

Organizadores

**Danilo Passos Santos, Eliana Vianna Brito Kozma, Karin Quast,
Luiz Guilherme de Brito Arduino, Miriam Bauab Puzzo,
Rodolfo Meissner Rolando e Vânia de Moraes**



III EPARVA

Encontro de Professores e Alunos do Vale

AS VOZES **PLURAIS** DA ESCOLA:

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS NO ENCONTRO DE PROFESSORES E ALUNOS DO VALE DO PARAÍBA



Organizadores

Danilo Passos Santos
Eliana Vianna Brito Kozma
Karin Quast
Luiz Guilherme de Brito Arduino
Miriam Bauab Puzzo
Rodolfo Meissner Rolando
Vânia de Moraes

**As vozes plurais da escola:
relatos de experiências no Encontro
de Professores e Alunos do
Vale do Paraíba**



Taubaté/SP | 2024



edUNITAU

| **Diretora-Presidente:** Profa. Dra. Nara Lúcia Perondi Fortes

Conselho Editorial

| **Pró-reitora de Extensão:** Profa. Dra. Leticia Maria Pinto da Costa

| **Assessor de Difusão Cultural:** Prof. Me Luzimar Goulart Gouvêa

| **Coordenadora do Sistema Integrado de Bibliotecas:** Shirlei de Moura Righeti

| **Representante da Pró-reitoria de Graduação:** Profa. Ma. Silvia Regina

Ferreira Pompeo de Araújo

| **Representante da Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação:** Profa Dra.

Cristiane Aparecida de Assis Claro

| **Área de Biociências:** Profa. Dra. Milene Sanches Galhardo

| **Área de Exatas:** Prof. Dra. Érica Josiane Coelho Gouvêa

| **Área de Humanas:** Prof. Dr. Mauro Castilho Gonçalves

| **Consultora Ad hoc:** Profa. Dra. Adriana Leônidas de Oliveira

Equipe Técnica

| **NDG – Núcleo de Design Gráfico da Universidade de Taubaté**

| **Coordenação:** Alessandro Squarcini

| **Bibliotecária:** Ana Beatriz Ramos - CRB-8/6318

Projeto Gráfico

| **Capa e diagramação:** Luiz Guilherme de Brito Arduino

| **Fotos:** Unsplash, Freepik e dos autores

| **Revisão:** Eliana Vianna Brito Kozma

| **Impressão:** Eletrônica (e-book)

Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/ UNITAU Grupo Especial de Tratamento da Informação – GETI

V977 As vozes plurais da escola : relatos de experiências no encontro de professores e alunos do Vale do Paraíba [recurso eletrônico] / organizadores Danilo Passos Santos... [et al. – Dados eletrônicos. – Taubaté : EdUnitau, 2024.

Formato: PDF

Requisitos do sistema: Adobe

Modo de acesso: world wide web

ISBN: 978-65-86914-92-4 (on-line)

1. Educação. 2. Linguagens. 3. Professores. 4. Alunos. 5. EPAVA. I. Kozma, Eliana Vianna Brito (org.). II. Quast, Karin (org.). III. Arduino, Luiz Guilherme de Brito (org.). IV. Puzzo, Miriam Bauab (org.). V. Rolando, Rodolfo Meissner (org.). VI. Moraes, Vânia de (org.). VII. Título.

CDD – 370

Índice para Catálogo sistemático

Educação – 370

Linguagens – 400

Professores – 370.711

Alunos – 371

EPAVA – 370



LINGUÍSTICA APLICADA
MESTRADO



III EPAVA - Encontro de Professores e Alunos do Vale do Paraíba

Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Linguística Aplicada da
Universidade de Taubaté (UNITAU)

Conselho Editorial

Prof. Me. Danilo Passos Santos (SENAC)
Profa. Dra. Eliana Vianna Brito Kozma (UNITAU)
Profa. Dra. Karin Quast (UNITAU)
Prof. Me. Luiz Guilherme de Brito Arduino (UAM / SENAC)
Profa. Dra. Miriam Bauab Puzzo (UNITAU)
Prof. Dr. Rodolfo Meissner Rolando (UNITAU)
Profa. Dra. Vânia de Moraes (UNITAU)

