

N. 26

Ano 16º jul./dez. 2021

PAIDEIA

REVISTA DO CURSO
DE PEDAGOGIA DA
FACULDADE DE CIÊNCIAS
HUMANAS, SOCIAIS E DA
SAÚDE/FUMEC





UNIVERSIDADE FUMEC

FUNDAÇÃO MINEIRA DE EDUCAÇÃO E CULTURA

Presidente do Conselho de Curadores

Prof. Antônio Carlos Diniz Murta

Vice-Presidente do Conselho de Curadores

Prof. João Carlos de Castro Silva

Presidente do Conselho Executivo

Prof. Air Rabelo

REITORIA

Reitor

Prof. Fernando de Melo Nogueira

Pró-Reitor de Graduação

Prof. João Batista de Mendonça Filho

Pró-Reitor de Planejamento e Administração

Prof. Márcio Dario da Silva

Pró-Reitor de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão

Prof. Henrique Cordeiro Martins

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E DA SAÚDE

Diretor Geral

Prof. Rodrigo Suzana Guimarães

Coordenação do Curso de Pedagogia

Profa. Alessandra Latalisa de Sá

PAIDEIA

Comissão Editorial

Profa. Dra. Alessandra Latalisa de Sá

Profa. Ms Flávia Lamounier Gontijo

Profa. Ms Graziela Santos Trindade

Profa. Dra. Maysa Gomes

Prof. Dr. Henrique Cordeiro Martins

Conselho Editorial

Analise Jesus Silva – FAE/UFMG

Astréia Soares Batista – FCH/FUMEC

Alexandre da Silva Aguiar – UFRN

Andréa Carla Pereira Campos Cunha – RME/RN e Universidade do Minho – PT

Berenice Lurdes Borssoi – UFRGS

Cynthia Greive Veiga - FAE/UFMG

Egeslaine de Nez – UNEMAT

Fernando Jorge Correia de Freitas – UNISEPE/FACIMED

João Batista de Mendonça Filho – FCH/FUMEC

Juarez Tarcísio Dayrell – FAE/UFMG

Levindo Diniz Carvalho – UFSJ

Luciano Mendes de Faria Filho – FAE/UFMG

José Manuel Sita Gomes – UON/AD/AF

Karina Marcon – Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Margareth Diniz – ICHS/UFOP

Paulo Henrique Nogueira de Queiroz – FAE/UFMG

Renata Silva Bergo – IEAR/UFF

Samira Zaidan – FAE/FUMEC

Samy Lansky – FEA/FUMEC

Santuzza Amorin Silva – FAE/UEMG

Simone Grace de Paula – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Terciane Ângela Luchese – Universidade de Caxias do Sul

Valéria Barbosa Resende – FAE/UFMG

Verônica Mendes Pereira – ICHS/UFOP

PAIDÉIA

REVISTA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E DA SAÚDE
• UNIVERSIDADE FUMEC •



**UNIVERSIDADE
FUMEC**

DE MINAS GERAIS PARA O MUNDO

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E DA SAÚDE - FUMEC

ISSN 2316-9605 (On-line)

Copyright © 2022 Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde - Universidade FUMEC. Todos os direitos reservados pela Universidade FUMEC.

As opiniões emitidas em artigos assinados são de absoluta e exclusiva responsabilidade de seus autores.

É permitida a reprodução total ou parcial dos artigos desde que citada a fonte.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Paidéia: revista do curso de pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde / Universidade Fumec. Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde. - Ano 16, n.26 (jul./dez. 2021) -.- Belo Horizonte: Universidade FUMEC, Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde, 2002-.

v. : il.

Semestral

ISSN: 2316-9605 (on-line)

1. Educação - Brasil. 2. Educação - Estudo e ensino - Brasil. I. Título. II. Universidade FUMEC. Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde.

CDU: 37

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Universitária-FUMEC

Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde

CAMPUS CRUZEIRO

Rua Cobre, 200

Bairro Cruzeiro

CEP: 30.310-190

Belo Horizonte / MG

31 3228-3000

paideia@fumec.br

<http://www.fumec.br/revistas/paideia>

Diretor Geral

Prof. Rodrigo Suzana Guimarães

Coordenação do Curso de Pedagogia

Profa. Alessandra Latalisa de Sá

Editora

Profa. Dra. Maysa Gomes

Projeto Gráfico e Capa: D'Lourenço Studio Gráfico

Revisão: Sob responsabilidade dos autores.

Diagramação: Tecnologia da Informação - Universidade FUMEC

Indexadores

Latindex (Sistema Regional de Información en línea para revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal)

BBE@ (Bibliografia Brasileira de Educação Digital)

Clase – Citas Latinoamericanas em Ciências Sociais y Humanidades (México – UNAM)

Ibict CCN Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - Catálogo Coletivo Nacional de Publicações Seriadadas

Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular (Funadesp)

Sumário

A PRÁTICA PEDAGÓGICA: PROTAGONISTA, INOVADORA E TRANSFORMADORA Henrique Corrêa Lopes Leonardo Guedes Henn	9
O QUE SE ENSINA E O QUE SE APRENDE EM UM CURRÍCULO-MUSEU COM GÊNERO? Cláudio Eduardo Resende Alves	25
ABRAMOS EL CONOCIMIENTO: EL LIBRO DE CONOCIMIENTO EN LA ESCUELA Mireia Duran Passola	47
RUA DE MÃO DUPLA: PAREDES GRAFITADAS DE BELO HORIZONTE E MUROS DE POMPEIA E DA CIDADE DO SOL. FOTOGRAFIA E CONTEMPLAÇÃO. Aroldo Dias Lacerda Júnia Sales Pereira	61
ADAPTAÇÃO TRANSCULTURAL DO SELF REPORTED ACTIVITY SETTINGS (SEAS) PARA O BRASIL Caroline Fernanda Bella Peruzzo Claudia Maria Simões Martinez Luzia Iara Pfeifer	79

Editorial

Prezados educadores,

é com alegria que trazemos a público mais uma edição da **Revista Paidéia**, o número 26, que reúne artigos de educadores/pesquisadores do Brasil e da Espanha, ampliando assim, as reflexões educacionais e a divulgação de práticas educativas.

Os artigos publicados neste volume oferecem a abordagem de múltiplos contextos da educação e de suas práticas, bem como alertam para a necessidade de ampliar as interfaces e os diálogos culturais na compreensão da riqueza e das possibilidades da educação como um compromisso social e transformador.

O artigo **“A prática pedagógica: protagonista, inovadora e transformadora”**, de Henrique Corrêa Lopes e Leonardo Guedes Henn, discute as dificuldades pedagógicas do lar ao ambiente escolar a partir de pesquisa bibliográfica referenciada em Freire (1996), Romanowski (2012) e Kramer (2001), com vistas à elaboração de uma metodologia ativa e inovadora. Os autores ressaltam o papel ativo do professor na inovação do sistema educacional.

“O que se ensina e o que se aprende em um currículo-museu com gênero?” é assinado por Cláudio Eduardo Resende Alves, e resulta de sua pesquisa de Pós-Doutorado em Educação (UFMG). Nessa pesquisa, o autor investigou as possibilidades do aprender e do ensinar sobre gênero no chamado currículo-museu. Fundamentado nos estudos pós críticos de gênero e currículo, o pesquisador realizou visitas periódicas ao acervo do Centro de Memória do Minas Tênis Clube (Belo Horizonte/MG), observando e registrando os momentos em que as normas de gênero foram colocadas em xeque durante as visitas mediadas de docentes e

discentes de escolas públicas e privadas. Seu texto problematiza o que ele denomina de “quatro (des)objetos museais – entendidos aqui como um exercício discursivo de estranhamento de gênero no museu, quais sejam: troféus, uniformes esportivos, carteiras antigas de sócios/as e fotografias antigas do clube.” Os resultados indicaram a importância de uma prática curricular mais ampla e articulada às diferentes leituras de mundo.

Mireia Duran Passola, professora da Universidad Autónoma de Barcelona e Formadora del Centro de Recursos Pedagógicos de Sabadell-Sant Quirze, nesta mesma cidade, assina o artigo **“Abertura do conhecimento: o livro do conhecimento na escola”**, apresentando a pertinente abordagem sobre o conhecimento intermediado pelo livro escolar a partir de uma visão geral dos livros de conhecimento, conceito que, segundo a autora, combina livros de não ficção com livros ilustrados. Na primeira parte, é apresentada a classificação de modalidades de publicações - “o binômio conhecimento-ficção, o grau de informação e a relação informação-imagens.” E na segunda parte do texto, é proposto um roteiro de aplicação, apresentação e utilização dos livros de conhecimento no ambiente escolar por meio de exemplos temáticos.

Em **“Rua de mão dupla: paredes grafitadas de Belo Horizonte e muros de Pompeia e da Cidade do Sol. Fotografia e Contemplação”**, os autores Aroldo Dias Lacerda e Júnia Sales Pereira, debruçam sobre fotografias e esquinas da cidade de Belo Horizonte, apresentando “como as paredes grafitadas de hoje podem evocar – em um diálogo diacrônico - inscrições rupestres e de paredes de cidades antigas, reais ou imaginadas.” Objetivam com essa análise, relacionar reminiscências e as possibilidades de uma cidade educadora das sensibilidades, dialogando com “a utopia de Campanella em sua Cidade do Sol.” A articulação e a permeabilidade passado/presente fornecem aos autores “horizontes de visada em que presente e passado se enlaçam por entremeio de imagens.” Assim contemplam elementos sensíveis, concretos,

utópicos, históricos, construindo um olhar sobre a cidade, a educação e o humano, criador de todos os sentidos.

Caroline Fernanda Bella Peruzzo, Claudia Maria Simões Martinez e Luzia Iara Pfeifer contribuem com o artigo intitulado “**Adaptação transcultural do Self Reported Activity Settings (SEAS) para o Brasil**”. O *Self-reported Experiences of Activity Settings (SEAS)* se constitui em um parâmetro de autorrelato, que visa compreender vivências de crianças e jovens em contextos recreativos e de lazer, abrangendo crianças com e sem deficiência. As autoras propõem a adaptação transcultural dessa medida para a população brasileira, a partir de uma metodologia apropriada ao estudo e de um instrumento avaliativo adequado, o que resultou em uma versão transcultural para crianças e jovens brasileiros, equivalente aos parâmetros da versão original do *Self-reported Experiences of Activity Settings*.

Este é o caminho da **Revista Paidéia** número 26, que transita na multidimensionalidade das reflexões e experiências no vasto campo da Educação.

Boa Leitura!

*Profa. Dra. Maysa Gomes
e Comissão Editorial da Revista Paidéia*

*Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde
Curso de Pedagogia - Universidade FUMEC*

A prática pedagógica: protagonista, inovadora e transformadora

HENRIQUE CORRÊA LOPES*

LEONARDO GUEDES HENN**

Resumo

As dificuldades pedagógicas encontradas no contexto educacional têm como seu ponto inicial o lar, juntamente com a base familiar e sua continuação no ambiente escolar. O crescimento da crítica sobre os programas de formação docente com a finalidade de analisar as consequências da deficiência das práticas pedagógicas de ensino para a formação humana, tanto por parte do professor que é encarregado da formação, do ensino e da aprendizagem, bem como, da indicação das práticas estabelecidas na área educacional e sociopedagógica, e do aluno implicado na inserção de ativo não somente em sala de aula, mas na sociedade, desenvolvendo desta maneira uma pedagogia baseada nas metodologias ativas e no protagonismo do aluno. A pesquisa bibliográfica baseou-se nos referenciais de Freire (1996), Romanowski (2012) e Kramer (2001). Dessa forma, concluiu-se que para uma elaboração de uma metodologia ativa e inovadora, o professor deve aplicar uma desconstrução de suas práticas pedagógicas. As transformações do processo educativo estão baseadas na dependência do professor, sendo ele o sujeito da inovação e do funcionamento como mediador do desenvolvimento, aperfeiçoamento e aprimoramento de práticas educacionais como um desafio continuado. Todavia, para que ocorra a inovação no sistema educacional, é necessário que o professor perceba a necessidade de inovar-se e aplicar a si mesmo uma nova construção, com novas oportunidades de elaboração, estudo e pesquisa.

Palavras-chave: educação; formação; pedagogia.

* Aluno do Mestrado Acadêmico em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Franciscana – UFN, Santa Maria – RS, bolsista PROSUC CAPES. Professor de História e de Ensino Religioso da rede pública estadual. E-mail: henriquecorrealopes@gmail.com

** Orientador. Doutor em História, docente do curso de História e Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens - Universidade Franciscana - UFN, Santa Maria, RS. E-mail: lghenn@gmail.com

1 Introdução

Assim como as necessidades diárias do homem em seu dia a dia, e principalmente no seu trabalho, a educação tem passado por modificações no decorrer do tempo, para tanto, as práticas pedagógicas foram criadas como estratégias para serem usadas como parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem.

Essas práticas têm como função, proporcionar ao aluno o desenvolvimento de habilidades e competências para que possam compreender com o passar do tempo, o conhecimento adquirindo durante a vida.

Como preocupação com o ensino e a educação é criado no Brasil em 1930 o Ministério da Educação e Saúde Pública^{***}, órgão federal que administrava de forma direta as políticas educacionais no país, representando um momento de valorização da educação a partir deste período.

Na constituição de 1934 idealizadora por “*dar*” o direito à educação para todos, com a influência da família tradicional, formada pelo pai, a mãe e os filhos, a escola passa a ser considerada um prolongamento da educação familiar e, portanto, servindo de aperfeiçoamento educacional e formadora do novo cidadão.

A Constituição de 1937 retroage um pouco os níveis de educação no país, separando os ricos dos pobres, onde o primeiro após a formação básica (primário e ginásio) estava destinado ao curso superior que fosse escolhido, na maioria dos casos, pelos próprios pais. Já para o pobre cabia após a conclusão do ensino primário a escolha de um ensino profissionalizante.

A partir da década de 50, o país passa pelo período de industrialização, com a modernização chega também à necessidade

^{***} De acordo com o portal do MEC, a instituição desenvolvia atividades pertinentes a vários ministérios, como saúde, esporte, educação e meio ambiente. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/97-conhecaomec-1447013193/omec-1749236901/2-historia>.

de especialização da mão de obra, a evasão rural para a urbana, a necessidade de profissionalização do homem, faz com que a educação popular cresça e desenvolva novos cursos técnicos e profissionalizantes, exigindo do país, uma reformulação do ensino, baseando-se na cultura americana e em sua economia.

Havendo a necessidade de priorizar a educação brasileira, em 1953 é criado o Ministério da Educação e Cultura (MEC) como é conhecido até hoje, sendo responsável pela elaboração e execução da política nacional de educação em todos os níveis educacionais.

Mas como trabalhar em educação, qual a melhor forma para ensinar em um país de várias dimensões e dificuldades. Segundo Werneck (1995, p. 61) “Educar é difícil, é trabalhoso, exige dedicação, sobretudo aos que mais necessitam. Transferir problemas é fugir da verdadeira educação”.

Práticas que são constantemente questionadas e como enfatiza Barbosa (1994) desde a década de 90, que tanto a escola e a pedagogia devem repensar as suas práticas, por um novo país e por um referencial de novas descobertas das investigações na área da leitura e escrita.

Certamente não será com prédios, aparelhos de tevê, kits multimídia ou novas alternativas metodológicas de ensino que se conseguirá superar as marcas do analfabetismo, os tijolos, o coração e o cérebro de nossas ações escolares foram, são e continuarão a ser os professores e as professoras que ano após ano convivem com crianças, jovens e adultos nas escolas concretas existentes nas esquinas das cidades, nas fazendas do campo, nos bairros pobres e sofridos das periferias. (KRAMER, 2001, p. 15)

Para isso o professor passa por diversas etapas no decorrer de sua docência, que desenvolve constantemente novas práticas educacionais necessárias para que esse torne suas aulas atrativas e dinâmicas.

Nesse ponto começam a ser colocadas em prática as qualidades emocionais e as questões de relacionamento pessoais e interpessoais, as quais são imprescindíveis para o desenvolvimento de um trabalho correto e que propicie uma qualidade formativa adequada, um sinal de paciência e dedicação.

A maioria dos professores considera muito importante gostar do que faz, ou seja, além do conhecimento, sabemos que essa profissão envolve sentimentos. Além disso, a educação como prática social incorpora significado social para essa profissão. Implica compromisso, cientificidade, coletividade, competência e comunicabilidade. Torna-se inadmissível realizarmos o ensino mecanicamente. (ROMANOWSKI, 2012, p. 19)

2 Metodologia

Esse é um trabalho de forma contínua, em curso e de natureza interdisciplinar, de abordagem qualitativa, com procedimentos técnicos de uma pesquisa bibliográfica com ênfase na análise de conteúdos de que aborda o ensino e suas práticas, e que desenvolvem um trabalho sobre a formação de professores e suas práticas pedagógicas. Envolvendo dessa forma nessa pesquisa, algumas metodologias de ensino, além de questões de cunho motivacional e emocional que cercam e fazem parte também da profissão docente.

Os professores têm ideias, hipóteses, princípios explicativos e conhecimentos (baseados na sua experiência de vida e na sua trajetória como aluno e profissional) que, quando revelados, podem oferecer importantes pistas e subsídios na busca de novos modos de ação junto a eles. (REGO, 2004, p. 117)

3 A formação docente

Em alguns momentos, as informações eram passadas aos alunos, de uma forma mais resumida, sendo necessário decorar o que estava sendo lido e posteriormente, uma prova de avaliação era aplicada, mas o professor realmente sabia e conhecia o que estava transmitindo ao aluno? Ele sabia ou conhecia? E o aluno estava absorvendo de que maneira essa grande forma de conhecimento? – são questionamentos que fazem parte de uma pedagogia que se modifica conforme a necessidade ou um olhar mais atento às dificuldades que cada um carrega consigo.

Não basta o professor ter o domínio do conteúdo a ser exposto em sala de aula. O diálogo só acontece quando professor e aluno têm algo a dizer sobre um assunto comum, ou seja, o tema de aula. Se o aluno desconhece totalmente o tema a ser trabalhado, não só não pode se preparar para a aula, como fica impedido de dizer uma palavra sobre o assunto. (CAIMI, 2004, p. 144.)

A perspectiva pedagógica surge com vários métodos, a educação tradicional, com a aplicação de um currículo e material didático limitado, de memorização e com base na autoridade do professor.

A pedagogia tecnicista, para suprir as necessidades do mercado, ou seja, da indústria e do comércio, com passividade com os alunos, servindo apenas de instrução e não de ensino.

A pedagogia histórico-crítica, que envolve todo o conhecimento carregado pelo homem, sua indagação sobre a sua realidade, a coerência enquanto educador, voltado para a formação do mundo, com o olhar crítico, e o sonho que ainda tudo é possível. “Cada disciplina formula seus objetivos no intuito de contribuir para uma formação intelectual e cultural que desenvolva o espírito crítico e capacidades diversas de comparação, dedução, criatividade,

argumentação, lógica e habilidades técnicas entre outras” (BITTENCOURT, 2004, p. 41).

A preocupação com o meio ambiente, o surgimento da ética, a superação, a dúvida e a necessidade de gerar todo o conhecimento possível, pactua atualmente com a preocupação e a construção dos sentidos, e dos percursos pessoais.

O processo de comunicação caracterizado pela transmissão do saber e pela recepção da informação e do conhecimento, passivo considerando os direitos do outro, assertivo em busca do próprio equilíbrio, mesmo que enfrente as dificuldades como docente, de uma instituição tradicional.

Problemas de estrutura física e de pessoal, bem como as dificuldades normais em aquisição e escolha de materiais didáticos, formação profissional, qualificação e atualização de metodologias que consigam abranger a todos os indivíduos, e não o grupo como era feito em anos anteriores, pois o mundo atual exige a capacitação individual com talentos e valores que possam ultrapassar os obstáculos do trabalho, sua autoestima, criatividade e a capacidade empreendedora.

A efervescência social e política nos anos 1970 e 1980 favoreceu mudanças substantivas no campo da formação docente, que se explicitaram sobretudo a partir dos anos 1990. Nesse contexto, o debate educacional brasileiro passou a incorporar as concepções advindas das racionalidades prática e crítica, inspirando e delineando novos projetos de formação de professores. (FONSECA, 2007, p. 39).

