURE

ABSTRACT: Interdisciplinary articulation can be seen as a different way of guiding teaching, favoring new work methodologies, and leading to the reformulation of pedagogical practices. It is intended, among other aspects, to reduce the fragmentation of knowledge and put the disciplines in dialogue, through collaborative work. Within this paradigm, we aimed to implement a set of strategies and activities that promote the multidisciplinary character of literature in the classroom. In this perspective, three questions were raised: Can poetry disseminate science? Can literature travel to the classrooms of other disciplines? How to promote scientific culture in literature classes and promote literature in science classes? Through the analysis of two poems by Portuguese poets/scientists, we can conclude that poetry is also a document of

an era, showing us the history of science. It simultaneously promotes scientific culture, in general, and specific contents of the Physical-Chemical Sciences discipline, in particular. It stimulates the collaborative work that allowed this pedagogical experience to be implemented, demonstrating that a curriculum by subjects can increase dialogue and interaction between them, allowing them to be given an interdisciplinary dimension. Although barriers between the sciences and the humanities continue to exist, they begin to blur, recognizing that their specific languages can provide different perspectives of analysis, when placed in interaction. The literary text reflects how literature follows scientific achievements and science can be an essential collection for the literary text.

KEYWORDS: Interdisciplinary articulation, literature, scientific culture, collaborative work.

1 | PARA INÍCIO DE CONVERSA...

O trabalho interdisciplinar pode ser visto como um modo diferente de encarar o ensino, favorecendo novas metodologias de trabalho que implicam, por vezes, a reformulação de práticas pedagógicas. Como defende Morais et al. (2015:39) *A dificuldade que temos em relacionar as disciplinas vem do chamado efeito escola, que divide o conhecimento humano em porções estanques, sem atentar para suas fundações comuns, e acaba ensinando que esses conteúdos são separados. Por motivos puramente gerenciais, a escola fragmenta um conhecimento que nasce naturalmente integrado, e logo depois realiza esforços hercúleos para uni-lo novamente.*

São vários os estudos que apontam para a importância da valorização de um currículo integrador, apesar de o mesmo nem sempre se conseguir impor, principalmente, quando se pretende articular as ciências às humanidades, sendo difícil tirar partido da vertente antagónica existente entre a linguagem científica e a linguagem literária. No entanto, a investigação tem evidenciado que é precisamente essa diferença que se estabelece entre as duas linguagens que poderá abrir caminhos para uma visão complementar e integradora do conhecimento. Menos dúvidas existem quanto à importância da literatura na promoção de uma aprendizagem multidisciplinar, recorrendo, à ciência para apresentar uma visão complementar do mundo que nos rodeia. Para Galvão (2006), *Ciência e literatura, apesar das suas linguagens específicas e de métodos próprios, ganham quando postas em interação e ganha a humanidade quando se apercebe das diferentes leituras que as duas abordagens lhe permitem fazer.*

Desta forma, a literatura poderá surgir como um meio privilegiado para promover um diálogo curricular com diferentes áreas disciplinares. Como afirma Paiva (2017), *mas o virar as costas às humanidades pode ser fatal para a ciência. E, portanto, quanto mais não seja pela ciência, teremos de ser criativos para reconhecer e valorizar o que somos e ao que vamos, numa perspetiva humanista.*

2 | DOCUMENTOS DE REFERÊNCIA PARA UM CURRÍCULO INTEGRADOR

Em Portugal, com o objetivo de ultrapassar as barreiras curriculares na busca de um currículo integrador, implementou-se o decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho, onde se define os princípios de organização do currículo dos ensinos básico e secundário, assim como no decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da Educação Inclusiva, que vieram favorecer o desenvolvimento de competências de forma articulada, através da possibilidade das escolas se organizarem, tendo em conta uma gestão autónoma e flexível do currículo. A oportunidade de poder selecionar conteúdos, gerir tempos letivos, dinamizar espaços de trabalho diversificados e reinventar disciplinas, através da sua articulação, tem permitido ir ao encontro do que defendeu Barthes (1984:81), *o interdisciplinar, de que tanto se fala, não está em confrontar disciplinas já constituídas das quais, na realidade, nenhuma consente em abandonar-se. Para praticar o interdisciplinar, não basta escolher um “assunto” (um tema) e convocar à sua volta duas ou três ciências. O interdisciplinar consiste em criar um objeto novo, que não pertence a ninguém.*

Paralelamente aos decretos mencionados, o ministério da educação apresentou três documentos de referência, constituindo os mesmos uma matriz comum ao nível do planeamento, concretização e avaliação curriculares. O PASEO (Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória) apresenta-se como um documento de base humanista que coloca no mesmo patamar conhecimentos, capacidades e atitudes, valorizando tanto as competências cognitivas como as competências socio-emocionais. No prefácio do PASEO, Martins (2017:6) afirma *As humanidades hoje têm de ligar educação, cultura e ciência, saber e saber fazer.* As AE (Aprendizagens Essenciais) visam promover o desenvolvimento das áreas de competências inscritas no PASEO, funcionando como *a base comum de referência para a aprendizagem de todos os alunos, isto é, o denominador curricular comum, nunca esgotando o que um aluno tem de aprender.* Por último, o documento que define a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) que integra um conjunto de direitos e deveres que devem estar presentes na formação cidadã das crianças e dos jovens portugueses.* Um dos aspetos que une os vários documentos de referência é o pendor interdisciplinar através do incremento do trabalho colaborativo, do diálogo e interação entre disciplinas, procurando aquilo que alguns investigadores apelidam de «pontes cognitivas». Pressupõe-se, portanto, uma mudança de atitude perante o ensino. Como afirma Morin (2002:35), é uma questão *paradigmática e não programática.*

3 | DIÁLOGO EM SALA DE AULA ENTRE A LITERATURA E AS CIÊNCIAS

Tendo como ponto de partida a flexibilidade curricular e com a intenção de ultrapassar as fronteiras estabelecidas pelos conteúdos fechados em si mesmos, pretendeu-se fomentar o diálogo disciplinar para ir ao encontro de um conhecimento que se quer cada vez mais multifacetado. Esta dinâmica de trabalho permitiu despertar os professores para

uma nova forma de pensar o ensino, baseada no trabalho de projeto, fundamentalmente, colaborativo.

Para promover uma maior articulação entre a literatura e a ciência, os textos literários selecionados para esta experiência pedagógica são de dois escritores portugueses, simultaneamente cientistas, João Paiva e António Gedeão (pseudónimo de Rómulo de Carvalho), ambos formados na área da Físico-Química. Muitos são os textos que permitem a articulação interdisciplinar, mas em virtude dos tempos conturbados em que vivemos, a opção recaiu na poesia, pois a mesma tem a capacidade de nos humanizar, de nos fazer pensar sobre e com o outro, de estabelecer relações de empatia. Como afirma Letria (2022:12) *Penso também que nunca a poesia foi tão necessária nas nossas vidas porque esta mostra que o importante não é o que se tem e se exhibe e, sim, aquilo que se sente e se quer partilhar com os outros ao nível dos sentimentos e dos afectos.*

Muito se fala das comunidades de leitores, dos clubes de leitura, das atividades de leitura nas bibliotecas escolares, mas, de facto, onde os alunos continuam a ler, quase exclusivamente, é na sala de aula de Português. Para que a literatura possa viajar até às salas de aula de outras disciplinas e possamos falar de “uma escola a ler” é necessário criar projetos que impulsionem à mudança. O primeiro texto literário que iremos apresentar é o poema “Solução” de Paiva (2012:13), que foi abordado, inicialmente, na aula de Ciências Físico-Químicas, dando-se especial relevo à literacia científica e à possibilidade de desfazer a ambiguidade de conceitos. Posteriormente, o poema viajou até à aula de Português e foi analisado do ponto de vista da leitura literária. Pensamos, desta forma, dar um contributo para a prática de atividades interdisciplinares que pressupõe uma mudança de paradigma face aos modelos instalados.

O segundo texto literário que fez parte da experiência pedagógica é “Lágrima de preta” de Gedeão (1997:47), tendo esta abordagem permitido a análise do poema enquanto documento de uma época, possibilitando uma viagem à história da ciência. Para o complementar, fez-se referência ao texto “O que tem a tua lágrima” de Piedade (2019:37-41) que, à sua maneira, “atualiza” o poema de Gedeão, mostrando quais as etapas de análise de uma lágrima no século XXI. Para uma melhor articulação entre a ciência e a poesia, esta experiência foi desenvolvida em par pedagógico, um professor de português e um professor de Ciências Físico-Químicas.

3.1 Poema “Solução” de João Paiva

Eu quero uma solução,
homogénea preparada,
coisa certa, controlada
para ter tudo na mão.
Solução para questão
que não ousou resolver.
Diluída num balão
elixir p'ra me entreter.
Faço centrifugação
para ter ar uniforme
uso varinha conforme,
seja mágica ou não.
Busco uma solução
tudo lindo, direitinho
eu quero ter tudo certinho
ter o mundo nesta mão.
Procuro mistura, então
aqueço tudo em cadinho.
E vejo não ter solução
mas apenas um caminho...

Aprendizagens essenciais – Físico-Química 7.º ano Substâncias e misturas

- Distinguir, através de um trabalho laboratorial, misturas homogéneas de misturas heterogéneas e substâncias miscíveis de substâncias imiscíveis.
- Classificar materiais como substâncias ou misturas, misturas homogéneas ou misturas heterogéneas, a partir de informação selecionada.
- Distinguir os conceitos de solução, soluto e solvente bem como solução concentrada, diluída e saturada, recorrendo a atividades laboratoriais.

Tabela 1: Aprendizagens essenciais

É difícil fazer com que os jovens de hoje leiam e gostem de poesia. Lê-la na aula de Português é obrigatório e por isso, muitas vezes, pouco motivador. No entanto, ler poesia na aula de Ciências Físico-Químicas poderá ser, mais ou menos, original e quem sabe inspirador. Foi este o mote para a experiência de aprendizagem que quisemos apresentar aos alunos do 7.º ano de escolaridade.

Desde logo se percebeu que o poema apresentava ideias contempladas nas aprendizagens essenciais da disciplina de Ciências Físico-Químicas (ver tabela 1), permitindo, desta forma, abordar o poema do ponto de vista da literacia científica e fazer, posteriormente, uma leitura literária de modo a conseguir que todas as ideias sejam apreendidas de forma significativa. Assim, a primeira etapa foi ler o poema na aula de Ciências Físico-Químicas e desfazer a ambiguidade de conceitos, selecionando todos aqueles que se relacionavam com a disciplina.

Ao falarmos em conceitos, torna-se relevante revisitar o que Vygotsky estudou sobre este assunto¹. Ao abordar a problemática dos conceitos, Vygotsky (2007) faz a distinção entre *conceitos comuns* e *conceitos científicos*, mostrando que ambos se desenvolvem de forma diferente. Segundo este autor, a formação dos *conceitos comuns* dá-se durante a infância e surge da relação com o quotidiano, já os *conceitos científicos* não aparecem de forma espontânea e só se desenvolvem após a apropriação dos *conceitos comuns*. Para que ambos os conceitos se desenvolvam, segundo Vygotsky (2007:213), é necessário que

¹ Este parágrafo foi retirado do artigo da autora intitulado “Da compreensão das palavras à apreensão dos conceitos: um contributo da língua materna à literacia matemática”. In *A Senda nos Estudos de Língua Portuguesa* 2, 2019, pp. 196-207.

a aprendizagem contribua para o desenvolvimento mental da criança em idade escolar. Os *conceitos científicos* só podem surgir na mente da criança após a apropriação do conceito do cotidiano, não podendo *ser simplesmente introduzidos do exterior para a consciência da criança*.

Recorrendo ao valioso estudo de Vygotsky, foi feito o levantamento dos vocábulos que constituíam o campo lexical da área da físico-química: *solução, mistura homogênea, solução diluída, balão de diluição, centrifugação, vareta de vidro, mistura coloidal e cadinho*. De seguida, foram agrupados em três categorias de forma a ser analisados do ponto de vista semântico: conceitos com significados idênticos em contexto cotidiano e em contexto científico; conceitos com significados distintos em contexto cotidiano e em contexto científico e conceitos que surgem unicamente em contexto científico. A título exemplificativo, selecionamos alguns conceitos conforme explicitado nas tabelas 1 e 2.

Palavra / conceito		Definição
Solução	Conceito comum	Resolução de uma dificuldade ou problema; resposta para uma questão.
	Conceito científico	No campo das ciências, uma solução é uma mistura de composição uniforme, ou seja, não se distinguem as substâncias que estão dissolvidas.
Mistura	Conceito comum	Combinação de algo.
	Conceito científico	Combinação de duas ou mais substâncias.
Centrifugação	Conceito comum	----- -----
	Conceito científico	Processo físico de separação dos componentes de uma mistura.

Tabela 2: Definição de conceitos.

Conceitos com significados idênticos	Conceitos com significados distintos	Conceitos que surgem unicamente em contexto científico
Mistura	Solução	Centrifugação
Homogênea	Balão	Cadinho
Diluída	Varinha	

Tabela 3: Categorização de conceitos.

Após esta abordagem, o poema continuou a ser analisado na ótica da leitura literária, na aula de Português. Da conceptualização do real, passamos para a poetização do real, valorizando de forma contextualizada diferentes modos de conhecer. Todo o poema assenta na metáfora do método experimental, mostrando que a tentativa/erro é um

procedimento presente na ciência e na própria vida. Como nas experiências científicas, também na vida se procuram soluções. Ao longo do poema busca-se uma resposta, sendo necessário delinear estratégias, fazer triagens, *Faço centrifugação / para ter ar uniforme*, tal como nas experiências laboratoriais, onde é necessário fazer a separação de processos. Para realizar determinados procedimentos serão necessários alguns instrumentos que nos auxiliem, *uso varinha conforme, / seja mágica ou não*. Na vida também é assim. Por vezes, precisamos de outros intervenientes que nos ajudem, que nos apoiem, que nos façam ver as coisas de outra forma. Precisamos de algo ou de alguém que exerça em nós um poder transformador. A busca de respostas para ir ao encontro de ideais é uma constante, passando-se, sempre, por várias etapas, tal como no método experimental. As respostas nem sempre se encontram, mas após essa procura, já não seremos os mesmos, *E vejo não ter solução / mas apenas um caminho...* A aprendizagem que foi feita ao longo do trajeto abriu uma janela de oportunidades e conhecimento que nos impele a um novo questionamento. Como afirma Torga (1994:242), *Mas corto as ondas sem desanimar. / Em qualquer aventura, / O que importa é partir, não é chegar*.

3.2 Poema “Lágrima de preta” de António Gedeão

Encontrei uma preta
que estava a chorar,
pedi-lhe uma lágrima
para a analisar.

Recolhi a lágrima
com todo o cuidado
num tubo de ensaio
bem esterilizado.

Olhei-a de um lado,
do outro e de frente:
tinha um ar de gota
muito transparente.

Mandeí vir os ácidos,
as bases e os sais,
as drogas usadas
em casos que tais.

Ensaiei a frio,
experimentei ao lume,
de todas as vezes
deu-me o que é costume:

nem sinais de negro,
nem vestígios de ódio.
Água (quase tudo)
e cloreto de sódio.

O poema “Lágrima de preta” de António Gedeão é sobejamente conhecido e ao longo dos tempos tem servido o propósito de várias análises, permitindo desenvolver competências cognitivas e paralelamente competências sócio emocionais, através da abordagem de temas como a interculturalidade e cidadania. Partindo de uma estrutura narrativa e colocando-se o sujeito poético no papel de cientista, o mesmo relata uma experiência laboratorial, usando a 1.^a pessoa, quer nos tempos verbais do pretérito perfeito, quer nos pronomes, e apresenta simultaneamente uma reflexão sobre o humanismo e a humanidade (ver tabela 4). O racismo tem sido um tema que acompanha a evolução dos tempos e este poema mostra que a ciência tem permitido encontrar algumas respostas que permitem desmistificar ideias e preconceitos. Como forma de otimizar a mensagem científica do poema, optamos por articulá-lo com o texto de António Piedade “O que tem a

tua lágrima?”, do qual apresentamos um excerto.

- Olha tio António, uma lágrima minha na palma da minha mão – diz Rui, elevando a mão até à altura do olhar de seu tio.

- Parece uma bola colorida, cheia de arco-íris! – brinca António, e pergunta – Sabes de que é feita?

- De água... - responde Rui hesitante. – E são salgadas, as lágrimas...

- Sim – confirma o tio António. – Água (H₂O) quase tudo, e cloreto de sódio (NaCl) – acrescenta com um sorriso.

- E nada mais? – inquire Rui, com ar desconfiado.

- As lágrimas têm propriedades óticas excepcionais, devido a uma mistura complexa de muitos átomos e moléculas que não só a água e o cloreto de sódio. (...)

- As ciências analíticas, qualitativas e quantitativas, avançaram muito – começa a explicar o tio António. – Os cientistas têm hoje, ao seu dispor, inúmeras técnicas e equipamentos muito sensíveis que são capazes de desvendar, pela análise de uma diminuta amostra de lágrima, a sua composição molecular. (...)

- Em pouco mais de um grama de lágrima, cerca de um milímetro de emoção, e através de espectroscopias, eletroforeses e cromatografias, somos capazes de chegar à seguinte observação: para além da água, que pressentimos, encontramos gorduras, proteínas e peptídeos de vários tamanhos e funções, alguns açúcares, sais e muitos outros compostos com baixos e altos pesos moleculares. (...)

Facilmente se percebe que o poema de António Gedeão foi escrito há umas décadas, dando-nos a possibilidade de falarmos na história da ciência. Partimos desta ideia para refletirmos sobre a presença de vocabulário especializado, a descrição de procedimentos de observação e análise e o contexto da análise laboratorial, comparando-os com os elementos do texto “O que tem a tua lágrima?” e identificando os avanços científicos ocorridos. Este excerto funcionou, na nossa experiência, como uma forma de “atualizar” o poema “Lágrima de preta”, permitindo aos alunos abordar o campo lexical da área e alargar o seu conhecimento ao nível da literacia científica. De salientar que o mesmo foi trabalhado na íntegra na aula de Ciências Físico-Químicas, mantendo a ideia de levar a literatura até às salas de aula de outras disciplinas. Ainda em relação ao poema de António Gedeão, é notório o paralelismo que existe entre as etapas do método científico e as circunstâncias da vida. Desde logo pela dúvida e o desejo de saber mais sobre as características dos nossos semelhantes. Tanto o cientista como o poeta se interessaram pela lágrima de uma preta, mas por motivos diferentes. De salientar a relevância do adjetivo “preta” que apesar da conotação negativa que lhe é atribuída no quotidiano, neste poema adquire um valor semântico antagónico, acentuando uma mensagem antirracista que vai sendo desenvolvida ao longo do texto. O mesmo alerta-nos, em certa medida, para o facto de existirem determinados aspetos que não deverão ser analisados através do senso comum, mas com dados científicos. Na vida, por vezes, deixamo-nos influenciar por ideias, sem

fundamentação científica, que acabam por condicionar as nossas posições e nos induzem ao erro. Podemos ainda referir a importância do final do poema e da conclusão a que se chegou, mostrando que a ciência também pode salvar a humanidade através da mudança de mentalidades.

	Exemplos textuais	Literacia científica (A visão do cientista)	Leitura literária (A visão do poeta)
"Lágrima de preta" de António Gedeão	Encontrei uma preta que estava a chorar, pedi-lhe uma lágrima para a analisar.	Questão que desencadeia o problema: recolha de uma lágrima de uma pessoa preta.	Relação de empatia pelo facto de alguém estar a chorar.
	Recolhi a lágrima com todo o cuidado num tubo de ensaio bem esterilizado.	Cuidado a ter na recolha da lágrima, para não ser contaminada com algo externo.	Na vida, há a possibilidade de nos deixarmos influenciar, por ideias, sem validação científica, que nos induzem ao erro.
	Olhei-a de um lado, do outro e de frente: tinha um ar de gota muito transparente.	Observação atenta da gota.	Observação do nosso semelhante e das suas características.
	Mandei vir os ácidos, as bases e os sais, as drogas usadas em casos que tais.	Reagentes essenciais para realizar a experiência.	Adjuvantes necessários para compreender o motivo do choro.
	Ensaiei a frio, experimentei ao lume, de todas as vezes deume o que é costume:	Procedimentos a adotar de modo a obter uma resposta, que já era conhecida.	A resposta para o choro já era conhecida, pondo-se a hipótese de uma situação de discriminação que vai existindo ao longo dos tempos.
	nem sinais de negro, nem vestígios de ódio. Água (quase tudo) e cloreto de sódio.	A lágrima é constituída por água e cloreto de sódio.	O poeta conclui que somos todos iguais, independentemente da raça.