Comissão Científica

Profa. Dra. Adriana Cintra de Carvalho Pinto (UNITAU)
Prof. Me. Danilo Passos Santos (SENAC)
Profa. Dra. Eliana Vianna Brito Kozma (UNITAU)
Profa. Dra. Elisabeth Ramos da Silva (UNITAU)
Profa. Dra. Emari Jesus de Andrade (UNITAU)
Prof. Dr. Francisco Estefogo (UNITAU)
Profa. Dra. Gisele Maria Souza Barachati (UNITAU)
Profa. Dra. Karin Quast (UNITAU)
Prof. Me. Luiz Guilherme de Brito Arduino (UAM / SENAC)
Profa. Dra. Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi (UNITAU)
Profa. Dra. Maria do Carmo Souza de Almeida (UNITAU)
Profa. Dra. Maria José Milharezi Abud (UNITAU)
Profa. Dra. Miriam Bauab Puzzo (UNITAU)
Prof. Dr. Orlando de Paula (UNITAU)
Prof. Dr. Rodolfo Meissner Rolando (UNITAU)
Profa. Dra. Silvia Matravolgyi Damião (UNITAU)
Profa. Dra. Vânia de Moraes (UNITAU)
Profa. Dra. Vera Lúcia Batalha de Siqueira Renda (UNITAU)

Revisão de Língua Portuguesa

Eliana Vianna Brito Kozma

Sumário

Apresentação do livro e das edições do EPAVA - Eliana Vianna Brito Kozma.....06

Criação da Identidade Visual do EPAVA: um relato de experiência - Luiz Guilherme de Brito Arduino.....09

PARTE 01 - MÚLTIPLAS VOZES, MÚLTIPLOS SABERES.....12

Eixo temático: **LITERATURA E LEITURA**

A PRÁTICA DA LITERATURA NO ENSINO DA HISTÓRIA: REFLEXO E COMPARAÇÃO NOS DIAS DE HOJE
Andreiza Valéria de Oliveira Lemos, Rachel Duarte Abdala, Ana Mel Pereira, Carolina Peixoto, Caroline de
Oliveira, Gabriel dos Santos e Henrique Valente.....13

CAFÉ COM CAMÕES: SABOREANDO UM CARDÁPIO DE POESIAS A PARTIR DA OBRA “SONETOS”, DE
LUÍS DE CAMÕES - Emiliana Angela Magalhães e Tahís Evelin Ferreira Coêlho.....15

LITERATURA MARGINAL: uma abertura para o diálogo na formação de leitores
Marinilza Rocha de Araujo.....19

MARCELO, MARMELO, MARTELO: LETRAMENTO LITERÁRIO NA ESCOLA E A LINGUAGEM COMO FATOR
HUMANIZADOR - Lara Oliveira e Silva.....39

A LEITURA COMO FERRAMENTA NA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA - Érika Nagay Mesquita Serejo.....41

DIÁRIO DE LEITURA NO SEXTO ANO: UMA PROPOSTA DIALÓGICA - Viviane Mendes Leite.....44

LEITURA CIDADÃ: EDUCAÇÃO QUE ATRAVESSA MUROS - Adriana Cintra de Carvalho Pinto,
Ariane Valesca de Souza Palma, Carolina Peixoto da Silva , Isabella Trindade Cunha, Sofia Salim Pereira
.....46

PROPOSTAS DIDÁTICAS LITERÁRIAS E CULTURAIS PARA DOCENTES E DISCENTES DO ENSINO MÉDIO:
UMA ABERTURA À EDUCAÇÃO LIBERTADORA - João Vitor Rangel Miranda.....49