A qualificação serve para estar sendo incluído em novas formas de ensino ou na transmissão de conhecimento de novas metodologias que podem ser propostas e praticadas, facilitando assim um melhor aproveitamento do que está sendo estudado, e talvez quando for colocado por esse educando em uso na sua turma essa nova qualificação pode e será ampliada e feita uma nova

adequação criando assim a rotatividade de novas metodologias de ensino.

A reconstrução seria uma nova etapa que surge onde o educando muda toda a sua forma de transmitir os conhecimentos básicos e suas versões metodológicas carregadas por antigos conceitos que tornaram-se obsoletos para a época, nesse caso pode ser originada pelo próprio arbítrio do educando ou pela influência de novas bases metodológicas, influências pedagógicas ou literárias que alteram o pensamento do educador.

Sua pesquisa somente toma fôlego renovado por alunos que avançam em dúvidas e questionamentos que alguns professores têm dificuldade de alcançar, são essas dúvidas conseguidas pelo acaso ou por informações que envolvem pessoas e grupos simples, mas que de fato podem contribuir para uma pesquisa mais profunda e um processo investigativo.

Será uma nova questão para debate sobre nosso mundo cada vez mais voltado para o trabalho, para a sobrevivência profissional e pessoal, a qualificação está cada vez se sobrepondo a itens como o conhecimento e a própria vida pessoal, destacando-se neste ponto, ideais como a construção e sustentação do meio familiar, e nossa história localizada, regional, estrutural ou formativa.

Muitos são os estudos sobre o chamado fracasso escolar no Brasil que apontam a inadequação da escola: professores e equipes com frequência não sabem como lidar com diferentes culturas, valores, classes sociais, práticas, hábitos e linguagens, tendo enorme dificuldade de ensinar crianças que provêm das famílias pobres, com pouco acesso a contextos, produtos e materiais escritos. Esses conflitos pedagógicos, os baixos salários e as condições precárias de trabalho historicamente vêm contribuindo para gerar o fracasso escolar e suas consequências sociais e educacionais. (KRAMER, 2001, p. 153)

4 A relação professor e aluno

O aluno e o professor têm que obter por espontaneidade a curiosidade que deve ser crítica e metódica ao mesmo tempo, tornando ambos estimulados a crescerem, pesquisarem e modificarem opiniões, aumentando assim a dinâmica no estudo e melhorando o conhecimento.

Cita-se dinâmica de estudo, e não, dinâmica de aula, pois esse pode ser um método que além de tornar uma aula cansativa um desgaste ainda maior para o aluno, dessa forma, perguntas e questionamentos são levados para a turma em geral, mas poucos têm o desejo em responder, ora por conhecer e ter estudado sobre o tema em questão, ora por não ter assimilado e ter vergonha ou timidez em responder e até mesmo em notificar o docente que não compreendeu o tema em questão, ocasionando dessa forma uma maior intervenção do docente.

O homem é a peça fundamental para o conhecimento, ele obtém a informação, a leitura, o interesse, o aprendizado e o saber, juntando tudo isso ele torna-se a máquina perfeita, pois em um mundo cada vez mais globalizado e capitalista, consegue com tudo isso, gerar um conhecimento novo a cada instante; sendo esse o maior poder que um homem pode ter.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em relação uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. (FREIRE, 1996, p. 23)

A realidade da formação e qualificação, saber distinguir a teoria e a prática, sair do ícone de que cada docente é o problema.

Utilizar dos saberes pedagógicos para aumentar a dimensão da formação de suas turmas, ampliando com os canais do diálogo entre a realidade vivida e a interpretada, utilizando para isso os instrumentos mediadores, auxiliares na informação para a transformação de um novo conhecimento, podendo em alguns casos gerar outra conclusão, propostas e discussões.

Um bom docente deve mostrar a empatia das competências interpessoais o que possibilita um relacionamento sociável, compreensível, envolvendo as habilidades de comunicação, a cooperação e o seu desenvolvimento, que Rego (2004) comenta sobre do ponto de vista vygotskiana, o desenvolvimento humano se caracteriza pelas trocas recíprocas, que são estabelecidas durante toda a vida do indivíduo e com a sua interação com o meio.

Tornando o relacionamento humano mais flexível o que romperia com os padrões mentais já estabelecidos adaptando-se a diferentes situações do ambiente, fortalecendo o indivíduo, seja pelo seu agir ou pensar, pela formação de seu caráter, pela criação de suas concepções e por sua socialização.

A educação é responsável pela socialização, ou seja, a possibilidade de convívio, com qualidade, de uma pessoa na sociedade; a socialização viabiliza, portanto, com um caráter cultural acentuado, a integração do indivíduo com o meio. A ação pedagógica conduz o indivíduo para a vida em sociedade, produzindo cultura e usufruindo dela. (MINETTO, 2008, p. 17-18)

Essa é uma difícil decisão para o aluno, ainda deficiente de uma decisão própria e segura, a influência do seu dia a dia e de sua família tem um peso muito grande nesse momento, é importante lembrar que a memória quando utilizada ou ativada é uma ferramenta importante e decisiva em muitos momentos, para o aluno também não foge à regra.

Os alunos (no plural) são pessoas que têm histórias de vida diferentes, culturas e valores diversos. Por isso, não são mais

considerados no singular, meras “tabulas rasas”. Seus conhecimentos prévios, seus interesses, suas motivações, seus comportamentos e suas habilidades são importantes contribuições não apenas como ponto de partida, mas como componentes de todo o processo educativo. Como sujeitos, os alunos não apenas contribuem, mas participam, negociam, constroem, interagem ativamente com os outros alunos, os professores e o conhecimento. (FONSECA, 2006, p. 103).

O aluno sempre irá lembrar como esse ou aquele professor lhe ensinava como era a estrutura da escola onde frequentava, sua biblioteca, sua evolução durante aquele período, todas essas lembranças são colocadas em uma balança quando esse aluno for refletir no que fará pela frente.

O material que era utilizado em sala de aula seja didático, oral, visual, e até mesmo a forma em que o professor lecionava, sua motivação, sua espontaneidade e lógico, o seu conhecimento tem grande influência na vontade do aluno.

Certa pobreza teórico-metodológica indica, além da incipiente tradição acadêmica nesta área, uma característica marcante no campo da pesquisa educacional, que é a da preocupação com a possível aplicabilidade de estudos sobre o ensino na solução de problemas concretos da educação atual (FONSECA, 2006, p. 32).

E cabe também ao aluno cobrar, pois ele sabe quando o que está sendo ensinado é motivador, que está atendendo ao atual conceito da era do conhecimento, desenvolvendo sua inteligência e uma linguagem proativa, pois o aprendizado só enriquece quando for utilizado, expandindo a sua inteligência e o melhor estímulo é a educação e as experiências pelo homem adquirido, logicamente dependendo do estímulo e do interesse pessoal a esse tipo de conhecimento recebido que será dedicado.

Uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteli-

gibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade. É imprescindível portanto que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de "amaciá-la" ou "domesticá-la". É preciso mostrar ao educando que o uso ingênuo da curiosidade altera a sua capacidade de achar e obstaculiza a exatidão do achado. É preciso por outro lado e, sobretudo, que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de receptor da que lhe seja transferida pelo professor. (FREIRE, 1996, p. 78)

Nunca esquecendo que o principal meio de adquirir o conhecimento básico é através da leitura, é esse pequeno detalhe que também faz com que o aluno esbarre nesse obstáculo.

Pois o trabalho exige muito do corpo, seja braçal ou intelectual, tornando o indivíduo passível de cansaço, stress e esforços repetitivos, entre outros fatores. E financeiramente, pois exige dependendo da escolha que esse aluno fizer no fim de um período na sua vida de absorção do conhecimento básico, pois acredita-se que o conhecimento seja ilimitado e constante.

O homem é um ser social e histórico e é a satisfação de suas necessidades que o leva a trabalhar e transformar a natureza, estabelecer relações com seus semelhantes, produzir conhecimentos, construir a sociedade e fazer a história. É entendido assim como um ser em permanente construção, que vai se constituindo no espaço social e no tempo histórico. (REGO, 2004, p. 96-97)

As dificuldades de raciocínio afligem não só o educando como também o educador, pois o mundo e, por conseguinte a vida continua em passos cada vez mais acelerados, seu cotidiano passa a ser cada vez mais fechado, ou seja, seu tempo é curto para uma demanda que está cada vez maior.

As várias obrigações profissionais estão cada vez se sobrepondo as pessoais e por consequente em alguns casos também sobre a sua própria qualificação, que é um método necessário para que

a sua profissão seja valorizada mesmo que com isso a sua vida particular sofra mais um revés, o que ocorre com maior intensidade no ensino médio com o grande número de alunos que por esses motivos não conseguem entrar no meio acadêmico.

Tais dificuldades podem ser questionadas, pois suas forças estão ligadas a testes, provas, tempo e propriamente ao currículo escolar as quais influenciam de várias maneiras o aluno, dependendo da sua característica pode motivar ou desestabilizar seu raciocínio.

O professor precisa melhorar sua capacidade de auto-organização para conectar-se, de um modo mais efetivo, com outros coletivos. Essa é uma premissa básica na escola, a sua organização, assim como sua interação com os alunos, conhecendo-os, instigando-os e interagindo de forma mais dinâmica e positiva e não apenas educá-los.

Como educar não significa apenas transmitir o legado cultural às novas gerações, mas também ajudar o aluno a aprender o aprender, despertar vocações, proporcionar condições para que cada um alcance o máximo de sua potencialidade e, finalmente, permitir que cada um conheça suas finalidades e tenha competências para mobilizar meios para concretizá-las, chega-se ao sentido estrutural da questão: o que significa educar. (ANTUNES, 2007, p. 45)

Se deve ocorrer a democratização do conhecimento, deve-se também sair do ensino engessado, tradicional e mecânico, deixando o ambiente escolar mais leve, verificando, conhecendo e trabalhando com as dificuldades individuais do aluno e não o seu coletivo, e não punindo aqueles que têm dificuldades, como a falta de motivação, a falta de material adequado para estudo e até mesmo o acompanhamento familiar, mas trabalhando com uma pedagogia relacional.

Nesta pedagogia a aprendizagem em uma prática relacional pode estar relacionada ao desenvolvimento não somente do prévio

conhecimento do aluno, mas excepcionalmente de uma grande interação e da integração entre todos os sujeitos deste ciclo educacional, não baseado somente no esforço destes sujeitos em resolver uma questão com base na sua ação de aprovação ou reprovação, como se um simples “x” fosse o divisor do futuro de alguém, neste caso, do aluno.

Um currículo construído com base, na localização onde a escola está inserida, suas dificuldades e carências, fortalecendo-a nesse meio social, trabalhando de forma contundente na ação educativa com a utilização das metodologias ativas.

As metodologias ativas estão comumente relacionadas a uma problematização, ou estratégia de ensino-aprendizagem, seja para motivar o docente, que em alguns casos pode estar já acostumado à sua rotina e neste caso, necessita de um novo desafio ou para o aluno, que pode perceber nessa metodologia uma oportunidade para aperfeiçoar seu próprio desenvolvimento educacional e futuramente o profissional.

5 Considerações finais

Novas metodologias podem trazer pequenas restrições por parte de docentes com muito tempo de ensino que encontram dificuldades em trabalhar com pedagogias novas e mais eficazes. Isso pode atrasar o início de uma nova estrutura pedagógica, não focando o novo mais sim o diferente, ações e reações são típicas do homem, é o que lhe difere dos demais seres, portanto algo novo pode causar intranquilidade e uma inevitável barreira.

Essa normal barreira pode ser causa por um sistema de autoavaliação interpessoal, aquela em que se baseiam na capacidade de perceber distinções entre os outros, principalmente a itens ligados a emoção (temperamentos, intenções e motivações),

características de alguns docentes, que por muitos é conhecida como inteligência emocional.

Para que a educação atinja a finalidade para qual está destinada, algumas ações devem ser lembradas, ou seja, aquelas que atingem o principal sujeito, o educador, complexo por finalidade, mas como qualquer ser humano passível as dificuldades diárias, sua vida pessoal, seu desgaste diário, seja físico ou mental, sobrecarga, sua motivação, suas relações intrapessoal e interpessoal, o material didático utilizado, que cumpra com suas obrigações com todas as classes sociais, sabendo que dentro de uma sala de aula o ensino é o mesmo, mas extraclasse atingem níveis bem diferentes de acesso a essa informação.

Uma infraestrutura ideal e um diálogo fluente entre o docente e o aluno, pois um é o reflexo do outro, ambos sentem as necessidades e dificuldades que cada um presencia em sala.

Cabe a esse formador educador, buscar novas metodologias, qualificar-se, transformar as dificuldades individuais e coletivas em novas formas de ensino, não insistir em uma educação de memorização, antiga, mas presente ainda em muitas salas de aula, incitar a um diálogo constante, renovando sempre o ciclo do ser, fazer e ter.

Mas que para alguns docentes atinge uma nova barreira, a do intrapessoal, voltada para os aspectos individuais, tendo a capacidade de discriminar as ideias e emoções de outros, ou seja, muitas vezes esquece de sua perspectiva intelectual e cognitiva e até mesmo do porquê de sua formação.

As transformações que podem ocorrer em uma escola dependem exclusivamente do professor, essa escola que é uma instituição da sociedade, e portanto, precisa construir-se constantemente pois está inserida em uma localidade social e cultural, e o professor é o sujeito dessa inovação.

O professor não é mais o centro da transmissão do conhecimento, mas sim, o mediador, capaz de lidar com a crítica e a cria-

tividade, de interagir com a escola e com os alunos, de inovar, de aprender e mostrar novas habilidades, sendo o protagonista final da construção de uma prática pedagógica relacional.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, C. *Professores e professauros: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2007.
- BARBOSA, J. J. *Alfabetização e Leitura*. São Paulo: Cortez, 1994
- BITTENCOURT, C. M. F. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.
- BRASIL. Lei nº 9.934, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez.
- CAIMI, F. *Formação de professores, um diálogo entre a teoria e a prática*. Passo Fundo: Editora Universitária, 2004.
- FONSECA, T. N. L. *História & Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KRAMER, S. *Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso*. São Paulo: Editora Ática, 2001.
- MINETTO, M. F. *Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio*. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2008.
- REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ROMANOWSKI, J. P. *Formação e profissionalização docente*. Curitiba: Intersaberes, 2012.
- SILVA, M. ; FONSECA, S. G. *Ensinar História no Século XXI: em busca do tempo entendido*. Campinas: Papirus, 2007.
- WERNECK, H. *Se você finge que ensina, eu finjo que aprendo*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

O que se ensina e o que se aprende em um currículo-museu com gênero?

CLÁUDIO EDUARDO RESENDE ALVES*

Resumo

Este artigo é resultado de uma pesquisa de Pós-Doutorado em Educação realizada na Universidade Federal de Minas Gerais, nos anos de 2019 e 2020, que teve como objetivo investigar as possibilidades do aprender e do ensinar sobre gênero no chamado currículo-museu. Com base nos estudos pós críticos de gênero e currículo, o pesquisador realizou visitas periódicas ao acervo do Centro de Memória do Minas Tênis Clube (Belo Horizonte/MG), munido de seu diário de campo e de uma escuta atenta, em busca de momentos em que as normas de gênero são colocadas em xeque durante as visitas mediadas de docentes e discentes de escolas públicas e privadas. Para a construção do texto, foram selecionados e problematizados quatro (des)objetos museais – entendidos aqui como um exercício discursivo de estranhamento de gênero no museu, quais sejam: troféus, uniformes esportivos, carteiras antigas de sócios/as e fotografias antigas do clube. Os resultados da pesquisa sinalizam que um currículo-museu oportuniza potentes encontros ao produzir deslocamentos na aprendizagem sobre as relações de gênero no museu. Por fim, o estudo aponta a relevância de uma prática curricular ampliada e permeável às diferentes leituras de mundo.

Palavras-chave: currículo; gênero; museu.

* Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (Brasil) e Doutor em Psicologia pela PUC Minas (Brasil) com estágio de doutoramento no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (Portugal). Gestor de Políticas Públicas da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (Brasil). cadupbh@gmail.com

Abstract

This article is the result of a Post-Doctoral research in Education carried at the Federal University of Minas Gerais, in the years 2019 and 2020, which aimed to investigate the possibilities of learning and teaching about gender in the so-called curriculum-museum. Based on post-critical studies of gender and curriculum, the researcher made periodic visits to the collection of the Memory Center of Minas Tênis Clube (Belo Horizonte/MG) with his field diary and attentive listening, in search of moments when gender norms are put in check during the mediated visits of teachers and students from public and private schools. For the construction of the text, four museum (de)objects were selected and problematized - understood here as a discursive exercise of gender estrangement in the museum, namely: trophies, sports uniforms, old members' wallets and old photographs of the club. The results of the research indicate that a museum-curriculum provides opportunities for powerful encounters by producing shifts in learning about gender relations in the museum. Finally, the study points out the relevance of an expanded curriculum practice, permeable to different readings of the world.

Keywords: curriculum; gender; museum.

1 Introdução

À luz dos estudos pós-críticos, um currículo pode ser entendido como um “ artefato cultural que ensina, educa e produz sujeitos, que está em muitos espaços” (PARAÍSO, 2019, p. 147). Como uma produção da cultura humana sempre em processo e (re) construção, o currículo acontece em diferentes territórios além dos muros da escola. Dentre os múltiplos espaços curriculares, este artigo destaca o museu, ao produzir movimentos e conexões por meio da interrogação e da investigação com outras culturas, outros sujeitos, outras histórias e outros tempos.

Qual é a concepção de gênero apresentada pelos espaços museais? O que está tão naturalizado nos acervos que ninguém

mais percebe? E o que escapa? Como um currículo-museu pode produzir deslocamentos na abordagem das relações de gênero? Tais provocações de gênero e currículo foram utilizadas como norteadoras na pesquisa realizada em diferentes museus da capital mineira, durante as interpelações e indagações feitas com os/as visitantes do espaço museal e a equipe do setor educativo.

Para a escrita deste texto, foi realizado um recorte da investigação, tendo como *lócus* o acervo do Centro de Memória do Minas Tênis Clube, um importante espaço museal da cidade de Belo Horizonte/MG. A escolha do espaço foi decorrente do Programa Institucional Circuito de Museus da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (ALVES; SOUZA, 2017) que desenvolve atividades formativas temáticas sobre raça, gênero, arte, história, esporte, lazer e ciência com professores/as e estudantes em diversos espaços museais da cidade.

Entre os anos de 2019 e de 2020, o pesquisador imbuído de seu diário de campo, seu olhar desejante, curioso e investigativo de gênero realizou sete visitas ao espaço museal do Centro de Memória do Minas Tênis Clube. Além do diário de campo, a metodologia da observação participante propiciou a imersão crítica e reflexiva no espaço, bem como possibilitou a interação com o público que o frequentava. O argumento desenvolvido é de que encontros interativos realizados no museu podem produzir afetamentos e evidenciar potências no aprender, articulando gênero, museu e currículo. A intenção é repensar o museu como uma experiência possível, viva e em movimento (ALVES, 2018), produzindo desvios nas práticas e nos discursos de gênero produzidos e reiterados no e pelo museu.

Além dessa introdução, o artigo está organizado em mais quatro seções: **Currículo, museu e gênero: diálogos possíveis**, na qual são desenvolvidos os conceitos de gênero e currículo no atual polêmico contexto político da educação brasileira; em seguida, a seção **(Des)objetos e letramento museal: intervenções teóricas**

e metodológicas apresenta a metodologia investigativa utilizada a partir dos chamados (des)objetos museais como um exercício discursivo de estranhamento de gênero no museu; na sequência, na seção **Encontros no Centro de Memória do Minas Tênis Clube: experimentações com (des)objetos**, o espaço museal em foco é contextualizado, bem como são problematizados à luz das teorias de gênero quatro (des)objetos museais do acervo – troféus, uniformes esportivos, carteiras antigas de sócios/as e fotografias antigas do Minas Tênis Clube. Por fim, nas **Considerações possíveis: em busca de outros caminhos**, é apresentada a sistematização da pesquisa desenvolvida e são apontados desdobramentos possíveis em outros espaços museais.