Tabela 4: Análise do poema à luz da literacia científica e da leitura literária.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Redefinir estratégias e reajustar procedimentos poderá ser uma forma de responder aos desafios colocados aos professores e às escolas do século XXI. Procuram-se novos cenários de aprendizagem que possam ser uma referência para quem ensina e para quem aprende. Ambicionou-se promover o diálogo entre a literatura e as ciências, mostrando a possibilidade de fazerem sentido juntas e permitindo, em certa medida, perceber que a visão fragmentada e disciplinar do ensino poderá não ser o caminho ideal para responder às exigências de um mundo globalizante. Na ótica de Morin (2002:36), *existe inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre, de um lado, os saberes desunidos, divididos, compartimentados e, de outro, as realidades ou problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários.*

A realização destas experiências de articulação veio confirmar que haverá, sempre, necessidade de repensar o processo de ensino-aprendizagem, adequando-o ao tempo e ao espaço. A concretização das atividades apresentadas mostra que as mudanças só surgirão se o ensino passar a ser encarado de forma articulada e os professores valorizarem cada vez mais o trabalho colaborativo e a reflexão das e sobre as práticas entre os pares. Por outro lado, a vertente multidisciplinar da literatura poderá promover mudanças nas conceções e práticas dos professores das diferentes disciplinas, passando o texto a ser abordado como objeto de leitura e não apenas como conteúdo da disciplina de Português. A articulação das diferentes áreas é, sem dúvida, um caminho a seguir. Como defende Paiva (2017), *A ciência, recuperando a sua humildade epistemológica, deve saber abrir-se às artes e humanidades. Um cientista sabe que a sua grelha é um dos instrumentos para se ler o mundo, mas nunca o único, nem o melhor. Sabemos que Kant, Tolstói ou Beethoven nos deliciaram e apontaram caminhos... e não tinham laboratórios.*

REFERÊNCIAS

Barthes, Roland. Trad. António Gonçalves. **O Rumor da Língua**. Lisboa: Edições 70, 1984.

Galvão, Cecília. "Ciência na literatura e literatura na ciência". In *Interações*, n.º 3, pp.32-51, 2006.

Gedeão, António. **Poemas Escolhidos**. Lisboa: Edições Sá da Costa, 1997.

Letria, José Jorge. **A poesia explicada aos jovens e aos outros**. Lisboa: Guerra e Paz, 2022.

Martins, Guilherme d'Oliveira. **Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória**. Lisboa: ME/DGE, 2017.

Morais, Araújo, Perla, Maria. "O escritor que calculava: literatura e matemática em Mia Couto". **Nonada: Letras em Revista**, vol.2, n.º 25, Julho-dezembro. Porto Alegre: Brasil, pp. 36-43, 2015.

Morin, E. **Reformar o Pensamento. A cabeça-bem-feita**. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

Paiva, João. *quase poesia quase química*. Coimbra: SPQ, 2012.

Paiva, João. "A apologia da ciência e a inutilidade das artes e das humanidades". In *Público* n.º 46, 2017. Disponível em A apologia da ciência e a inutilidade das artes e das humanidades - Ardina. Consultado em 26-04-2022.

Piedade, António. **Diálogos com a Ciência**. Porto: Trinta Por Uma Linha, 2019.

Torga, Miguel. **Antologia Poética**. Coimbra: Gráfica de Coimbra. 1994.

Vygotsky, L. **Pensamento e Linguagem** (tradução de Miguel Serras Pereira). Lisboa: Relógio de Água, 2007.

Legislação

Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio (Homologa a Estratégia Nacional para a Cidadania).

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho (Homologa o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória)

Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho (Homologa as Aprendizagens Essenciais referentes ao Ensino Básico).

Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho (Estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa).

Decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho (Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória).

A FILOSOFIA *BLACK POWER* E O RACISMO INSTITUCIONAL

Data de aceite: 04/07/2022

Antonio Gomes da Costa Neto

<http://lattes.cnpq.br/4154607294858508>

<https://orcid.org/0000-0002-9614-920X>

Originalmente, publicado com o título “A Filosofia Black Power: o método de análise do racismo institucional”. Revista Gestão Universitária, 2020.

RESUMO: O texto apresenta o conceito de racismo institucional como pensamento filosófico erigido do movimento *Black Power*, cujos princípios, causas e as razões levam-nos a conclusão teórica de ideia força dotada de condições de explicar, mensurar e romper os desafios metodológicos, posto isso oferta uma análise fundamentada. O racismo institucionalizado, como instrumento metodológico demonstra sua capacidade de comprovar a violência simbólica e material. Trata-se de método eficaz para identificar a causalidade e a intencionalidade.

PALAVRAS-CHAVE: *Black Power*, Pensamento, Racismo.

THE BLACK POWER PHILOSOPHY AND INSTITUTIONAL RACISM

ABSTRACT: The text presents the concept of institutional racism as a philosophical thought raised by the Black Power movement, whose principles, causes and reasons lead us to the theoretical conclusion of a strong idea endowed with conditions to explain, measure and break

the methodological challenges, since it offers a reasoned analysis. Institutionalized racism, as a methodological instrument, demonstrates its ability to prove symbolic and material violence. It is an effective method for identifying causality and intentionality.

KEYWORDS: Black Power, Thought, Racism.

INTRODUÇÃO

Deparamo-nos ao estudar o conceito de racismo institucional com premissas que devem ser dirimidas, no sentido de buscar entender a capacidade ofertada pela definição e ter condições de fazê-la ser compreendida em todas as situações, pelo vasto conhecimento e campo de aplicação, trata-se de um pensamento completo e pleno, em razão das suas palavras tornarem evidente a capacidade de produzir valores semânticos:

Racism is both overt and covert. It takes two, closely related forms; individual whites acting against individual blacks, and acts by the total white community against the black community. We call the individual racism and institutional racism. The first consists of overt acts by individuals, which cause death, injury or the violent destruction of property. This type can be recorded by television cameras; it can frequently be observed in the process of commission. The second type is less overt, far more subtle, less identifiable in terms of specific individuals committing the acts. But is no less destructive of human life. The second

type originates in the operation of established and respected forces in the society, and thus receives far less public condemnation than firs type. (CARMICHAEL; HAMILTON, 2001 [1967], p. 112).

Depreende-se do conceito ofertado para adquirir eficácia sobre o sentido a partir da sua premissa do entendimento do racismo, posto isso reverbera em diversos campos, parte da situação concreta ao inferir o pressuposto do racismo individual, o qual é praticado de forma perene e voluntária pelo indivíduo, bem como é identificável sem qualquer ressalva ou dificuldade, por consequência essa atitude gera traumas, destruição, violência simbólica e material.

Busca-se nesse estudo demonstrar o conceito de racismo institucional como pensamento filosófico erigido do movimento *Black Power*, cujos princípios, causas e as razões levam-nos a conclusão teórica de ideia força dotada de condições de explicar, mensurar e romper os desafios metodológicos, consequentemente oferecer uma análise fundamentada.

BREVE INTRODUÇÃO AO CONCEITO DE RACISMO INSTITUCIONAL

Concernente ao racismo institucional versa sobre a característica do indivíduo que se esforça para persuadir sua identificação, porém, consiste em atos intencionais praticados sob a égide de um mecanismo organizado, normalmente ao abrigo da forma institucionalizada, instaurado na certeza de está permeado de aquiescência dos grupos dominantes, propagado dentro de ambientes organizacionais resguardados pela regra do poder burocrático dentro do poder institucionalizado.

Para consolidar-se faz uso de uma ação espontânea, continuada e prolongada da destruição física, emocional e intelectual dos coletivos da sociedade, para se efetivar utiliza da omissão, subordinação, cooptação e a deliberada vontade de não alterar quaisquer das situações evidenciadas em desfavor da sociedade, dessa forma tolhe os direitos morais e materiais de todos aqueles que estão fora das esferas de poder de alcançar algum benefício coletivo.

Esse poder, habitualmente vinculado à seara do poder institucionalizado se exerce pela ação – ato individual – por ação ou omissão, sem recalitrância, com pleno conhecimento dos resultados em face da subordinação formal e do voluntário ato de manter-se cooptado, por vezes argumenta ter exaurido os espaços dentro do campo do poder, todavia, não admite ou assume o ônus de haver contribuído para a manutenção e perpetuação dos danos, por essa razão julgam-se isentos da condenação, por vezes avultado por recompensas burocráticas e patrimoniais.

Entretanto, o pensamento filosófico para consolidar-se como de aplicação difusa deve ser capaz de demonstrar os fatos norteadores dessas atitudes baseiam-se na cumplicidade, bem como na história do colonialismo, nos sistema de relações de poder, e no

contexto colonizatório-civilizatório ao atribuir-lhe como o indivíduo-referente, demonstrando a existência do racismo, cujas bases científicas, religiosas e legais promoveram a institucionalização do racismo.

Dessa forma recorre ao racismo como representação institucionalizada, datada, normatizada e transportou-se para os Estados colonizados, gera por consequência o racismo ao atribuir a função de prática civilizatória, cujo indivíduo-referente é compelido por teses, maneira de pensar, agir e atuar na destruição simbólica e material dos demais indivíduos não alinhados com sua vontade institucional do poder.

Denota-se por essa vontade quando discorre o pensamento filosófico em relação ao racismo institucional que não se estabelece apenas por dicotomias, demonstra divergências, descreve o conteúdo implícito das ideias, surge como conhecimento capaz de ser amplamente utilizado em todos os processos de análise institucionais, os quais o poder-referente busca manter, destruir e aniquilar todos aqueles que são contrários e desafiam a política do poder.

Destarte o pensamento apresenta de forma inequívoca e demonstra quem são aqueles responsáveis pelo sistema de poder institucionalizado, cujas ações de forma individual, deliberada, por meio da aquiescência, omissão, cumplicidade, subordinação e cooptação utilizando-se dos diversos mecanismos contribuem para a manutenção das vantagens do indivíduo-referente, cujo fito é de manter-se no poder institucionalizado, e somente são desvendados pelo uso do conceito do racismo institucional.

O RACISMO INSTITUCIONAL

Estabelecidas às bases do pensamento filosófico, a partir da construção do conhecimento ofertado pelo movimento *Black Power* e sua aplicabilidade em situações de relação de poder institucionalizado, há de se tornar efetivo para demonstrar e determinar a sua operabilidade sobre as dimensões no tocante aos momentos passíveis de percepção, desse modo ser capaz de comprovar, identificar e estabelecer os critérios para tornar evidente sem qualquer ressalva.

Precipuaente o domínio filosófico leva ao entendimento da existência do racismo institucional, o qual passou a ter interpretações sobre o seu conceito para fins de aplicação metodológica, ou seja, na instância de pesquisa para atingir o máximo de eficiência e corroborar seus contornos, quando passíveis de verificação em casos reais, de análises pormenorizadas de atitudes burocráticas institucionalizadas.

Devemos nos ater que essas práticas estão inseridas em estruturas institucionalizadas de poder, podem ser simples ou complexas, constituídos em diversos sistemas e têm por finalidade e agrega para manter-se por vários elementos constitutivos, torna-se necessário quando de sua identificação aferir se o indivíduo atuou como responsável pelo ato institucionalizado, afinal parte da premissa da prática pelo indivíduo.

Nosso desafio primário é observar se esses fatos e atos podem ser observáveis por meio de experimentos laboratoriais e de campo, cujas análises dos achados devem ser capazes de produzir índices de indicadores em relação às questões metodológicas envolvidas, de modo a perceber se as situações demonstram que se trata de resistência simbólica e material dentro do espaço de poder.

Para esse fim devemos observar se existem aspectos tais como: diversas interpretações variáveis em função de atos normativos; se diacrônicos, a qual deve ter atenção sobre a formação ao tempo de sua produção; descritivos, ao realizar-se pela análise detida de forma a revelar os dados; publicização das informações e da identificação nos processos gerais de atuação. Logo, expor os achados observáveis dentro do campo.

Entretanto, os desafios a serem superados pela proposição do pensamento filosófico, no tocante ao racismo institucionalizado (institucional), para análise das práticas devem ter a capacidade de proceder à mensuração por instrumentos quando se faz uso do método, esse deve ser suficientemente capaz de cumprir essa finalidade, desafio que buscaremos superar para demonstrar sua aplicabilidade em diversas searas e a sua capacidade de expor o indivíduo.

Nesse sentido o pensamento filosófico do racismo institucional é completo a aplicável a todos os casos, decerto oferta a possibilidade de aplicação em análises por carregar a fórmula de como compreender as práticas nos mecanismos institucionalizados, posto isso de modo a promover uma investigação sistematizada, ao descrever de forma explícita cada momento de sua realização, e como se põe em prática para consolidar-se, e por derradeiro acomodar-se.

Portanto, o pensamento filosófico tem o atributo de demonstrar como o poder institucionalizado opera, articula-se e utiliza-se dos meios burocráticos para manter-se inerte, nega ampliar o poder aos demais segmentos sociais, uma vez que é praticado por indivíduos que produzem situações capazes de mensuração, determinando de forma explícita quando fazem uso dessa prática, cujas razões e a intencionalidade os levaram a esse desiderato.

O MÉTODO DE ANÁLISE DO RACISMO INSTITUCIONAL

Buscaremos a partir da premissa do pensamento filosófico identificar os contextos, motivações, manutenção do processo institucionalizado o qual somente um conceito tem a capacidade de levar o analista a compreender e diferenciar esses achados, por serem mecanismos identificáveis em processos sociais praticados dentro de ambientes institucionalizados pelo exercício do poder burocrático.

Nesse sentido a construção do conhecimento ofertado vai além de um sentido único, extrapola todas as variáveis de possibilidades de forma direta, explícita e demonstra ter capacidade de conferir-nos diversos campos acadêmicos de raciocínio, afinal, trata-se

de modelo científico que deve ser empregado como técnica em diversas análises.

O conceito demonstra ao propor seu foco no racismo institucional, quando torna evidente que todas as análises devem ser observadas à luz da diferença pela experiência individual e a sua reverberação em relação ao poder institucional, ou seja, partimos do pressuposto do indivíduo é o responsável pela sua ação, especificando ter uma relação direta.

Inicia-se pela ideia do indivíduo, e sua relação com a identidade dos demais integrantes da sociedade, dessa forma atribui para si como referente, institucionalmente o faz de modo a permear todos os valores extrínsecos e intrínsecos da sociedade, dessa maneira os demais devem reconhecer como um princípio a partir da sua posição de poder.

Para esse desiderato faz uso do poder institucionalizado para manutenção e durabilidade dessa condição, utilizando-se de todos os indivíduos que também buscam igualar-se ao referente na esfera de poder, depreende-se dessa forma que o indivíduo está no centro das operações institucionais com intencionalidade, finalidade e objetivos, bem como pela aquiescência, subordinação ou aferição de vantagens.

O pensamento *Black Power* não tem reservas em demonstrar ser o indivíduo-referente causador e a quem direciona sua intencionalidade, porém, estabelece a partir da construção da racialização, conseqüentemente, pela prática do racismo entre os demais indivíduos em função da sua diferença a partir de traços consignados pelo indivíduo-referente.

Nesse sentido o pensamento *Black Power* é grandioso, ao ser aplicado de forma difusa não é uma é uma abordagem separada do contexto da sociedade, pelo contrário, conecta com extrema percepção as vinculações do responsável por meio de duas formas: individualista e institucionalizada.

No processo individualista caracteriza-se quando esse é realizado de forma explícita, voluntariamente, consciente e pelo uso recorrente de modelos verbais e escrituras, perceptíveis, e praticado com certeza de que o indivíduo-referente pode proporcionar atos com a certeza de danos irreparáveis, de curto, médio e de longo prazo, sempre com o uso do poder institucional.

Em relação à segunda forma ou institucional, necessariamente o indivíduo também realiza e formaliza sua intencionalidade, todavia, praticado dentro de um aparelho institucional, utilizando-se do paradigma do referente, não interfere na mudança do sistema, eis que as relações de poder e os interesses intrínsecos podem ser exercidos por subordinação, cooptação, invariavelmente, na busca de recompensas.

Percebe-se do pensamento filosófico do racismo institucional tem aplicabilidade geral, pois apesar de utilizar o racismo como fonte de demonstração do processo de exclusão, demonstra a sociedade que todo e qualquer indivíduo para manter-se dentro do poder-referente utilizar-se de todos os mecanismos possíveis para não alterar essa situação.

Nesse aspecto ao utilizar-se do modelo para mensurarmos o racismo institucional a partir do indivíduo, cuida-se de um método, eis que explica, utiliza, expõe e identifica as práticas elegidas pelo referente, torna evidente a utilidade ou vantagem de se valer do mecanismo institucionalizado, por se tratar o lugar específico o qual o indivíduo não é efetiva em favor do coletivo, eis que todas as instâncias de poder são ocupadas pelo sujeito-referente.

Por certo uma das grandes razões do silenciamento para o reconhecimento explícito do pensamento filosófico inserido no movimento *Black Power*, além de expor as práticas destrutivas do racismo, comprova e afirma que o indivíduo realiza com o intuito de manter-se dentro do poder institucionalizado, igualando-se ao referente pelo poder institucional, demonstra o responsável sem qualquer ressalva, inclusive, no prejuízo do contexto cultural.

Nesse aspecto que o pensamento revela o fenômeno implícito entre o poder institucionalizado e o indivíduo, o qual está inserido no contexto das implicações culturais, pelo uso de mecanismos que não objetivam a desconstrução das práticas de dominação, por outro lado, não contribui para que todos os interessados possam de forma harmônica reconhecer a imperiosa necessidade da desconstrução.

Inequivocamente nenhum outro pensamento filosófico tem a robusta capacidade de agregar tantos aspectos de análise a partir do racismo institucional, ao utilizar-se como método e modelo adequado a quaisquer instrumentos, por conduzir a objetividade de desvendar de forma direta aquele que pratica o ato sem qualquer ressalva ou contradição.

Percebe-se então que para comprovar a prática institucionalizada pelo indivíduo-referente fica compelido a mostrar-se, identificar-se, e como bem ressalta o pensamento constitui-se em ação aceita pelo poder institucionalizado, com a anuência pelos envolvidos das práticas, com a aquiescência, de conhecimento notório, mas na sua recalcitrância recebem a identificação.

Nesse prisma o conceito pode e deve ser empregado em diversas análises, eis que o poder-referente revela o indivíduo diretamente ligado à institucionalização, percebe-se pelo racismo institucional como inerente ao indivíduo-referente nas instâncias do poder institucionalizado, seja por omissão, anuência, subordinação, cooptação, além do desejo avultoso de recompensas, demonstrando que o agente causador não se rebela pela sua atitude.

Deparamos com o indivíduo por meio do referente e do poder, por essa razão todos os atos realizados que levam a destruição de outros grupos sociais, podem ter como premissa o pensamento filosófico do racismo institucional, por essa razão que o pensamento apresenta o nexo entre a causa e o seu responsável, inclusive para fins de prejuízo a cultura.

Encontramos o ponto causal e o seu valor probante, pois o indivíduo no racismo individual tem sua base na discriminação racial, e o racismo institucional se realiza em relação do grupo étnico-racial, por essa razão o indivíduo tem consciência que está fazendo

de forma voluntária, consciente com ânimo de vontade para manutenção do seu referente-poder.

E por essa razão que o modelo pode ser replicado aos demais grupos da sociedade, demonstrando que o indivíduo atua para manter-se dentro do seu referente, ou seja, não tem interesse em alterar as situações existentes, para consolidar-se utiliza o poder institucionalizado, equiparando-se ao referente-indivíduo, cujo interesse em manter-se dentro da esfera do poder.