Eixo temático: **MULTILETRAMENTOS, LÍNGUA E LINGUAGENS**

A CRIAÇÃO DE UM JOGO COMO OBJETO LÚDICO NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM - Janaina do
Carmo Lourenço, Renata Maria Monteiro Stochero e Yan Tavares Bertone.....52

METODOLOGIAS ATIVAS COM A UTILIZAÇÃO DA FERRAMENTA PODCAST - Alisson Xavier Ferreira, Suzana
Lopes Salgado Ribeiro.....56

RELATO ACERCA DA ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO DO PORTAL ON-LINE DE ENSINO- RPG COMO
FERRAMENTA DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS - Wallace Rocha Armani.....59

IMAGINAÇÃO PARA O PROTAGONISMO A PARTIR DA ARTE DAS CARTAS DO DIXIT - Renata Gonçalves
Penido e Karin Quast.....62

USO DE PINTURAS NO ENSINO DE PRODUÇÃO DO GÊNERO DISCURSIVO MINICONTO NOS ANOS FINAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADE - Eduardo Pinheiro Alves.....67

AS MULHERES DOS ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS DO JORNAL FOLHA DE SÃO PAULO: UMA ANÁLISE DIA-
LÓGICA EM SALA DE AULA - Daniele Chagas de Alvarenga e Eliana Vianna Brito Kozma.....69

AS RELAÇÕES DIALÓGICAS NA REPORTAGEM DE ELIANE BRUM NO LIVRO BRASIL CONSTRUTOR DE RUÍNAS. UM RELATO DE EXPERIÊNCIA - Fernanda Carolina e Silva Rocha Pinto.....72

UM OLHAR DO GÊNERO DISCURSIVO PROPAGANDA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DA COLEÇÃO TECENDO LINGUAGENS - Hugo Análio da Mota e Vânia de Moraes.....78

Eixo temático: **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

A IMPORTÂNCIA DA EQUIPE GESTORA NO APOIO À EDUCAÇÃO ESPECIAL-INCLUSIVA: PRODUÇÃO DE RESSIGNIFICAÇÕES COLABORATIVAS - Mércia Aparecida da Cunha Oliveira, Luciana de Oliveira Rocha Magalhães e Marta Fernanda Boaventura Santos.....82

A LINGUAGEM DO CABELO: O PODER DA EXPRESSÃO IDENTITÁRIA - Fábio Ferreira Pinto.....86

A REPRESENTATIVIDADE DO NEGRO NA HISTÓRIA - Guilherme Alves Barbosa e Suzana Lopes Salgado Ribeiro.....91

DIÁLOGOS CONTRA O RACISMO: PALESTRAS E DEBATES NO AMBIENTE ESCOLAR - Brayan da Silva Azevedo.....93

EXPERIÊNCIA: DIÁLOGO NO ESCURO - Aline Almira Morbach.....95

MENSAGERIA: O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS POR MEIO DA ESCRITA DE CARTAS E BILHETES - Marília Tereza Generoso Vieira e Yasmin Cristine Santos Renó Faria97

OUTRA(S) LEITURA(S): DESVENDANDO OS SEGREDOS DO TEXTO - André Luiz dos Santos e Schneider Pereira Caixeta.....100

PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM COMUNIDADE INDÍGENA: RELATO DE EXPERIÊNCIA - Ana Carla Barros Sobreira.....104

PASSOS PARA A IGUALDADE: UMA LIÇÃO DE INCLUSÃO NA APRESENTAÇÃO DE HISTÓRIA - Regina Correa de Moraes, Suzana Lopes Salgado Ribeiro, Luciana de Oliveira Rocha Magalhaes.....106

PRECONCEITO E ESTEREÓTIPOS DESENVOLVIDOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA REFLEXÃO A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA - Teófilo Antonio Máximo Pimenta.....109

APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS HABILITE-SE JÁ - Jaqueline Melo Silva.....115