2 Currículo, museu e gênero: diálogos possíveis

Um espaço museal é concebido como um lugar convidativo para a busca por deslocamentos de gênero em um currículo, afinal museu não é mais considerado lugar de coisa velha e parada no tempo. Sendo um espaço não escolarizado, o museu propicia interações não hierarquizadas de saber com o acervo que podem operar estranhamentos desviantes das normas de gênero no currículo. Em articulação com culturas e histórias, encontros potentes com os acervos permitem estabelecer conexões com suas temporalidades, espacialidades e incertezas. Para tanto, o curador Kaz (2013) nos convida a entrar no museu de corpo inteiro para vivenciar uma imersão sinestésica, rompendo com a lógica de funcionamento formatada de uma escola. Assim, é preciso construir outras lógicas de experimentação de um museu.

Entende-se gênero como uma categoria de análise (SCOTT, 1995) construída por meio de relações de poder e do discurso,

sendo efeito de “ normativas que não só produzem, mas também regulam” (BUTLER, 2020, p. 11) sujeitos e corpos. Gênero como uma linguagem performatizada produz inteligibilidade social e reconhecimento político a partir de normas, instituições, regras e convenções. A instituição escola produz e reproduz normas de gênero que validam certos comportamentos e interditam outros. Um museu também produz normas de gênero, implícita ou explicitamente, ao escolher peças do acervo, construir trajetos de mediação, realizar curadorias e exposições temporárias, selecionar artistas, compor sua equipe profissional, criar atividades educativas e apropriar-se do espaço. Um currículo também é atravessado por normas de gênero, sendo necessário, muitas vezes, subverter e desaprender sobre os universais de gênero evidenciados em muitos territórios, discursos e práticas escolares.

Mas afinal, o que pode um currículo-museu com gênero? Um currículo-museu tem como objetivo a experimentação do museu de forma diferenciada, ensinando e aprendendo sobre gênero a partir de interações com (des)objetos. Um currículo-museu propõe fazer desvios na forma de olhar e conceber mulheres e homens, cisgêneros e transgêneros em diferentes tempos, culturas e espaços, inclusive no currículo. Encontros em um museu produzem deslocamentos e modificações mútuas entre quem observa e quem é observado/a, pois “ são composições do desejo” (DELEUZE; GUATTARI, 2008, p. 78). Para aprender é preciso ter desejo de aprender. Tal desejo reside nos encontros realizados com o outro e com o mundo, encontros que podem aumentar ou diminuir a potência da vida. Uma concepção curricular alargada comporta muitas possibilidades, pois é desejante do impensado na educação, evitando a estrada rotineira e fugindo do caminho pré-determinado. Um currículo-museu com gênero valoriza a multiplicidade nos encontros com o inesperado, mobilizando desejos e sendo mobilizados por eles.

Um currículo-museu com gênero opera por meio de encontros (TADEU, 2002), propondo repensar as práticas institucionalizadas do aprender, ampliar a visão de mundo e visibilizar os chamados “improváveis no currículo” (PARAÍSO; CALDEIRA, 2018, p. 56). A discussão de gênero se tornou um improvável no currículo a partir de 2015, quando emergiram no Brasil e no mundo as ofensivas antigênero que apregoaram o *slogan da ideologia de gênero* (SOUZA, 2018) com base em um significativo moralismo religioso de vigília de práticas escolares. Tais ofensivas produziram retrocessos em muitas políticas públicas educacionais, conquistadas no início do século XXI no Brasil, nos campos de gênero, sexualidade, raça, diversidade e inclusão da pessoa com deficiência. Exemplo disso, é o *Movimento Escola sem Partido* com seus efeitos deletérios na vida política e social (JUNQUEIRA, 2018) que repudia qualquer discussão de gênero e/ou sexualidade na escola brasileira. A educação tem se tornado, assim, num campo de disputa política por determinados grupos religiosos conservadores que veem a questão de gênero como uma suposta ameaça à integridade de crianças e ao modelo heteronormativo e patriarcal de família. O modelo de currículo demandado por tais grupos religiosos expõem ditos, não ditos e interditos morais determinados por uma parcela da sociedade, tornando-o refratário a qualquer modelo de diversidade (ALVES, 2020) na escola.

Nesse cenário político caótico, uma educação de qualidade que se pretenda inclusiva precisa cultivar campos de resistência com foco na equidade de gênero, concebendo um currículo permeável e conectado aos movimentos presentes no cotidiano escolar, um currículo como um território de possibilidades de libertação. Paraíso (2019) sinaliza a importância de “um currículo que circula, percorre, move-se, atravessa vários espaços para ensinar elementos de culturas conflitantes” (PARAÍSO, 2019, p. 147) e, com isso, produzir modos de subjetivação em que a diversidade seja um elemento relevante nos processos de ensino e aprendizagem.

3 (Des)objetos e letramento museal: intervenções teóricas e metodológicas

A astúcia do poeta brasileiro Manoel de Barros (2014) nomeou alguns desobjetos em sua vasta produção literária, como “alicate cremoso, abridor de amanhecer, parafuso de veludo e fivela de prender silêncios” (BARROS, 2014, p. 118). Em sua antologia de poesias, o autor indica que tais desobjetos se situam em um espaço peculiar, um espaço dos indizíveis e dos impensáveis, um espaço entre a poesia e a materialidade, sendo fruto do encontro das subjetividades com objetos. Inspirado pelo poeta, a investigação de um currículo-museu com gênero se apropriou do termo desobjeto e o redimensionou a partir do acervo museal. O ponto de partida foi a mudança na grafia, o acréscimo dos parênteses no termo – (des)objetos – visa incorporar a dimensão do próprio objeto museal num jogo de composição, decomposição e recomposição de (des)objetos. A nomenclatura (des)objeto remete à desformatação do objeto do acervo museal como metodologia de produção de estranhamentos no currículo-museu.

Nesta pesquisa-intervenção, objetos museais foram redimensionados em (des)objetos museais. Devido ao seu caráter inconstante e impermanente, (des)objetos são percebidos em movimento nos encontros interativos com o outro em diferentes territórios. A cada novo encontro uma nova possibilidade de leitura. O potencial disruptivo dos (des)objetos diz respeito ao imprevisível, ao imponderável e ao ingovernável com seus deslocamentos no tempo e espaço. Os encontros dos/as usuários/as, apreciadores/as e visitantes com (des)objetos no museu são operados por meio de afetos, afetando e sendo afetando por e com eles, produzindo presenças, memórias e conhecimentos outros em relação aos

sentidos original e historicamente atribuídos aos artefatos culturais do acervo. Sobre a desconstrução e a não essencialização dos (des)objetos museais, Alves e Paraíso (2021) argumentam que:

A emergência das qualidades de um (des)objeto está na contramão da linha reta, óbvia e insipiente. Com (des)objetos desfazem-se as essências e as identidades dos objetos, assim um currículo-museu aposta nos encontros com o inusitado para tornar-se desejanste de aprender e potencializar suas práticas educativas (ALVES; PARAÍSO, 2021 p . 954).

No campo discursivo de gênero, (des)objetos se apoiam na linguagem como matéria de troca interativa para problematizar lugares, posições de sujeitos e cronologias históricas impregnadas no museu. A linguagem entendida como uma “prática performativa de produção de vida” (PRECIADO, 2020, p. 57) pode ser utilizada para fornecer elementos para conversações, debates, reflexões com (des)objetos de museu. Muitos museus não consideram as relações de gênero em sua constituição do espaço, contudo é possível romper com a uniformidade e propor leituras do acervo de diferentes pontos de vista, em diferentes ordens, sem ponto de partida e sem ponto de chegada, sempre valorizando a travessia (PRECIADO, 2020) e o processo.

Encontros potentes com (des)objetos em um museu demandam uma pedagogia para entrar em ação e colocar em movimento o currículo. A pedagogia do letramento museal (ALVES; SOUZA, 2017) se tornou uma alternativa na busca por compreender as dimensões sociais de um espaço e de seu acervo, considerando suas complexas habilidades linguísticas orientadas por interesses pessoais de aprendizagem, fatores contextuais de aprendizagem formal ou informal (CARVALHO, 2011) que modelam a experimentação de um museu na perspectiva educativa. O letramento museal demanda investimento, interação e produção de sentidos nos encontros com (des)objetos, é uma oportunidade de ocupar

espaços com os quais educadores/as e educandos/as, em geral, não estão familiarizados/as, aprendendo a interagir com o acervo de maneira não convencional, a fim de possibilitar reflexões críticas de mundo. No letramento, os sentidos podem ser criados e recriados a partir de práticas interativas de comunicação com o outro e com o espaço, uma vez que o letramento pode ser pensado como um instrumento de cidadania que promove reflexões críticas com o mundo.

A experiência de letramento museal pode contribuir para que visitantes tomem posse de capital cultural suficiente para a apreciação de produtos culturais complexos, desenvolvendo percepções sobre a fluidez dos museus a partir de fatores contextuais, como história, cultura, política e estética. Além disso, o letramento museal pode propiciar pistas de conexões do acervo com questões cotidianas das vidas dos sujeitos das audiências (CARVALHO, 2011). Vale lembrar que no campo dos estudos pós-críticos de currículo e gênero, o ato de aprender significa o ato de compor, isto é, o momento de conjunção com o outro, sem se preocupar com a mera assimilação ou imitação (TADEU, 2002).

4 Encontros no Centro de Memória do Minas Tênis Clube: experimentações com (des)objetos

Fundado em 1935, o Minas Tênis é um clube socioesportivo tradicional da cidade de Belo Horizonte/MG (Brasil). Historicamente, o Clube se destaca por seu projeto arquitetônico do início do século XX, tombado pelo patrimônio histórico, e por ter abrigado a primeira piscina olímpica da cidade. O Centro de Memória do

Minas Tênis Clube (CMMTC) foi criado em 2007 a partir de peças do acervo histórico composto por medalhas, troféus, uniformes, recortes de jornal e muitas fotografias e vídeos considerados signos e portadores de conhecimentos sobre a história do Clube.

Nesse universo museal permeado pelo esporte, pelo lazer e pela memória, as visitas do pesquisador despertaram a curiosidade da equipe do setor educativo, pois nunca haviam pensado no acervo pela lógica das relações de gênero. Ao longo das visitas realizadas entre o final de 2019 e o início de 2020, o pesquisador fez uma imersão sinestésica entre as inúmeras vitrines com (des)objetos que compõem o acervo. Para este artigo foram selecionados quatro (des)objetos para conversação e composição no museu, são eles: 1. Troféus das categorias feminina e masculina de esportes; 2. Uniformes esportivos de ambos os gêneros; 3. Carteiras antigas de associados/as do Minas Tênis Clube; e 4. Fotografias antigas do público frequentador e das atividades realizadas no Clube. É importante destacar e agradecer o apoio, as trocas de ideias e o compartilhamento de desconfortos de gênero com a equipe do educativo do Centro de Memória do Minas Tênis Clube que tanto contribuíram na investigação.

A seguir são apresentados e problematizados, à luz das teorias pós-críticas de gênero e currículo, quatro (des)objetos museais do Centro de Memória do Minas Tênis Clube. O critério de escolha se baseou na potência dos diálogos, dos questionamentos e das curiosidades surgidas nas interações com o público visitante do espaço.

4.1 (Des)objeto Troféu

Este (des)objeto chamou a atenção de imediato pela volumosa quantidade exibida em grandes vitrines. Os troféus estão organizados cronologicamente de 1940 a 1990, sendo possível sinalizar, após breve análise das iconografias no topo dos troféus, que certa concepção generificada está presente. Numa visita de adolescentes de uma escola pública, uma estudante perguntou para a

educadora que mediava o encontro quem era aquela mulher de metal dourado – com uma túnica transparente que realçava as curvas do corpo feminino e que deixava, muitas vezes, os seios desnudos – que ornava quase todos troféus da categoria feminina de esportes. A educadora disse que era a representação da deusa da vitória, ao que a estudante insistiu e questionou: “ Mas por que os troféus da categoria masculina não têm um deus também? A educadora não respondeu a provocação e aproveitou o momento para abrir o debate” (ALVES , 2019a). O relato do diário de campo sinaliza uma brecha para uma ampliação de pensamento, revelando um possível deslocamento de gênero na relação entre os/as visitantes e a apropriação do acervo museal. Pensar o impensável a partir de objetos ordinários de um museu é redimensioná-los em (des)objetos museais.

Após uma conversa posterior com os/as profissionais do setor educativo e algumas breves investigações foi possível descobrir que a iconografia da deusa utilizada nos troféus da categoria feminina se chamava *Nike* que, na Mitologia Grega, personifica a vitória, a velocidade e a força, sendo reconhecida na Mitologia Romana como a deusa *Victória* (BRANDÃO, 2015). A deusa alada traz nas mãos uma palma e uma coroa de flores como símbolos de sorte, da vitória e do triunfo nos esportes competitivos. Em contrapartida, os troféus da categoria masculina de esportes apresentam no topo reproduções de metal de jogadores executando movimentos, ora jogando futebol, basquete e voleibol, ora nadando ou lutando judô. Mas, qual seria o motivo da diferenciação por gênero nas iconografias dos troféus? Enquanto os homens estão no mundo, em ação, jogando, disputando e lutando entre eles, às mulheres cabe o lugar do etéreo e simbólico, quase angelical, demandando uma espécie de veneração divina. A essa concepção estereotipada do feminino, pode-se acrescentar a representação demasiadamente sensual que emana na imagem da deusa alada seminua no ápice do troféu.

Vale destacar que os únicos troféus que possuem a mulher em ação, no lugar da deusa *Nike*, são os troféus de ginástica olímpica. Ambas as categorias – feminina e masculina – trazem os corpos dos/das atletas como iconografia. Entretanto, percebe-se claramente que os corpos nos troféus masculinos estão vestidos, ainda que as roupas sejam justas, pois é possível ver os limites entre a pele e a roupa nos braços e pernas. Já nos corpos representados nos troféus femininos não é possível perceber qualquer limite, sugerindo que os mesmos estão nus.

O troféu, como um (des)objeto museal, atuou como uma espécie de operador de estranhamentos e deslocamentos do lugar-comum, despertando outras possibilidades de aprender sobre gênero, cultura e história de forma crítica e reflexiva. As conversações em rede estabelecidas naquele momento interativo promoveu o movimento de saberes no processo de ensino e aprendizagem em um museu. A leitura decantada e acostuada do acervo de artefatos culturais de um museu ganhou vida, foi desformatada e ressignificada. Esta é a aposta do letramento museal que aciona o currículo-museu com gênero nos encontros com (des)objetos em diferentes tempos e espaços.

4.2 (Des)objeto Uniforme Esportivo

No campo do esporte, recai sobre o corpo humano um peso significativo, por ele ser uma espécie de dispositivo na realização de práticas competitivas. Corpo em ação, corpo esportivo, corpo atlético. Assim, em busca de outros deslocamentos de gênero no currículo-museu, é impossível não considerar a díade gênero/corpo no campo do esporte. Algumas vitrines do espaço museal exibem uniformes esportivos de diferentes modalidades como voleibol, natação, tênis, judô, ginástica olímpica e ciclismo, bem como fotos e vídeos dos/das atletas durante os jogos. Em outra visita, desta vez com docentes de uma escola privada, um professor levantou uma significativa discussão sobre o uniforme do judô. Por ser um

praticante dessa modalidade esportiva, o professor de Educação Física disse não haver diferenciação entre uniforme feminino e masculino. Ele explicou que o termo *Kimono* é derivado da junção etimológica *ki* que significa vestir e *mono* que significa coisa, ou seja, “uma coisa para vestir, sendo usada por mulheres, homens e crianças” (ALVES, 2019b).

O uniforme do judô está na contramão da maioria das modalidades esportivas em que os uniformes são diferenciados por gênero. Usualmente, os uniformes femininos são ajustados ao corpo e menores, expondo mais a pele, enquanto os uniformes masculinos são mais largos e amplos para facilitar os movimentos. Em uma das vitrines referentes a uniformes dos anos 1990, fica evidente tal diferenciação: “um pequeno *collant* justo ao corpo utilizado por jogadoras de voleibol ao lado de uma camisa grande, larga e folgada utilizada por jogadores de basquete” (ALVES, 2019b). Não se trata aqui de negar as diferenças anatômicas, fisiológicas e metabólicas entre o corpo masculino e feminino, mas de entender as razões pelas quais tais diferenças são convertidas em desigualdades de gênero no universo dos esportes.

Nessa direção, o pesquisador George Vigarello (2008) denuncia a sociedade contemporânea de espetacularização do corpo na qual o corpo de um/uma atleta profissional não lhe pertence, pois seu valor reside em interesses financeiros de uma indústria esportiva que opera pelo mecanismo de fabricação de heróis/heroínas (VIGARELLO, 2008). Historicamente, o autor sinaliza que o esporte foi se tornando objeto de desejo, de muito investimento e cobiça política. Entretanto, patrocinadores/as investem vultuosas somas de dinheiro de forma generificada, sendo que o maior valor é sempre destinado às competições masculinas. Basta pensar na Copa do Mundo masculina e na Copa do Mundo feminina. Qual das duas tem mais investimento, visibilidade e publicidade? Em associação ao universo do esporte como fábrica de heróis/heroínas, os avanços da tecnologia tem contribuído muito na performance

e na remodelagem do corpo do/da atleta (BRETON, 2003). O corpo na contemporaneidade é “e scaneado, purificado, gerado, remanejado, remanufaturado, artificializado, recodificado geneticamente, decomposto e reconstruído ou eliminado” (BRETON, 2003, p. 28), assim as fronteiras do corpo se despedaçam, causando o embaralhamento dos limites éticos, estéticos e políticos corporais.

Sobre a materialidade do corpo, Butler (2020) coloca em xeque certas discursivas que permeiam o campo epistemológico de gênero. A autora questiona “se tudo é discurso, o que acontece com o corpo? Se tudo é linguagem, o que pensar sobre a violência e danos corporais?” (BUTLER, 2020, p. 56). Transpondo para o universo dos esportes, corpos de atletas são submetidos intensamente ao desgaste pelo uso excessivo, ocasionando danos permanentes. A autora indica que ao lidar com gênero é fundamental considerar a performatividade da linguagem, não há dúvida, mas é preciso também considerar os corpos, sua materialidade e sua relevância na produção de modos de subjetivação, ou seja, na constituição de sujeitos. Ao mesmo tempo Butler (2018) aponta que o feminismo elege o corpo da mulher cisgênero como sujeito identitário do movimento social. Então, como pensar outros corpos de mulher – corpos trans e travestis – nas práticas esportivas?

Os/As pesquisadores/as Castro, Garcia e Pereira (2020) analisaram a repercussão na mídia do caso de uma mulher trans atleta que integrou em 2017 e 2018 a Superliga Feminina de Voleibol Brasileira. A polêmica se originou na discussão dos hormônios femininos/masculinos e seus impactos na força e na agilidade da atleta em campo. Os/As autores/as sinalizam que a participação de pessoas trans no mundo do esporte vem ganhando dimensões científicas, sociais e políticas em meio a tempos de polarização política (CASTRO; GARCIA; PEREIRA, 2020) e apontam ser necessário o exercício da reflexão no enfrentamento às posturas discriminatórias no ambiente esportivo.

Além da transfobia, o sexismo e a homofobia também são formas de discriminação disseminadas no esporte. Moura, Stareprav, Rojo, Teixeira e Silva. (2017) analisam a discriminação sofrida por jogadoras de *Rugby* na cidade de Maringá/PR, indicando que algumas modalidades esportivas, especialmente aquelas que tem contato físico e violência, são estigmatizadas como masculinas. A pesquisa realizada evidenciou que as mulheres que jogam *Rugby* são apontadas como lésbicas por desafiarem a regra normativa e generificada no esporte. Elas fazem deslocamentos nas normas de gênero ao burlarem expectativas sociais sobre o comportamento da mulher. Objeto de muitas pesquisas acadêmicas, a “espetacularização da performance feminina, não mais vinculada à preparação para a maternidade como outrora fora” (GOELLNER , 2005, p. 96) sinaliza novos espaços de visibilização da mulher na esfera pública, espaços de expressão, inclusão e liberdade.

Na perspectiva de um currículo-museu com gênero, os uniformes esportivos do acervo foram lidos como (des)objetos museais ao operarem como elementos detonadores de associações e conexões entre gênero, corpo e esporte. Desde a problematização do corpo da mulher e do homem no esporte até os discursos discriminatórios produzidos sobre esses corpos. Essa é a proposta do currículo-museu, alcançar territórios inesperados e se surpreender com os encontros e as composições no museu. Entre encontros, visitas, reflexões e interpelações que produziram surpresas e desconfortos no museu, a caminhada investigativa prosseguiu.