CONCLUSÕES

O presente trabalho buscou apresentar o pensamento filosófico do movimento *Black Power*, o qual faz uso do conceito do racismo institucional como uma ferramenta metodológica cuja capacidade de ser aplicada para diversos campos científicos de forma difusa.

Tem como pressuposto teórico o racismo para explicar as diferenças entre o individual e institucional, posto isso demonstra a prática institucionalizada reflete no indivíduo, o qual busca integrar-se ao espaço do referente para manter-se dentro do poder institucionalizado.

Em razão da capacidade de identificar com perfeição o nexo causal entre o indivíduo-referente dentro do poder institucionalizado, bem como revela o interesse para usufruir de benefícios institucionais.

Consagra-se o pensamento filosófico do movimento *Black Power*, como método de análise, eis que determina quem o pratica, como o faz, as razões desse interesse e por derradeiro indica o indivíduo responsável.

Consequentemente, revela o contexto cultural implícito entre o poder institucionalizado e o indivíduo, cuja proposta de desconstrução da dominação é um dos aspectos identificados pelo pensamento *Black Power*.

Talvez nenhum outro método oferte com tanta precisão o indivíduo que o pratica, não esconde a realidade, revela o interesse institucionalizado, tanto pela manutenção do poder como pela recepção de benefícios. Acertadamente, cuida-se de pensamento filosófico e método científico.

REFERÊNCIAS

CARMICHAEL, Stokley; HAMILTON, Charles. **Black Power**: The Politics of liberation in America. New York: Randon House, 1967.

COSTA NETO, Antonio Gomes da. **A Filosofia Black Power**: o método de análise do racismo institucional. Disponível: Revista Gestão Universitária, 2020.

REFLETINDO SOBRE MINHA IDENTIDADE: UM PESQUISADOR NO CONTEXTO CULTURAL DE UM MUNICÍPIO SEM REGISTROS

Data de aceite: 04/07/2022

Data de submissão: 05/05/2022

Patrich Depailler Ferreira Moraes

Instituto Federal de Educação Tecnológica do
Pará (IFPA)

Abaetetuba - Pará - Brasil

<http://lattes.cnpq.br/1569753023477186>

RESUMO: Trata-se de um texto sobre o percurso trilhado para me constituir pesquisador no campo cultural e da música popular a partir dos fundamentos teóricos da etnomusicologia. Como me fiz pesquisador no campo da etnomusicologia? Além das referências bibliográficas empregadas neste estudo, utilizei narrativas extraídas de minha memória, assim como de fotografias das quais constam registros de diversos momentos de minha vida. Como resultado, ficou evidenciado que o contexto histórico, social, político, familiar e cultural marca sobremaneira o processo de construção das identidades das pessoas, em especial dos indivíduos envolvidos com a produção de bens culturais materiais e simbólicos.

PALAVRAS-CHAVE: História de vida. Construção de identidade. Pesquisador. Contexto cultural.

REFLECTING ON MY IDENTITY: A RESEARCHER IN THE CULTURAL CONTEXT OF A RECORDLESS TOWN

ABSTRACT: This is a text about the path I followed to become a researcher in the cultural and popular music fields from the theoretical foundations of ethnomusicology. How did I become a researcher in the field of ethnomusicology? In addition to the bibliographic references used in this study, I used narratives extracted from my memories, as well as photographs that contain records of different moments in my life. As a result, it became evident that the historical, social, political, family and cultural context strongly marks the process of building people's identities, especially those involved with the production of material and symbolic cultural goods. There is no fixed identity for the historical subject, since they suffer several interferences throughout their life. In my case, I became a repertoire of possibilities, forged in the midst of hybrid cultures, a synthesis of values that exist in the social environment, in the family nucleus, in the schools and the university that I attended, in the workplaces where I developed and carry out programs and cultural projects, as well as the music groups with which I shared the stages and artistic performances. I am, therefore, a subject/artist who was made in time, a product and producer of culture.

KEYWORDS: Life history. Identity construction. Researcher. Cultural context.

1 | INTRODUÇÃO

A história de um determinado grupo social não é a história de ações individuais. Ela relata o conjunto de tradições (língua, regras, costumes, instrumentos de trabalho, roupas, casas, plantações, técnicas, as concepções de mundo, enfim o conjunto de experiências e relações) que um grupo social produziu coletivamente e vivenciou ao longo do tempo em um determinado lugar: a cultura (NONATO, 2002, p. 36).

Assim como Lévi-Strauss, na obra *Tristes trópicos* (1986), narra toda sua trajetória etnográfica, descrevendo trechos romanceados sobre sociedades indígenas brasileiras, busco nessa texto relatar um pouco de minha história como pesquisador, mesmo que inconscientemente – já que sempre tive a prática de investigar e compreender como funcionavam os movimentos culturais – no Município de Igarapé-Miri, para construir entendimentos à escolha de Dona Onete e seu Carimbo Chamegado como meu objeto de estudo.

Minha experiência de vida se deve muito à herança que recebi de minha família. A maior parte dela escolheu trabalhar com a docência, e, paralelamente a isso, sempre teve uma grande afinidade com a música, o que proporcionou uma grande contribuição à música paraense.

Ao refletir sobre minha identidade cultural, docente e musical, vejo que tudo que construí tinha, ou ainda tem hoje, um objetivo: valorizar e exaltar a cultura de Igarapé-Miri. Muito da música que aflora no estado do Pará, principalmente no Carimbó e na guitarrada, tem, de certa forma, uma contribuição dos mirienses, já que esse movimento musical surgiu com muita força nessa municipalidade e logo ganhou visibilidade na capital do Estado. E é com esse pensamento que apresento um pouco do que fui, do que sou e do que quero ser enquanto pesquisador, músico, agente e produtor cultural.

O texto se encontra organizado com a parte referente à introdução, seguida pela seção na qual abordei meu envolvimento com a produção cultural a partir dos laços familiares e grupos sociais, no outro momento, relato a inserção na formação acadêmica, em seguida, discorri sobre a carreira docente na educação básica, posteriormente, destaquei minha inserção na vida política, abordei a formação enquanto pesquisador no âmbito da pós-graduação, ressaltai a importância da etnomusicologia pra minha formação em quanto pesquisador, apresentei as conclusões e relatei as referências utilizadas para produção do texto.

2 | RAÍZES DO NÚCLEO FAMILIAR E GRUPOS SOCIAIS

A família Gonçalves é tradicional no Município de Igarapé-Miri (PA) e eu integro a 4^o geração. Meu primeiro contato com essa herança foi quando aos 03 (três) anos de idade, minha avó Dona Ecila Raimunda, ainda naquela época chamada de mestra (assim eram tratadas e reverenciadas as professoras) me conduzia para as aulas que ela ministrava em

uma das escolas municipais (Escola Marilda Nunes). Nessa oportunidade acompanhava os trabalhos produzidos por seus alunos e ela fazia com que eu produzisse também. Dois anos depois já com a idade de ingressar no Jardim de Infância, já sabia ler e escrever pequenos trechos, e a diferenciar significados como os acentos: agudo e circunflexo.

Paralelo a isso, meu bisavô, o Sr. José Plácido Gonçalves, que era um exímio flautista, começou por sua conta a tentar ensinar-me as técnicas de sua flauta, já que nenhum de seus 13 (filhos) seguiu por esse caminho. Infelizmente eu também não consegui avançar, já que o horário de 17 horas, ou seja, 5 da tarde para um garoto “viciado” em futebol era desanimador.

Na casa de meu bisavô morava como agregado, um de seus netos, Dercy Gonçalves. Dercy além de um multi-instrumentista era “multi” também nas artes cênicas, já que desempenhava as funções de diretor, cenógrafo, coreógrafo, figurinista e diretor musical, nas peças teatrais produzidas na cidade. Dercy a exemplo de José Plácido participou por muitos anos dos trabalhos teatrais da Professora Eurídice Marques.

Foi quando em um desses trabalhos, “As Pastorinhas Filhas de Conceição”, recebi o convite de Dercy para acompanhar um dos ensaios. Fui uma vez, duas, e não deixei mais de frequentar a casa da “Tia Eurídice” como chamávamos. O que mais me chamava atenção eram as execuções musicais, de cada uma das músicas feitas para os personagens, o que me deixava encantado e interessado em aprender a tocar um instrumento. Logo ganhei o papel de um dos pastores que juntos com a caravana, seguem para Belém para presenciar a chegada do Messias que se anunciava.

Depois participei da Paixão de Cristo, na qual interpretava um dos guardas do Rei Herodes, e por fim participei de um dos maiores projetos teatrais – e que na minha cabeça pensava ser um “musical” - de Igarapé-Miri dirigido por Dercy e escrito, inclusive as músicas, pela Professora Eurídice que foi o Cordão do Camarão, no qual interpretei por alguns anos o Boto Tucuxi¹:

O BOTO (Eurídice Marques)

Nas águas do Mar eu boio
Eu boio nas águas do mar (2x)
Sou boto lê lê
Sou boto lá lá
Sou boto maroto sinhá (2x)
O boto Tucuxi escurinho
Mas é bondoso demais
Protege os viajantes
Não deixa ninguém se afogar

¹ Existem dois tipos de botos na Amazônia, o rosado e o preto, que também é conhecido como Tucuxi, sendo cada um de diferente espécie com diferentes hábitos e envolvidos em diferentes tradições. Diz-se que o boto preto ou Tucuxi é amigável e ajuda a salvar as pessoas de afogamentos, enquanto que o rosado é perigoso.

Protege os viajantes
Não deixando ninguém se afogar

E como já estava crescendo e não podia mais viver o referido boto, pois o Cordão requeria que fosse uma criança que o interpretasse, então, fui “promovido” a outro papel, o de Marinheiro Marino, irmão do Marinheiro Matheus (interpretado por Dercy) onde fazíamos um Dueto:

MARINHEIRO (Eurídice Marques)

Somos filhos de um pobre barqueiro
E criado nas ondas do mar
Nosso berço era a proa de um barco
Navegando de noite a remar (Bis)

Fui crescendo, crescendo e crescendo.
Sempre olhando as ondas do mar
Mas um dia meu bom pai me disse
Vai Matheus a teu irmão ajudar (bis)

Vinte anos eu tenho de idade
Vinte anos nas ondas do mar
Eu me chamo Marinheiro Marino
Marinheiro das ondas do mar (bis)

No final da década de 1980, e início da década de 1990, período de minha adolescência, continuei participando desses projetos, e alguns outros paralelos que aconteciam em Igarapé-Miri. Especificamente com Dercy Gonçalves, atuei nas peças: “Chapeuzinho Vermelho”, “A bruxinha que era boa”, “O Boi e o burro a caminho de Belém”, só para citar alguns. Infelizmente essas produções não continuaram, e então tive o privilégio de participar de outro projeto iniciado no Município que o foi o “Grupo de escoteiros do mar Sarges Barros”². Esse projeto foi idealizado pelo casal Dorival e Conceição Galvão, que pensaram em uma forma de ajudar as crianças e jovens de Igarapé-Miri a ter uma “ocupação”.

O grupo de escoteiros oferecia diversos aprendizados para a comunidade: na plantação com horta doméstica, na fabricação de vassouras, na produção de placas numeradas para as casas do Município (trabalho esse feito pelos escoteiros) e nas campanhas de vacinação de crianças e animais (já que Dorival era funcionário da antiga Fundação Nacional de Saúde, e solicitava o trabalho dos jovens, para que os mesmos pudessem aprender mais um ofício). Na foto a seguir estou segurando a bandeira do grupo

² O escotismo é um movimento que surgiu na Inglaterra no ano de 1910 e foi criado por Baden -Powell. Este movimento surgiu com o objetivo de aperfeiçoar os conhecimentos dos jovens e desenvolver princípios morais, cívicos e organizacionais.

de escoteiros (o último na foto).



Fig.1 Grupo de Escoteiros Sarges Barros

Arquivo: Francinei Costa

O Grupo de Escoteiros Sarges Barros foi também o responsável pela criação da Festa do Açaí, evento cultural do Município que acontece até hoje no mês de novembro. Mais uma vez, ficamos carentes de um projeto sério, o grupo de escoteiros terminou, deixando saudades.

3 | ALGUNS PASSOS RUMO AO CAMINHO ACADÊMICO

Com a chegada do Ensino Médio, comecei minha busca vocacional por uma vaga no Vestibular, e as únicas coisas que vinham em minha cabeça de adolescente/jovem eram a música e docência. Queria muito ser professor, e voltar a Igarapé-Miri para trabalhar nas nossas escolas com a cultura local, mas também queria muito trabalhar com a música.

Resolvi então prestar vestibular para o Curso de Educação Artística – habilitação em Música, na Universidade Federal do Pará, porém, não tinha feito nenhum curso de formação musical (escolas especializadas). Procurei então o maestro da Banda de Santana - o Sr. Amintas - com o qual comecei a ter aulas de música (teoria musical), para poder prestar o Vestibular.

Apresentei o programa exigido na prova de habilitação para seu Amintas, mas percebi que muita coisa que tinha ali, provavelmente ele não dominava – principalmente a parte teórica, já que sempre foi um músico que aprendeu nos moldes “de pai para filho”, entenda-se, técnicas assimiladas por gerações por famílias de músicos mirienses – daquele conteúdo apresentado. Consegui armazenar informações básicas sobre teoria

musical passadas por ele, e conseqüentemente ser aprovado no teste habilitatório do curso de música, que me levou à classificação no Vestibular naquele ano.

Na Universidade consegui juntar dois desejos: o interesse pela docência e a música. E na disciplina Folclore Brasileiro, determinei o que queria fazer: um registro da diversidade musical que Igarapé-Miri abriga, e que poucas pessoas – principalmente na Universidade quando expunha meus trabalhos – conhecia. Logo meu pensamento me remeteu à busca de bibliografias sobre minha terra natal (Igarapé-Miri), principalmente sobre a cultura e as produções artísticas que ocorriam por lá, e minha surpresa foi que naquele momento somente um escritor tinha um trabalho publicado, Eládio Lobato, filho de Igarapé-Miri, e que outrora foi vereador, e exerceu dois mandatos de prefeito na cidade e duas vezes deputado estadual. Eládio publicou a obra *Caminho de Canoa Pequena* (1985)³, que conta um pouco da história do município, e algumas lendas e costumes.

Para estruturar minha monografia (MORAES, 2002), decidi caminhar na produção inicial de uma bibliografia sobre o município, pensava em construir um material para que outros pesquisadores não tivessem a mesma dificuldade que estava tendo em falar de Igarapé-Miri. Mas o quê? Tinha que falar daquilo que conhecia e que tinha vivenciado literalmente. Daí, então, veio à ideia de trabalhar com três composições da Professora Eurídice, feitas para o Cordão do Camarão: o boto que interpretei por alguns anos, a lara, e a Mãe D'água:

IARA⁴ (Eurídice Marques)

Sou a lara sou de encantar
Canto ao sol e ao luar
Sou a lara e sou de encantar
Canto ao sol e ao luar

Nas noites claras
Ou escuras bem escuras
Pairo nas ondas com brandura
Como um alarme
De paz e ternura
Faço gelar as criaturas

³ Livro lançado em 1985, atualizado e reeditado em 2007.

⁴ A lara é uma lenda do folclore brasileiro. Ela é uma linda sereia que vive no rio Amazonas, sua pele é morena, possui cabelos longos, negros e olhos castanhos. A lara costuma tomar banho nos rios e cantar uma melodia irresistível, desta forma os homens que a vêem não conseguem resistir aos seus desejos e pulam dentro do rio. Ela tem o poder de cegar quem a admira e levar para o fundo do rio qualquer homem com o qual ela desejar se casar. Os índios acreditam tanto no poder da lara que evitam passar perto dos lagos ao entardecer. Disponível em <http://www.brasile scola.com/folclore/iara.htm>.

MÃE D'AGUA⁵ (Eurídice Marques)

Seja a água cristalina
Ou barrenta como for
A mãe d'água e sua menininha
Mostram logo seu valor

Só nas cachoeiras
Elas não podem agir
Pois as pedras lhe encandeiam
E não podem resistir.

Essa monografia, além de apresentar uma das compositoras populares do Município, trazia também como objetivo analisar características nas composições da Professora Eurídice. Ela compunha Carimbó, Valsa, Xote, entre outros ritmos regionais. Foi então que meu olhar Etnomusicológico, mesmo sem conhecer a ciência ou as teorias, começava a aflorar, pois germinava ali um trabalho de “registro” das composições e artistas de meu Município.

Em Belém, durante o período de minha graduação, participei por 02 anos, a convite do Professor José Maria Bezerra, que era meu instrutor de violão no curso de música da UFPA, do Coro Cênico da UNAMA⁶, coro que trabalha com arranjos para coral e instrumental de músicas folclóricas, e de compositores do interior (alguns desconhecidos do grande público), assim como compositores que já se destacavam na história da música paraense como Waldemar Henrique e Wilson Fonseca.

Participei com o coro do show “Trilhas d’água”, que fez apresentações em muitos eventos, onde destaco a Mostra “Sentidos da Amazônia”, realizada na Câmara dos Deputados em Brasília, e o show no auditório do Centro Cultural Brasil Estados Unidos – CCBEU (Belém). E, ministrei ainda, oficinas de canto Coral para crianças no Projeto Estrela Ananin, no Bairro do Aurá em Ananindeua⁷.

Nos finais de semana, durante minhas folgas em Igarapé-Miri, comecei a caminhar nas trilhas do trabalho profissional com a música. Juntamente com um grupo de jovens que participavam de uma associação esportiva que se chama Jápper⁸, iniciamos a tocar um

5 Iara ou Uiara, também referida como “Mãe-d’água”, é uma entidade do folclore brasileiro de uma beleza fascinante. Por ser uma sereia, enfeitiça os homens facilmente por ter a metade superior de seu corpo com formato de uma linda e sedutora mulher. Já a parte inferior do seu corpo em formato de peixe não é muito notada, por estar submersa em água. Assim não há quem resista a sua belíssima face e suas doces canções mágicas. Disponível em <http://www.infoescola.com/folclore/iara>.

6 O Coro Cênico da UNAMA desde sua formação em 1994 direciona seus projetos para realização de shows, recitais, performances litero-musical e produção de CD’s a partir da coleta e pesquisa de músicas de nossa região registradas e adaptadas para canto -coral, uma releitura do nosso universo sonoro. Disponível em <http://cenicasesmusicaisunama.blogspot.com.br>.

7 Município da região metropolitana de Belém.

8 Segundo relatos contidos na página da Associação Jápper no facebook, o surgimento desse nome se deu devido à

samba após os jogos de futebol do campeonato municipal, esse momento foi ficando tão famoso, que foi batizado de Companhia do Jápper. O grupo passou a ser convidado para abrir os shows das bandas da Capital que se apresentavam em Igarapé-Miri, assim como animar os eventos mais tradicionais da cidade.



Fig. 2 Grupo Companhia do Jápper.

Foto: Acervo Patrich Depailler

Com a associação Jápper, inauguramos o primeiro bloco de Carnaval do Município, que inseriu no seu percurso um trio elétrico, que, em nosso caso, era um caminhão que na sua carroceria recebia a banda, o equipamento de som, o gerador de energia, e o freezer que vendia as bebidas do Bloco.



Fig.3. Trio Jápper (Carnaval 2001).

Foto: Acervo Elzimar Serrão

grande ascensão do voleibol no Brasil, onde muitos jovens influenciados por esse destaque mundial começaram a praticar regularmente esse esporte nas Escolas e ruas de Igarapé-Miri. Carlos Augusto Pinheiro Corrêa, ao recordar esse momento narrou os seguintes acontecimentos: Comigo não foi diferente. Começou nos jogos internos do colégio, nas quadras de rua nos finais de semana e nos campeonatos de bairros. Em um dos campeonatos, junto com meus amigos da cidade de Igarapé -Mirí, decidimos formar um time fixo para os campeonatos que pudéssemos participar. De volta a Belém, já em minha escola, comentei com meus colegas de sala a minha ideia de formar um time e qu eria sugestões para o nome desse time. Escolhi 03 nomes e os levei para IG, para decidir entre os amigos qual usar. Eram eles: 1. Nunçaganhamu; 2. Somãodivaca; 3. Japerdemus. Depois da escolha o nome ficou JAPPER DEMMUS. Após a escolha do time fixo e o batismo, começamos a participar, ganhar e a criar uma pequena fama entre os jovens da época na cidade de Igarapé-Mirí. É como eu me lembro do início da história do Jápper.