RESSIGNIFICANDO A SALA DE AULA - Calmino de Moraes Delgado Junior.....118

SEMENTES DA SUSTENTABILIDADE - Marília Tereza Generoso Vieira.....125

PARTE 02 – A Linguagem do Corpo na Arte e na Cultura Contemporânea: Expressões e Representações.....129

CATARSES ESCOLARES: IMPRESSÕES JUVENIS PÓS-PANDÊMICAS - Raquel Alberti e Vânia de Moraes...131

CORPO FEMININO E A CONSTRUÇÃO SOCIOCULTURAL: UMA VISÃO SOBRE O PADRÃO DE BELEZA E A DISTORÇÃO DA IMAGEM - Djuliana Themistocles Lima de Araújo e Vânia de Moares.....136

CORPO FEMININO: NATURALISMO DO CORPO FEMININO POR MEIO DA FOTOMONTAGEM DIGITAL - Valeska de Lima Moura e Vânia de Moraes.....143

O CORPO EM MOVIMENTO, OS DESAFIOS DAS DANÇAS DO TIK TOK - Naide Lopes de Morais e Vânia de Moares.....150

PINTURA CORPORAL INDÍGENA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: VIVENCIANDO E RESPEITANDO A DIVERSIDADE - Teresa Régia Araújo de Medeiros e Vânia de Moraes.....	159
PRÁTICA LITERÁRIA PARA ALUNOS COM DISLEXIA: JOGOS EDUCATIVOS - Thais Faustino Bezerra e Vânia de Moraes.....	169
Sobre os organizadores.....	171



III EPARVA

Encontro de Professores e Alunos do Vale

**AS VOZES
CULPRAIS
NA ESCOLA**



APRESENTAÇÃO DO LIVRO E DAS EDIÇÕES DO EPARVA

Eliana Vianna Brito Kozma

Universidade de Taubaté

Possui graduação em Letras pela Universidade Braz Cubas, graduação em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul, mestrado em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é professor assistente doutor da Universidade de Taubaté e editora da revista online Caminhos em Linguística Aplicada. Faz parte do Conselho Editorial da Revista de Extensão da UNITAU e é parecerista Ad hoc da revista Bakhtiniana. Encontra-se exercendo a função de Coordenadora do Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, com ênfase em Ensino de Língua Materna, e suas publicações versam sobre os seguintes temas: estratégias de leitura, discurso jornalístico, discurso publicitário, gêneros discursivos, linguagem midiática, entre outros. Endereço eletrônico: eliana.brito@unitau.br

É com imenso prazer que, pela primeira vez, publicamos uma edição exclusiva dos relatos de experiência apresentados por ocasião do **III EPARVA - Encontro de Professores e Alunos do Vale do Paraíba**, nos dias 22 e 23 de setembro de 2023, evento promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada-Mestrado da Universidade de Taubaté (UNITAU). Mas, caro(a) leitor(a), você deve estar se perguntando: o que é o EPARVA? Como e quando surgiu? Qual a sua finalidade?

O **EPARVA** surgiu a partir de uma inquietação por parte dos docentes do Mestrado em Linguística Aplicada da UNITAU acerca do distanciamento que existe entre o que acontece nas escolas, em termos de atividades relacionadas às diferentes linguagens, e o que acontece na academia, em termos de discussões teóricas e metodológicas. Embora muitos de nossos mestrandos estejam em sala de aula e seus projetos tenham uma abordagem voltada para a pesquisa-ação, ou para o desenvolvimento de sequências didáticas para o ensino de leitura, produção textual e/ou

análise linguística, entre outros enfoques, ainda assim sentíamos a existência de uma lacuna: era necessário abrir um espaço para que professores, alunos e gestores da Educação Básica, tanto da rede pública como da rede particular de ensino não só do Vale do Paraíba, mas de quaisquer regiões de nosso Brasil, pudessem compartilhar conosco suas vivências, suas experiências de sala de aula, para que juntos, tivéssemos a oportunidade de crescimento, de amadurecimento e de reflexão acerca das práticas pedagógicas que efetivamente fazem a diferença no dia a dia da comunidade escolar.