4.3 (Des)objeto Carteira Antiga de Sócio/a:

Uma das vitrines do espaço museal exibe várias carteiras antigas de associados/as do Minas Tênis Clube das décadas 1950 a 1970. Mais uma vez, o encontro com um (des)objeto museal produziu movimentos e acionou questionamentos de gênero. Durante uma visita de estudantes do curso de pedagogia de uma universidade pública, foi possível escutar o seguinte comentário entre as estu-

dantes: “ Olha como as carteiras de homens eram bem maiores do que as carteiras de mulheres [...] e olha o que estava escrito na [carteira] de homem – sócio-proprietário – e na [carteira] de mulheres – dependente. Mulher sempre na sombra do marido!” (ALVES, 2020a). Pode-se acrescentar a esse escopo de interrogação de gênero o fato de estar escrito nas carteiras femininas – carteira familiar ao lado da foto e, nas carteiras masculinas, constar o pronome de tratamento – Senhor ou Doutor. A única semelhança entre as carteiras expostas na vitrine é cor azul-marinho utilizada em ambas. Perante tal assimetria escancarada de gênero, podemos questionar: “ Apenas um homem heterossexual casado tinha o poder de se associar ao clube? Filhas solteiras frequentavam o clube apenas como dependentes do pai? Ou seja, não havia autonomia para a mulher, quando solteira era dependente do pai e uma vez casada tornava-se dependente do marido” (ALVES, 2020a).

A dependência do masculino e a não autonomia feminina inferidas nas interações com o (des)objeto carteira denunciam um silenciamento da mulher como sujeito de direitos. A diferenciação hierárquica de gênero entre as carteiras dos associados e das associadas nos remete a um período da história do Brasil, que perdurou até o final dos anos 1970, em que uma mulher casada não precisava necessariamente ter o documento Cadastro de Pessoa Física (CPF), podendo utilizar o CPF do marido, como dependente. Tais práticas coexistem na contemporaneidade se considerarmos os altos índices de feminicídios no Brasil motivados, muitas vezes, pelo sentimento de posse da mulher pelo marido, namorado, noivo e mesmo pelo pai ou irmão. Segundo o Atlas da Violência contra a Mulher (IPEA, 2019) houve um aumento no número de feminicídios no país da ordem de 7,3% entre os anos de 2018 e 2019, estima-se que 13 mulheres são assassinadas por dia no Brasil. Os dados apontam também a perspectiva interseccional entre gênero, raça e classe social, uma vez que dois terços das mulheres assassinadas são mulheres negras e pobres.

4.4 (Des)objeto Fotografias Antigas do Clube

Além da carteira de sócio/a associado/a diferenciada desigualmente por gênero, outras práticas e regras de caráter sexista e racista vieram a tona em conversas com a equipe do educativo a partir de uma breve leitura de registros fotográficos digitalizados do acervo do Clube. As cerca de 55 fotografias datam do período entre 1950 de 1970, algumas coloridas e outras em preto e branco, e podem ser consideradas como um (des)objeto museal ao despertarem reflexões interseccionadas entre corpo, gênero e raça. Nas fotografias não foi possível encontrar pessoas negras usuárias dos espaços do Clube, apenas como funcionários/as, o que sinaliza um silenciamento de raça. E silenciamento de classe social também, uma vez que o Clube era, e continua sendo, frequentado exclusivamente por pessoas de alto poder aquisitivo.

Até a década de 1970, era proibido o uso de biquíni ou de maiô branco, por revelarem detalhes e siluetas do corpo feminino quando molhado, nas piscinas. Havia um funcionário homem, tido como o “guardião da moral e dos bons costumes da família, que ficava a postos com um roupão nas mãos para, caso necessário, jogar em cima de mulheres com trajes ditos proibidos” (ALVES, 2020b). Qualquer semelhança com os/as guardiões/guardiãs do *slogan* da ideologia de gênero no século XXI que interditam a discussão de gênero e educação nas escolas brasileiras não é mera coincidência.

Além disso, segundo relatos da equipe do educativo havia também “horários diferenciados para uso das piscinas por mulheres e por homens, ficando reservado o horário entre 13 horas e 15 horas para uso exclusivo de moças e mulheres adultas. Os demais horários eram livres para todos os homens, com exceção das crianças que tinham acesso livre em qualquer horário” (ALVES, 2020b). Historicamente, as regras do Clube para uso de certas roupas de banho por mulheres e uso coletivo das piscinas indicam

a normalização e o silenciamento de gênero interseccionado com raça e idade.

As roupas de banho sinalizam um jogo regulatório de ditos e interditos sobre o corpo da mulher. A medida do tamanho da roupa da mulher está diretamente relacionada ao quanto do corpo pode ser mostrado. Segundo Araújo e Leoratto (2013) a “transformação do corpo [da mulher] em algo que pode ser mensurável é, também, sua transformação em algo que pode ser dominado” (ARAÚJO; LEORATTO, 2013, p. 719). A partir das fotografias da época e das conversas com a equipe do espaço museal, pode-se inferir que enquanto as mulheres jovens e adultas eram vigiadas no uso das piscinas, as crianças tinham livre trânsito, uma vez que eram lidas como assexuais e inocentes. Contudo, quando uma menina se tornava “moça” a interdição/silenciamento entrava em ação. No quesito infância e gênero, Preciado (2013) aponta criticamente que a criança é tomada como “um artefato biopolítico que garante a normalização do adulto” (PRECIADO, 2013, p. 2), pois parte-se do entendimento do senso comum de que todas as crianças são naturalmente cisgêneras e heterossexuais. Quanto aos rapazes, segundo as fotografias analisadas, não existiam interditos, nem sanções, o que denuncia o domínio do espaço público vinculado ao exercício do poder masculino (WELZER-LANG, 2001).

O princípio organizador e normalizador das relações de gênero na sociedade segue uma linha reta, estreita e contínua, cabendo a pesquisadores/as, professores/as e estudantes de gênero e currículo, buscar caminhos alternativos, abrir brechas e encontrar passagens secretas e clandestinas para reinventar a vida e, assim, poder “alargar os limites do possível no currículo” (PARAÍSO, 2019, p. 271). Afinal, para aprender é preciso também desaprender! Desaprender práticas sexistas, racistas, homofóbicas e transfóbicas nos processos de aprendizagem que permeiam os territórios de dentro e de fora da escola. Abrir brechas, descobrir trajetos e

construir possibilidades de aprender em um currículo-museu com o reconhecimento da diversidade e a inclusão das diferenças.

5 Considerações possíveis: em busca de outros caminhos

A pesquisa-intervenção de Pós-Doutorado em Educação realizada no espaço museal do Centro de Memória do Minas Tênis Clube, na cidade de Belo Horizonte, experimentou as possibilidades do aprender e do ensinar sobre gênero em um currículo-museu. Acionado pela pedagogia do letramento museal (ALVES; SOUZA, 2017), o currículo-museu foi operado por meio de encontros e composições (TADEU, 2002) com (des)objetos museais, produzindo diferentes leituras de mundo ao realizar uma bricolagem de saberes como gênero, raça, história, esporte, memória e cultura (PARÁISO, 2019).

A definição de (des)objetos museais, inspirado pelo poeta Barros (2014), se confunde com seu próprio propósito, qual seja, deslocá-los de seus contextos de fabricação e de seus usos originais para engendrar a imaginação, a memória, as experiências, as estranhezas e as redes de conhecimentos e significações de discentes e docentes, da equipe do setor educativo e do próprio pesquisador.

Aliando a metodologia da observação participante do cotidiano dos museus à problematização dos registros do diário de campo, os encontros com (des)objetos museais evidenciaram alguns caminhos possíveis para o debate, como: a generificação das iconografias de troféus esportivos; uniformes esportivos unissex; assimetrias de gênero no tratamento social de mulheres e homens em carteiras de associados/as do clube; e normatizações de uso dos espaços coletivos do clube que revelam concepções sexistas, racistas e homofóbicas. Sem fórmula pré-definida ou manual de

uso, a cada encontro, a cada público e a cada cenário um novo convite para conversar, compor e interpelar os (des)objetos museais sobre as relações de gênero que o atravessam e que nem sempre são óbvias.

Ao tomar o currículo-museu como espaço e tempo de aprendizagens, problematizações e ressignificações, a pesquisa apostou nas redes educativas criadas para além dos muros nas escolas e em como elas se entrecruzam, se alargam, se ampliam, se compõem, se enfrentam e se interrogam mutuamente. A investigação propôs pensar em outros modos de habitar e produzir significações em um museu, engendrando outros sentidos em meio ao que se processa entre visitantes e (des)objetos. A metodologia desenvolvida na investigação pode ser replicada em diversos espaços museais, independentemente da temática de cada espaço. Assim, é possível promover outros encontros e outras composições com (des)objetos de outros museus, de galerias de arte, de centros culturais e de memoriais históricos. Por fim, a intencionalidade pedagógica de um currículo-museu reside em romper com a noção de territórios, burlar normas, quebrar regras, invadir espaços, relativizar tempos e reinventar outras possibilidades nos processos de ensino e aprendizagem sobre as relações de gênero em um museu.

REFERÊNCIAS

ALVES, Cláudio Eduardo Resende; PARAÍSO, Marlucy Alves. Um currículo-museu com gênero: experimentações para produzir (des)objetos. *Revista Currículo sem Fronteiras*, v. 21, n. 2, p. 950-968, maio/ago. 2021.

ALVES, Cláudio Eduardo Resende; SOUZA, Magner Miranda. *Educação para as relações de gênero: eventos de letramento na escola*. Curitiba: CRV, 2017.

ALVES, Cláudio Eduardo Resende. Gênero e educação nos museus: práticas de letramento. In: SILVA, Fernanda *et al.* (Orgs.). *Diálogos da formação docente com diferentes sujeitos e espaços educativos*. Curitiba: CRV, 2018.

ALVES, Cláudio Eduardo Resende. Políticas públicas, gênero e currículo: notas para equidade. *Revista Educação em Questão*, v. 58, n. 58, out/dez, 2020.

ALVES, Cláudio Eduardo Resende. *Notas do diário de campo*. Belo Horizonte, 17 nov. 2019a.

ALVES, Cláudio Eduardo Resende. *Notas do diário de campo*. Belo Horizonte, 8 dez. 2019b.

ALVES, Cláudio Eduardo Resende. *Notas do diário de campo*. Belo Horizonte, 12 jan. 2020a.

ALVES, Cláudio Eduardo Resende. *Notas do diário de campo*. Belo Horizonte, 28 jan. 2020b.

ARAÚJO, Denise Castilhos; LEORATTO, Daniele. Alterações da silhueta feminina: a influência da moda. *Revista Brasileira de Ciências e Esporte*, Florianópolis, v. 35, n. 3, p. 717-739, jul./set, 2013.

BARROS, Manoel de. *Meu quintal é maior do que o mundo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

BRANDÃO, Junito de Souza. *Mitologia Grega*: vol. 3. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

BRETON, David Le. *Adeus ao corpo*: antropologia e sociedade. Campinas: Papirus, 2003.

BUTLER, Judith. *Corpos em aliança e a política das ruas*: notas para uma teoria performativa de assembleia. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, Judith. *Corpos que importam*: os limites discursivos do sexo. São Paulo: n-1 edições, 2020.

CASTRO, Pedro Henrique; GARCIA Rafael Marques; PEREIRA Erik Barbosa. O voleibol e a participação de atletas trans: outro ponto de vista. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 32, n. 61, p. 01-22, jan./mar. 2020.

CARVALHO, Vânia Carneiro. Cultura material, espaço doméstico e musealização. *Varia História*. Belo Horizonte, v. 27, n. 46, p. 443-469, jul./dez. 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *Mil Platôs*: vol. 5. São Paulo: Editora 34, 2008.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Mulher e esporte no Brasil: entre incentivos e interdições elas fazem história. *Pensar a Prática*, v. 8, n. 1, p. 85-100, jan./jul. 2005.

IPEA. *Atlas da Violência*. Disponível em https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=34784 Acesso em: 15 maio 2022.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A invenção da "ideologia de gênero": a emergência de um cenário político e discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. *Psicologia Política*, v. 18, n. 43, p. 449-502, set./dez. 2018.

KAZ, Leonel. *O que o museu tem a ver com a educação?* Disponível em: <http://goo.gl/0y1Tc3> Acesso em: 18 maio 2022.

MOURA, Giovanna Xavier; STAREPRAV, Fernando Augusto; ROJO, Jeferson Roberto; TEIXEIRA, Dourivaldo; SILVA, Marcelo Moraes. Mulher e esporte: o preconceito com as atletas de Rugby da cidade de Maringá-PR. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 29, n. 50, maio, 2017.

PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina. *Pesquisas sobre currículos*,

gêneros e sexualidade. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.

PARAÍSO, Marlucey Alves. *Uma vida de professora que forma professores/as e trabalha para o alargamento do possível no currículo*. Curitiba: Brazil Publishing, 2019.

PRECIADO, Paul Beatriz. *¿Quién defiende al niñx queer?* Barcelona: Macba, 2013.

PRECIADO, Paul Beatriz. *Testo Junkie: sexo, drogas e biopolítica na era farmacopornográfica*. São Paulo: n-1 edições, 2018.

PRECIADO, Paul Beatriz. *Um apartamento em Urano: crônicas da travessia*. São Paulo: n-1 edições, 2020.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, v. 20, n. 2. 1995.

SOUZA, Magner Miranda. *O slogan ideologia de gênero: uma abordagem crítico discursiva no campo das políticas públicas de intervenção psicossocial e análise dos processos de subjetivação na educação*. 2018. Dissertação (Mestrado Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

TADEU, Tomaz. A arte do encontro e da composição: Spinoza + Currículo + Deleuze. *Educação e Realidade*, v. 27, n. 2, p. 47-57, jul./dez. 2002.

VIGARELLO, Georges. Estádios: o espetáculo esportivo das arquibancadas às telas. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges (orgs.). *História do corpo*: vol. 3: As mutações do olhar no século XX. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 445 - 488.

WELZER-LANG, Daniel. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. *Estudos Feministas*, Florianópolis, n. 2, p. 460-482, jul./dez. 2001 .

Abramos el conocimiento: el libro de conocimiento en la escuela

MIREIA DURAN PASSOLA*

“ Il s’agit du savoir *sur* les livres, mais aussi du savoir *dans* les livres”.

Nicole Cardinal; Jean-Pierre Côté; Antoine Del Busso . Le savoir des livres.

Resumen

Este artículo presenta un breve recorrido por a los álbumes de conocimiento, un concepto que aúna los libros de no-ficción con el álbum ilustrado. Un primer bloque muestra una clasificación de tres modalidades editoriales: en según el binomio conocimiento-ficción, el grado de información o bien la relación información-imágenes. El segundo bloque muestra un recorrido de aplicación, presentación y uso de los libros de conocimiento en el entorno escolar a través de ejemplos temáticos.

Palabras clave: libro de conocimiento; álbum de conocimiento; escuela; temática; ficción.

Resumo

Este artigo apresenta uma breve visão geral dos livros de conhecimento, conceito que combina livros de não ficção com livros ilustrados. Está organizado em dois blocos. O primeiro é composto por uma classificação de três modalidades de publicações: o binômio conhecimento-ficção, o grau de informação e a relação informação-imagens. O segundo bloco apresenta um roteiro de aplicação, apresentação e utilização dos livros de conhecimento no ambiente escolar por meio de exemplos temáticos.

* Maestra de primaria

Profesora Asociada de la UAB (Universidad Autónoma de Barcelona)

Formadora del CRP (Centro de Recursos Pedagógicos de Sabadell-Sant Quirze, Barcelona)

Palavras-chave: livro de conhecimento; álbum de conhecimento; escola; temática; ficção .

Abstract

This article presents a brief overview of knowledge albums, a concept that combines non-fiction books with illustrated albums. A first block shows a classification of three publishing modalities: according to the binomial knowledge-fiction, the degree of information or the relationship information-images. The second block shows a route of application, presentation and use of knowledge books in the school environment through thematic examples.

Keywords: *knowle dge book; knowledge album; school; theme; fiction.*

1 Introducción

Adquirir conocimiento es la acción o resultado de entender completamente lo que se está estudiando, por lo tanto, necesitamos captar la atención de los niños envolviéndolos a través de libros que se lo permitan. En general entendemos que los libros de conocimiento son de no-ficción, pero la realidad es que, afortunadamente, en estos momentos (y cada vez más), la frontera se desvanece. No solo porque de los libros ficcionales podemos extraer muchos aprendizajes, sino porque en los libros entendidos como de conocimiento la ficción también entra y, a menudo, de forma muy acertada.

Este hecho dificulta clasificar de los libros con precisión. Desde la red de bibliotecas públicas de la Diputación de Barcelona indican que

es difícil establecer unas pautas para decidir cuándo un libro tiene que estar en conocimientos o bien en imaginación, son libros de descubrimiento que tienen muy poca información sobre el tema. Hay puntos de vista diferentes entre profesionales, por

lo que se han hecho esbozos sobre los criterios mínimos que permiten acercar opiniones a la hora de tomar la decisión y que evitan tener que plantearse a menudo la clasificación del libro .

2 Tipología de libros de conocimiento según la perspectiva editorial

Según Leroy Gutierrez y Blanca Strepponi , creadores del blog *Sobre edición*, hay tres clasificaciones posibles de los libros de conocimiento: en relación al binomio conocimiento-ficción, según el grado de información o bien según la relación información-imágenes.

Si nos centramos en la relación conocimiento-ficción, podemos hallar el libro informativo puro (el más cercano a la no-ficción, sería el que entendemos como libro de conocimiento clásico cercano al adulto), el libro informativo narrativo (la ficción es el vehículo del conocimiento y conduce a la no-ficción) y el libro de prosa informativa (novela que conduce a la información, como podría ser, por ejemplo, la novela histórica).

Si la mirada se centra en el grado de información, encontramos los brevarios (libros introductorios), los manuales (explican procedimientos al lectorado, a quien se le supone ciertos conocimientos) y los libros especializados (presuponen especialización).

Sin embargo, si nos centramos en todo aquello que el libro nos aporta visualmente, podemos hallar libros con registro documental (con fotografías), libros ilustrados y libros mixtos (combinan fotografía e ilustración). Las posibilidades que aportan las imágenes en los libros de conocimiento son muy amplias, ya que facilitan diferentes capas de lectura, y de ese modo se adaptan a una gran diversidad de lectores.

3 El álbum de conocimiento

Rebeca Abellán y Mireia Gonzalvo, bibliotecarias de la sección infantil de las bibliotecas Marcel Ayats de Sant Quirze del Vallès y de la biblioteca Gabriel Ferrater de Sant Cugat del Vallès respectivamente (ambas en la provincia de Barcelona), explican que han podido observar que la tendencia es seleccionar los libros con imágenes reales (fotografías) o bien que tienen las ilustraciones vistosas, impactantes, con colores vivos y llamativos. El dibujo estereotipado, redondeado y dulcificado ha pasado a la historia, los usuarios infantiles buscan lo que les sorprende y les atrapa, a menudo con *pop-ups*, pestañas, solapas o ventanas. Según sus criterios, estas predilecciones probablemente son fruto de la influencia de internet, puesto que hay un cierto paralelismo entre estos recursos y la superación de pantallas que les proporciona la red.

La ventaja del libro de conocimiento sobre internet, tal y como explica Garralón (2013), es que ofrecen la información organizada, diseñada y pensada para los niños, y si son libros de calidad, les ayudan a conectar con sus conocimientos previos sobre el tema de consulta. Tal y como indica dicha autora, lo que está claro es que si el libro es atractivo e interesante para el adulto, también lo es para los niños.

En general tenemos la concepción de que esta tipología de libros no se leen secuencialmente como lo hacemos con los libros ficcionales, pero la familia de **álbumes de conocimiento** ha cambiado esta mirada.

Los álbumes de conocimiento son el resultado de aunar el concepto de álbum ilustrado con el libro de conocimiento. Suelen ser de gran formato para invitar a los niños a compartirlos y las ilustraciones juegan un papel importante, mientras que el texto orienta al lector en la dirección que debe seguir para poder leerlo. Los textos

que proponen los álbumes de conocimiento contienen elementos discursivos muy variados como pueden ser la explicación y la descripción, pero también la ejemplificación o bien la seriación y la comparación. Dichos grandes formatos y el cuidado en cada detalle conforma un abanico de posibilidades cada vez mayor y más atractivo, con unas ediciones de una calidad impecable.