Os blocos carnavalescos que participavam do Carnaval eram os blocos de sujo e escolas de Samba. Após o bloco Jápper, o carnaval de Igarapé-Miri começou a mudar, e a maioria dos blocos seguiu a ideia do trio, ainda que fossem os fabricados artesanalmente por nossos carpinteiros, o que ainda hoje podemos observar no período Carnavalesco na cidade.

Com o fim da Companhia do Jápper, fui convidado pelo senhor Ademir de Sousa, músico conhecido no Município pelo apelido de Massara, a participar da Banda que se apresentava em Igarapé-Miri: “Banda Nova Geração”. Essa Banda percorria as festas do Interior do Município, assim como as casas noturnas e bares da cidade apresentando um repertório popular composto por brega, merengue, Cumbia e Carimbó.

Porém, alguns amigos aconselharam Ademir a mudar o nome e o estilo da Banda. Sugeriam que a mesma aderisse ao nome de Massara & Banda, já que o mesmo era bastante conhecido na região. Com o grupo gravamos 4 CD's e um DVD, primando por regravações da época da Jovem guarda, e brega dos anos 1980/1990, além de composições próprias. O grupo participou, e ainda se faz presente hoje nos principais eventos da cidade (Carnaval, Festival e bailes da sociedade Miriense).



Fig. 4. Massara & Banda no Carnaval de Igarapé-Miri.

Acervo particular Patrích Depailler



Fig 5. Massara & Banda no Jornal Miriense

Acervo particular Patrích Depailler

Assim, percebo que a caminhada acadêmica no curso de graduação já me permitiu compreender melhor a importância das manifestações culturais, bem como o registro das ações realizadas, de modo a contribuir com a criação de acervo histórico sobre a história da cultura e dos agentes culturais implicados nas ações promovidas.

4 | O INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Depois de concluído o curso de Educação Artística – habilitação em Música - voltei a residir em Igarapé-Miri e comecei a lecionar no ano de 2002 a disciplina Artes na Escola Estadual Enedina Sampaio Melo. Nessa instituição trabalhava com todas as turmas que tinham a disciplina na sua grade curricular nos três turnos (manhã, tarde e noite). Foi neste período que tive a ideia de fazer com que meus alunos se envolvessem com a pesquisa e pudessem registrar e conhecer um pouco da cultura de sua terra.

Foi quando apresentei para a direção e a coordenação pedagógica o projeto da ENEARTE⁹, como foi batizada a Feira de Artes da Escola Enedina. Todo ano, os alunos buscavam apresentar uma pesquisa sobre um artista, uma produção artística ou um evento cultural que existia ou existiu no Município, e colocá-la na exposição. O evento percorreu os espaços mais “conceituados” da cidade: Casa da Cultura, Espaço de eventos da Paróquia de Santana, no Netunu’s Club – Clube social da cidade – por duas vezes, no Centro cultural de Igarapé-Miri, e também na própria Escola Enedina.



Fig. 6. Cerimônia de abertura da Enearte

Na ocasião a presença do então Secretário de Cultura de Igarapé-Miri

Sr. Aurino Gonçalves (PINDUCA)

Acervo particular de Patrich Depailler

⁹ O nome ENEARTE veio da mistura dos nomes Enedina (escola), e Artes, e também faz referência ao encontro de Artes de Belém promovido pela EMUFPA (Escola de Música da UFPA), chamado de ENARTE.



Fig. 7. Alunos preparando seu estande para exposição de trabalhos de pesquisa
Acervo particular de Patrich Depailler

O projeto foi tomando outros rumos, e, além dessa pesquisa, comecei a dar espaço aos artistas em início de carreira, proporcionando “um palco” com um evento que ficou famoso na cidade, onde até outras escolas, e ex-alunos solicitavam também participar. Os artistas mais “famosos” eram convidados a participar de entrevistas, e rodas de conversas feitas com os alunos. Oficinas foram ministradas por professores e artistas convidados de outras cidades, e também do interior de Igarapé-Miri.



Fig. 8. Noite Cultural. Show dos alunos.
Acervo particular de Patrich Depailler

A Feira ganhou uma noite Cultural, inicialmente só com os shows dos alunos, mas logo se transformou em três noites, já que tivemos uma solicitação grande de divisão, por contas dos alunos de religiões diversas. Shows de grande porte da capital foram introduzidos à programação, bandas Gospel, populares, folclóricas, eruditas, fizeram que cada noite de shows se tornasse um evento tradicional no calendário cultural de Igarapé-Miri¹⁰.

¹⁰ No ano de 2004, a Feira da Escola Enedina Sampaio Melo estava nos registros da Secretaria Municipal de cultura como um Evento estudantil Oficial do Município.

Com as mudanças constantes na direção da escola Enedina, por conta das indicações políticas, o projeto, que tinha um custo elevado, não teve o apoio necessário para continuar, e mais uma vez o espaço para a produção artística foi cerceado por falta de incentivo. A ENEARTE “viveu” por 7 (sete) anos, e muitos artistas mirienses que por lá começaram, configuram hoje no cenário cultural.



Fig. 9. Enearte 2005. Show de encerramento.

Banda Meninos da Bahia.

Acervo particular de Patrich Depailler

No ano de 2008, resolvi continuar as pesquisas iniciadas pelos alunos, acrescentando informações e entrevistas. Comecei a digitar e catalogar os trabalhos pesquisados. Esses documentos foram introduzidos no arquivo da biblioteca da Escola Enedina, e uma parte está sob meus cuidados. De vez em quando disponibilizo alguma produção textual ou documental, outras, vou adequando ao conteúdo de minhas aulas, e acrescentando em algum trabalho escolar; desse jeito contribuindo com minha parte para formação de um acervo bibliográfico que ainda é escasso, mas cheio de particularidades e riquezas culturais.

Durante o trabalho de catalogação, alguns dos pesquisados me chamaram atenção. Para ser mais exatos 3 (três): Aldo Sena, Pantoja do Pará, e Professora Ionete. Os três artistas, na ocasião, participavam do Projeto Terruá Pará¹¹. Em suas apresentações dificilmente se remetiam a falar sobre a influência da música de Igarapé-Miri em suas composições, apesar de os três terem suas raízes musicais no Município. E esse fato me causou uma inquietação, que me fez refletir “sobre minha identidade”. Será que esses artistas não utilizaram nenhum elemento das músicas que conviveram por anos no Município? Já que as composições apresentadas no projeto eram as mesmas executadas por eles na década de 1970, nos bailes em Igarapé-Miri.

¹¹ Programa do Governo do Estado do Pará, realizado por meio da Cultura Rede de Comunicação, voltado à difusão, circulação e registro das manifestações artísticas paraenses.

5 | O ARTISTA EDUCADOR DIANTE DA POLÍTICA PÚBLICA

O próximo passo foi tentar um envolvimento na política municipal, já que na maioria dos Municípios as questões político-partidárias eram e atualmente são muito acirradas e eu engajado que estava nos movimentos culturais onde os políticos tinham influência direta por sua contribuição de alguma maneira, fui convidado por alguns cidadãos, no ano de 2008, a concorrer a uma cadeira na Câmara Municipal de Igarapé-Miri.

Resolvi aceitar, pois pensava que após ser eleito, conseguiria desenvolver um trabalho voltado à cultura do município, assim como vislumbrava a possibilidade de propor, ou discutir, linhas de financiamento para pesquisas no âmbito cultural. Infelizmente minhas propostas não agradaram meus conterrâneos e não pude chegar lá, porém mesmo indiretamente continuei contribuindo com os movimentos culturais e políticas para a ascensão da nossa cultura, discutindo sobre a criação do Conselho Municipal de Cultura de Igarapé-Miri, do qual faço parte como representante da cadeira da câmara setorial dos músicos.

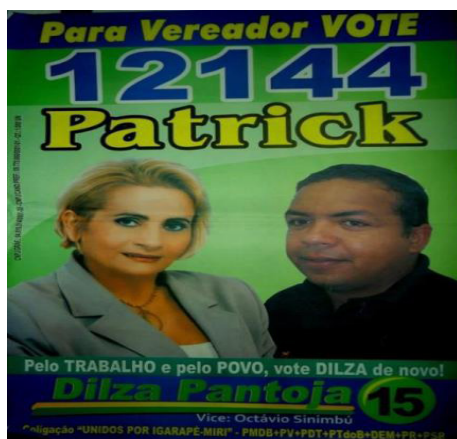


Fig. 10. Cartaz da campanha eleitoral de 2008.

Acervo particular de Patrich Depailler

O transitar pela seara da candidatura à vida pública, mostrou o quanto a cultura e seus representantes encontram dificuldades de reconhecimento no meio social. Isso se reflete nos resultados da eleição que disputei, na qual não obtive o total de votos suficientes para que eu fosse proclamado eleito.

6 | A FORMAÇÃO ACADÊMICA ENQUANTO PESQUISADOR

De volta a Belém em 2010, na ocasião para concorrer a uma vaga no Mestrado, consegui ingressar como aluno especial no Programa de Pós-Graduação em Artes na

Universidade Federal do Pará, frequentando a Disciplina Tópicos Etnomusicologia, com a doutora Sonia Chada.

Os estudos etnomusicológicos fizeram com que eu direcionasse minha pesquisa para esse campo, utilizando as composições folclóricas do município de Igarapé-Miri. Com isso escolhi dentre os artistas citados, a compositora Professora Ionete Gama com especial relevância para minhas informações.

[...] por muitos anos trabalhou nas escolas do município com as Disciplinas História do Brasil e Estudos Paraenses e que começou escrever suas composições dentro de um grupo folclórico chamado "Canarana" a partir de seu conhecimento sobre a história e cultura paraense [...]. (Revista PZZ, Nov. 2011).

A Professora Ionete, agora chamada de Dona Onete, começou a se apresentar em festivais classificando sua maneira de cantar Carimbó, de Carimbó Chamegado. Isso além de trazer curiosidade de saber o que se tratava, me deu a sensação de que aquele discurso sobre a execução musical soava familiar, e que em algum momento de minha trajetória já tinha presenciado esse tipo de execução.

Daí recorreu a lembrança de ter acompanhado minha avó Dona Ecila quando participava ativamente dos movimentos da Igreja católica. Nessas reuniões, vi a professora Ionete já construir "cantos" para os encontros, assim como nas reuniões do Sindicato dos Trabalhadores Rurais, que, de alguma forma, era uma extensão das ideias da igreja católica.

Na escola Aristóteles Emiliano de Castro (Ginásio), minha mãe Ana Maria foi professora, e Ionete uma das amigas que ela teve. Durante as programações culturais da Escola sempre se apresentava um grupo de Carimbó, desde aí já surgiram às composições da Professora Ionete, bem como para os encontros de educadores que geralmente aconteciam em Igarapé-Miri.

Segundo Santos (2013, p. 41-42) Dona Onete:

Participou intensamente das mobilizações sindicais dentro magistério, bem como em movimentos sociais ligados a igreja Católica e ao Partido dos trabalhadores (PT). Neste contexto de lutas, a música era também uma ferramenta de mobilizações. Sua composição mutirão da farinha (1978), por exemplo, se transformou numa espécie de hino (código, senha) para as reuniões dos trabalhadores rurais.

Fazendo toda essa referência, e tendo acompanhado um pouco sobre a vida e a história da professora Ionete, alguns fragmentos de textos sobre ela me chamaram atenção. Segundo Melo (2004, p. 269):

[...] Dona Onete está inserida e representa o folclore midiático. Esse movimento circular cultural é composto de ações que diverge, compara, distingue, mesclam símbolos das mais diversas nações, povos, bairros, regiões e cidades... São aspectos obstinados do folclore midiático.

No caso de Campelo (2012, p. 115), consta a seguinte análise:

Essa nova versão do Carimbó como explica dona Onete é uma junção de outros ritmos como lundu, banguê, Carimbó, Siriá, tambor de nagô e toadas de boi bumbá. A dança, conforme Dona Onete é diferente, pois “[...] você pode dançar até agarrado o Carimbó, que você dança.” A música chamegada é um ritmo leve e denota um ar sensual. Características essas originárias dos ritmos musicais que o compõe. Outro ponto a ser destacado é que o Carimbó Chamegado nasceu na localidade do Baixo Tocantins. Assim também é conhecido como Carimbó de águas doces, o diferenciando do Carimbó da zona do salgado, este originário das cidades de Marapanim, Curuçá e Algodual. Como se observa a cultura do caboclo interage com a geografia amazônica, pois sua realidade cotidiana é inerente à cultura.

Já a revista PZZ (2011, p. 46) ressalta: [...] mestra da cultura popular, seu canto é de sereia. Toda faceira, toda brejeira [...] seu conhecimento e sua formação [...] são a expressão telúrica da autêntica cabocla amazônica, com todos seus encantos sonoros e poéticos.

Portanto, esse estudo teve como objetivo geral investigar o Carimbó Chamegado de Dona Onete, a partir de análise de 3 (Três) composições, à luz da etnomusicologia; os objetivos específicos visaram fornecer informações contextualizadas sobre Dona Onete, enfatizando sua trajetória; compilar dados sobre o contexto cultural e musical de Igarapé-Miri – PA; averiguar a presença do contexto sócio-cultural miriense na produção musical de Dona Onete, e contribuir para uma historiografia musical miriense, conseqüentemente, para os estudos sobre músicos no Pará.

No ritmo desse processo, analisei composições que abrangem três períodos dessa produção. A primeira no Município de Igarapé-Miri no Grupo Folclórico Canarana, no qual suas primeiras letras surgiram, registrando assim o início de suas composições.

A Segunda, já na capital Belém, onde participou do Projeto Terruá Pará, que se confunde com sua chegada em Belém do Pará e a descoberta de suas composições por produtores musicais que a inseriram no cenário musical paraense através desse projeto.

E a terceira, onde sua obra ganhou o caráter comercial por meio de seu 1º CD, no qual busca a afirmação da cantora e compositora no cenário midiático local, regional, nacional e até internacional.

Interessou-me, portanto, compreender como foram construídas essas composições, e como o meio (o Município de Igarapé-Miri, sua história, costumes, lendas e música) teve influência no Carimbó Chamegado, tendo como referencial alguns teóricos da etnomusicologia.

7 | ETNOMUSICOLOGIA COMO FUNDAMENTO DA PRÁTICA INVESTIGATIVA

Merriam (1964) diz que a Etnomusicologia é conhecida como antropologia da música. Já Seeger (1992) enfatiza que ela é mais propriamente etnografia da música, a

ciência que objetiva o estudo da música em seu contexto cultural ou o estudo da música como cultura.

O autor que é referência no estudo etnomusicológico, é Blacking (1973, p. 22), para quem “[...] processos fisiológicos e cognitivos essenciais que geram composição musical e performance, podem até ser herdados geneticamente e, portanto, presente em quase todos os seres humanos (tradução feita pelo autor do texto)¹².

Fazendo uma interpretação na afirmação de Blacking vejo que ele ressalta ser a música uma síntese de processos cognitivos presentes em uma cultura e no corpo humano. As formas que adota e os efeitos que produzem em nós são gerados pelas experiências sociais de corpos humanos em diferentes meios culturais. E complementa: “[...] Para afirmar que a etnomusicologia é um novo método de análise de música e história da música, faz-se necessário basear-se em uma suposição que a música é som humanamente organizado (BLACKING 1973, p. 26)¹³. Em outras palavras, a música é som humanamente organizado, ele expressa aspectos da experiência dos indivíduos em sociedade.

Outro autor de referência teórica é Béhague (1992, p. 8), que afirma:

[...] qualquer composição musical é produto da mente de uma ou de várias pessoas [...] obviamente que o fato dos processos cognitivos do indivíduo/compositor serem basicamente os mesmos do grupo a que pertencem, não invalida a existência e o impacto individual na composição.

Além dos autores citados, também consultei produções textuais de outros nomes da etnomusicologia, entre eles: Seeger (1992), Nettel (2005) e Merriam (1964), pois entendendo que seus estudos podem contribuir para uma interpretação feita por mim, nas “falas” de Dona Onete registradas nas entrevistas, assim como na análise musical que propus nesse estudo, já que a análise foi inspirada em teorias etnomusicológicas.

Para colher subsídios visando a efetivação da Dissertação de Mestrado, realizei uma pesquisa com abordagem histórica, por entender que a grande finalidade seria conhecer o tema proposto, e compreender como o Carimbó Chamegado de Dona Onete foi construído, analisando e avaliando todos os dados coletados.

A pesquisa em questão foi realizada inicialmente no Município de Igarapé-Miri onde a compositora viveu toda sua trajetória profissional, e iniciou seu trabalho musical no Grupo Folclórico Canarana.

Além da parte introdutória, os resultados foram sistematizados da seguinte forma:

No item II intitulado: NAVEGANDO PELOS CAMINHOS DE CANOA PEQUENA: Um breve histórico socioeconômico, cultural e musical da cidade de Igarapé-Miri. Esta seção busca fazer um panorama dos fatos que mais se destacaram do município de Igarapé-Miri, seja na história, na cultura e principalmente na música. Pontuando como era a produção

12 essential physiological and cognitive processes that generate musical composition and performance may even be genetically inherited, and therefore present in almost every human being.

13 Ethnomusicology's claim to be a new method of analyzing music and music history must rest on an assumption not yet generally accepted, namely, that because music is humanly organized sound.

dos grupos musicais a partir dos anos 70, onde encontro, o início da produção de Dona Onete no Município, descrevendo sua trajetória docente e musical. Utilizei a Obra Caminho de canoa Pequena do escritor miriense Eládio Lobato com base para as informações.

Já no item III: CHAMEGANDO NO FEITIÇO DO CARIMBÓ DE DONA ONETE: Entre Caminhos de Canoa Pequena e Cidade das Mangueiras. Nessa seção fiz uma revisão bibliográfica sobre o que já foi escrito sobre o Carimbó no Pará, utilizando com base bibliográfica um documento em forma de dossiê disponibilizado pelo IPHAN-Pa, que registra várias pesquisas sobre o Carimbó, assim como entendimentos sobre o Carimbó Chamegado de Dona Onete, segundo suas palavras, registradas em entrevista feita com a compositora. Também descrevi sua chegada a Belém, e como a mídia descobriu suas composições.

item IV: O OLHAR ETNOMUSICOLÓGICO SOBRE A TRAJETÓRIA DO CARIMBÓ CHAMEGADO: Análise de três momentos. Nessa sessão irei tratar do que estou chamando de análise musical etnomusicológica. Tratei das formas de análise propostas pela Etnomusicologia, assim como das propostas de Políticas de Salvaguarda das Manifestações populares. Esse processo de análise busca compreender como o Município de Igarapé-Miri pode ter influenciado as composições de Dona Onete, analisando a composição “Nosso Igarapé-Miri”, tendo como informantes nessa localidade pessoas que conviveram e trabalharam com Dona Onete, especialmente os jovens que fizeram parte do Grupo Folclórico Canarana, o artista Pim que gravou algumas de suas composições e a própria compositora. Entre eles realizei entrevistas semiestruturadas que estão me fornecerem embasamentos para um entendimento das estruturas musicais (forma de tocar, interpretar, instrumentos musicais que compunham essas apresentações etc.) que estão compondo esse Carimbó.

Em seguida analisei a composição “Chuê - Chuá”, produzida para o Projeto Terruá Pará, entrevistando a produção que trabalha com Dona Onete no projeto. E, por fim, a análise da composição “Carimbó Chamegado”, registrada no CD intitulado Feitiço Caboclo de Dona Onete, lançado em 2012. Além disso, fiz um comparativo com o que pensam autores da Etnomusicologia citados, com as execuções musicais no Grupo Canarana, do Terruá Pará, e finalmente no Cd Feitiço Caboclo.

8 | CONCLUSÃO

No processo de levantamento de dados para a estruturação de um documento formal, sobre a área da cultura, principalmente dos atores culturais mirienses, me deparei com a escassez de documentos que pudessem auxiliar no processo de construção de uma pesquisa robusta. Tudo o que foi encontrado estava na oralidade e na memória afetiva das pessoas que participaram de movimentos artísticos em Igarapé-Miri e diferentes décadas.