Assim, em 2020, em plena pandemia, surgiram as primeiras ideias para a realização do evento cuja primeira edição se concretizou em agosto de 2021, de maneira remota, com a temática acerca da importância do papel dos 'alunos e professores como agentes de transformação social'. A conferência de abertura - "Escola, alunxs e professorxs: transformadores sociais" - foi proferida pela professora Dra. Fernanda Coelho Liberali, da Pontifícia Universidade Católica de São

Paulo, e encontra-se disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=I9Np6Aj2UU4>.

Figura 01 - Post de divulgação da conferência de abertura do EPAVA em 2021

Fonte: <https://www.instagram.com/p/CSFBRcBLuWC/>



Em agosto de 2022, a segunda edição do EPAVA teve como temática “Linguagens da educação transformadora: oportunidades coletivas do bem-viver”. A conferência de abertura - Linguística Aplicada de Resistência: Transgressões, Discursos e Política - foi proferida pelo professor Dr. Adolfo Tanzi Neto, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, e encontra-se disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=S75L32e-05tk>

Figura 02 - Post de divulgação da conferência de abertura do EPAVA em 2022

Fonte: <https://www.instagram.com/p/Cfeqtlku8hC/>



A partir dos eventos anteriores, o III EPAVA, com um enfoque voltado para a educação inclusiva e equitativa de qualidade, abriu espaço para a divulgação de ações docentes, discentes e de

gestores/coordenadores que contemplaram, por exemplo, atividades artísticas, confecção de material didático, projetos experimentais envolvendo Matemática, Biologia, Física, Química, dentre outros, com a finalidade de evidenciar o modo pelo qual ocorre a democratização do saber por intermédio das diferentes linguagens.

Com a temática **As vozes plurais na escola**, a proposta do III EPAVA esteve pautada nos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), propostos pela Organização das Nações Unidas (2015) (ONU), ou seja, Educação de Qualidade (ODS 4) e Redução das Desigualdades (ODS 11). Assim, ao focalizar as vozes plurais dos atores sociais na escola, ou seja, ao ampliar as competências da escola para além do ensino de conteúdos curriculares, possibilitamos que a comunidade escolar se expressasse, despertasse seu potencial e se desenvolvesse com autonomia, criatividade e sensibilidade à realidade do outro. A conferência de abertura - “Esforços decoloniais na educação linguística crítica” - foi proferida pelo professor Dr. Kleber Aparecido da Silva, da Universidade de Brasília, e encontra-se disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=wmchiNH4-DI>

Essas três edições do EPAVA reforçam nosso compromisso com a abertura de espaço na academia para a Educação Básica das redes pública e particular de ensino, de tal modo a garantir um locus democrático de discussões e relatos, numa perspectiva dialógica e decolonial, em que se evidenciam, por intermédio das linguagens, ações pedagógicas multidisciplinares que trazem um impacto na vida dos docentes e discentes tanto na escola como fora dela.

Assim, retomando as ideias de bell hooks (2021), sabemos que professores, gestores, coordenadores que têm uma visão de educação democrática admitem que o aprendizado nunca está confinado a uma sala de aula institucionalizada. hooks (2021) considera que o verdadeiro educador democrático desvincula-se da falaciosa ideia de que a universidade corporativa é um ambiente à parte do nosso cotidiano; esse educador, ao contrário, “procura repensar o ensino como elemento permanente da experiência de mundo e da vida real. Quando incorporamos o conceito de educação democrática, passamos a enxergar ensino e aprendizagem como constantes. Compartilhamos o conhecimento obtido em salas de aula para além daquele espaço, trabalhando,

portanto, para desafiar a concepção de que certas formas de saber são sempre e somente acessíveis à elite” (hooks, 2021, p.81).