4 Y en la escuela, ¿qué y como lo hacemos?

El libro de conocimiento es un tesoro que a menudo, en las escuelas, de manera involuntaria, preservamos de los niños, ya que les dificultamos la vía de acceso directo dejándolo reposar en la biblioteca del centro o bien en las bibliotecas del aula. Es evidente que tienen que estar en las bibliotecas, el problema es si lo limitamos sólo a las bibliotecas. Como docentes tenemos que desacralizar esta tipología de libros y debemos aprender a no censurar las posibilidades del alumnado a la hora de elegir el corpus.

Estos libros deben servirnos para conocer, pero también para reflexionar, investigar, descubrir y preguntar. Son un tesoro para explorar que genera una riqueza inagotable si conseguimos despertar el interés, la capacidad de descubrimiento, la curiosidad o la fascinación de los intrépidos buscadores. Por lo tanto, para hablar de libros de conocimiento de calidad debemos tener presente que no solo tienen que ser útiles, sino que también tienen que seducir al lectorado.

Es importante abrir las expectativas sin rebajarlas respecto al nivel lector, ya que a menudo subestimamos la capacidad de los niños a la hora de aprender sobre temas que les interesan. Los libros y álbumes informativos de calidad tienen que utilizar un lenguaje asequible y sencillo (lo que no significa simple) aún teniendo

un contenido complejo. La experiencia nos lleva a descubrir niños que se especializan en motores, robots o dinosaurios, explicando aspectos que sobrepasan de largo el umbral de conocimientos de los docentes. Por este motivo debemos tener presente que los libros de conocimiento no tienen edad y que debemos ampliar nuestras miras a la hora de decidir a qué libros damos accesibilidad al alumnado.

No podemos olvidar que los niños, por naturaleza, muestran curiosidad y ganas de saber, por lo tanto es tarea de los docentes saber tirar del hilo y conducir sus intereses a modelos superiores de conocimiento a través de múltiples posibilidades.

La temática disponible es muy amplia, pero básicamente podemos agruparla en conocimientos sobre animales, plantas, cuerpo humano, planetas y sistema solar (geología), vehículos, profesiones, parajes y lugares (atlas con enfoques múltiples), artes (incluyendo pintura, escultura, arquitectura, música, etc.), historia y personajes históricos, tecnología, etc.

Desde la escuela podemos, en función del proyecto o tema que se esté tratando, presentar en el aula una maleta de libros especializada, que se puede elegir según el criterio personal o bien pedir maletas temáticas en las bibliotecas públicas. Desde la asociación Rosa Sensat (Barcelona) también es posible consultar un catálogo de recomendaciones por temas “con una buena selección de libros que nos permite abordarlos desde perspectivas diversas pero siempre con el objetivo de hacerlo de manera constructiva y crítica, y no adoctrinadora o dogmática”.

Pero si lo que queremos es generar conocimiento a partir de la propia curiosidad natural de los niños, es recomendable crear también pequeños espacios, ambientes o centros de interés en cualquier ubicación de la escuela, desde la recepción hasta en un rellano de la escalera o bien en un pasillo. Por ejemplo: si ponemos tres o cuatro maletas en un rincón, las podemos acompañar de diferentes atlas o libros de viajes. Si lo que proponemos son

abecedarios, podemos acompañarlos de letras o materiales para configurar palabras.

Figura 1- Rincón de letras, escuela El Martinet (Ripollet)



Fuente: Colección del autor

Cuando buscamos un espacio donde presentar minerales y rocas, además de acompañarlo con una lupa y otros menesteres necesarios, podemos añadir los libros de consulta para poder identificar los distintos materiales propuestos.

Figura 2- Espacio de investigación, escuela El Martinet (Ripollet)



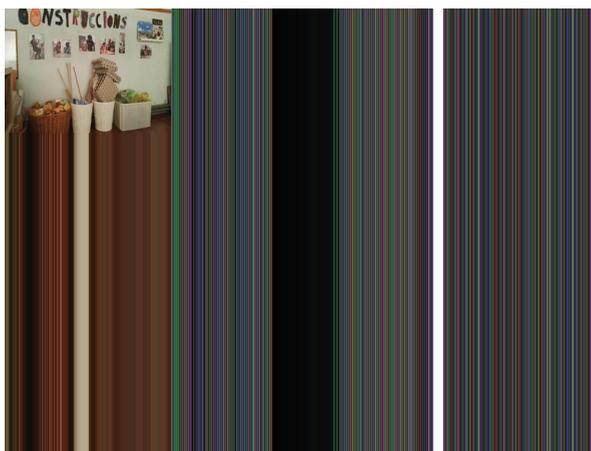
Fuente: Colección del autor

Si el espacio es exterior, podemos incorporar fácilmente libros temáticos sobre plantas, animales o juegos al aire libre. No tengamos miedo de poner libros en espacios donde tradicionalmente

nunca los ha habido; es esencial que el conocimiento se incorpore en la cotidianidad y en todos los momentos de la vida escolar. Debemos tener presente siempre que la ficción nos puede servir de vehículo de conocimientos igual de potentes, y que es una entrada a los temas de vital importancia. Por ejemplo, en el caso de que se quiera trabajar el ciclo de las plantas, libros como *El secreto* de Éric Battut o *¿Qué hace falta?* de Gianni Rodari nos aportarán la información básica de manera entrañable y lúdica como punto de partida de una investigación más profunda.

Cuando queremos presentar un espacio de animales (con éxito asegurado), solo hace falta simular un terrario con reptiles o un pequeño bosque con mamíferos para acompañarlos de libros que nos interese mostrar. También en este caso la ficción nos puede acompañar de manera explícita, con ejemplares que nos conducen al modelo de ser vivo de la mano de *Guji Guji* de Chen Chich-Yuan o *Coco* y *Piu* de Alexis Deacon, por ejemplo.

Figura 3- Caseta exterior con material de patio, escuela El Martinet (Ripollet)



Fuente: Colección del autor

En espacios donde se trabaja la construcción, podemos añadir libros de arquitectura, de diseño, de construcciones de diferentes etapas de la historia o de distintos lugares.

Figura 4- Material de construcciones, Escuela La Tarlatana** (Sabadell)



Fuente: Colección del autor

Figura 5- Espacio de construcciones (El Martinet, Ripollet)



Fuente: Colección del autor

Los ambientes artísticos nos permiten mostrar libros de pintura o de grandes autores de la historia del arte, en cuyo caso podemos acompañarlo de materiales naturales que representen la temática de dicho artista, pero también podemos elaborar una composición

** Nombre actual del centro, en el momento de las fotos se llamaba Alcalde Marcet.

de distintas corrientes y presentarlas con materiales de creación i producción artística***.

Figura 6- Ambiente de arte, escola Nostra Llar (Sabadell)



Fuente: Colección del autor

Figura 7- Elementos naturales con libro de pintura. Escola Nostra Llar (Sabadell)



Fuente: Colección del autor

*** Fotografías realizadas en las escuelas El Martinet (Ripollet), Nostra Llar (Sabadell) y Alcalde Marcet (actualmente La tarlatana, Sabadell).

Figura 8- Presentación de un libro de pintura con elementos de bodegones. Escola Nostra Llar (Sabadell)



Fuente: Colección del autor

En cualquier caso, es imprescindible preservar la estética, la gran asignatura pendiente de muchos centros educativos, y utilizar siempre materiales naturales como la madera, el cristal, el mimbre, el metal, etc. y desterrando plásticos y sus derivados. Los ingredientes básicos para conseguir una presentación atractiva contemplan que el espacio tiene que ser agradable, confortable, accesible y práctico, además de bonito y acogedor.

Recomendaciones temáticas

A continuación se detalla relación de algunas recomendaciones de libros de conocimiento recogidos por temáticas:

5.1 Animales:

Cap, H., Martin, R. y Vigourt, R. (2018). *¿De quién es este esqueleto?* Barcelona: Librooks.

Druvert, H. (2019). *El océano*. Madrid: Maeva young.

Figueras, E. De Gastold, C. (2020). *Color animal*. Barcelona: Zahorí Books.

Teckentrup, B. (2019). *Peces por todas partes*. Algemesí: Andana editorial.

Zommer, Y. (2016). El gran libro de los bichos. Barcelona: Editorial Juventud.

5.2 Plantas:

Aladjidi, V y Tchoukriel, E. (2017). Inventario ilustrado de las flores. Barcelona: Faktoria K de libros.

Barman, A. (2018). Herbario. Barcelona: Libros del zorro rojo.

Giuliani, E. (2019). En el jardín. Madrid: Maeva young.

5.3 Cuerpo humano:

Druvert, H. (2017). Anatomía. Madrid: Maeva young.

Romansyshyn, R. i Lesiv, A. (2019). Miro el mundo. Barcelona: Zahorí Books.

Wiedemann, k. I Paxton, J. (2019). Anatomicum. Sant Cugat del Vallès: Símbolo editores.

5.4 La Tierra (geología) y el sistema solar:

Cassany, M. y Navarro, M. (2020). Montañas. Cumbres, montes y valles de la tierra. Barcelona: Mosquito Books.

Giménez, R. (2021). Geo-Gráficos. Barcelona: Zahorí Books.

Prinja, R. i Wormell, C. (2018). Planetarium. Sant Cugat del Vallès: Símbolo editores.

5.5 Parajes y lugares (atlas):

Carnovsky i Davies, K. (2018). Iluminatlas. Barcelona: Cruïlla (SM).

Mizielinska, A. I Mizielinski, D. (2015). Atlas del mundo. Madrid: Maeva young.

Trius, M. i Casals, J. (2019). Yo y el mundo. Una historia infográfica. Barcelona: Zahorí Books.

5.6 Artes:

Lockhart, L. (2019). El gran inventario del arte. Barcelona: Patio.

Monteagudo, S. i Demano, L. (2018). Historia ilustrada del Rock. Albuixech: Lit-Era.

5.7 Historia y personajes históricos:

Kuhlmann, T. (2018). Edison. Barcelona: Editorial Juventud.

Wilkinson, R. i Nelson, J. (2015). Historium. Sant Cugat del Vallès: Símbolo editores.

5.8 Tecnología:

Gifford, C. i Boston, P. (2019). El libro de las comparaciones. Toma la medida al mundo que te rodea. Zaragoza: Ideaka Edelvives.

Kaid-Salah, S. y Altarriba, E. (2018). Mi primer libro de relatividad. Barcelona: Editorial Juventud.

Marsal, C. i Martorell, E. (2019). Biónica, imitando la naturaleza. Barcelona: Lectio ediciones.

Bibliografía referenciada de ficción:

BATTUT, E. El secreto. Madrid: Kókinos. 2005.

CHEN, Chih-Yuan. Guji Guji. Barcelona: Thule. 2005.

DEACON, A. Coco y Piu. Barcelona: Ekaré. 2012.

RODARI, G. ¿Qué hace falta? Barcelona: kalandraka. 2020.

BIBLIOGRAFIA DE CONSULTA

DURAN , M. Obrim el coneixement. *Faristol*, n. 94, p.18 -21, 2021.

GUTIERREZ, L.; STREPPONI, B. *Blog "Sobre edición"*. Disponible em : <https://sobredicion.wordpress.com/category/libros-informativos/>. Acceso em: 26 ago. 2022.

GARRALÓN, Ana. *Leer y saber, los libros informativos para niños*. Barcelona: Tarambana libros, 2013.

MONTENEGRO , S.; Silva, T. *Creando nuevos lectores: alcance e impacto del libro informativo en Chile*. Santiago y Puerto Varas (Xile), 2019. Disponible em: <https://www.fundacionlafuente.cl/wp-content/uploads/2019/08/Manual-mediadores.pdf> . Acceso em: 26 ago. 2022.

RED de bibliotecas de la Diputación de Barcelona, Catalunya (España). Disponible em: <https://www.diba.cat/es/web/biblioteques/publicacions-i-documents/detall/-/contingut/16060163/pd-proposta-per-a-la-classificacio-dels-llibres-infantils-de-primers-coneixements>: Acesso em: 26 ago. 2022 .

ROSA Sensat. Barcelona, Catalunya (España). Disponible em: <https://www.rosasensat.org/biblioteca/recursos/reculls-de-lectures-infantils-i-juvenils-per-tematiques/>. Acesso em: 26 ago. 2022 .

Rua de mão dupla: paredes grafitadas de Belo Horizonte e muros de Pompeia e da cidade do sol. Fotografia e contemplação*.

AROLDO DIAS LACERDA**

JÚNIA SALES PEREIRA***

Resumo

Por meio de fotografias de uma esquina do centro de Belo Horizonte - MG, o artigo apresenta como as paredes grafitadas de hoje podem evocar – em um diálogo diacrônico - inscrições rupestres e de paredes de cidades antigas, reais ou imaginadas. O objetivo central é indicar como estas reminiscências podem colaborar para a instauração de uma cidade educadora das sensibilidades, retomando de outro modo a utopia de Campanella em sua Cidade do Sol. Pressupomos

* Pesquisa parcialmente apresentada como comunicação no GT 09 "Memória e Educação das Sensibilidades" no VII SEMINÁRIO NACIONAL DO CENTRO DE MEMÓRIA UNICAMP - CMU - **Memória, Cidade e Educação das Sensibilidades**. Campinas/SP, em 13, 14 e 15 de fevereiro de 2012. Foi atualizado para esta publicação.

** Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG (2012). Graduado em Artes Visuais pela Escola de Belas Artes da UFMG (2009). Desde 2013, está professor do curso de Pedagogia EaD, do curso de Psicologia e da Pós-Graduação **lato sensu** em Psicopedagogia da Universidade FUMEC e da Pós-Graduação **lato sensu** em Psicopedagogia da PUC Minas (2021 -). Desde 2007, trabalha com formação em Artes Visuais com professoras(es) da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte/MG. Contato: aroldolacer@gmail.com

*** Doutora em História, ex-professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMG, ex-coordenadora do Labepenh – Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História. Trabalhou especialmente com Educação em Museus, Ensino de História e Educação Indígena. Faleceu aos 50 anos em 28/07/2019, tendo nascido em 12/8/1968. A publicação póstuma deste artigo é uma homenagem à sua atuação docente exemplar, generosa e instigante.

que flunar pelas ruas das grandes metrópoles atuais seja possível, desde que se assuma a posição de um atento(a) observador(a) perpassado(a) por um olhar investigativo e sensível, atento aos estímulos visuais e que se coloca em um distanciamento propício, para evitar ser arrastado(a) pela multidão e ser “levado(a) pela cadência de seus passos”. A educabilidade das cidades, cá e lá, em algum ponto da história se enuncia e elas se tocam. De acordo com Walter Benjamin, “articular historicamente o passado não significa conhecê-lo ‘como de fato ele foi’. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja num momento de perigo”. Trata-se, dessa forma, de horizontes de visada em que presente e passado se enlaçam por entremeio de imagens. Assim, a via de mão dupla anunciada desde o início também importa futuros, postos em perspectiva.

Palavras-chave: fotografia; cidade educadora; educação das sensibilidades.

I Introdução

¹ Capital do Estado de Minas Gerais, atualmente com 2.530.700 habitantes (estimativa IBGE, 1º/07//2021) cidade planejada para 200 mil e fundada em 12 de dezembro de 1897. Fonte: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/belo-horizonte.html>. Acesso em: 6 jul. 2022.

A quem se dispuser a caminhar pelo centro de Belo Horizonte¹, no contrafluxo do movimento ordinário de quem tem ali obrigações cotidianas a cumprir, estarão reservadas na esquina da Rua da Bahia com a Avenida Afonso Pena - que fica defronte à Floricultura do Parque Municipal - paredes impregnadas de camadas de imagens, que foram ali grafitadas, pichadas ou coladas por anônimos habitantes ou transeuntes que, no entanto, assinam-nas com seus traços únicos desenhados com latas de *spray*, reconhecíveis por aqueles com quem convivem.

Fotografia 1 – Metrópole

Os nomes autores destas imagens não nos interessam neste artigo, pois estamos interessados mais nos rastros de sua passagem, nas marcas deixadas por eles nas paredes da cidade, no uso que fazem do espaço público e no seu potencial imagético capaz de evocar memórias.



Interessa-nos aqui mais é estabelecer um diálogo diacrônico entre os muros de cidades antigas e estas paredes, constituindo uma rua de mão dupla, enfatizando seu potencial estético e educativo, em que procuramos pensar uma alternativa concreta à tendência dos gestores municipais atuais de criminalizar a expressão juvenil ou a cultura das ruas, “conjugada com a repressão da cidade como modo de habitar e de se apropriar de tempos e espaços”².

Tais paredes nos fazem lembrar também das pinturas rupestres em cavernas de várias regiões do estado de MG, aludindo a uma tradição de deixar marcas parietais ainda mais remota, potente matriz de todas as paredes marcadas/grafitadas que, em conjunto com o piso das ruas, constituem a ‘pele’ da cidade, suporte de marcas contemporâneas tatuadas nela. Que efeitos teriam no nosso imaginário se estas pinturas rupestres fossem conectadas a este circuito de circulação de imagens pelas ruas, pelas escolas e pelos livros?

Pensamos que realizar a experiência de flanar³ nos dias de hoje e fotografar as paredes pelo centro de metrópoles como Belo Horizonte e São Paulo é possível, contrariando a opinião de Roger Bastide nos idos de 1958: “Não se pode flanar em São Paulo. A multidão que vai para o trabalho ou que volta para casa, arrasta-nos em seu turbilhão. A qualquer hora do dia, só há na rua homens apressados que nos impõem a cadência dos seus passos” (FENELON, 1999, p. 293). Para que isso se dê, caminhamos pelas ruas imbuídos de uma atitude mental do(a) observador(a) perpassado(a) por um olhar investigativo. Atentos aos estímulos visuais, estamos em um distanciamento propício para evitar que sejamos arrastados pela multidão e “levados pela cadência de seus passos”, estabelecendo uma relação com o tempo diferente da sua pressa.

O excessivo ruído dos motores foi abstraído também, buscando-se o alheamento sonoro, evitando propositalmente uma interferência da paisagem sonora nesta experiência, fazendo ecoar

2 (...) “essa é uma ação [do Movimento Respeito por BH] que se equivoca como política pública. Mas que se mostra coerente com outras ações que têm por objetivo a criminalização da cultura das ruas, como mostra Naomi Klein no livro *Sem Logo*. Essa é uma característica das cidades em que as políticas públicas inclusivas estão abandonadas ou em crise. (...) É necessário, mais uma vez, ir direto ao assunto: o ato de pixar (sic) é passível de punição por reparo do dano. Porém, as autoridades municipais escolheram enquadrar os jovens pixadores (sic) no crime de formação de quadrilha. (...) O Movimento Respeito por BH ignora as transformações que as cidades vêm sofrendo. Desconsidera igualmente a desmontagem e a crise das políticas públicas inclusivas em Belo Horizonte. Em troca, prefere a defesa e o incentivo à criminalização dos jovens que encontram no pixo (sic) o seu meio de expressão. Ninguém pode ignorar a complexidade do tema e as diversas implicações, mas, daí, voltar a cidade contra eles, como se fossem bandidos, é outra coisa” (Postado por Luiz Carlos Garrocho em 18/12/2011). Fonte: <http://olhodecorvo.rede-zero.org/>.

3 Flanar: andar ociosamente sem rumo nem sentido certo; ETIM fr. *flâner* (1808) ‘avancar

lentamente e sem direção certa' (HOUAISS, 2001, p. 1354). Não se pode tentar definir o *flâneur* sem mencionar o universo da obra do poeta francês Charles Baudelaire, na qual este errante e misterioso ser teve sua gênese determinada. Para ele o *flâneur* é 'uma pessoa que anda pela cidade a fim de experimentá-la'. Walter Benjamin descreve o *flâneur* como um produto da vida moderna e da Revolução Industrial. "É um observador que caminha tranquilamente pelas ruas, apreendendo cada detalhe, sem ser notado, sem se inserir na paisagem, que busca uma nova percepção da cidade. E para situar a curiosa figura do *flâneur* no tempo, é preciso entendê-lo, antes de tudo, como uma figura nascida na modernidade como o contraponto do burguês, que dedicava grande parte do seu tempo ao mundo dos negócios". Fonte: <http://puc-riodigital.com.puc-rio.br/media/2%20-%20o%20novo%20fl%C3%A2neur.pdf>.