A problemática nisso tudo é que na maioria dos casos, essas pessoas se

agarraram as suas fotografias, principalmente, como uma “mina” de ouro que não pode ser compartilhada, o que faz com que esses “troféus” sejam inacessíveis ao pesquisador, o que tem dificultado muito o processo de catalogação.

Dessa forma a inquietação de poder produzir tomou conta de minha cabeça de pesquisador. Histórias contadas sobre as festividades de santos animadas pelos Banguês, o cordão do boi que saía nas ruas e avenidas de nossa cidade, os grandes selecionados do futebol local que se destacaram até mesmo na capital, as noites de fogueira, aguardando o tradicional banho no rio, os grandes bailes sociais ocorridos na câmara dos vereadores, barraca de Santana e Casa da Cultura, que promoviam nossos talentosos músicos, a acompanhantes de estrelas da Jovem Guarda, como a cantora Diana. Tudo isso sem nenhum tipo de registro escrito ou mesmo fotográfico.

O contato com a etnomusicologia e, principalmente, com a forma de escrever de Levi Strauss, que deixa fluir em seus textos toda essa paixão por seu objeto de estudo, fez com que minhas escritas sobre o município de Igarapé-Miri e sua produção artística, fossem chamadas de ufanistas (pessoa que se orgulha exageradamente de algo, geralmente de seu próprio país ou de tudo é nacional; patriota). Não que isso fosse um problema para mim, pois tinha, e ainda hoje tenho, a intenção de mostrar o quanto de contribuição real Igarapé-Miri tem para o fortalecimento da cultura e a arte do estado do Pará.

Refletir sobre a minha identidade, fez-me enxergar que em todo esse processo estudantil, político, docente e de atuação como promotor, produtor cultural e pesquisador, o quanto já caminhei em busca do objetivo do registro formal, pois além de poder ouvir os relatos e transpor para os escritos, vejo que também não só observo a história, e sim participo ativamente produzindo, fazendo, agora, parte da mesma enquanto sujeito e agente cultural.

REFERÊNCIAS

BÉHAGUE, Gerard. Fundamentos sócio-cultural da criação musical. In: Revista Escola de Música da UFBA Art. 19 (ago.), p. 5-17, 1992.

BÉHAGUE, Gerard. Etnomusicologia latino-americana: algumas reflexões sobre sua ideologia, história, contribuições e problemática. In: II SIMPÓSIO LATINO-AMERICANO DE MUSICOLOGIA, 1999, Curitiba. Anais.... p. 41-69.

BLACKING, John. How musical is man? Seattle: University of Washington Press, 1973.

BLACKING, John. Music, culture and experience. Chicago: University of Chicago, 1995.

BLACKING, John. The Performing Art Music and Dance. Editado por John Blacking and Joann W. Kealiinohomoku. New York: MoutonPublishers, 1979.

CAMPELO, Lillian Cristina Holanda. Além de Ideias Coletivas: Uma análise folkcomunicação na quebrada Amazônica. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Bacharelado em Comunicação Social. UNAMA 2010.

LOBATO, Eládio. Caminho de Canoa Pequena. História do Município de Igarapé-Miri. Imprensa Oficial Offset, Belém, Pará, 1985.

MELO, José Marques de. O Folclore Midiático. In: A esfinge Midiática. São Paulo: Paulus, 2004, p. 269-272.

MERRIAN, Allan P. **The Anthropology of Music**. Evanston: Northwestern University, 1964.

MORAES, Patrícia Depailler. Ferreira. **Educação Musical na cidade de Igarapé-Miri**: Uma proposta Metodológica acerca da cultura popular. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Licenciatura em Educação artística – Habilitação em Música UFPA. 2002.

NETTL, Bruno. **The study of Ethnomusicology: Thirty-One Issues and Concept**. Urbana: University of Illinois, 2005.

NONATO, Domingos do Nascimento. Espaço Negro na terra do Branco: Itinerário do bairro da África no Município de Igarapé-Miri. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de licenciatura Plena em História. UFPA Campus Abaetetuba. 2002.

PZZ. Revista. **Arte, Educação e Cultura** de Bruno Perellin. 6ª Edição Novembro de 2011. Belém Pará. Editora Resistência.

SANTOS, Antônio Maria Sousa Santos & RODRIGUES, Josivana Castro. A menina Onete. Travessias e Travessuras. Editora Carpem Diem. Belém 2013.

SEEGER. A Etnografia da Música. Trad. Giovanni Cirino. Caderno de campo, São Paulo Nº 17, p. 1-348, 2008.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

SECULT. Secretaria Municipal de Cultura de Igarapé-Miri. Registro das produções artísticas desenvolvidas no Município durante o ano. 2006.

ESCOLA ENEDINA SAMPAIO MELO. Registro das produções e artistas Mirienses de todos os tempos. Trabalhos exposto na Feira de Arte de escola (ENEARTE).

CAPÍTULO 7

ECONOMIA CRIATIVA E SERVIÇOS CULTURAIS: EMPREGO FORMAL EM REGIÕES METROPOLITANAS DO BRASIL

Data de aceite: 04/07/2022

Data de submissão: 12/05/2022

Crisley Tatiana Dias Mota

Universidade Salvador – UNIFACS/PPDRU
Salvador-BA
<http://lattes.cnpq.br/0709481407504492>

RESUMO: Os produtos e serviços gerados pelas atividades e organizações associadas à cultura e à arte desempenham um papel elementar quando se pretende compreender o mundo do trabalho na atualidade. O objetivo deste trabalho é identificar o papel da economia criativa na geração de emprego formal através dos serviços culturais. A metodologia envolve o levantamento de referências bibliográficas sobre o tema e a elaboração de gráficos que associam a Classificação Nacional de Atividades Econômicas-CNAE 2.0 a quantidade de empregos formais disponibilizados pela Relação Anual de Informações Sociais – RAIS de nove regiões metropolitanas do Brasil nos anos 2010 e 2020. Com os dados apresentados é possível reconhecer a necessidade de atenção e de políticas públicas para o fortalecimento dos serviços culturais/criativos.

PALAVRAS-CHAVE: Dinâmica econômica; Economia criativa; Emprego formal; Setores culturais.

CREATIVE ECONOMY AND CULTURAL SERVICES: FORMAL EMPLOYMENT IN METROPOLITAN REGIONS OF BRAZIL

ABSTRACT: The products and services generated by the activities and organizations associated with culture and art play an elementary role when trying to understand the world of work today. The objective of this work is to identify the role of the creative economy in the generation of formal employment through cultural services. The methodology involves the survey of bibliographic references on the subject and the elaboration of graphs that associate the National Classification of Economic Activities-CNAE 2.0 the number of formal jobs made available by the Annual Report of Social Information - RAIS in nine metropolitan regions of Brazil in the years 2010 and 2020. With the data presented, it is possible to recognize the need for attention and public policies to strengthen cultural/creative services.

KEYWORDS: Economic dynamics; Creative economy; Formal employment; Cultural sectors.

1 | INTRODUÇÃO

Os produtos e serviços gerados pelas atividades e organizações associadas à cultura e à arte desempenham um papel elementar quando se pretende compreender o mundo do trabalho na atualidade. A compreensão da dinâmica da oferta de emprego nos setores dos serviços culturais e criativos pode conduzir a reflexões e ações efetivas sobre a importância deste setor na geração de emprego e renda.

Edição, atividades integradas ao rádio, cinema, televisão, música, museus, bibliotecas, artes cênicas, espetáculos e suas atividades complementares compõem os estudos para a compreensão do mundo do trabalho no início do século XXI.

O objetivo deste trabalho é identificar o papel da economia criativa na geração de emprego formal através dos serviços culturais. A análise é delimitada em nove Regiões Metropolitanas do Brasil nos anos de 2010 e 2020. As nove regiões metropolitanas do Brasil, disponibilizadas pela RAIS são Belém, Fortaleza, Recife, Salvador, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo, Curitiba, e Porto Alegre. A metodologia envolve o levantamento de referências bibliográficas incluindo Richard Florida com uma discussão sobre a classe criativa, a UNESCO com as definições de economia criativa e cultura e Amartya Sen com suas colocações sobre desenvolvimento. Tem-se também a elaboração de gráficos que associam a Classificação Nacional de Atividades Econômicas-CNAE 2.0 que é a classificação oficial usada pelo Sistema Estatístico Nacional e pelos órgãos federais gestores de registros administrativos, a quantidade de empregos formais disponibilizados pela Relação Anual de Informações Sociais – RAIS.

A efetivação deste trabalho se estruturou em três partes além desta introdução e das considerações finais. O primeiro tópico trata da economia criativa e suas inter-relações com a dinâmica econômica, indicando os costumes e traços da classe criativa, como a criatividade é considerada uma capacidade humana muito valorizada na atualidade e que favorece a qualificação, o conhecimento, além de estimular as práticas culturais. Identifica-se também neste tópico a relação da economia atual com a economia criativa.

O segundo tópico é destinado à compreensão das atividades associadas aos setores criativos nucleares e os bens e serviços culturais onde é apresentada a necessidade de conhecer as definições do que é cultura diante das possibilidades de tê-la enquanto recurso e geração de emprego. Também é apresentada a classificação dos serviços culturais/criativos disponibilizados pela Classificação Nacional de Atividades Econômicas-CNAE 2.0 que é a classificação oficial usada pelo Sistema Estatístico Nacional e pelos órgãos federais gestores de registros administrativos.

O terceiro tópico deste trabalho visa apresentar, através de tabelas a posição do emprego nos serviços culturais/criativos e sua relação com outros setores da economia. Nestas tabelas é possível verificar a distribuição absoluta do estoque de emprego formal, segundo os grandes setores de atividade econômica nas nove Regiões Metropolitanas do Brasil nos anos de 2010 e 2020. Também é apresentado a Distribuição relativa deste estoque de emprego formal nessas nove Regiões Metropolitanas do Brasil neste mesmo período através dos dados disponibilizados pela Relação Anual de Informações Sociais – RAIS.

Esses dados cooperam para a apreensão da dinâmica do emprego formal no Brasil, a comparação do emprego nos serviços culturais com outros setores da economia. Um gráfico facilita a visualização das taxas regionais de crescimento do emprego por setor

e por região metropolitana, o que favorece a constatação da participação dos serviços culturais na geração de emprego formal no Brasil. Com os dados apresentados é possível reconhecer a necessidade de atenção e de políticas públicas para o fortalecimento dos serviços culturais/criativos.

2 | ECONOMIA CRIATIVA E AS ATIVIDADES RELACIONADAS AOS SERVIÇOS CULTURAIS

Um impulso para as análises da interação do trabalho nos setores criativos e sua representação, vem do reconhecimento das mudanças nos setores de produção e consumo e na perspectiva atual, onde o conhecimento e a criatividade tornam-se elementos dinamizadores das relações sociais. Os costumes e traços das pessoas que formam os setores criativos tem sua origem no reconhecimento das oportunidades em aproveitar o potencial e a riqueza que o conhecimento pode gerar. A estrutura da classe criativa é formada por pessoas ativas que, segundo Florida (2011, p. 8) “é formada por indivíduos das ciências, das engenharias, da arquitetura e do design, da educação, das artes plásticas, da música e do entretenimento, cuja função econômica é criar novas ideias, novas tecnologias e/ou novos conteúdos criativos”.

Os trabalhadores da classe criativa, sejam músicos ou engenheiros, compartilham o senso criativo, a valorização da criatividade, o conhecimento individual e as diferenças e os méritos de cada um. Alguns aspectos da criatividade, sejam elas tecnológicas, econômicas e culturais são interligadas e inseparáveis tanto em relação a produção como aos seus criadores.

Uma observação sobre essa classe demonstra que os costumes e traços deste grupo social tem como uma de suas referências a inovação, pois o processo de inovar envolve elementos importantes para a continuidade das suas práticas. A prova disso são os investimentos em pesquisa para que sejam criados novos modelos de infraestrutura econômica para dar suporte a a criatividade e estimular pessoas criativas a desenvolver novas ideias e produtos. Essa nova organização capitalista desencadeou uma reviravolta de sistema de contratação de mão-de-obra, onde é dada atenção ao agente criativo e ao resultado da interação dos pensamentos, quando aqueles que eram vistos como excêntricos ou rebeldes tornam-se o centro do processo de inovação e crescimento econômico. Segundo Florida (2011, p. 69):

“O Centro Hipercriativo desta nova classe inclui cientistas e engenheiros, professores universitários, poetas e romancistas, artistas, atores, designers e arquitetos, bem como líderes visionários da sociedade moderna: escritores de não ficção, editores, personalidades culturais, pesquisadores influentes, críticos e outros formadores de opinião”.

Esses profissionais são os responsáveis pelo âmago desta contemporaneidade criativa por serem responsáveis pela geração de novas formas e conteúdo com aplicação

mediata.

Para um entendimento da criatividade situada no contexto do desenvolvimento inclusivo, SEN (2010, p. 310) defende que, quando se pretende fazer um estudo sobre o desenvolvimento na atualidade, existe a necessidade de uma análise integrada das atividades econômicas, sociais e políticas, envolvendo uma multiplicidade de instituições e das condições de interação dos seus agentes. Duisenberg (2008) afirma que a criatividade é a força motriz do desenvolvimento e não o capital pois está entrelaçada com a economia geral nos níveis macro e micro ao abranger aspectos econômicos, culturais, tecnológicos e sociais.

A criatividade se tornou um bem estimado da economia atual, pois não pode ser comprada ou vendida. Contratar considerando a criatividade tornou-se uma questão de sobrevivência econômica. Para Reimer (2009), a economia atual é em essência uma economia criativa, que desde os finais da década de 1990, não permite que se subestime sua importância em relação a questões econômicas, pois ela não se confunde com nenhuma outra economia do passado.

Amaral Filho (2009) defende a ideia de que a economia criativa emergiu sem que algum planejamento fosse necessário. Veio com avanços significativos na estruturação de políticas e sistemas públicos no campo da abertura econômica que colocaram em primeiro plano a temática da competitividade e da inovação. Logo, a emergência da economia criativa pode ser datada e identificada nos finais do século XX, passando para o século XXI.

A economia criativa parece ser uma opção viável e potencialmente geradora de crescimento socioeconômico. De acordo com a definição adotada pela Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento UNCTAD (UNESCO, 2012, p. 7), a economia criativa tem o potencial de fomentar o crescimento econômico, a criação de empregos, ao mesmo tempo em que promove a inclusão social, a diversidade cultural e o desenvolvimento humano.

Torna-se possível compreender a economia criativa através da definição da UNESCO (2002) que a apresenta como o conjunto de atividades que incluem as indústrias culturais e toda a produção artística e cultural. Essa abordagem aproxima os espetáculos ou bens produzidos individualmente. Logo, pode-se dizer que a economia criativa é aquela atividade cultural intensiva em criatividade ou atividades criativas intensivas em cultura.

Outra constatação de Florida (2011, p. 91/92) são dez fatores considerados fundamentais e valorizados diante do desempenho do trabalho criativo: desafio e responsabilidade, quando o trabalhador tem consciência que seu trabalho faz a diferença; flexibilidade, com horários e ambientes flexíveis com possibilidades de adaptação, sem códigos de vestimenta que demonstrem a identidade de cada um além da flexibilidade para trabalhar em outros projetos que podem estar relacionados a profissão ou não; ambiente de trabalho estável e com certa segurança, ou seja, nem a monotonia da estabilidade, nem a incerteza; remuneração e benefícios; desenvolvimento profissional com oportunidades

de aprendizado e expansão; reconhecimento dos pares diante da sua competência o que os fazem se sentir bem sucedidos; colegas e gerentes estimulantes, pessoas criativas gostam de trabalhar com pessoas criativas; trabalho estimulante, com o desenvolvimento de projetos e resultados instigantes; cultura organizacional, onde o indivíduo se sinta amparado e compreendido; localização e envolvimento com a comunidade, considerado um dos fatores mais importantes, ao contrário do que muitos tem dito, pois muitos escolhem o trabalho diante das possibilidades de lugares que gostariam de viver e que normalmente são ambientes criativos e estimulantes e que tende a oferecer uma boa qualidade de vida.

Para Florida (2011, p.4) aqueles que se mantem no processo criativo tem vantagens e mais possibilidades de sucesso no sistema econômico, assinalando que “Muitos dizem que vivemos numa economia da ‘informação’ ou do ‘conhecimento’. Ora, mais certo seria afirmar que, hoje, a economia é movida pela criatividade humana”. Aqui Florida (2011) não propõe uma mudança de paradigma, para ele, a criatividade está associada a economia desde a Revolução agrícola até a Revolução Industrial, a diferença é que agora, na atualidade, a criatividade é sistemática e nos ramos da tecnologia e da economia é fomentada pela criatividade cultural que além de fomentar são passíveis de interações para a geração de emprego e renda.

O mosaico formado pela criatividade e pela cultura influencia a constituição do capital social aproveitando os conhecimentos acumulados. A necessidade de estudos mais profundos sobre cultura se amplia diante da possibilidade de geração de emprego e renda. Arantes (2000) argumenta que o papel preponderante da gestão cultural se apresenta diante do fato de que a cultura e a economia estão correndo uma na direção da outra, onde a nova centralidade da cultura é econômica e a velha centralidade da economia tornou-se cultural.

O termo cultura é muito utilizado em diversos contextos e estudos acadêmicos. Por isso mesmo sua definição se reveste de complexidade dificultado no seu aporte conceitual. a cultura é produzida a partir da inteligência humana, se apresenta na sociedade na forma de valores representados através de símbolos, crenças e identidade. A UNESCO (2002, p. 02) conceitua a cultura como um conjunto de características e particularidades de um grupo “espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abrange, além das artes e das letras, os modos de vida, as maneiras de viver juntos, os sistemas de valores, as tradições e as crenças”.

A Cultura está no discurso econômico e social como uma nova compreensão de desenvolvimento, não só como patrimônio social, mas como elemento econômico capaz de propor alternativas para novos empreendimentos e novas formas de produção de riquezas. “A diversidade cultural cria um mundo rico e variado que aumenta a gama de possibilidades e nutre as capacidades e valores humanos, constituindo, assim, um dos principais motores do desenvolvimento sustentável das comunidades, povos e nações” (UNESCO, 2018). Logo, pode-se pensar nas possibilidades dos lugares onde a cultura é diferenciada por

criar situações favoráveis ao desenvolvimento da criatividade. Por isso, uma cidade onde a produção tecnológica não se caracteriza como fonte básica da economia, as criatividades, com seus segmentos podem estar voltadas as atividades culturais.

Quando se trata de cultura e economia é importante conhecer o pensamento de Sen (2010, p. 310) que afirma que a equidade de oportunidades culturais e econômicas pode ser muito importante no mundo globalizado sendo um desafio para o mundo econômico e o mundo cultural. Além do mais, as tradições perdidas podem fazer muita falta e a extinção de antigos modos de vida pode causar a angustia e sentimentos e perda para muitos povos. Neste sentido, o fator econômico pode ser um estímulo ao resgate de tradições adormecidas por algumas sociedades.

Sobre as interações entre a cultura e a criatividade, Furtado (1984) afirma que o objetivo central da política cultural deve ser o incentivo às forças criativas da sociedade. Não se trata de controle, mas de abrir espaço para que ela floresça, sendo é necessário remover os obstáculos da atividade criativa, instalados nas estruturas conservadoras e burocráticas e manter a estabilidade da condução das atividades e, ao mesmo tempo, defender a liberdade de criar e programar ações com mais facilidade de uma das mais vigiadas e coartadas formas de liberdade.

Considerando que as questões do trabalho associadas a economia um levantamento realizado confrontando a classificação da UNESCO, do Ministério da Cultura e da Relação Anual de Informações Sociais – RAIS são consideradas vinte e três as atividades econômicas associadas aos serviços culturais (RIBEIRO; LOPES, 2015) apresentadas no quadro 01.