Ademais, em consonância com essa perspectiva democrática, em que se dá vez e voz à comunidade escolar de modo a extrapolar os muros da escola ou os salões ‘intocáveis’ da academia, Freire (2013, p.125), em *À sombra desta mangueira*, defende que os educadores democráticos devem fazer de tudo “em favor da criação de um clima na sala de aula em que ensinar, aprender, estudar são atos sérios, demandantes, mas também provocadores de alegria”.

Palmer (1999, p.252), por sua vez, afirma-nos que “quando nós, professores universitários e educadores democráticos, compartilhamos conhecimentos fora da sala de aula, o trabalho feito dissipa a noção de que não estamos em contato com o mundo externo aos salões sagrados da academia”. Isso significa que o espaço de aprendizagem se torna mais inclusivo, o que nos faz questionar constantemente para o fortalecimento de nossas habilidades de ensinar. Na visão de Palmer, a educação é sobre empoderamento, libertação, transcendência, renovação e vitalidade. Em síntese: é sobre encontrar e reivindicar a nós mesmos e nosso lugar no mundo.

Tais considerações respaldam, mais particularmente, este encontro que se propôs a discutir a produção de conhecimentos relacionados às Linguagens, à Matemática, às Ciências da Natureza e às Ciências Humanas, do Ensino Fundamental e do Médio, de forma colaborativa, a partir da pluralidade do mundo contemporâneo. Este e-book, organizado, conforme suas temáticas, sob a forma de relatos de experiências, não tem o compromisso de teorizar as ações apresentadas durante o III EPAVA. Na realidade, nosso objetivo é compartilhar, com o público leitor, independentemente de estar envolvido ou não com a academia, as experiências que aconteceram no “chão da escola” e que possibilitaram modificações na práxis do professor, na visão de mundo do aluno, no olhar do gestor/coordenador. O III EPAVA “As vozes plurais na escola” foi, portanto, um acontecimento multidisciplinar durante o qual, professores, pesquisadores, alunos, coordenadores, bem como outros profissionais do contexto educacional puderam divulgar e compartilhar experiências, refletir sobre o papel da linguagem para a democratização dos sabe-

res e, certamente, construir novos conhecimentos e realidades.

Caro (a) leitor(a), que este e-book possa despertar, em seu exercício como docente e como pesquisador (a), novas ideias, novas práticas, novos olhares, novas vozes que reflitam seu compromisso com a construção do conhecimento por intermédio das diferentes linguagens.

Referências

FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

HOOKS, bell. **Ensinando Comunidade: uma pedagogia da esperança**. Tradução de Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021. Edição do Kindle (Título original: *Teaching Community: A Pedagogy of Hope*, 2003)

PALMER, Parker J. *The Grace of Great Things: Reclaiming the Sacred in Knowing, Teaching, and Learning*. In: GLAZER, Steven (ed.), **The Heart of Learning: Spirituality in Education**. Nova York: Tarcher Perigee, 1999, p. 15-31.

CRIAÇÃO DA IDENTIDADE VISUAL DO EPAVA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Luiz Guilherme de Brito Arduino

Universidade Anhembi Morumbi / Centro Universitário Senac

Doutorando em Design pela Universidade Anhembi Morumbi (UAM). Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté (UNITAU), especialista em Comunicação, Semiótica e Linguagens Visuais, pelo Centro Universitário Braz Cubas Educação e graduado em Publicidade e Propaganda pela Universidade de Taubaté (UNITAU). Bolsista PROSUP/CAPES/ PPG Design da Universidade Anhembi Morumbi. É professor no Centro Universitário Senac nos cursos da área de Gestão e Negócios. Endereço eletrônico: Iguilherme.br.designer@gmail.com

Introdução

A terceira edição do EPAVA - Encontro de Professores e Alunos do Vale do Paraíba, organizada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - Mestrado da Universidade de Taubaté (UNITAU), foi realizada nos dias 22 e 23 de setembro de 2023 de forma remota. A partir da temática “As vozes plurais na escola”, o III EPAVA se propôs a divulgar atividades docentes, das mais diversas áreas do saber, que promovam reflexões sobre o papel da escola, por meio das linguagens. Para a realização do evento, foi necessária a criação de uma identidade visual da terceira edição, considerando a marca criada em 2021 fazendo algumas adaptações. Deste modo, a seguir, será relatado o desenvolvimento deste processo.