4 Formação sensível que não se restringiria somente à arte e a questão de seu ensino na escola, que deixaria de lado toda e qualquer ideia de modelo estético pré-estabelecido, mas atentaria para a **educação da sensibilidade** do sujeito que apreende o mundo. Uma formação estética que não poderia "dissociar-se da educação ética e da educação heurística, muito menos poderia ser pensada fora de condições culturais específicas e históricas. (...) Portanto, a estética na formação docente que vise ul-

percepções sensíveis e uma forma de contemplação capaz de permitir a singularização de registros, o emolduramento poético de inscrições naquela esquina. Deste gesto de corte, foco e seleção surge um diálogo político com a cidade moderna, e com seus artistas anônimos, além de uma viagem poética, também política, com as cidades da antiguidade. Podemos educar sensibilidades no sentido proposto por Galeffi (2003)⁴ para esta descoberta do diálogo entre temporalidades nesta rua de mão dupla, oferecendo mais sentido à apreciação destas inscrições? Em que medida estão ocultos ou silenciados estes diálogos porque abandonamos o gesto contemplativo essencial – aquele capaz de fazer eclodir novos e renovados significados, muitas vezes ocultos, não previsíveis ou não perceptíveis à primeira vista?

Esta atitude exige longa educação do olhar para que se instaure e aponte, mas sem pretensões de 'mudar o mundo' como almejavam certos movimentos modernistas, para a utopia de uma **cidade educadora**, nos moldes da proposta da *Carta das Cidades Educadoras*, fruto do I Congresso Internacional das Cidades Educadoras, que aconteceu em novembro de 1990, em Barcelona:

(...) a cidade oferece importantes elementos para uma formação integral: é um sistema complexo e ao mesmo tempo um agente educativo permanente, plural e poliédrico, capaz de contrariar os fatores deseducativos (...). O seu objetivo permanente será o de aprender, trocar, partilhar e, por consequência, enriquecer a vida dos seus habitantes. Deve ocupar-se prioritariamente com as crianças e jovens, mas com a vontade decidida de incorporar pessoas de todas as idades, numa formação ao longo da vida. As razões que justificam esta função são de ordem social, econômica e política, sobretudo orientadas por um projeto cultural e formativo eficaz e coexistencial (CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS, 2004, p. 1).

Uma questão que se coloca: como criar cidades que funcionassem de forma a educar os passantes e todos aqueles que nela

estivessem sem implicar a existência de um Estado totalitário (ou “totalizante” em relação às suas políticas públicas)? E uma nova conformação – em todos os sentidos – do espaço urbano e de seu *modus operandi*? Uma saída possível – se é que até ela mesma é exequível – seria uma política educacional sensível com repercussões numa educação do olhar. Os passantes apressados geralmente já não têm tempo⁵ para apreciar os grafites nas mais variadas superfícies fixados, para ler e ver o que eles têm a nos dizer sobre o nosso tempo e a convivência na metrópole ou “cidade inflada” que Belo Horizonte se tornou. Sabemos que esta cidade surgiu como uma tentativa de síntese urbana no final do século XIX, fundindo tradições urbanísticas americanas e europeias, tendo sido seu projeto inspirado no modelo das cidades de Paris e Washington.

Na esquina escolhida, as imagens fotografadas podem evocar similitudes dos grafites dos muros de Pompeia e das pinturas e figuras da *Cidade do Sol* imaginada por Campanella (1568-1639) e as pinturas rupestres da região, ainda mais remotamente. Os grafites fotografados pelo autor com câmera de telefone celular aqui apresentados podem ser considerados exemplos de intervenções informais na cidade, “não portadoras de intencionalidade educadora planejada que juntamente com as suas instituições formais e suas intervenções não formais deverão colaborar, bilateral ou multilateralmente, tornando realidade a troca de experiências na cidade educadora”, como é proposto na referida *Carta*.

Em que medida as paredes com grafites atuais podem nos convocar a criar pontes entre educação, história e memória e oferecer oportunidades preciosas para se discutir o espaço da cidade como espaço formativo dos cidadãos que nela habitam? Em que medida distanciou-se da cidade a educação formal no intramuros das escolas, muitas vezes afastadas da rica produção de imagens que ocorre nas ruas e que pode ser muito mais viva, plural e variada do que aquela gestada no processo de escolarização? Por

trapassar o horizonte pedagógico instituído e regular deveria atender ao primado da diferença ontológica como seu horizonte compreensivo e fundante” (GALEFFI, 2003).

- 5 Submetidos que estamos nos centros das grandes cidades à informação excessiva e à pressa, observa-se aí a “degradação da experiência no que ela tem de pessoal e de crítico. A atenção é tão distribuída que ela se torna superficial e incapaz de constituir os esquemas pelos quais nos é dado integrar os conteúdos parciais do conhecimento” (ADES, 2004, p. 239). Uma educação da atenção a ser experimentada poderia dar conta desta incapacidade...

outro lado, a produção visual que ocorre nas ruas pode ser “mais viva”, mas diferentemente da educação formal (que pressupõe um aprendizado gradativo e progressivo e, idealmente, a atenção dos alunos durante o processo), a experiência visual urbana é caótica e, pelo fato de acontecer em um ambiente também caótico, não permite – ou pelo menos, dificulta – uma “apreensão concentrada”, ou a orientação a uma única fonte de toda forma de absorção de informação ou conhecimento.

A produção visual das ruas é sem molduras: não há foco, nem privilégios. Não há hierarquias, pois os muros, superfícies, especialmente em uma cidade que se metropolizou, como Belo Horizonte, neles se inscrevem os mais variados registros, neles se imprimem digitais de um mundo que se esfacelou e tornou anônimos os que por ela transitam ou nela habitam.

Fotografia 2 - Contemplei um sorriso



Por outro lado, a fotografia aqui praticada emoldura inscrições de uma esquina, fazendo pulsar significados renovados, num diálogo sensível com outras inscrições, na história e no tempo. Que novas maneiras de olhar, sentir e experimentar a cidade ressoam nesse gesto fotográfico, emoldurante? O sorriso ao lado convoca-nos à alegria mediada pelo rato, também um ícone das ruas belorizontinas. E de que tantas outras ruas são os sorrisos e ratos os ícones? O que nos diz, modernamente, esse gesto de contemplação?

Pode o gesto contemplativo – ação e inscrição – traduzir-se em prática coexistencial que atravessa temporalidades, ligando subjetividades e anonimatos?

2 Fotografias das paredes e escolhas estéticas

Deambulando em agosto de 2010 pelo centro da cidade de Belo Horizonte e empunhando a câmera digital do telefone celular, o autor escolheu as paredes da esquina supracitada por considerar a riqueza de imagens e ocupação de uma posição estratégica no mapa afetivo de Belo Horizonte: ela está situada numa região de bares e restaurantes que, no passado recente, eram pontos de encontro de intelectuais e artistas da cidade. Ciente de que a fotografia como técnica não é neutra⁶ e as fotografias resultantes “são imagens de teorias a respeito do mundo”, optou – orientado esteticamente – pelo afastamento da perspectiva dada automaticamente pela máquina e por fotografar em preto e branco, uma vez que

O preto e o branco não existem no mundo, o que é uma grande pena. Caso existissem, se o mundo lá fora pudesse ser captado em preto-e-branco, tudo passaria a ser logicamente explicável. Tudo no mundo seria então ou preto ou branco, ou o intermediário entre os dois extremos. (...). As fotografias em preto-e-branco o provam, são cinzentas: imagens de teorias (ópticas e outras) a respeito do mundo. (...). As fotografias em preto-e-branco são a magia do pensamento teórico, conceitual, e é precisamente nisto que reside o seu fascínio. Revelam a beleza do pensamento conceitual abstrato (FLUSSER, 2005, p. 44-45).

As limitações deste tipo de câmera embutida em um modelo de telefone celular de 2007 também foram conscientemente assumidas, pois tais limitações de resolução e de memória podem criar tons de cinza, texturas e/ou veladuras que nos interessam mais do que a nitidez.

A escolha das paredes é também orientada esteticamente: fronteira, limite, barreira, limiar; as paredes são pontos de separação e

6 “Quase toda fotografia moderna pautou-se pela recusa aos pontos de vista neutros, que pressuporiam imagens com origem num olhar objetivo e desconsiderariam a mediação do aparelho fotográfico e suas injunções. Desde que a fotografia se libertou do modelo pictórico- tornando-se efetivamente moderna-, os artistas tenderam a tirar proveito das particularidades de seu meio: enquadramentos, fragmentações, a sensibilidade dos filmes e os tempos do obturador, os recursos proporcionados pelo instantâneo, as possibilidades abertas pela revelação” (NAVES, 2010).

de ligação entre um e outro espaço, são nervuras por entre as quais a cidade se recorta, orientando as passagens, as paisagens, as (ultra)passagens. Rupturas, descontinuidades. Superfícies dadas ao olhar, as paredes são como peles na paisagem urbana, murais sobre os quais se imprimem registros, palavras, ícones, marcas de existência, vida pulsante. São, assim, palimpsestos, revelando textos sob textos, registros sobre registros, camadas experienciais dadas a ver, sentir e pensar. Nessa medida, são superfícies dispostas ao registro da coexistência de gerações, grupos sociais, indivíduos que, à sua maneira, nelas imprimem suas marcas e rastros. Também o tempo as corrói, descasca, perfaz sua narrativa de ruína, passagem e inevitabilidade corrosiva, deixando a ver cicatrizes do que é passagem e duração.

3 Paredes para uma futura Cidade Educadora

A cidade é um discurso e tal discurso é verdadeiramente uma linguagem: a cidade fala a seus habitantes, nós falamos nossa cidade, a cidade onde nos encontramos; simplesmente habitando-a, percorrendo-a, olhando-a (ROLAND BARTHES).

Observando as paredes escolhidas, cobertas de marcas do tempo e de grafites, podemos perceber um discurso visual (a cidade falando por meio dessas manifestações visuais aos seus habitantes) a que muitos artistas e pesquisadores estão atentos atualmente⁷. É possível relacioná-lo em sua função formativa com as paredes das cavernas, com os muros de Pompeia e com a proposta de Campanella, numa “combinação de memória/lembança com a sensação/vivência [que] re-apresenta algo distante no tempo e no espaço e que se coloca no lugar do ocorrido” (PESAVENTO, 1995, p. 279), em uma cidade educadora que Belo Horizonte poderá se

⁷ Como, por exemplo, está registrado na dissertação de mestrado: *Diálogos públicos no Centro de Belo Horizonte – mapas de sentido em comunicação urbana*. Autora: Milene Migliano Gonzaga. FA-FICH/UFMG, 2009.

tornar no futuro, desde que políticas públicas inclusivas retornem à pauta dos seus gestores a partir da participação democrática dos seus cidadãos.

Há no filme *Alexandre* (Alexander, EUA, 2004) do diretor Oliver Stone - um épico que conta a história do conquistador macedônio Alexandre III Magno (356 -323 A.E.C.)⁸ - uma cena em que o seu pai, o rei Felipe II da Macedônia, conduz o filho com uma tocha em punho por uma caverna repleta de imagens pintadas nas paredes. Apesar das várias deficiências desta superprodução, a cena é emblemática e ilustrará bem os nossos propósitos. A que se referem aquelas imagens na caverna e o que ambos faziam ali? As imagens pintadas nas paredes representam os grandes heróis, personagens mitológicos e semideuses gregos (Hércules, Aquiles, Édipo, Medeia, etc.). Naquele lugar iluminado pela tocha, ambos caminhavam e contemplavam as imagens, enquanto o pai comentava diante delas algumas passagens da história grega e ainda alertava o filho para a necessidade de se tornar independente da mãe, condição para o menino se tornar homem e futuro rei.

A caverna com suas pinturas funciona como um lugar para a memória, onde o pai, ao interpretá-las, executa um movimento de rememoração que visa educar o sentimento, a vontade e o pensamento do futuro herdeiro do império macedônio, usando para isto de exemplos míticos. Equivale a um rito de passagem. Tal educação seria complementada pelo filósofo Aristóteles, o preceptor grego de Alexandre. Felipe II trata de narrar ao seu filho os mitos fundadores da cultura grega que então exercia enorme influência na Macedônia, embora aquela estivesse subjugada política e militarmente por esta. Caverna escura, espaço labiríntico repleto de pinturas rupestres iluminadas pela tocha como em um teatro da sapiência ou da memória. A rua, com seus grafites, pichações, marcas e pinturas, também funciona como lugar de registro da memória, paisagem dada às apropriações, decifrações. Espaço labiríntico, também veicula impressões, digitais. Ambientes

8 Mais conhecido apenas como Alexandre, o Grande. Nascido na região de Pella na Babilônia, era filho do imperador Felipe II e da princesa de Epiro. Nasceu entre 20 e 30 de julho de 356 A.E.C. Foi discípulo de Aristóteles (384- 322 A.E.C.), reconhecido pela sua força e astúcia e um dos mais importantes militares do período em que viveu.

de ruptura com o mundo privado, as ruas figuraram, na história, como lugar do perigo, do desconhecido, palcos de realização da experiência coletiva – porque não regulada pelo julgo senhorial ou patriarcal absoluto. Cenário de emergência do inusitado, do descontrole e da coletividade sem amarras, as ruas convocam tanto ao anonimato quanto à experiência da visibilidade. São assim os registros coletados – anônimos e visíveis - interrogam-se e interrogam-nos a respeito de suas e de nossas verdades – certezas e incertezas que fazem e fizeram a história: “Errado ou não”.

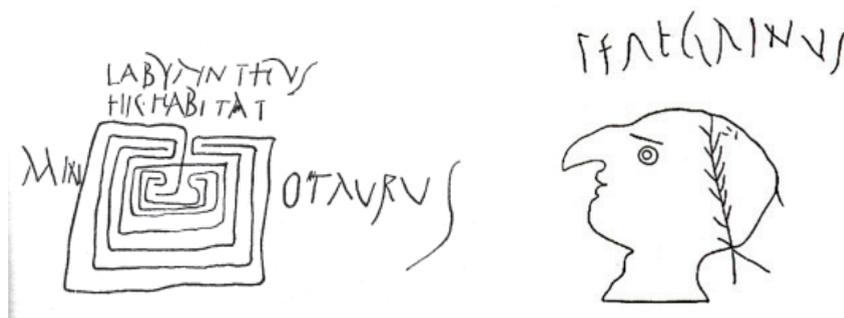
Fotografia 3 - Errado ou não



O que nos diz e o que oculta uma face recusada ao transeunte, sob interrogação da sua própria certeza? Em que medida fazem dialogar as temporalidades este jogo palavra-imagem que remonta à expressão poética – moderna e, ao mesmo tempo, antiga?

A diferença é que na cidade hodierna, com suas ruas lotadas de pessoas disputando espaços com os automóveis, não se têm mais aqueles mitos fundadores retratados, mas os atualizados que dividem o espaço com protestos e expressão poética de opiniões soltas no ar, esperando pelo pedestre que os capture. Nesse sentido, estes grafites também podem ser comparados com os deixados nas ruas de Pompeia do século I E.C., que associavam desenho com palavras escritas:

Figura 1 e 2 - Grafites de Pompeia



Fonte: <http://www.pompeiipictures.eu/r9/9%2003%2005%20p11.htm>

O que terá se alterado no registro visual? O que se terá alterado, historicamente, nas formas de ver, sentir e olhar a visualidade? Há uma cultura visual em cada período histórico?

O que se observa nesta esquina de Belo Horizonte é que ela, além de adquirir visualmente um novo significado, contém em suas paredes a atualização daqueles mitos gregos vistos por Alexandre na cena citada pelos da cultura pop, instaurada pela força do cinema e da música dos EUA a partir dos anos 1950, como confirmam a presença da cantora e atriz luso-brasileira Carmem Miranda e do cantor norte-americano James Brown, ícones de um novo *imaginário social*⁹, alertando-nos para o fato de que

A rua adquire visualmente um novo significado na cidade moderna, vindo a constituir, ao lado de outros espaços como os cafés, ponto de encontro da população. É o espaço da rua, dessa forma, o articulador da circulação, dos acessos a lojas, aos cafés e às livrarias. É a rua, também, que melhor caracteriza a experiência mundana da modernidade, por jogar no âmbito público a presença do indivíduo, tornando-o passível dos olhares que o rodeiam. A rua, mais que qualquer outro lugar do espaço urbano, adquire especial significado na elaboração de uma visualidade em consonância com o ideal de uma cidade moderna e de um novo imaginário social (POSSAMAI, 2007, p. 74).

9 *Imaginário social* entendido aqui como um sistema de ideias-imagens que dá suporte para a história cultural, cujos estudos estão na ordem do dia na historiografia mundial (PESAVENTO, 1995, p. 280).



Que ícones se immortalizam nas superfícies urbanas? Como criamos, por meio deles, uma cultura visual de nosso tempo? O que neles reconhecemos e o que estranhamos? Em que medida trazemos à rua os imortais? A descelebrização dos ícones é também um reclame de coexistências?

Fazendo uso de técnicas fotográficas, da ampliação xerográfica, criando máscaras e aplicando o *spray* de tinta preta, os grafiteiros e pichadores atuais pouco lembram seus ancestrais pompeanos com seus materiais restritos a carvão, pincel e tinta para o desenho e o uso de incisões nos muros. Mesmo assim, os seus grafites e pichações estão diante de quem passa nesta esquina como “um enigma insolúvel, de tão simples. Falam de modos de vida que ditam o ritmo de nossas vidas nas grandes cidades e que se insinuam a todo instante” (NAVES, 2010). E falamos, também, por nossa forma de olhar, e, também, por nossas escolhas fotográficas. Ao fotografá-los, constituímos molduras, enquadrados, revelando, sob crivo, fragmentos de uma paisagem maior, caótica, palimpséstica.

Fotografia 6 – Edifícios sobrepostos



Que sobreposições marcam também nossas maneiras de olhar (e não somente a mensagem direta traduzida pela imagem)? Em que medida estão os sentidos também nas nossas formas de olhar e de delas nos apropriar?

Como não tecer um paralelo entre as frases dos grafites atuais (fotografias nº 2 e 3 - *Contemplei um sorriso* e *...Errado ou não*) com as muito conhecidas dos estudiosos de Pompeia? Por exemplo: *Quisquis amat valeat* [Boa sorte a quem quer que ame] . *Lucrum gaudium* [O lucro é felicidade]. *Pecunia non olet* [O dinheiro não cheira].

Nas ruas pompeanas havia ainda as de protesto ou de campanha eleitoral em que se procurava realçar as qualidades dos candidatos como: *Admiror, paries, te non cecidisse ruinis qui tot scriptorum taedia sustineas* [Oh parede, admira-me que sustentas tantas bobagens sem desmoronar]. E mais: [Peço seu voto para eleger Gaius Julius Polybius vereador]. [Ele tem bom pão]. [Os adoradores de Isis unanimemente querem a eleição de Guacus Helvius Sabinus vereador].

Como não relacionar estes últimos com o seguinte?

Fotografia 7 – Campanha “Meio-passe já !”



Como desprezar, aqui, as opções de um fotógrafo que elabora frames de uma esquina em que pululam imagens, sonoridades, mensagens, exclusões... Como fazer remontagens interpretativas – reLigações temporais – em meio ao frenesi urbano, marcado pela velocidade, pela tônica do transeunte apressado, pela banalidade das formas de olhar, sentir e experienciar os registros de uma cultura visual que se lhes insinua?

Em que medida também são as paredes os suportes para o debate público – também anônimo – acerca das inúmeras exclusões e injustiças que fazem realizar (injustamente, digamos), cada sociedade? Os muros que debatem, combatem. Aproximam-se, assim, historicamente – pelo efeito de constrangimento ou de incômodo que podem causar, provocando seus contemporâneos e a outros ao pensamento, à ação e a novas sensibilidades.

4 Conclusão

De 2010 para cá, uma década se passou e aquela esquina pulsante no centro da cidade já recebeu novas camadas de imagens coladas, grafitadas, pintadas; algumas aqui apresentadas já foram submersas pelo fluxo incessante de novos desejos de expressão, antes de caírem no esquecimento. Desencadearam muitas perguntas, propiciaram a imaginação de um fragmento de uma educação sensível factível. Podemos pensar no potencial formativo que o uso destas paredes grafitadas possui com todas as relações aqui apenas esboçadas, que envolvem arte, história, filologia, política e técnicas de produção de imagens.