Uma constatação a respeito do Quadro 01, mostra os serviços culturais e criativos incluem uma grande variedade de setores. Esta seleção de atividades está baseada na Classificação Nacional de Atividades Econômicas-CNAE 2.0, que é a classificação oficial usada pelo Sistema Estatístico Nacional e pelos órgãos federais gestores de registros administrativos. Partindo desta constatação o número de empregos gerados pela cultura tende a favorecer a população, as novas condutas das empresas, a discussão sobre as diretrizes de políticas para o desenvolvimento da competitividade, e os incentivos ao desenvolvimento deste tipo de economia que aumentam a possibilidade do trabalhador encontrar emprego. Analisando alguns indicadores deste segmento, além da oferta de emprego, pode-se considerar um dinâmica da estrutura ocupacional pela valorização dos setores vinculados.

CNAE 2.0 Classe

- Edição de livros
- Edição de jornais
- Edição de revistas
- Edição de cadastros, listas e de outros produtos gráficos
- Edição integrada à impressão de livros
- Edição integrada à impressão de jornais
- Edição integrada à impressão de revistas
- Edição integrada à impressão de cadastros, listas e de outros produtos gráficos
- Atividades de produção cinematográfica, de vídeos e de programas de televisão
- Atividades de pós-produção cinematográfica, de vídeos e de programas de televisão
- Distribuição cinematográfica, de vídeo e de programas de televisão
- Atividades de exibição cinematográfica
- Atividades de gravação de som e de edição de música
- Atividades de rádio
- Atividades de televisão aberta
- Programadoras e atividades relacionadas à televisão por assinatura
- Ensino de arte e cultura
- Artes cênicas, espetáculos e atividades complementares
- Criação artística
- Gestão de espaços para artes cênicas, espetáculos e outras atividades artísticas
- Atividades de bibliotecas e arquivos
- Atividades de museus e de exploração, restauração artística e conservação de lugares e prédios históricos e atrações similares
- Atividades de organizações associativas ligadas à cultura e à arte

Quadro1: Serviços culturais/criativos.

Fonte: RIBEIRO; LOPES, 2015.

3 | DINÂMICA DO TRABALHO E EMPREGO NOS SERVIÇOS CULTURAIS/ CRIATIVOS E SUA RELAÇÃO COM OUTROS SETORES DA ECONOMIA

A economia criativa com seus efeitos na geração de emprego é complexa por envolver elementos do intelecto humano. Essa forma de trabalho se reorganiza e cria novos processos de produção, novos materiais, constituindo novas formas de articulação em um novo contexto do processo de criação, produção e consumo, podendo reorganizar a rede e a organização econômica dos envolvidos.

Os dados fornecidos pela Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) é desenvolvida pelo Ministério da Economia do Brasil, através da Secretaria do Trabalho e Emprego. Seu objetivo é acompanhar as atividades trabalhistas formais do país acompanhando o mercado de trabalho formal existente no país, que neste caso foram nos anos de 2010 e 2020.

Na distribuição absoluta do estoque de emprego formal, segundo os grandes setores de atividade econômica, nas nove Regiões Metropolitana do Brasil, apresentadas na Tabela 01, no ano de 2010, é possível verificar que as Regiões Metropolitanas de São Paulo e do Rio de Janeiro são os grandes centros de empregos formais, tanto nos serviços culturais como nos outros setores da economia.

A Região Metropolitana de Belém, das nove regiões analisadas no ano de 2010

(tabela 01), é a que menor oferece emprego formal nos serviços culturais. Vale destacar que, também nessa região, o registro de empregos formais nos serviços culturais se aproxima dos registros dos empregos no setor da agropecuária. Uma constatação que pode gerar questionamentos sobre a participação dos empregos nos serviços culturais para a economia local e sobre as possibilidades do trabalho informal em ambas as áreas.

Classes	Indústria	Const. Civil	Comércio	Serviços Culturais	Demais Serviços	Agropec.	Total
Belém	33.736	28.498	92.483	3.595	306.388	3.754	468.454
Fortaleza	179.395	67.122	149.988	6.158	506.075	6.211	914.949
Recife	125.280	96.877	166.957	4.845	612.906	9.209	1.016.074
Salvador	100.209	113.437	166.458	4.948	680.102	2.412	1.067.566
Belo Horizonte	275.557	162.378	306.482	10.447	1.143.490	9.229	1.067.566
Rio de Janeiro	337.581	162.953	585.656	34.554	1.982.757	3.230	3.106.731
São Paulo	1.287.676	382.094	1.301.987	65.468	4.115.358	13.824	7.166.407
Curitiba	241.116	70.549	212.697	10.468	638.028	7.431	1.180.289
Porto Alegre	296.959	62.831	232.600	11.752	718.443	4.967	1.327.552
Total	2.877.509	1.146.739	3.215.308	152.235	10.703.547	60.267	18.155.605

Tabela 01. Distribuição absoluta do estoque de emprego formal, segundo os grandes setores de atividade econômica - Regiões Metropolitanas - 2010

Fonte: Ministério da Economia, Secretaria do Trabalho. Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), 2010.

A tabela 01 demonstra que no ano de 2010 foram registrados 152.235 empregos formais no setor de serviços culturais nas regiões metropolitanas do Brasil analisadas. Um número considerável quando se pretende investir na geração de emprego e renda e, em uma proposta de desenvolvimento inclusivo de um país.

A Tabela 02 que mostra a distribuição absoluta do estoque de emprego formal, segundo os grandes setores de atividade econômica nas nove Regiões Metropolitanas analisadas no ano de 2020, continua demonstrando o predomínio das Regiões Metropolitanas de São Paulo e Rio de Janeiro no registro de emprego, tanto nos serviços culturais como nos outros principais setores da economia. Outra constatação desta tabela é que a Região Metropolitana de São Paulo detém aproximadamente 43% de todos os registros de emprego das nove regiões metropolitanas analisadas.

Classes	Indústria	Const. Civil	Comércio	Serviços Culturais	Demais Serviços	Agropec.	Total
Belém	28.468	25.314	91.139	2.443	340.172	3.925	491.461
Fortaleza	152.166	47.885	167.472	4.866	597.007	5.963	975.359
Recife	108.639	40.597	163.037	3.578	642.040	6.293	964.184
Salvador	95.206	64.901	153.914	4.342	669.844	1.386	989.593
Belo Horizonte	232.213	149.614	286.623	5.914	1.113.182	7.754	1.795.300
Rio de Janeiro	258.268	106.337	548.015	27.234	1.839.372	4.075	2.783.301
São Paulo	910.552	325.498	1.292.361	46.884	4.562.827	14.080	7.152.202
Curitiba	204.031	60.395	217.008	6.641	714.853	6.283	1.209.211
Porto Alegre	218.620	49.164	221.692	5.986	726.824	4.377	1.226.663
Total	2.208.163	869.705	3.141.261	107.888	11.206.121	54.136	17.587.274

Tabela 02. Distribuição absoluta do estoque de emprego formal, segundo os grandes setores de atividade econômica - Regiões Metropolitanas - 2020

Fonte: Ministério da Economia, Secretaria do Trabalho. Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), 2020.

Uma comparação da Tabela 01 com a tabela 02, mostra que houve uma queda nos registros dos empregos formais do setor de serviços culturais de 44.347 empregos do ano de 2010 para o ano de 2020. No entanto, quando se analisa os outros setores da economia apresentados pelas tabelas, percebe-se que essa queda não foi somente nos empregos nos serviços culturais, mais ocorreu também na indústria, na construção civil, no comércio e na agropecuária, fator este que pode indicar uma crise econômica no país. Neste período somente o setor que inclui os demais serviços teve aumento no número de empregos formais.

A tabela 03 apresenta a Distribuição relativa do estoque de emprego formal, segundo os grandes setores de atividade econômica em nove Regiões Metropolitanas do Brasil no ano de 2010. Nesta tabela é possível ver a participação de cada região metropolitana entre as nove regiões analisadas. A maior participação está com São Paulo, seguida pelo Rio de Janeiro, mas se destaca a Região de Belo Horizonte seguidas pelas regiões de Porto Alegre e de Curitiba. A menor participação no registro dos empregos formais nos serviços culturais está na região de Belém.

Classes	Indústria	Const. Civil	Comércio	Serviços Culturais	Demais Serviços	Agropec.	Total
Belém	1,2%	2,5%	2,9%	2,4%	2,9%	6,2%	2,6%
Fortaleza	6,2%	5,9%	4,7%	4,0%	4,7%	10,3%	5,0%
Recife	4,4%	8,4%	5,2%	3,2%	5,7%	15,3%	5,6%
Salvador	3,5%	9,9%	5,2%	3,3%	6,4%	4,0%	5,9%
Belo Horizonte	9,6%	14,2%	9,5%	6,9%	10,7%	15,3%	10,5%
Rio de Janeiro	11,7%	14,2%	18,2%	22,7%	18,5%	5,4%	17,1%
São Paulo	44,7%	33,3%	40,5%	43,0%	38,4%	22,9%	39,5%
Curitiba	8,4%	6,2%	6,6%	6,9%	6,0%	12,3%	6,5%
Porto Alegre	10,3%	5,5%	7,2%	7,7%	6,7%	8,2%	7,3%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 03. Distribuição relativa do estoque de emprego formal, segundo os grandes setores de atividade econômica - Regiões Metropolitanas - 2010

Fonte: Ministério da Economia, Secretaria do Trabalho. Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), 2010.

Classes	Indústria	Const. Civil	Comércio	Serviços Culturais	Demais Serviços	Agropec.	Total
Belém	1,3%	2,9%	2,9%	2,3%	3,0%	7,3%	2,8%
Fortaleza	6,9%	5,5%	5,3%	4,5%	5,3%	11,0%	5,5%
Recife	4,9%	4,7%	5,2%	3,3%	5,7%	11,6%	5,5%
Salvador	4,3%	7,5%	4,9%	4,0%	6,0%	2,6%	5,6%
Belo Horizonte	10,5%	17,2%	9,1%	5,5%	9,9%	14,3%	10,2%
Rio de Janeiro	11,7%	12,2%	17,4%	25,2%	16,4%	7,5%	15,8%
São Paulo	41,2%	37,4%	41,1%	43,5%	40,7%	26,0%	40,7%
Curitiba	9,2%	6,9%	6,9%	6,2%	6,4%	11,6%	6,9%
Porto Alegre	9,9%	5,7%	7,1%	5,5%	6,5%	8,1%	7,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 01. Distribuição relativa do estoque de emprego formal, segundo os grandes setores de atividade econômica - Regiões Metropolitanas - 2020

Fonte: Ministério da Economia, Secretaria do Trabalho. Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), 2020.

A tabela 04 que apresenta a distribuição relativa do estoque de emprego formal, segundo os grandes setores de atividade econômica nas nove Regiões Metropolitanas do Brasil analisadas no ano de 2020, demonstrando que a participação das regiões Metropolitanas de Salvador e de Fortaleza apresentam um pequeno aumento das taxas de emprego se comparadas com o ano de 2010. Mostra também que a queda nos empregos formais na Região de Porto Alegre. A região de Belém é a que apresenta o menor índice de participação e São Paulo e o Rio de Janeiro aumentam sua concentração no registro de empregos formais.

Portanto, as regiões que mais concentram o registro de empregos formais nos principais setores da economia são as mesmas que concentram os empregos nos setores

dos serviços culturais, mas os baixos índices de registros em outras regiões, pode indicar que naquela região há a predominância do trabalho informal. Outro fator é que, mesmo com uma distribuição heterogênea pelo país, o número de empregos formais nos serviços culturais é considerável e pode proporcionar a expansão da renda.

A base dos elementos produzidos pelo trabalho cultural/criatividade na sociedade primeiramente requer um entendimento da necessidade de investimentos de longo prazo, especificidades na remuneração dos agentes, pois evidenciam a necessidade de se buscar soluções para a superação dos problemas sociais de sua população.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho se insere na economia criativa quando ao cumprir suas atividades é capaz de manifestar elementos que compõe a identidade individual associado a efetivação dos princípios econômicos como processos de criação de valor. Desta forma, o trabalho constrói uma dimensão própria com mudanças na estrutura da organização da sociedade e do trabalho em si, incluindo no seu contexto elementos de cunho inovativo.

O trabalho cultural/criativo favorece o crescimento dos prestadores de serviços em geral. Isto porque é comum o trabalhador criativo, principalmente a bem remunerada, terceirizar serviços simples e necessitar de mão de obra de apoio como suporte técnico, além de aumentar o fluxo e os serviços que envolvem os setores alimentícios como restaurantes, cafés, além dos espaços culturais e de lazer. Esse contexto se traduz na geração de empregos indiretos motivados pelo consumo de bens e serviços gerados pelo setor criativo.

Para a compreensão do tema como o todo é necessário de ressaltar que os dados da RAIS consideram os empregos formais e sabe-se, de forma empírica, que existe uma parcela muito maior de trabalhadores do setor cultural que atuam no modelo do trabalho informal ou como um trabalho complementar.

O setor cultural da economia criativa integra diversos agentes da estrutura e das redes que estão inseridas. O estímulo constante à criatividade favorece a integração de diversas instituições ou organizações que complementam todo o espaço. Nele tem surgindo áreas que refletem as evoluções recentes, onde concentram investimentos econômicos de diferentes agentes patrocinadores.

A análise do emprego, segundo as classes que compõe o setor cultural na economia criativa nas nove regiões metropolitanas analisadas faz referência à inserção de pessoas aos setores criativos e a suas manifestações no âmbito dos fenômenos culturais e econômicos. Compreender que a aplicação de políticas públicas para os setores que envolvam a economia criativa envolve um estudo das características específicas de cada região.

Identificar o papel da economia criativa na geração de emprego formal através dos serviços culturais revela que, capacidade de criar concretiza novas formas de geração de emprego e renda e o trabalho criativo com base cultural implementam os elementos com

singularidade e criando novas possibilidades de recursos econômicos. O trabalho sob o ponto de vista da economia criativa promove transformações nos sistemas organizacionais, logo atuam na própria estrutura organizacional do sistema capitalista.

REFERÊNCIAS

AMARAL FILHO, Jair. Cultura, Criatividade e Desenvolvimento. Políticas Culturais em Revista, 1 (2), p. 4-19, 2009 - www.politicasculturaisemrevista.ufba.br. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/pcultuais/article/view/3727/2792>. Acesso: 23/09/2018.

ARANTES, Otilia Beatriz Fiori. Uma estratégia fatal. A cultura nas novas gestões urbanas. In: ARANTES, Otilia; VAINER, Carlos B.; MARICATO, Ermínia. A cidade do pensamento único: Desmanchando consensos. Petrópolis: Vozes, 2000.

BRASIL. Relação Anual de Informações Sociais (RAIS). Ministério da Economia/Secretaria do Trabalho. Brasília, 2019. Disponível em: <http://trabalho.gov.br/rais>

BRASIL, Plano da Secretaria da Economia Criativa: políticas, diretrizes e ações, 2011 – 2014. Brasília, Ministério da Cultura, 2012.

DUISENBERG, Edna dos Santos. Economia criativa como estratégia de desenvolvimento: uma visão dos países em desenvolvimento. REIS, Ana Carla Fonseca (Org.). São Paulo: Itaú Cultural, 2008.

FLORIDA, Richard. A Ascensão da classe criativa. Tradução de Ana Luiza Lopes. Porto Alegre, RS. L&PM, 2011.

FURTADO, C. Cultura e desenvolvimento em época de crise. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

REIMER, Suzanne. Geographies of production III: knowledge, cultural economies and work (revisited) Progress in Human Geography 33(5) (2009) pp. 677–684. DOI: 10.1177/0309132509104807 School of Geography, University of Southampton, Highfield, Southampton SO17 1BJ, UK © The Author(s), 2009. Reprints and permissions: <http://www.sagepub.co.uk/journalsPermissions.nav>

RIBEIRO, L.C.S.; LOPES, T.H.C.R. Características e similaridades do setor cultural nos municípios e regiões metropolitanas brasileiras. Revista de Economia Contemporânea. UFRJ. Rio de Janeiro. Vol.19, n.2, maio/agosto. 2015 UFRJ, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/285900790_Caracteristicas_e_similaridades_do_setor_cultural_nos_municipios_e_regioes_metropolitanas_brasileiras/link/566b2ce608ae430ab4f99fa3/download Último acesso: 06/12/2019

SEN, Amartya. Desenvolvimento como Liberdade. São Paulo. Companhia das Letras, 2010.

UNESCO. Re/pensar as políticas culturais: criatividade para o desenvolvimento 2018. Relatório global da Convenção de 2005. – Brasília: 2018.

UNESCO. Relatório de economia criativa 2010: economia criativa uma, opção de desenvolvimento. – Brasília: Secretaria da Economia Criativa/Minc; São Paulo: Itaú Cultural, 2012.

UNESCO. Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural. 2002. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>

TERAPIA OCUPACIONAL E O BALLE T CLÁSSICO COMO POTENCIALIZADOR NA ONCOLOGIA PEDIÁTRICA: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Data de aceite: 04/07/2022

Ingra Gardesani Tuvacek

Terapeuta Ocupacional na Clínica Aptos
São Caetano do Sul, SP
<http://lattes.cnpq.br/3422245539379046>

Natasha Carolina da Costa Carreño Baeta

Professora do Centro Universitário FMABC
Santo André, SP
<http://lattes.cnpq.br/7100037463483499>

Paula Peixinho Sanchez Iwantschuk

Professora e Diretora do Centro de Dança
Paula Sanchez (CDPS)
São Caetano do Sul, SP

RESUMO: **Introdução:** A dança vem acompanhando a evolução do homem. Os tumores na fase da infância representam grande autoria pela maior perda de anos potenciais de vida. Para garantir menor grau de sequelas, a Terapia Ocupacional irá promover a melhoria da qualidade de vida. Dentre as estratégias, pode-se citar a utilização do ballet clássico como recurso terapêutico, dado que essa traz benefícios para todos os componentes do desempenho ocupacional. **Objetivo:** O trabalho busca averiguar que a utilização do ballet clássico, como recurso terapêutico ocupacional, pode permitir melhoras no desempenho de crianças em tratamento oncológico. **Método:** Foi adotado uma revisão bibliográfica junto a uma interlocução dos temas: dança na oncologia e na terapia ocupacional, e terapia ocupacional e a oncologia pediátrica, junto a conhecimentos

sobre ballet clássico. Os descritores utilizados foram: terapia ocupacional, oncologia, oncologia pediátrica e dança. Os artigos são do período de 2009 a 2019. **Resultado e discussão:** A dança é uma abordagem que trabalha e trata todas as dimensões do ser humano, portanto, a TO pode utilizar a dança como recurso terapêutico. Através do método de ballet clássico, o terapeuta ocupacional, poderá estimular crianças em tratamento oncológico, proporcionando aulas que tragam melhoras na cognição, no físico, libere as tensões psicológicas, e trazer momentos prazerosos em grupo. **Conclusão:** Averiguou-se que o ballet clássico, utilizado como recurso terapêutico, serve como potencializador do desenvolvimento de crianças em ou pós-tratamento oncológico, contanto que o profissional tenha conhecimento de ambas as áreas ou realize em parceria.

PALAVRAS-CHAVE: Terapia ocupacional; Oncologia; Criança; Dança; Ballet; Terapia através da dança.

OCCUPATIONAL THERAPY AND THE CLASSIC BALLE T AS A POTENTIALIZER IN PEDIATRIC ONCOLOGY: BIBLIOGRAPHIC REVIEW

ABSTRACT: Introduction: Dance has been following the evolution of man. Tumors in childhood represent great authorship due to the greater loss of potential years of life. To guarantee a lower degree of sequelae, Occupational Therapy will promote an improvement in the quality of life. Among the strategies, we can mention the use of classical ballet as a therapeutic resource, since it brings benefits to all components of occupational

performance. **Objective:** The work seeks to ascertain that the use of classical ballet, as an occupational therapeutic resource, can allow improvements in the performance of children undergoing cancer treatment. **Method:** A bibliographic review was adopted along with an interlocution of the themes: dance in oncology and occupational therapy, and occupational therapy and pediatric oncology, along with knowledge about classical ballet. The descriptors used were occupational therapy, oncology, pediatric oncology and dance. The articles are from 2009 to 2019. **Result and discussion:** Dance is an approach that works and treats all dimensions of the human being, therefore, TO can use dance as a therapeutic resource. Through the classical ballet method, the occupational therapist will be able to stimulate children undergoing cancer treatment, providing classes that bring improvements in cognition, in the physical, release psychological tensions, and bring pleasant moments in groups. **Conclusion:** It was found that classical ballet, used as a therapeutic resource, serves as an enhancer for the development of children in or after cancer treatment, as long as the professional has knowledge of both areas or performs in partnership.