Objetivo

O presente texto objetiva relatar o processo de desenvolvimento da identidade visual do III EPAVA.

Descrição do projeto

A partir de algumas reuniões da Comissão Organizadora do evento, composta pelos professores Danilo Passos Santos, Eliana Vianna Brito Kozma, Karin Quast, Luiz Guilherme de Brito Arduino, Miriam Bauab Puzzo, Rodolfo Meisner Rolando e Vânia de Moraes, optou-se por uma temática que desse voz para todos e todas da área educacional, como alunos, professores e gestores. Entendemos que a pluralidade, seja ela referente às diversas áreas do conhecimento, bem como à raça, à sexualidade e às experiências vivenciadas, faz parte da sociedade e precisa ser evidenciada para a construção de uma sociedade que saiba conviver com as diferenças.

Materiais e métodos

Em relação aos materiais utilizados, na primeira etapa (busca por referências visuais e conceituais) para a realização da identidade visual, foram utilizados os sites Behance e Pinterest. Já na segunda etapa, o momento da criação, foi utilizado o software Adobe Illustrator.

Atividades realizadas

A primeira etapa para a criação da identidade visual foi a pesquisa de referências visuais e conceituais para o projeto. Esta etapa é de grande relevância, pois ela nos permite criar um repertório temático e visual para que ideias sejam pensadas e estruturadas para a confecção do projeto. A seguir, apresento algumas referências inspiradoras:

Figura 01 - Projeto Kalimba (referência tipográfica e visual)

Fonte: https://www.behance.net/gallery/171779175/Afro-I-Kalimba-I-Eventos-Design-I-Dancehall?tracking_source=search_projects%7Cafro



Figura 02 - Skin color didn't always designate race or ethnicity (referência conceitual)

Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/979673725169742324/>



Figura 03 - Conjunto de estudantes (referência visual)

Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/609252655863197094/>



Figura 04 - Identidade Visual da 18ª edição do Seminário de Pesquisas em Linguística Aplicada (SEPLA) (referência conceitual e tipográfica)

Fonte: <https://www.even3.com.br/18sepla2022/>



A partir das referências apresentadas, buscamos trazer alguns elementos para a identidade visual*, como: (1) o uso da ilustração para representar os estudantes de diversas raças e (2) diferentes tipografias para a composição da palavra “plurais”, utilizando a mesma estratégia no 18º Seminário de Pesquisas em Linguística Aplicada. Cabe ressaltar que a marca do EPAVA, composta por um logotipo e símbolo, traduz o conceito de representar os professores e alunos (representação do público por meio do desenho) como seres agentes de transformação social e na construção do conhecimento (representado por um livro aberto). Fundamentado em Freire (1987), entendemos que os sujeitos são resultados das relações sociais, as quais se manifestam na sua linguagem. Por meio da linguagem, sobretudo do visual, buscamos representar os conceitos que embasam a nossa prática como professores.

* O conceito de identidade visual que nos fundamentamos é o de Strunck (2001), que define como um conjunto de elementos gráficos (como o logotipo, símbolo, paleta de cores, forma, tipografia) que irão formalizar a personalidade visual de um nome, ideia, produto ou serviço. Esses elementos “agem mais ou menos como as roupas e as formas de as pessoas se comportarem. Devem informar, substancialmente, à primeira vista. Estabelecer com quem os vê um nível ideal de comunicação” (STRUNCK, 2001, p.57).

Na imagem a seguir, pode ser observado a marca do EPAVA criada em 2021:

Figura 05 - Marca do EPAVA – Encontro de Professores e Alunos do Vale do Paraíba

Fonte: o autor, 2021.