Em que medida os grafites (e também as pichações) enunciam componentes identitários plurais, enunciações grafadas nos muros, paredes, murais da cidade que é, paradoxalmente, excludente, silenciadora, desigual? A experiência de coexistência – anônima – da metrópole incita ao registro imortal – enquanto dure – do grafite e da pichação: escrita-impressão visual rápida, espontânea, mas orientada estética, poética e politicamente. Que novas percepções e visualidades serão produzidas a partir das mesmas impressões sobre paredes?

Tal como o diálogo temporal – sob olhar renovado do século XXI - capaz de ressignificar a antiguidade à luz de impressões contemporâneas, interrogamo-nos: o que se produz, sob os mesmos ícones, de impressões visuais em cada e em outras épocas históricas? O que se pode produzir de novo, surpreendente e desestabilizador no contraste e no diálogo entre temporalidades e seus diacrônicos registros?

Vislumbramos cidades sobre cidades, e as percepções – sempre plurais – que em cada época se produzem, estabelecendo-se assim íntima relação entre memória, história e educação, tal como em certa medida imaginou - na Renascença - Campanella em sua *Cidade do Sol*,

Uma cidade socialista utópica na qual a educação é pública. As disciplinas são ministradas por funcionários especialistas em política, moral, retórica, lógica, gramática, poesia, astrologia, cosmografia, geometria e outras. A leitura de imagens aparece na cidade ideal junto ao estudo das artes mecânicas. Na primeira iniciação, as crianças começam a ouvir sobre as pinturas que cobrem as sete muralhas da cidade e que constituem uma bela coleção de murais. **O ensino é visual, e as crianças aprendem enquanto passeiam.** O estudo das ciências aparece nas pinturas dos terraços; sobre o altar, duas enormes esferas: a terrestre e a celeste. No muro interior estão expostas as figuras geométricas; no exterior, os mapas. O muro interior da segunda muralha é consagrado aos minerais, e as pinturas são acompanhadas de amostras de minério; o muro interior da terceira muralha apresenta o mundo vegetal junto com mudas cultivadas em vasos (ORMEZZANO, 2007, p. 18).

A educabilidade das cidades, cá e lá, em algum ponto da história se enuncia e se tocam. Vislumbram-se reminiscências por intermédio dos efeitos pedagógicos, sensíveis e estéticos por entre fragmentos que fazem ressonantes as temporalidades e as culturas.

Afinal, o que são as reminiscências de que tratamos neste texto? Quem sabe pode ser inspiradora a sugestão de Walter Benjamin a respeito da articulação entre temporalidades em que elas, as reminiscências, relampejam? De acordo com o autor, “articular historicamente o passado não significa conhecê-lo ‘como de fato ele foi’. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja num momento de perigo” (BENJAMIN, 1994, p. 224). Trata-se, dessa forma, de horizontes de visada em que presente e passado se enlaçam por entremeio de imagens; estes horizontes

não estão riscados como um continuum - uma liga entre Belo Horizonte e cidades de outrora -, mas se ligam por meio da interpretação criativa, também porque evocam devires. Assim, a via de mão dupla anunciada desde o início também importa futuros, postos em perspectiva. Dizemos, então, de uma educação do olhar enovelada pelos tantos devires quanto aqueles capazes de fazer alargar horizontes, sem reificações do passado, nem nostalgia; ao contrário, nestes horizontes expressam-se gestos sensíveis, evocações para o sentir, ver e trilhar pelos tempos e visualidades, sem fronteiras.

REFERÊNCIAS

ADES, César. A memória partilhada. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 3, n. 15, p. 233-244, 2004.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS. *Proposta Definitiva, Novembro de 2004*. Disponível em: <http://www.pitangui.uepg.br/nep/documentos/Cartadascidadeseducadoras.pdf>.

Acesso em: 12 ago. 2010.

FENELON, Dea Ribeiro. São Paulo: patrimônio histórico-cultural e referências culturais.

Proj. História, São Paulo, n. 18, p. 289-294, 1999.

FLUSSER, Vilém. *A filosofia da caixa preta*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2005.

GALEFFI, D. A. *Estética e formação docente: uma compreensão implicada*. Salvador: UFBA/FACED/PPGE/NEPEC, 2003. Disponível em:

http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/textos/275.htm. Acesso em: 8 nov. 2011.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

NAVES, Rodrigo. *Pinturas e platibandas: Apresentação da exposição de fotografias de Anna Mariani*. São Paulo: IMS – Instituto Moreira Sales, 2010.

ORMEZZANO, Graciela. Debate sobre abordagens e perspectivas da educação estética. *Em Aberto*, Brasília, v. 21, n. 77, p.15-38, 2007.

PESAVENTO, Sandra J. Muito além do espaço: Por uma história cultural do urbano. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 16, p. 279-290, 1995.

POSSAMAI, Zita R. Narrativas fotográficas sobre a cidade. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 27, n. 53, p. 55-90, 2007.

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. *História: O Planejamento*, Portal da Prefeitura de Belo Horizonte. Disponível em:

http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&plc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=historia&tax=11827&lang=pt_BR&pg=5780&taxp=0&. Acesso em: 12 ago. 2010.

RODRIGUEZ, Alfredo M. *Dos grafiteiros de Pompéia aos pichadores atuais*. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/revista/29/06.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2010.

Adaptação transcultural do self reported activity settings (SEAS) para o Brasil

Cross-cultural adaptation of self reported activity settings (SEAS) for Brazil

CAROLINE FERNANDA BELLA PERUZZO*

CLAUDIA MARIA SIMÕES MARTINEZ**

LUZIA IARA PFEIFER***

Resumo

*O Self-reported Experiences of Activity Settings (SEAS) é uma medida de autorrelato para compreender situações vivenciadas por crianças e jovens com e sem deficiência em contextos recreativos e de lazer. **Objetivo:** Realizar a adaptação transcultural do SEAS para a população brasileira. **Método:** Estudo metodológico de adaptação transcultural, sendo realizadas as seguintes etapas: Preparação, Tradução Inicial, Síntese da Tradução, Retrotradução, Comitê de especialistas, Desdobramento cognitivo, submissão e aprovação pelos autores. **Resultados:** Houve consenso nas áreas: semântica, idiomática, experimental e conceitual.*

* Terapeuta Ocupacional, Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Terapia Ocupacional da UFSCar e Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional da UFSCar.

** Terapeuta Ocupacional, Mestre em Educação Especial, Doutora em Educação em Metodologia do Ensino pela UFSCar. Pós-doutorado pela Universidade de São Paulo. Professora Titular Sênior da Universidade Federal de São Carlos.

*** Terapeuta Ocupacional, Mestre em Educação Especial, Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Professora Adjunto A da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e professora Sênior do Departamento de Neurociências e Ciências do Comportamento da USP na Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto. Pós-Doutorado pela Deakin University, Geelong - Austrália (2010), e Livre Docência pela FMRP-USP (2015)

Quanto ao desdobramento cognitivo, 76,2% dos participantes (21 jovens, com e sem deficiências) compreenderam muito bem as questões e 80,9% julgaram o tamanho do instrumento adequado, revelando boa aceitação. A versão final foi enviada e aprovada pelos autores do instrumento.

Conclusão: A versão adaptada transculturalmente para crianças e jovens brasileiros manteve equivalência com a versão original, demonstrando estar adequada para análises psicométricas, para ser validada para o Brasil.

Palavras-chave: self-reported experiences of activity settings; adaptação transcultural; jovens; lazer.

1 Introdução

A necessidade de engajar-se na ocupação com propósito é inata e relacionada à saúde e sobrevivência (WILCOCK, 1993). O engajamento constitui-se como um estado multifacetado que inclui aspectos afetivos, cognitivos e comportamentais (KING *et al.*, 2014), e envolve o processo (envolvimento com) e o estado (envolvido em) (BRIGHT *et al.*, 2015). Terapeutas ocupacionais demonstram interesse em entender a natureza, intensidade e significado do engajamento das pessoas (POLATAJKO, 2007).

O engajamento ocupacional corresponde a um construto central na terapia ocupacional (KENNEDY; DAVIS, 2017), e se refere ao desempenho de ocupações escolhidas pelo sujeito e que são significativas para ele, envolvendo aspectos objetivos e subjetivos das experiências prévias, da motivação e da interação transaccional da mente, corpo e espírito (AOTA, 2014). Desta forma, não envolve somente o desempenho de uma ocupação em si, mas o que determinada experiência acarreta, sendo essa subjetiva para a pessoa (KIELHOFNER, 2002).

O desenvolvimento saudável é constituído por ambientes de atividades, que correspondem aos ambientes da vida cotidiana, nos quais as pessoas aprendem, trabalham, brincam e amam

(BATOROWICZ *et al.* , 2016). O conceito de “ambiente de atividades” considera que a “atividade” acontece no contexto de um “ambiente” social e físico os quais devem ser considerados em conjunto (KING; RIGBY; BATOROWICZ , 2013). O Modelo de ambiente social e contexto social (*Model of social environment and social context*) integra as perspectivas focadas no indivíduo e no ambiente e descreve os mecanismos da interação recíproca contínua entre crianças e jovens e seus ambientes sociais (provisão de oportunidades, recursos e apoios e processos contextuais de escolha, engajamento ativo e colaboração) (BATOROWICZ *et al.*, 2016). Este modelo propicia que os pesquisadores e profissionais direcionem suas intervenções com foco na interação entre os indivíduos e seus ambientes sociais (famílias, grupos de pares e comunidades) e, desta forma cria possibilidades para o desenvolvimento saudável de crianças e jovens e a criação de ambientes promotores de saúde (BATOROWICZ *et al.*, 2016).

O “ambiente de atividades” corresponde a um construto útil para o campo da reabilitação pediátrica, por auxiliar na compreensão de experiências de participação e aumentar o engajamento na atividade, como também identificar tipos particulares de experiências que promovam o crescimento. Os ambientes de atividades para crianças e jovens correspondem aos lugares onde eles "fazem coisas", podendo ser as atividades ativas (fazer obras de arte, visitar pessoas, participar de atividades físicas e tarefas domésticas) e atividades passivas (ler e assistir televisão) (KING; RIGBY; BATOROWICZ , 2013).

A literatura aponta para a necessidade de medidas que forneçam compreensão dos aspectos subjetivos da participação, incluindo a noção de engajamento significativo, visto que as medidas de autorrelato existentes não capturam as experiências de jovens com deficiências graves e as experiências em ambientes de atividade de recreação e lazer (KING; RIGBY; BATOROWICZ , 2013). Para Kulis, Batorowicz e Chrabota (2020) é necessário o uso de ferramentas

para atividades de lazer que permitam a crianças e jovens, com vários graus de deficiência, expressarem suas próprias opiniões.

1.1 Revisão da literatura

Com base nos conceitos de ambiente de atividades, ambientes sociais/físicos e na referida necessidade de produzir uma ferramenta, King e colaboradores (2014) desenvolveram o *Self-reported Experiences of Activity Settings* (SEAS), uma medida de autorrelato utilizada para compreender situações vivenciadas por jovens com e sem deficiência em contextos recreativos e de lazer. A medida pode ser completada por jovens, que utilizam métodos típicos de comunicação, assistidos por prestadores de cuidados e serviços a fim de auxiliar nas respostas. É uma ferramenta inclusiva para a população infanto-juvenil, podendo ser usada também com a intenção de comparar suas experiências em atividades (KING *et al.*, 2014). O SEAS inclui jovens com deficiências graves, e é um ponto importante levando em consideração que essa população geralmente é excluída dos estudos de investigação, por não existir ferramentas para mensurar suas experiências nas atividades (KING *et al.*, 2014; BATOROWICZ *et al.*, 2017).

King *et al.* (2014c) descreveram settings de atividades de lazer de jovens com deficiências graves, as qualidades ambientais e as experiências destes jovens. Participaram do estudo 26 jovens de ambos os sexos, com deficiência física, e idade entre 12 e 22 anos. Destes, 15 faziam uso da Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) e 11 jovens apresentam necessidades complexas de cuidados continuados (CCC) em 54 ambientes de atividades de lazer de sua própria escolha. Após a participação nas atividades de lazer, eles preencheram SEAS e observadores treinados preencheram o *Measure of Environmental Qualities of Activity Settings* (MEQAS) (KING *et al.*, 2014c). Os settings de atividades, selecionados pelos próprios jovens, forneceram oportunidades relativamente altas de escolha, interação com adultos e atividades sociais. Ademais, os

jovens experimentaram níveis relativamente altos de engajamento psicológico, pertencimento social e controle e escolha. Os *settings* das atividades forneceram aos jovens, oportunidades de competência, relacionamento e envolvimento. Foram encontradas diferenças significativas nas experiências dos dois grupos de jovens relativos às definições das atividades escolhidas, o grupo de CAA participou de atividades que proporcionou oportunidades significativamente maiores de interação com adultos e o grupo CCC participou mais de atividades físicas, no qual embora estivessem sozinhos estavam em meios que proporcionavam oportunidades de interação com pessoas no mesmo meio da comunidade (KING *et al.*, 2014c).

Em um estudo mais recente de Macintosh *et al.* (2020), foi realizada uma intervenção de videogame aprimorada por *biofeedback* por meio de um estudo randomizado, não cego de linha de base múltipla em que participaram 19 jovens com paralisia cerebral, com idade entre 8 a 18 anos. Um conjunto de critérios foram aplicados para recrutamento, adesão e viabilidade científica. Para medidas de Atividades e Participação foram utilizadas a Avaliação de Assistência da Mão (AHA), Medida Canadense de Desempenho Ocupacional (COPM) e Experiências Autorrelatadas de *Settings* de Atividades (SEAS). Esta última, para aferir a percepção dos jovens sobre experiências de participação significativa (MACINTOSH *et al.*, 2020). Os resultados clínicos da intervenção foram promissores, apresentando efeitos moderados nas medidas de função corporal e efeitos de pequenos a moderados nas medidas de atividades e participação. O questionário SEAS mostrou que a experiência dos participantes foi consistente durante quatro semanas e corresponde às observações durante as conversas semanais de *check-in*. Somente em cinco participantes que experimentaram um efeito de novidade, foi observada uma diminuição na pontuação da subescala Engajamento Psicológico (MACINTOSH *et al.*, 2020).

Kulis, Batorowicz e Chrabota (2020), realizou a validação do

SEAS para a população polonesa. A pesquisa foi conduzida com um grupo de 153 pessoas com idade entre 10 e 22 anos, demonstrou alto grau de compreensão do instrumento na versão polonesa. O coeficiente alfa de Cronbach para todo o questionário foi de 0,953. As taxas de conformidade interna alfa de Cronbach para grupos de perguntas na versão polonesa foram maiores ou iguais a 0,70 e semelhantes aos valores obtidos para este fator na versão em inglês do questionário. O questionário da versão polonesa do SEAS atendeu a todos os critérios de validação (KULIS; BATOROWICZ; CHRABOTA, 2020).

Kulis (2020) destaca que por meio do questionário SEAS, crianças e jovens/adolescentes avaliam seus próprios sentimentos e experiências após a conclusão de determinada atividade. A terapia ocupacional na Polônia vem se desenvolvendo em nível acadêmico há vários anos e existem escassez de ferramentas que possam ser utilizadas pelos alunos, futuros terapeutas, no trabalho com crianças e jovens. Há uma grande necessidade de validar as ferramentas usadas por terapeutas ocupacionais em todo o mundo e adaptá-las à língua e cultura polonesa (KULIS; BATOROWICZ; CHRABOTA, 2020).

O uso de avaliações padronizadas não adaptadas transculturalmente ao país em que serão utilizadas pode ter um impacto negativo em pesquisas e/ou como medidas de desfecho (REICHENHEIM; MORAES, 2007).

Diante dos resultados promissores advindos do uso do SEAS, conforme relatados nos estudos (KING *et al.*, 2014a; KING *et al.*, 2014b; KING *et al.*, 2014c; BATOROWICZ, 2017; KULIS; BATOROWICZ; CHRABOTA, 2020), dos bons resultados psicométricos e da importância de se contar com instrumento traduzidos e validados transculturalmente no Brasil, o presente estudo tem por objetivo apresentar o processo de Adaptação transcultural do instrumento *Self-reported Experiences of Activity Settings* (SEAS) para a utilização junto a jovens brasileiros.

2 Método

Trata-se de uma pesquisa metodológica, transversal, não experimental, de análise quantitativa a qual seguiu todos os critérios éticos de pesquisas com seres humanos (aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa parecer nº 4.335.855). Os pais/responsáveis pelos jovens¹ foram informados sobre a pesquisa e consentiram assinando o termo de Consentimento Livre Esclarecido ou o termo de Assentimento Livre Esclarecido.

A adaptação transcultural do SEAS ocorreu de acordo com as diretrizes propostas por Beaton *et al.* (2000; 2007) e Wild *et al.* (2005) e foi realizada em sete etapas, descritas a seguir:

- (1) Preparação. Foi enviado um pedido para os autores do instrumento original (KING, G; BATOROWICZ, B; RIGBY, P; MARGOT, MCMAN-KLEIN ; TOMPSON, L; PINTO, M), via correio eletrônico solicitando a autorização para realizar o processo de tradução e adaptação transcultural do instrumento para a população brasileira.
- (2) Tradução Inicial. Dois tradutores ambos fluentes no inglês traduziram, de modo independente, o instrumento da língua original para o português. Um dos tradutores estava ciente dos conceitos tratados pelo instrumento e tinha conhecimento na área (terapeuta ocupacional). Assim, forneceu equivalência a partir da perspectiva clínica e dos termos específicos da área. O outro tradutor não estava ciente dos conceitos tratados pelo instrumento, não recebeu nenhuma informação e não era do campo da saúde (professor de inglês). A partir do trabalho realizado pelos dois tradutores, foram produzidas as versões T1 e T2.
- (3) Síntese da Tradução. Nessa etapa foi realizada a síntese das traduções (T1 e T2). Um comitê técnico, formado pelas primeira e segunda autoras deste artigo, compararam as

¹ O termo jovem aqui empregado inclui os participantes do sexo feminino e masculino, que se encontram entre a adolescência até a juventude, compreendidos na faixa entre 14 a 17 anos.

duas versões sendo que as dúvidas foram sanadas a partir de consenso junto com os dois tradutores gerando a versão consensual em português denominada T-1-2.

- (4) Retrotradução. A partir da versão (T-1-2), sem o contato prévio com a versão original do instrumento em inglês, dois outros tradutores realizaram as retrotraduções (R) de modo independente, um deles tendo como língua materna o inglês e domínio na língua portuguesa e o outro com fluência no inglês, sendo assim gerados a RT1 e RT2. Em seguida, as duas primeiras autoras deste artigo, analisaram as versões retrotraduzidas identificando as discrepâncias e, a partir de um consenso junto aos tradutores, foi produzida a versão consensual RT-1-2. Esta versão, juntamente com a T-1-2, foram enviadas para análise dos autores do SEAS original para análise e após as sugestões o comitê técnico realizou as adequações solicitadas, produzindo a versão traduzida pré-final 1 (VTPF1) e a versão retrotraduzida pré-final1 (VRTPF1), as quais foram encaminhadas ao comitê de especialistas.
- (5) Comitê de especialistas. Composto por 10 especialistas (5 terapeutas ocupacionais, 2 psicólogos, 1 professor de línguas, 1 pedagogo e 1 fonoaudiólogo/pedagogo) que realizaram, de modo independente, a análise semântica, idiomática, experimental e conceitual. Foram encaminhadas para cada especialista, via correio eletrônico, as versões VTPF1 e VRTPF1 organizadas na forma de um *checklist* contendo as opções “de acordo” e “não está de acordo”. Após o *feedback* dos especialistas, os dados foram plotados em tabela do *Microsoft Excel*® para verificação do número de concordância e discordância entre as respostas. Após a obtenção de concordância superior a 80% em cada um dos itens, chegou-se à versão preliminar (SEAS-preliminar), a qual seguiu para o processo de desdobramento cognitivo.
- (6) Desdobramento cognitivo. Participaram desta etapa 21 jo-

vens com desenvolvimento típico ou com alguma deficiência física, com idade entre 14 a 17 anos, cujos pais ou responsáveis consentiram a participação dos mesmos através do termo de consentimento livre e esclarecido e em seguida os jovens assentiram por meio do termo de assentimento livre e esclarecido. A versão preliminar (SEAS-preliminar) foi testada junto a 12 jovens típicos e 9 com deficiência física, a partir de uma atividade de lazer escolhida por eles. A duração de cada uma das atividades, escolhida individualmente, teve a duração mínima de 15 minutos através de uma chamada de vídeo pelo *Google meet* com a pesquisadora. Por fim, foi aplicado um questionário para captar a opinião dos participantes a respeito do instrumento de avaliação – Experiências Autorrelatadas de Ambientes de atividade (SEAS-BR).