KEYWORDS: Occupational therapy; Oncology; Child; Dance; Ballet; Dance therapy.

INTRODUÇÃO

Os primeiros registros da dança, datados pelo homem, são do período Paleolítico Superior (30 mil a.C. a 10 mil a.C.), mas acredita-se que foi a primeira manifestação do homem, e que por meio dela deu-se início a outras formas de expressão, estabelecendo o início da comunicação coletiva e, conseqüentemente, da sociabilidade do homem (BERTONI, 1992).

Assim como a dança foi se aprimorando com a evolução do ser humano, os estudos sobre as doenças e a evolução da medicina também seguiram o mesmo caminho. Apenas no começo do século XX que o conhecimento sobre o câncer se aprimorou e os métodos de tratamento e de prevenção começaram a entrar em ação (ALMEIDA, 2011).

As leucemias, os tumores de Sistema Nervoso Central (SNC) e os linfomas são os tumores mais comuns na fase da infância. Apesar do tratamento tender a ser melhor sucedido quando comparado a outras fases da vida (ALMEIDA, 2011), representam um grande desafio à equipe de oncologia pediátrica (REIS, SANTOS, THULER, 2006, SOARES, 2013), e são “responsáveis pela maior perda de anos potenciais de vida.” (SOARES, p.1, 2013), acarretando em sequelas afetivas, físicas e cognitivas, que dificultam o retorno à vida típica (ALMEIDA, 2011).

O terapeuta ocupacional (TO) justifica sua inserção na equipe pelo fato de que a criança em tratamento ou pós- tratamento oncológico poderá ter comprometimento de todos os componentes do desempenho ocupacional, interferindo negativamente para a sua vida cotidiana, reduzindo a qualidade de vida. Por meio de diversas estratégias, o TO, irá promover vida produtiva e minimizar os efeitos negativos causados pelo tratamento. Entre as estratégias, o TO pode efetivar seu trabalho com a dança.

OBJETIVO

O presente artigo tem por objetivo articular a dança na oncologia e na terapia ocupacional, e a terapia ocupacional na oncologia pediátrica, somando a conhecimentos sobre o ballet clássico para abrir o pressuposto de que a utilização do ballet clássico, como recurso terapêutico ocupacional, pode permitir melhoras no desempenho de crianças em tratamento oncológico.

METODO

O método utilizado para o desenvolvimento do presente artigo foi a revisão bibliográfica, na qual foram pesquisados artigos que discutem o uso da dança com pacientes oncológicos (eixo 1), a TO na dança (eixo 2) e a TO na oncopediatria (eixo 3). Por fim, foi realizada a interlocução entre os artigos encontrados nos três eixos, somando-os a conhecimentos sobre o ballet clássico (eixo 4).

As bases de dados utilizadas foram as plataformas eletrônicas: Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), as revistas online específicas da TO: Revista de Terapia Ocupacional da USP e Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional UFSCAR. Os descritores utilizados foram: Dança x Oncologia; Terapia Ocupacional x Dança; e Terapia Ocupacional x Oncologia Pediátrica.

Foi também optado pela utilização do google acadêmico, visto a dificuldade de encontrar literaturas com abordagens da temática para fonte de pesquisa. Esses artigos foram pesquisados diretamente pelo seu título, dado que se teve a consciência da existência deles através das referências de outros artigos e trabalhos encontrados.

Os critérios de inclusão para essa pesquisa foram: artigos publicados entre 2009 e 2019, na língua portuguesa ou inglesa, que estivessem disponíveis na íntegra e gratuitamente. Além disso, os textos deveriam ter conteúdos pertinentes ao trabalho, ou seja, permanecer dentro do tema estudado.

RESULTADO E DISCUSSÃO:

A exposição dos resultados e a discussão foi dividida em quatro eixos, sendo os três primeiros referentes a temas pesquisados (a dança na oncologia, a terapia ocupacional e a dança, e a terapia ocupacional na oncologia pediátrica) e o quarto uma interlocução entre os três temas. No total foram utilizadas 15 publicações das 329 encontradas nas plataformas e revistas utilizadas.

Eixo 1: A Dança e a Oncologia

Em relação a essa temática, foram encontrados na base de dados da SciELO 22 artigos, mas somente um foi utilizado; na BVS foram encontrados 151 artigos e utilizados dois; nas revistas específicas da terapia ocupacional da USP e da UFSCAR não foram

encontrados artigos sobre o tema; foram encontrados e selecionados dois artigos pelo google acadêmico. Portando, obteve-se um total de cinco artigos que foram dispostos na tabela 1.

BASE DE DADOS	TÍTULO	AUTOR/ ANO	OBJETIVO	RESUMO
SciELO	Dança circular e qualidade de vida em mulheres mastectomizadas: um estudo piloto	FRISON, F.S; SHIMO, A.K.K; GABRIEL, M. 2014	Avaliar a qualidade de vida de mulheres mastectomizadas que participaram do grupo de estudo de dança circular, antes e após a intervenção, comparando com o grupo controle.	Dança circular foi utilizada como instrumento de intervenção (12 encontros) para mulheres mastectomizadas. Foi averiguado que essa intervenção provocou uma melhora significativa na qualidade de vida das participantes.
BVS	Effects of a Short-Term Dance Movement Therapy Program on Symptoms and Stress in Patients with Breast Cancer Undergoing Radiotherapy: A Randomized, Controlled, Single-Blind Trial.	HO R.T.H. et. al 2016	Estudar a eficácia da terapia do movimento de dança (DMT) na melhora dos sintomas relacionados ao tratamento radioterápico.	Um grupo de pacientes com câncer de mama recebeu seis sessões de DMT de 1,5 horas, duas vezes por semana durante o curso da RT. Foi demonstrado efeitos no estresse, na intensidade da dor e na interferência da dor.
BVS	Effect of dance on cancer-related fatigue and quality of life.	STURM, I. et. al 2014	Avaliar o efeito da dança como atividade esportiva holística em pacientes com câncer, em tratamento antineoplásico ativo, apresentando fadiga como sintoma.	Realizado 10 aulas de dança em um grupo de pacientes com câncer para observar se ajuda a reduzir a fadiga durante e após o tratamento. A fadiga média durante as últimas 24 horas diminuiu significativamente.
RBAFS	Dance as treatment therapy in breast cancer patients – a systematic review	BOING, L. et.al. 2017	Revisão sistemática teve como objetivo identificar e analisar os artigos originais que investigaram a influência da dança como terapia adjuvante no câncer de mama.	Revisão sistemática com objetivo de observar os benefícios encontrados em trabalhos publicados sobre o uso da dança com pacientes com câncer de mama. Foram encontrados resultados favoráveis para o funcionamento psicossocial e físico.

Academia Edu	Dance/Movement Therapy and Breast Cancer Care: A Wellbeing Approach	SERLIN, I; GOLDOV, N; HANSEN, E. 2017	Revisão de literatura, que explora maneiras como a abordagem terapia do movimento de dança (DMT) ajudará as mulheres que lutam com questões relacionadas ao câncer de mama a revisitar seu senso de si e criar novas histórias sobre quem são elas mesmas e o mundo.	Conjunto de reflexões e relatos que mostram que a terapia de dança/movimento ajudam pacientes com câncer de mama a expressarem sentimentos simbolicamente, encontrarem novas imagens para si próprios, reconstruírem novas vidas e bem-estar.
--------------	---	---------------------------------------	--	---

Tabela 1. Relação dos artigos achados e utilizados, com seu assunto principal, 2019.

Fonte: elaborada pelas autoras a partir dos dados da pesquisa.

Os artigos adotados e descritos na tabela acima têm por objetivo demonstrar os efeitos físicos e psicossociais positivos que o uso da dança pode causar em pacientes pós/em tratamento do câncer.

Com exceção do trabalho de Sturm et. al. (2014), que não especifica a população pesquisada, todos os outros apresentam como foco de pesquisa pacientes com câncer de mama, isso porque esse tipo de câncer e os procedimentos vindos do seu tratamento, desdobram em complicações nos aspectos sociais, econômicos, físicos, emocionais/psicológicos e sexuais (BOING et. al., 2017), principalmente em mulheres. Portanto, foi necessária a integração de tratamentos coadjuvantes que utilizassem o movimento (HO et al., 2016) de forma segura e viável, sendo, então, uma abordagem não farmacológica que permite melhorar a qualidade de vida, a função psicofisiológica, entre outros aspectos que compõe o ser humano (BOING et. al., 2017). Sendo assim :

A dança para algumas pessoas pode proporcionar uma sensação de controle que minimiza a sensação de desamparo e medo relacionado à dor, além de promover o funcionamento motor. Existem pelo menos quatro maneiras de obter uma sensação de controle através da dança que pode melhorar a cura. Estes são: (1) posseção pelo espírito manifestado na dança, (2) domínio do movimento, (3) fuga ou desvio do estresse e da dor e (4) confrontar os estressores para trabalhar através de maneiras de lidar com seus efeitos (HANNA, p. 326, 1995).

Frison, Shimo e Gabriel (2014) argumentam que a escolha da dança se faz por essa ir além da atividade física, trabalhando a conexão entre a mente e o corpo, Sturm et. al. (2014) compõe dizendo que a dança trabalha aspectos psicossociais multidimensionais e refere que esse tipo de exercício.

[...] combina características multisensoriais, emocionais, cognitivas e físicas, além de promover a auto expressão e interação grupal, e sua variabilidade e vibração podem ser úteis para aumentar a motivação e criar emoções positivas (Sturm et. al., p. 2242, 2014).

Segundo Sturm et. al. (2014), através da introdução da *Dance Movement Therapy* (DMT), percebeu uma diminuição da fadiga média, além da melhora da funcionalidade social e emocional e do desempenho físico. Essa técnica permite a satisfação e o equilíbrio das necessidades pessoais, a sensação de confiança e sucesso, a redução do sofrimento e a promoção da saúde e do bem-estar mental (Serlin, Goldov e Hansen, 2017) melhorando a qualidade de vida.

Todos os trabalhos mostraram resultados positivos aos participantes tanto nos aspectos físicos, como nos psicossociais, e em nenhum dos casos foram apresentados efeitos adversos. Quando comparado a grupos controles, este último apresentava pouca ou nenhuma alteração significativa.

Por conseguinte, os referidos estudos ajudam na comprovação de que a dança tem potencial para redução de sintomas e sequelas físicas, cognitivas e psicossociais (própria da doença, do seu tratamento e/ou singular de cada sujeito) em pessoas em tratamento do câncer.

Eixo 2: Terapia Ocupacional e a Dança

Em relação a essa temática, foi encontrado e utilizado na base de dados da SciELO, 1 artigo; na BVS encontrou-se 36 artigos, sendo 1 utilizado; na revista específicas da terapia ocupacional da USP encontrou-se 28 artigos e 1 utilizado; na revista da UFSCAR encontrou-se 4 artigos e 2 foram utilizados; encontrou-se e selecionou-se 1 artigo utilizando o google acadêmico. Assim, obteve-se um total de seis artigos que foram dispostos na tabela 2.

BASE DE DADOS	TÍTULO	AUTOR/ ANO	OBJETIVO	RESUMO
USP	Ateliês de corpo e arte inventividade, produção estética e participação sociocultural	CASTRO, E.D. et.al 2011	Produzir um estudo e uma análise crítica da intervenção no Programa Composições Artísticas e Terapia Ocupacional (PACTO -USP).	Estudo e análise dos eixos conceituais e práticas desenvolvidas nos encontros do grupo PACTO adultos-noite, que vivenciaram experiências de expressão e artes do corpo e experimentação de artes plásticas.
UFSCAR	Paisagens acolhedoras em um tempo de sutilezas: Ressonâncias da dança em uma clínica corporal em saúde mental.	OLIVEIRA, I.B.S; ARAÚJO, L.S. 2013	Cartografar uma clínica corporal em saúde mental que se utilizou de práticas diversas nessa perspectiva de acolhimento e sutileza, dentro de um CAPS II.	Terapia Ocupacional junto a um grupo de saúde mental usando trabalho corporal por meio da dança circular, como técnica e recurso terapêutico, enquanto acontecimento e ponte em uma rede de sentidos dentro de um CAPS.

Scielo	Every dance has its own story - how participation in dance empowered youth living in a rural community to buffer an intergenerational cycle of poverty	COETZEE, Z. 2011	Explorar como a participação em aulas de dança oferecidas por um programa de extensão rural em uma comunidade rural no Cabo Ocidental amorteceu barreiras e capacitou os jovens a criar novos estilos de vida.	Pesquisa de estudantes de graduação em TO para descobrir o impacto do programa de dança rural na vida de jovens de uma comunidade rural do Cabo.
BVS	Influences of Aerobic Dance on Cognitive Performance in Adults with Schizophrenia	CHEN, M. et.al. 2016	Determinar se um programa de dança aeróbica pode melhorar as funções cognitivas relacionadas à velocidade de processamento, memória, atenção e função executiva em pessoas com esquizofrenia.	Estudo mostra os potenciais efeitos sobre as funções cognitivas após a participação em um programa, de três meses (três vezes por semana), de dança aeróbica em pessoas com esquizofrenia.
UFSCAR	Comunidades provisórias entre pessoas quaisquer: encontros de delicadeza, criação artística e diferença	SILVA, J.A.; LIMA, E.M.F.A. 2015	Relatar e analisar as experiências nas duas oficinas que compõem o Projeto Cidadãos Cantantes, focalizando seus esforços para organizar paisagens de convivência entre pessoas quaisquer.	Apresentação de um relato e uma análise de experiência nas oficinas de Coral Cênico e de Dança e Expressão Corporal (Projeto Cidadãos Cantantes), que afirmam e preservam o caráter cooperativo e coletivo da criação, em um espaço aberto a qualquer pessoa disposta a participar.
RBCEH	Dança sênior: um recurso na intervenção terapêutico-ocupacional junto a idosos hígidos	CASSIANO, J.G. et.al. 2009	Caracterizar a dança sênior como um recurso terapêutico que pode ser utilizado visando à promoção de saúde de idosos hígidos.	Interlocação entre os achados da literatura e a análise dos relatos do projeto de extensão "Vale a pena viver", que proporcionava Dança Sênior como recurso terapêutico ocupacional, proporcionando autonomia, autoconhecimento e ressignificação do cotidiano.

Tabela 2. Relação dos artigos achados e utilizados, com seu assunto principal, 2019.

Fonte: elaborada pelas autoras a partir dos dados da pesquisa.

Na tabela 2, os artigos descritos mostram o olhar da Terapia Ocupacional para a importância da integração da dança como recurso no processo de saúde e qualidade de vida das pessoas.

Trabalhar um corpo permite a compreensão da sua importância na construção de sentidos do fazer humano e na potencialização da capacidade da sua receptividade (CASTRO et al., 2011). Desta forma, pode-se defender a importância do corpo no fazer, ou seja, na realização das ocupações humanas, concluindo que o corpo pode ser foco da terapia ocupacional.

Sendo assim, a utilização da dança como recurso terapêutico ocupacional proporciona bem-estar ocupacional, fortalecendo a participação na vida social e cultural (CASTRO et. al., 2011).

Por meio das produções foi possível perceber a utilização de vários métodos de dança, que vão sendo determinadas pela cultura, idade, geração (COETZEE, 2011) da população ou em resposta às necessidades/momentos específicos do grupo (CASTRO et. al., 2011).

O profissional de terapia ocupacional se difere nesse trabalho, pois sua função não se isola na coordenação das aulas de dança, é também responsável pelo: trabalho sobre a qualidade e preservação da atenção, escuta e do acolhimento (CASTRO et. al., 2011, OLIVEIRA, ARAÚJO, 2013); fortalecer a expressão de participantes introspectivos; mediação de falas e acontecimentos (CASTRO et. al., 2011); garantir uma relações horizontalizadas; adaptação dos recursos quando necessário (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2013); compreender e fazer ser compreendido que cada um deve realizar os exercícios dentro dos seus limites e capacidades (CASSIANO et al., 2010).

As aulas permitem que as relações aconteçam em equilíbrio, com a distância que permite a solidão sem causar um isolamento social e um coletivo que não seja uma fusão de todos, mas sim, que preserve as singularidades dos seres (Silva e Lima, 2015).

Com a qualidade dessas relações e a mediação do acontecimentos cria-se um ambiente gerador de afetos, que passa confiança e é formativo (CASTRO et. al, 2011), permite lidar com o caos e imprevistos de forma favorável (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2013), principalmente pela substituição do egocentrismo para atitudes empáticas (COETZEE, 2011, SILVA, LIMA, 2015).

Quando integrado à possibilidade de dar voz aos introspectivos, propicia a visualização de “[...] como cada um lida com o que o outro traz e com a maneira de trazê-lo” (SILVA, LIMA, p. 678, 2015), permitindo que em um mesmo local haja várias formas de existir.

Dessa forma não espera-se que o ser use sua potência para cumprir o que é realizado de forma primorosa, mas sim ser a sua potência no momento em que afirma sua existência pelas suas ações ou inações, sem ter que carregar com isso julgamentos ou culpabilizações (SILVA, LIMA, 2015), gerando um sentimento de pertença (Castro et.al, 2011).

Deste modo, as aulas de dança como recurso terapêutico ocupacional permitem melhoras ou manutenções nos componentes sociais e psicológicos, cognitivos e físicos. Tudo isso acarreta na ressignificação do cotidiano, bem-estar físico e mental, o amortecimento das barreiras para um desenvolvimento saudável, e, portanto, qualidade de vida (CASSIANO et al., 2010, CASTRO et al., 2011, CHEN et al., 2016, COETZEE, 2011, OLIVEIRA, ARAÚJO, 2013).

Conclui-se, que a terapia ocupacional pode utilizar a dança como recurso terapêutico

visando diversos objetivos que vão sendo definidos a partir das necessidades apresentadas pelo grupo ou paciente, não sendo seu propósito final a execução mais “limpa”, melhor executada, das coreografias e movimentos, mas garantir que os participantes desenvolvam seus aspectos psicossociais, cognitivos, físicos e sensoriais a fim de melhor qualidade de vida em todos os aspectos da vida.

Eixo 3: Terapia Ocupacional na oncologia pediátrica

Em relação a essa temática, foram encontrados na base de dados da SciELO, 4 artigos sendo que nenhum foi utilizado; na BVS foram encontrados 16 artigos e apenas 1 utilizado; na revista da USP foram encontrados três artigos e 2 foram utilizados; na revista da UFSCAR foram encontrados 10 artigos e um foi utilizado; foram encontrados e selecionados 2 artigos pelo google acadêmico e um foi utilizado. Portanto, obteve-se um total de 4 artigos que foram dispostos na tabela 3.

BASE DE DADOS	TÍTULO	AUTOR/ ANO	OBJETIVO	RESUMO
USP	Terapia ocupacional e oncologia pediátrica: caracterização dos profissionais em centros de referência no Estado de São Paulo	JOAQUIM, R.H.V.T. et.al 2017	Caracterizar profissionais de terapia ocupacional que atuam na área da oncologia pediátrica no Estado de São Paulo.	A partir dos relatos de Terapeutas Ocupacionais foi verificado que as ações realizadas vão ao encontro das necessidades apresentadas pelos pacientes, familiares e profissionais na oncopediatria.
UFSCAR	A importância da atuação da terapia ocupacional com a população infantil hospitalizada: a visão de profissionais da área da saúde	GIARDINETTO, A.R.S.B. et.al 2009	Descrever a importância do trabalho da Terapia Ocupacional com crianças hospitalizadas, sob o ponto de vista de uma equipe multidisciplinar de um Hospital Materno-Infantil.	Realizado pesquisa com profissionais da área hospitalar infantil que demonstrou a percepção da diferença de comportamento dos pacientes e acompanhantes na dinâmica hospitalar após as intervenções da Terapia Ocupacional.
USP/ BVS	Desvelando o papel do terapeuta ocupacional na oncologia pediátrica em contextos hospitalares	LIMA, M.S; ALMOHALHA, L. 2011	Investigar o papel do terapeuta ocupacional atuando em contextos hospitalares na oncologia pediátrica.	A partir de uma investigação do papel do terapeuta ocupacional na oncologia pediátrica, percebeu-se que primeiro deve avaliar e traçar objetivos para depois selecionar a abordagem teórica mais adequada com a criança e/ou cuidador.

Pubmed	Effect of Play-based Occupational Therapy on Symptoms of Hospitalized Children with Cancer: A Single-subject Study	MOHAMMADI, A; MEHRABAN, A.H; DAMAVANDI, S.A. 2017	Investigar os efeitos da terapia ocupacional baseada no brincar na dor, ansiedade e fadiga em crianças hospitalizadas com câncer em tratamento quimioterápico.	A partir de uma investigação constatou-se que terapia ocupacional baseada no brincar pode ser útil na redução dos sintomas de ansiedade, fadiga e dor.
--------	--	---	--	--

Tabela 3. Relação dos artigos achados e utilizados, com seu assunto principal, 2019.

Fonte: elaborada pelas autoras a partir dos dados da pesquisa.

Os artigos descritos na Tabela 3 trazem e descrevem a importância da atuação da Terapia Ocupacional dentro do processo hospitalar de crianças em tratamento oncológico.

O câncer pediátrico é considerado uma doença rara com alta perspectiva de cura (em torno de 70%), mas ainda apresenta diversas sequelas e sintomas devido à própria doença ou aos diferentes tratamentos (JOAQUIM et al., 2017). Esses efeitos negativos comprometem o desenvolvimento normal, além de gerar distúrbios do sono e alimentar, desordem emocional, perda da autonomia e independência, interrupção das atividades de vida diárias (AVD's), participação limitada em funções sociais e, portanto, impactos negativos na qualidade de vida (MOHAMMADI, MEHRABAN, DAMAVANDI, 2017).

Vale lembrar que as sequelas devido ao tratamento não se isolam no uso das drogas. A hospitalização, o isolamento social, os medos, e o afastamento do seu círculo familiar levam a rompimentos e limitações das estruturas cotidianas da criança, afetando, conseqüentemente, seu desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social normal (GIARDINETTO et. al, 2009, LIMA, ALMOHALHA, 2011).

O profissional de Terapia Ocupacional, nesse momento, pode se apresentar na área de reabilitação, na promoção do desenvolvimento infantil, na humanização do ambiente e das relações, na orientação da alta hospitalar, no acompanhamento domiciliar e na coordenação de setores específicos dentro do hospital (GIARDINETTO et. al, 2009, LIMA, ALMOHALHA, 2011).

Dentre os diversos recursos que podem ser empregados por esse profissional o mais comum é o brincar, por ser a principal ocupação da criança. É responsável pela aprendizagem social (regras sociais, moral e valores), pela promoção da comunicação, desenvolvimento das habilidades motoras, cognitivas e sensoriais e satisfaz o desejo interno de participação no meio (GIARDINETTO et. al, 2009, LIMA, ALMOHALHA, 2011, MOHAMMADI, MEHRABAN, DAMAVANDI, 2017), além disso, permite a expressão de experiências negativas, propiciando um senso de controle sobre os eventos ocorridos e potencializando sua autoestima. Outro ponto positivo é enriquecer a relação entre a criança e os profissionais, viabilizando uma assistência hospitalar mais holística e humanizada (GIARDINETTO et. al, 2009).

Garantir a participação dos familiares durante todo o processo, bem como assegurar bom vínculo com a criança, auxilia na satisfação emocional e segurança para ambos, podendo facilitar também na adaptação e no sentimento de acolhimento da criança. O apoio a eles contribui para que se mantenham bem e possam oferecer cuidado à criança, “de modo que a sobrecarga e as dificuldades próprias desse período não interfiram negativamente nesse processo” (LIMA, ALMOHALHA, p. 177, 2011).

Portanto, dentro das diversas funções que um terapeuta ocupacional pode desempenhar da oncologia pediátrica, percebe que a atuação com as crianças (o brincar) e com os familiares são as de maior destaque, isso porque elas garantem que as ocupações desempenhadas por ambos tenham significação e permaneçam com menor desestruturação possível e que todo o período ocorra com o menor dano psicológico, físico e cognitivo para todos os envolvidos.

Eixo 4: O ballet como recurso terapêutico ocupacional na oncologia pediátrica

A dança pode ser utilizada pelos profissionais de terapia ocupacional, na intervenção com crianças em tratamento oncológico, possibilitando diferentes formas de fazer e estar no mundo, ensina a lidar com limitações, com os diferentes ambientes frequentados e com a realidade vivida (CASTRO et. al., 2011), auxilia no enfrentamento do sentimento de solidão, possibilita a criação de redes relacionais, fortalece a participação nos acontecimentos diários, em experiências socioculturais e permite ganhar um outro lugar social (CASTRO et. al., 2011). Outro ponto importante, é que permite uma melhora da resistência e aptidão física, das habilidades cognitivas e a liberação das tensões psicológicas (COETZEE, 2011).

No meio das diversas modalidades existentes, o ballet clássico é um método que se destaca por contemplar uma rica educação motora de forma consciente e global, proporcionando benefícios nos aspectos físicos, emocionais, sociais e intelectuais (BARROS, TEIXEIRA, DA SILVA, 2016), podendo ser ensinado e praticado por pessoas com diferentes corpos e idades, contanto que desejem experimentar o prazer do movimento (DUARTE, 2012, PINHEIRO, 2013).

Com crianças a linguagem deve se diferenciar, sendo definida pela idade dos participantes e as particularidades encontradas neles (DE ALMEIDA, CAMPOS, 2013). Para que isso aconteça, é necessário a presença de um profissional capacitado, que conheça sobre desenvolvimento humano, para separar corretamente grupos de faixa etária para a realização das aulas e suas singularidades, assim, realizando o grau de exigência adequado a cada um (DOS SANTOS, DAMASCENO, 2010), que também compreenda que “cada indivíduo tem um tempo peculiar para a aquisição e para o desenvolvimento de habilidades motoras” (DUARTE, p. 15, 2012).

O profissional de Terapia Ocupacional é habilitado para analisar e avaliar o desenvolvimento infantil e, com isso, elaborar intervenção que vá ao encontro com as necessidades apresentadas pela criança em tratamento (JOAQUIM et al., 2017), podendo

ser o ballet clássico um recurso para essa. Esse recurso será utilizado com orientação adequada da realização dos passos, sendo adaptado quando necessário e promovendo cooperação e acolhimento do grupo (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2013).

Portanto, o profissional deverá ter formação como terapeuta ocupacional e possuir conhecimentos teóricos e práticos do método de ballet clássico ou realizar um trabalho em conjunto com o professor de ballet clássico, para assim compor saberes e desenvolver as melhores propostas possíveis visando, não a melhor execução de passos, ou seja, a performance, mas sim a geração da melhor qualidade de vida através da estimulação das habilidades motoras, cognitivas, sensoriais, e proporcionar momentos prazerosos socialmente e com abertura para expressão dos sentimentos relacionados ou não ao período de tratamento.

CONCLUSÃO

A Terapia Ocupacional, é uma profissão que pode utilizar o ballet clássico como recurso terapêutico, pois entende que o corpo é importante para a construção, compreensão e significação do fazer humano. O terapeuta ocupacional buscará um processo de vinculação do grupo que dança e, conseqüentemente, novas relações e experiências, além de permitir o fortalecimento da participação na vida social e cultural. Logo, o bem-estar e a participação ocupacional serão foco nessa intervenção, mas essa ainda gerará ressignificação do cotidiano, o bem-estar físico e mental, a superação de barreiras e, a qualidade de vida dos sujeitos envolvidos na prática.

Conclui-se que os materiais encontrados corroboram com a ideia de que o ballet clássico pode ser utilizado como recurso terapêutico ocupacional para garantir que a criança em tratamento oncológico tenha estímulo para não perder ou para manter seu desenvolvimento típico, além de proporcionar participação social e cultural, permitindo a expressão do seus sentimentos.

REFERÊNCIAS

ACHCAR, D. **Ballet, Arte, Técnica, Interpretação**. Rio de Janeiro: Cia. Brasileira de Artes Gráficas, 1980.

ALMEIDA, M. D. de. **A criança com tumor de sistema nervoso central**: considerações da psicanálise para a área da saúde. 2011. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47133/tde-04062012-110150/pt-br.php>> Acesso em: 20 maio 2018.

BARROS, A.R.; TEIXEIRA, N.R.; DA SILVA, F.R. Contribuições do ballet clássico para o desenvolvimento motor infantil. **Revista de Trabalhos Acadêmicos Universo Recife**, Recife, v. 3. n. 3, 2016. Disponível em: <<http://revista.universo.edu.br/index.php?journal=1UNICARECIFE2&page=aarticl&op=viewArticle&path%5B%5D=3726>>. Acesso em: 30 setembro 2019.

BERTONI, I. G. **A Dança e a Evolução, O Ballet e seu Contexto Teórico, Programação Didática**. São Paulo: Tanz do Brasil, 1992.

BOING, L et. al. Dance as treatment therapy in breast cancer patients: a systematic review. **Rev Bras Ativ Fís Saúde**, Florianópolis, v. 22, n. 4, p. 319-331, jul. 2017. Disponível em: <<http://rbafs.org.br/RBAFS/article/view/9971>> Acesso em: 27 fevereiro 2019ok

CASSIANO, J. et al. Dança sênior: um recurso na intervenção terapêutico ocupacional junto a idosos hígidos. **Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano**, v. 6, n. 2, 23 out. 2010. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/rbceh/article/view/174>> Acesso em: 3 de junho de 2019.

CASTRO, E. D. et al. Ateliês de Corpo e Arte: inventividade, produção estética e participação sociocultural. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, v. 22, n. 3, p. 254-262, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rto/article/view/46431>> Acesso em: 12 junho 2019.

CHEN, M.D. et al. Influences of Aerobic Dance on Cognitive Performance in Adults with Schizophrenia. **Occup. Ther. Int.**, Taiwan, v. 23, n. 4, p. 346-356, 1 jul. 2016. Disponível em: <<https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/mdl-27363988>>. Acesso em: 3 junho 2019.

COETZEE, Z. Every dance has its own story - how participation in dance empowered youth living in a rural community to buffer an intergenerational cycle of poverty. *South African Journal of Occupational Therapy*, Pretoria, v. 41, n. 3, p. 50-54, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2310-38332011000300010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 3 junho 2019.

DE ALMEIDA, M.P.; CAMPOS, M.F. **A pedagogia do balé clássico para crianças e a construção dos saberes**. 2013. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_ComuniComun_oral_idinscrito_2013_of3125295bed192d1883d943aaf7835e.pdf>. Acesso em: 2 outubro 2019

DOS SANTOS, C.R.; DAMASCENO, M.L. Desenvolvimento Motor: Diferenças do Gênero e os Benefícios da Prática do Futsal e Ballet na Infância. **Revista Hórus**, v. 5, n. 2, p.177-187, 2010. Disponível em: <<http://periodicos.estacio.br/index.php/revistahorus/article/view/3981>>. Acesso em: 5 fevereiro 2019.

DUARTE, S.A. Revisão de Literatura: Incentivo à Prática do Ballet nas Escolas: A Realidade da Cia Studio D'arte. In: DUARTE, S.A. **Motivos da Adesão e Permanência de Crianças à Prática do Ballet Clássico da Companhia Studio D'arte, Criciúma – Sc, Sob o Ponto de Vista de seus Pais**. Orientador: Prof. Esp. Rômulo Luiz da Graça. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Educação Física) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, p. 13-16, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.unesc.net/handle/1/1488>>. Acesso em: 1 outubro 2019.

FRISON, FS; SHIMO, AKK; GABRIEL, M. Dança circular e qualidade de vida em mulheres mastectomizadas: um estudo piloto. **Saúde debate**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 101, p. 277-284, jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-11042014000200277&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 maio 2019.

GIARDINETTO, A.R.S.B. et. al. A importância da atuação da terapia ocupacional com a população infantil hospitalizada: a visão de profissionais da área da saúde. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, São Carlos, v. 17, n.1, p. 63-69, Jan/Jun 2009. Disponível em: <<http://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/119>>. Acesso em: 16 junho 2019.

HANNA, J.L. The Power of Dance: Health and Healing. **The Journal of Alternative and Complementary Medicine**, v. 1, n. 4, p. 323-331, 1995. Disponível em: <<https://www.liebertpub.com/doi/abs/10.1089/acm.1995.1.323>>. Acesso em: 27 fevereiro 2019.

HO, R.T.H. et. al. Effects of a Short-Term Dance Movement Therapy Program on Symptoms and Stress in Patients with Breast Cancer Undergoing Radiotherapy: A Randomized, Controlled, Single-Blind Trial. **Journal of Pain and Symptom Management**, v.51, n.5, p.824-831, maio 2016. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/26975625>> Acesso em: 22 maio 2019.

JOAQUIM, R.H.V.T. et al. Terapia ocupacional e oncologia pediátrica: caracterização dos profissionais em centros de referência no Estado de São Paulo. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, v. 28, n. 1, p. 36-45, 8 jun. 2017. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rto/article/view/111291>>. Acesso em: 16 junho 2019.

LIMA, S. L.; ALMOHALHA, L. Desvelando o papel do terapeuta ocupacional na oncologia pediátrica em contextos hospitalares. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, v. 22, n. 2, p. 172-181, maio/ago 2011. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/rto/article/view/14135>>. Acesso em: 16 junho 2019

MOHAMMADI, A; MEHRABAN, AH; DAMAVANDI, SA. Effect of play-based occupational therapy on symptoms of hospitalized children with cancer: A single-subject study. **Asia Pac J Oncol Nurs**, Iran, v. 4, n. 2, p. 168-72, abr. 2017. Disponível em: <<http://www.apjon.org/article.asp?issn=2347-5625;year=2017;volume=4;issue=2;spage=168;epage=172;aulast=Mohammadi>>. Acesso em: 16 junho 2019.

OLIVEIRA, I. B. S.; ARAÚJO, L. S. Paisagens acolhedoras em um tempo de sutilezas: Ressonâncias da dança em uma clínica corporal em saúde mental. **Cad. Ter. Ocup. UFSCar**, São Carlos, v. 21, n. 3, p. 575-582, 2013. Disponível em: <<http://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/artarti/view/917>>. Acesso em: 3 junho 2019.

PINHEIRO, K.B.S. **Fim de um “mito”: o ensino do Ballet Clássico para mulheres na faixa etária dos 20 aos 70 anos de idade**. Orientador: Marcílio de Souza Vieira. 72 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Dança) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013. Disponível em: <http://monografias.ufrn.br:8080/jspui/handle/123456789/1295>. Acesso em: 6 fev. 2019.

REIS, RS; SANTOS, MO; THULER, LCS. Incidência de tumores pediátricos no Brasil. **Revista Brasileira de Cancerologia**, Rio de Janeiro, v. 53, n. 1, p. 05-15, 2006. Disponível em: <<https://rbc.inca.gov.br/index2.php>>. Acesso em: 4 nov. 2019.

SERLIN, I.; GOLDOV, N.; HANSEN, E. Dance/Movement Therapy and Breast Cancer Care: A Wellbeing Approach. Separada de: KARKOU, V.; OLIVER, S.; LYCOURIS, S. **The Oxford Handbook of Dance and Wellbeing**. 1. ed. [S. l.]: Oxford University Press, 2017. cap. 48, p. 883-901. Disponível em: <http://www.union-street-health-associates.com/articles/dance_movement_therapy_and_breast_cancer_care.chapter.pdf>. Acesso em: 22 maio 2019.

SILVA, J. A.; LIMA, E. M. F. A. Comunidades provisórias entre pessoas quaisquer: encontros de delicadeza, criação artística e diferença. **Cad. Ter. Ocup. UFSCar**, São Carlos, v. 23, n. 3, p. 673-681, 2015. Disponível em: <<http://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/artarti/view/1209>> Acesso em: 3 junho 2019.

SOARES, A. N. L. M. **Epidemiologia dos Tumores do Sistema Nervoso Central em Idade Pediátrica**. Disponível em: <<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/72034/2/30499.pdf>> Acesso em: 20 maio 2018.

STURM, I. et al. Effect of dance on cancer-related fatigue and quality of life. **Support Care Cancer**, v. 22, n. 8, p. 2241-2249, mar. 2014. Disponível em: < <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/24671434>> Acesso em: 25 janeiro 2019

TEIXEIRA, L. A. (Coord). **De uma doença desconhecida a um problema de saúde pública: INCA e o controle de câncer no país**. Rio de Janeiro: Ministerio da Saúde, 2007. Disponível em: <http://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/doenca_desconhecida_saude_publica.pdf> Acesso em: 20 maio 2018.

SOBRE A ORGANIZADORA

DENISE PEREIRA - Mestre em Ciências Sociais Aplicadas (UEPG), Especialista em História, Arte e Cultura, (UEPG), Especialista em Tecnologias Educacionais, Gestão da Comunicação e do Conhecimento (CENSUPEG); Especialista em Docência do Ensino Superior, Gestão e Tutoria EAD (FABRAS); Especialista em Gestão Educacional (IBRA), Graduada em História (UEPG) e Graduada em Pedagogia (IBRA). Atualmente Professora/Tutora Ensino a Distância da UEPG, Professora Orientadora de TCC da UFRN, Coordenadora Geral Acadêmica da FASU

KAREN FERNANDA BORTOLOTI - Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (2012), Mestre em História pela Universidade Estadual Paulista (2005), Licenciada e Bacharel em História pela Universidade Estadual Paulista (2002). Atualmente é pesquisadora vinculada a Universidade Federal do Paraná.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Abordagem Freiriana 28

Aprendizagem 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 14, 36, 41, 45, 46, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 102

Articulação interdisciplinar 44, 47

B

Ballet 93, 94, 95, 103, 104, 105, 106

Black Power 55, 56, 57, 59, 60, 61

C

Construção 11, 12, 16, 17, 18, 20, 29, 31, 33, 34, 57, 58, 59, 62, 78, 89, 99, 104, 105

Contexto cultural 60, 61, 62, 76, 77

Criança 2, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 49, 65, 93, 94, 101, 102, 103, 104

Cultura científica 44

D

Dança 15, 16, 17, 18, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 76, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 103, 104, 105, 106

Dinâmica econômica 82

E

Economia criativa 81, 82, 83, 84, 87, 91, 92

Educação 1, 2, 3, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 36, 39, 42, 43, 46, 62, 63, 66, 71, 80, 83, 103, 105, 108

Emprego formal 81, 82, 83, 87, 88, 89, 90, 91

Ensino 2, 1, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 17, 18, 19, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 36, 40, 42, 44, 45, 46, 47, 52, 53, 54, 66, 106, 108

H

História de vida 62

I

Identidade 17, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 33, 38, 42, 43, 59, 62, 63, 73, 79, 84, 85, 91

L

Lei 11.645/08 15, 16, 19, 26

Literatura 19, 20, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 51, 52, 53, 97, 99, 105

Literatura afro-brasileira 28, 29, 30, 31, 33, 34, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43

M

Mana-Chica do Caboio 15, 16, 22, 23, 24

O

Oncologia 93, 94, 95, 101, 103, 106

P

Pensamento 7, 8, 9, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 67, 86, 92

Pertencimento étnico 28, 29, 30, 31, 35, 40, 41

Pesquisa-ação existencial 28, 29, 30, 34, 40, 41

Pesquisador 34, 35, 62, 63, 74, 79

R

Racismo 25, 32, 37, 38, 42, 50, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61

S

Setores culturais 81

Sociocultural 1, 2, 10, 11, 98, 105

T

Terapia 93, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106

Terapia ocupacional 93, 95, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106

Trabalho colaborativo 44, 46, 53

A cultura
em
UMA PERSPECTIVA
multidisciplinar 2

🌐 www.atenaeditora.com.br

✉ contato@atenaeditora.com.br

📷 @atenaeditora

📘 www.facebook.com/atenaeditora.com.br



A cultura
em
UMA PERSPECTIVA
multidisciplinar 2

🌐 www.atenaeditora.com.br

✉ contato@atenaeditora.com.br

📷 @atenaeditora

📘 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