Todo contato foi estabelecido via remota e as entrevistas aconteceram através do Google Meet ou WhatsApp, em função da necessidade de distanciamento social decorrente das medidas contra o Covid -19, uma pandemia. Foi solicitado para que os participantes escolhessem três atividades de lazer de sua preferência e após a listagem das mesmas que escolhessem uma delas para fazer durante a chamada de vídeo com a pesquisadora. Após isso, foi lido o questionário e respondido pelos participantes e, por fim, eram questionados sobre o grau de compreensão das questões. Os adolescentes e seus responsáveis consentiram a participação através do Termos de Assentimento e o Termo Livre e Esclarecido para os responsáveis.

As perguntas do questionário tinham como objetivo identificar a compreensão dos jovens quanto aos itens do instrumento (Pergunta: “De forma geral, referente à **compreensão das frases do instrumento**, como você avalia?” – e precisavam responder se a compreensão foi ótima, boa, regular, ruim ou péssima) – “Alguma palavra do instrumento

foi difícil de compreensão? Você trocaria por outra palavra?” e o jovem poderia responder de forma dissertativa), o **tamanho do instrumento** (Pergunta: “Referente ao tamanho do instrumento (quantidade de perguntas), como você avalia?” e precisavam responder se tinha um bom tamanho, se era curto, longo ou muito longo), **auxílio/ajuda que necessitaram para preencher as questões** (Pergunta “Referente ao auxílio/ajuda que você necessitou, como você avalia?” e precisavam responder entre “fácil, entendi todas as questões sem auxílio, “mais ou menos, necessitei de auxílio da pesquisadora e/ou familiar em alguns momentos” ou “difícil, necessitei de auxílio da pesquisadora e/ou familiar durante todo tempo”) , e por fim, se tinham alguma **sugestão para melhoria do instrumento** (Pergunta: “Você teria alguma sugestão para apresentar para melhoria do instrumento” e podiam responder de forma dissertativa) .

- (7) Submissão e aprovação aos autores originais do instrumento. A versão final (SEAS-Br) foi enviada aos autores. Essa versão comportou todos os ajustes realizados ao longo do processo de adaptação transcultural e assim, foi finalizado o processo de adaptação transcultural.

3 Resultados

Os autores do instrumento, responderam, via correio eletrônico, favoravelmente ao pedido de autorização para tradução do *Self-reported Experiences of Activity Settings* (SEAS) e foi estabelecida uma licença de uso apenas e exclusivamente para uso nesta pesquisa pelo Holland Bloorview kids Rehabilitation Hospital.

De posse das duas versões traduzidas para o português, o comitê técnico analisou as versões, e identificou discrepâncias em 23 itens. O comitê técnico elaborou propostas de apresentação dos itens discrepantes (optando por uma das traduções, mesclando as traduções ou complementando ou adequando as traduções apresentadas) e enviou aos tradutores para obtenção da concordância. Assim, foi elaborada a síntese das versões, a partir da concordância entre as duas versões em português.

Desse processo resultou a versão consensual em português (T-1-2), a qual foi encaminhada a dois retros tradutores independentes (um nativo da língua inglesa com uma tradutora oficial) e uma pessoa com fluência importante no idioma, sendo então elaboradas as Versões Retro traduzidas 1 e 2.

O comitê técnico se reuniu novamente e analisou as versões RT1 e RT2, identificaram as discrepâncias e enviaram para os retros tradutores a fim de chegar a um consenso. Foram identificadas 35 discrepâncias (35,35 %) de 101 itens, desses dezesseis itens obtiveram concordância entre os dois retro tradutores; e os outros 19 itens necessitou ser analisado pelas coordenadoras e chegar a uma conclusão final. Por fim resultou na versão consensual retro traduzida (RT-1-2).

Após isso, as versões T-1-2 e RT-1-2, juntamente com uma carta explicando as etapas realizadas da pesquisa foram enviadas aos autores do instrumento SEAS, via correio eletrônico, solicitando a avaliação das versões produzidas para manutenção da coerência com a versão original. Dos 101 enunciados discriminados nos processos de tradução e retro tradução, os autores sinalizaram a necessidades de adequação em apenas seis itens (6,06%) e consideraram os demais enunciados adequados comparados à versão original do instrumento.

Quadro 1 — Análise dos autores do instrumento após a etapa de Retrotradução

Original	Back translation	Comments
Date you completed the activity ___/___/___ Day / Month / Year	What is the date that the activity was accomplished? (Day/ Month/Year)	Parece avaliativo. Seria melhor dizer concluído, executado ou feito (tradução da pesquisadora)
Where did you do that activity? (Example: at the kitchen table in my house or at the YMCA)	Where did you do the activity? (For example: on your kitchen table at home or in a laser tag or sports program)	Os exemplos não devem ser alterados (tradução da pesquisadora)
I was in control (i.e. made decisions, in charge)	I was in control of the activity (that is, I made decisions, I was in control)	Redundante com a primeira parte desta resposta (tradução da pesquisadora)
I had a say in things	I had things to say	Não parece muito correto - a intenção é chegar até o ponto em que os jovens sentiram que tinham uma opinião / escolha (tradução da pesquisadora)
I got along with others	I got along well with others	Eu não acho que 'bem' deveria estar aqui (tradução da pesquisadora)
I didn't belong (i.e. I felt left out)	I didn't belong (I wasn't part of the group) I felt alone, abandoned, ignored	É uma expressão muito forte (tradução da pesquisadora)

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

As palavras grifadas apresentam como significado (tradução da pesquisadora): “accomplished” igual “efetuada”, “or in a laser tag or sports program” “ou em algum programa de lazer ou esportivo”, “I was in control” “Eu estava no controle”, “well” “bem”, “I felt alone, abandoned, ignored” “Me senti sozinho, abandonado, ignorado”. Todas as sugestões dos autores do SEAS foram acatadas e inseridas na versão retro traduzida (RT-1-2) e traduzida (T-1-2) sendo então elaboradas a versão traduzida pré-final 1 (VTPF1) e a versão

retro traduzida pré-final1 (VRTPF1), as quais foram enviadas aos integrantes do comitê de especialistas.

O comitê de especialista analisou as frases na equivalência semântica, idiomática, cultural e conceitual. Quanto à equivalência semântica 14 itens não alcançaram concordância de 80%, em relação ao significado das palavras, vocabulário e gramática. Quanto à equivalência idiomática, apenas 1 item apresentou-se abaixo do nível ideal de concordância (< 80%) e as dificuldades foram em traduzir expressões coloquiais de um determinado idioma. Já na equivalência cultural e conceitual a concordância foi acima de 80% em todos itens. O comitê técnico, a partir das sugestões apresentadas pelos especialistas nos 15 itens citados, realizou a reformulação dos mesmos, os quais foram encaminhados novamente para análise dos especialistas, que concordaram com as alterações. Após essa etapa, foi gerada a versão preliminar do SEAS (SEAS-preliminar) que foi enviada para o desdobramento cognitivo.

A versão preliminar (SEAS-preliminar) foi testada junto a 21 jovens na faixa etária entre 14 e 17 anos de ambos os sexos. Um grupo formado por 12 jovens com desenvolvimento típico e outro grupo formado 9 jovens com deficiência física.

Os resultados sinalizaram quanto à compreensão das perguntas que 76,2% dos jovens classificaram como ótima e 23,8% como boa e não houve nenhuma classificação regular, ruim ou péssima. Quando questionados sobre alguma palavra difícil de compreensão, 95,23% dos adolescentes sinalizaram que não houve nenhuma palavra e 4,76% sinalizou que sim, correspondendo a um adolescente do estudo, no qual se referiu sobre as palavras formal e informal, contudo, mencionou que quando foi dado o exemplo do que significava tipos de atividades formal e informal facilitou o entendimento.

Quando indagados sobre o tamanho do instrumento, 80,95% respondeu que tinha um bom tamanho, 4,76% que o instrumento

era curto, 9,52% que era longo e 4,76% muito longo. Quanto ao auxílio/ajuda que precisaram para responder as perguntas 61,90% responderam que foi fácil e entenderam todas as questões sem necessitar de auxílio e 38,09% como mais ou menos, mencionando que precisaram de ajuda em alguns momentos e na sugestão de melhora pontuaram que não havia nada a ser melhorado.

Dessa forma, considerando alta porcentagens nos itens avaliativos positivos, pode-se identificar que o questionário se apresentou no geral, adequado e de fácil compreensão na perspectiva dos jovens deste estudo.

Após a computação das respostas dos jovens, foram feitos dois ajustes, tais como trazer exemplos para o que significa atividade formal e informal, assim como modificar os exemplos no final do questionário quando perguntava se os jovens receberam ajuda para responder as perguntas, pois foi observado insegurança para responder essas questões. Estas alterações foram encaminhadas aos autores da versão original que concordaram com estes ajustes e, após isso, chegou-se à versão final (SEAS-Br).

4 Discussão

O estudo de desenvolvimento do SEAS consistiu em quatro fases: geração de itens com base em revisão da literatura e ferramentas de avaliação de participação existentes; consultas com especialistas; pré-teste com os adolescentes; e testes psicométricos. Participaram 45 jovens com idades entre 14 e 23 anos (10 com deficiências como a paralisia cerebral e a miopatia miotubular) e completaram o SEAS em 160 contextos de atividades de lazer, obtendo boa a excelente consistência interna e confiabilidade teste-reteste moderada (KING *et al.*, 2014a).

Os domínios do SEAS representam: 1) crescimento pessoal, 2) engajamento psicológico, 3) participação social, 4) interações significativas, 5) escolha e controle e as correlações entre eles variaram. A pontuação mais baixa foi entre as escalas de Crescimento pessoal e Escolha e Controle correspondendo a 0,04. Já a correlação de Crescimento pessoal com Engajamento Psicológico foi de 0,22, Pertencimento Social 0,15 e Interações significativas 0,05. Encontraram-se correlações estatisticamente significativas entre o Engajamento Psicológico e as demais escalas (0,60, 0,24 e 0,42) e entre a Escolha e Controle e todas as escalas (0,44 e 0,38), exceto o Crescimento Pessoal. No geral, os resultados foram moderados, com designações distintas, conforme o desejado e o alfa do Cronbach variaram de 0,71 a 0,88, indicando muito de boa a excelente confiabilidade interna (KING *et al.*, 2014a).

O processo de validação do SEAS para a população polonesa foi conduzido com 153 jovens com idade entre 10 e 22 anos, com alto grau de compreensão do instrumento, coeficiente alfa de Cronbach para todo o questionário de 0,953 e para os grupos de perguntas maiores ou iguais a 0,70, resultados semelhantes aos valores obtidos para este fator na versão em inglês do questionário (KULIS; BATOROWICZ; CHRABOTA, 2020).

O uso de instrumentos originalmente desenvolvidos em países anglo-saxões é comum em países que não falam inglês, entretanto, por terem sido produzidos em outros contextos, a adaptação à cultura do país a ser utilizado é essencial (CASTRO; DAHLIN-IVANOFF; MARTENSSON, 2017). A tradução de um instrumento desenvolvido em outro país é mais vantajoso que o desenvolvimento de um novo, por ser um procedimento mais rápido, além de propiciar uma medida equivalente possibilitando a descrição do mesmo fenômeno em diferentes culturas (BEATON *et al.*, 2000; WILD *et al.*, 2005; EPSTEIN *et al.*, 2015; COSTER; MANCINI, 2015).

A literatura reforça a importância desse processo com o objetivo potencial de melhorar a compreensão da versão traduzida e garantir a fidedignidade e a consistência das questões gramaticais e culturais aos profissionais que irão utilizar o modelo (BEATON *et al.*, 2000; WILD *et al.*, 2005). Embora esteja ocorrendo com maior frequência o processo de adaptação transcultural no Brasil, não existe consenso entre as recomendações e metodologias, no entanto, destaca-se um predomínio dos métodos apresentados pelo grupo de estudos de Beaton e colaboradores, na operacionalização deste processo (MACHADO *et al.*, 2018). No presente estudo optou-se por realizar os procedimentos de adaptação transcultural do SEAS de acordo com as diretrizes propostas por Beaton *et al.* (2000; 2007) e Wild *et al.* (2005), e demandou sete etapas que se mostraram ajustadas e produziram diálogos entre profissionais experientes, tanto na língua inglesa e portuguesa, quanto no campo da terapia ocupacional.

Os procedimentos de tradução, comitê técnico e síntese de tradução permitiu a solução de divergências quanto às equivalências semânticas (GUILLEMIN; BOMBARDIER; BEATON, 1993). Em seguida, os procedimentos de retrotradução, comitê técnico, síntese de tradução e avaliação dos autores da versão original, permitiram ajustes qualitativos ao processo de adaptação transcultural, a partir do diálogo com os autores da versão original.

A análise do comitê de especialistas verificou as Equivalências Semântica, Idiomatica, Cultural e Conceitual como proposto por Beaton *et al.* (2000), Wild *et al.* (2005) e Pasquali (2009), obtendo bons índices de concordância e gerando a versão preliminar SEAS para a realização do desdobramento cognitivo junto à população alvo.

A análise do desdobramento cognitivo foi realizada com jovens de desenvolvimento típico ou com alguma deficiência física, metodologia semelhante aos estudos de validação do instrumento, desenvolvidos no Canadá (KING *et al.*, 2014a; KING *et al.*, 2014b). Quanto a faixa etária dos participantes de nosso estudo (14 a 17

anos) foi menos ampla se comparado ao estudo de King *et al.* (2014b) (16 a 22 anos) e de Kulis, Batorowicz e Chrabota (2020) (10 a 22 anos). Sendo que, embora nossa amostra seja reduzida e possa ser considerado uma limitação do estudo (21 jovens) ela foi quase o dobro do número de participantes no estudo de King *et al.*, 2014b (12 jovens).

O nível de compreensão das questões pela população alvo foi excelente, já que todos os participantes consideraram as questões de fácil entendimento, resultado semelhante ao estudo de Kulis, Batorowicz e Chrabota (2020) que desenvolveu os procedimentos de adaptação transcultural da SEAS para a população Polonesa.

5 Considerações Finais

A presente pesquisa ao cumprir seu objetivo de realizar a adaptação transcultural do instrumento *Self-reported Experiences of Activity Settings* (SEAS) para a população brasileira, disponibiliza a versão português (Brasil) para seu uso nos processos terapêuticos que envolvem jovens com ou sem deficiência. Desta forma, compreende-se que se trata de uma contribuição onde há possibilidade de conhecer os sentimentos e experiências de jovens, após a conclusão de determinada atividade, o que sem dúvida potencializa as avaliações e reavaliações nos processos terapêuticos-ocupacionais, a partir da perspectiva da própria pessoa. Kulis, Batorowicz e Chrabota (2020) destaca que por meio do questionário SEAS, crianças e jovens avaliam seus próprios sentimentos e experiências após a conclusão de determinada atividade.

O instrumento SEAS, ao ser traduzido transculturalmente para o Brasil foi encaminhado aos autores, Gillian, King; Beata Batorowicz; Patricia Rigby; Margot McMMain-Klein; Laura Thompson e Madhu Pinto, aos quais agradecemos a colaboração. Tendo cumprido os requisitos recomendados pela literatura para a adaptação

transcultural, disponibiliza-se a versão do SEAS, traduzida para o português do Brasil, a qual encontra-se em fase de análises psicométricas para o processo de validação desta versão.

REFERÊNCIAS

AOTA - AMERICAN OCCUPATIONAL THERAPY ASSOCIATION. Estrutura da prática da terapia ocupacional: Domínio e processo. *American Journal of Occupational Therapy*, Estados Unidos, v. 68, n. 1, p. 1-48, 2014. Acesso em: 4 jan. 2021.

BATOROWICZ, B. *et al.* An integrated model of social environment and social context for pediatric rehabilitation. *Disability and Rehabilitation*, Canada, v. 38, n. 12, p. 1204-1215, 2016.

BATOROWICZ, B. *et al.* Exploring Validation of a Graphic Symbol Questionnaire to Measure Participation Experiences of Youth in Activity Settings, Augmentative and Alternative Communication. *International Society for Augmentative and Alternative Communication*, Michigan, v. 33, n. 2, p. 97-109, 2017.

BEATON, E. D. *et al.* Guidelines for the Process of Cross-Cultural Adaptation of Self-Report Measures. *Spine*, United States, v. 25, n. 24, p. 3186-3191, 2000.

BRIGHT, F. A. S. *et al.* Uma revisão conceitual do engajamento em saúde e reabilitação. *Disability and Rehabilitation: An International, multidisciplinary journal*, London, v. 37, n. 8, p. 643-654, 2015.

CASTRO DE JONG, D.; DAHLIN-IVANOFF, S.; MARTENSSON, L. Test-retest reliability evaluation of the Escala de Conciencia Cultural para Estudiantes de Terapia Ocupacional en América Latina (ECCETO) Cultural Awareness Scale for Occupational Therapy Students in Latin America. *Brazilian Journal of Occupational Therapy*, v. 25, n. 1, p. 3-20, 2017.

COSTER, W. J; MANCINI, M. C. Recomendações para a tradução e adaptação transcultural de instrumentos para a pesquisa e a prática em Terapia Ocupacional. *Rev Ter Ocup Univ São Paulo*, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 50-57, 2015.

EPSTEIN, J. *et al.* Cross-cultural adaptation of the Health Education Impact Questionnaire: experimental study showed expert committee, not back-translation, added value. *Journal of Clinical Epidemiology*, Paris, v. 68, n. 4, p. 360-369, 2015.

KENNEDY, J.; DAVIS, A. J. Clarifying the Construct of Occupational Engagement for Occupational Therapy Practice. *OTJR: Occupation, Participation and Health*, Thorofare, v. 37, n. 2, p. 98-108, 2017.

KIELHOFNER, G. O Modelo da Ocupação Humana. In: WILLARD, H. S.; SPACKMAN, C. S. *Terapia Ocupacional*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002.

KING, G.; RIGBY, P.; BATOROWICZ, B. Conceptualizing participation in context for children and youth with disabilities: an activity setting perspective. *Disabil Rehabil*, London, v. 35, n. 18, p. 1578-1585, 2013.

KING, G. *et al* . Development of a Measure to Assess Youth Self-reported Experiences of Activity Settings (SEAS). *International Journal of Disability Development and Education*, Australia, v. 61, n. 1, p. 44-66, 2014.

KING, G. *et al* . An integrated methods study of the experiences of youth with severe disabilities in leisure activity settings: the importance of belonging, fun, and control and choice. *Disabil Rehabil*, London, v. 36, n. 19, p. 1626-1635, 2014b.

KULIS, A.; BATOROWICZ, B.; CHRABOTA, U. Validation of the Polish version of the Self-reported Experiences of Activity Settings (SEAS) questionnaire. *Rehabilitacja Medyczna*, Poland, v. 23, n. 4, p. 4-9, 2020.

MACINTOSH, A. *et al* . A biofeedback-enhanced therapeutic exercise video game intervention for young people with cerebral palsy: A randomized single-case experimental design feasibility study. *PLoS One*, United States, v. 15, n. 6, p. 234-767, 2020.

POLATAJKO, H. Specifying the core domain of concern: Occupation as core. In: TOWNSEND, E. A.; POLATAJKO, H. J. *Enabling occupation II: Advancing an occupational therapy vision for health, well-being & justice through occupation*. Ottawa: CAOT Publications ACE, 2007. p. 13-36.

REICHENHEIM, E. M.; MORAES, L. C. Operacionalização de adaptação transcultural de instrumentos de aferição usados em epidemiologia. *Rev Saúde Pública*, v. 4, n. 4, p. 665-673, 2007.

WILCOCK, A. A theory of the human need for occupation. *Journal of Occupational Science*, London, v. 1, n. 1, p. 17-24, 1993.

WILD, D. *et al* . Principles of good practice for the translation and cultural adaptation process for Patient-Reported Outcomes (PRO) measures: report of the ISPOR task force for translation and cultural adaptation. *Value Health*, United States, v. 8, n. 2, p. 94-104, 2005.