Retomando a identidade específica da terceira edição, a paleta de cores** é justificada por estabelecer proximidade com a marca da Universidade de Taubaté (UNITAU), obtendo como cor predominante o azul escuro e claro. Como cores complementares, buscamos trazer cores quentes (como o amarelo, laranja e vinho) para compor a comunicação visual do evento.

Figura 06 - Identidade visual do III EPAVA

Fonte: o autor, 2023.



A construção da identidade visual foi feita utilizando o software *Adobe Illustrator*, software de vetores e específico para criar ilustrações e identidades visuais. Assim, na figura a seguir, é possível observar a criação fazendo o uso do *software* mencionado:

** A cor é um elemento importante pois ela transmite sensações e comunica mensagens. Goethe (2013, p.48) ressalta que as cores são conceitos construídos e que “estão sempre articuladas numa linguagem cuja gramática tem de levar em conta a escala cromática”. Guimarães (2000, p.12) disserta que a cor é uma “informação visual, causada por um estímulo físico, percebido pelos olhos e decodificada pelo cérebro”. Em um material gráfico, a cor deve ser pensada estrategicamente, uma vez que ela é um recurso de linguagem nos discursos da mídia (GUIMARÃES, 2000).

Figura 07 - Criação da identidade visual do III EPAVA

Fonte: o autor, 2023.



Impactos do projeto na escola e/ou na comunidade:

O EPAVA é um evento acadêmico criado com o propósito de permitir reflexões sobre a prática docente, discente e gestora no ambiente escolar. Criar a identidade visual deste evento é uma forma de, a partir do design gráfico, contribuir para a educação regional.

Neste sentido, destaca-se a importância do Design e sua função social, ou seja, seu papel ético diante da comunidade e de sua responsabilidade social. O Design Social pode ser definido como aquele que se refere ao desenvolvimento de um modelo social e a um processo de design que tenha como propósito contribuir para a melhoria da qualidade de vida, conforme salienta Fuad-Luke (2009). Além de estar associado diretamente com as necessidades da sociedade (como grupos de pessoas, comunidades, indivíduos, cidadãos, seres humanos), relaciona-se também a problemas de ordem social, ou seja, que envolvem aspectos culturais, ambientais, econômicos e políticos além dos sociais. Esses aspectos são “inerentes à condição humana e como todos eles são produzidos por sociedade ou pelo menos a sociedade tem uma responsabilidade sobre eles - ambiental, em última análise, todos eles podem ser considerados como uma questão social” (VEIGA; ALMENDRA, 2014, p.16).

Assim, entende-se que o trabalho de design realizado contribui para valorizar os aspectos sociais, culturais da comunidade educacional local (alunos, professores e gestores) e desenvolve um produto (o evento) que satisfaça as necessidades reais (discussões relevantes na área da educação), por meio das linguagens.

Referências

- FUAD-LUKE, Alastair. **Design Activism: beautiful strangeness for a sustainable world.** London: EarthScan, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GOETHE, Johann Wolfgang von. **Doutrina das cores.** Trad. Marco Geraude Giannotti. 4. ed. São Paulo: Editora Nova Alexandria, 2013.
- GUIMARÃES, Luciano. **A cor como informação: a construção biofísica, linguística e cultural da simbologia das cores.** São Paulo: Annablume, 2000.
- STRUNCK, Gilberto Luiz Teixeira Leite. **Como Criar Identidades Visuais para Marcas de Sucesso.** 3. ed. Rio de Janeiro: Rio Books, 2007.
- VEIGA C; AMENDRA, R. Social Design Principles and Practices. In **Proceedings of the Design Research Society Symposium (DRS-2014)**, Design's Big Debates - DRS International Conference. 2014, 16-19 June, Umea, Sweden. Disponível em: <https://dl.designresearch-society.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1963&context=drsconference-papers>. Acesso em: 28 set.2023.

PARTE 01 – MÚTIPLAS VOZES, MÚTIPLoS SABERES

Eliana Vianna Brito Kozma

Universidade de Taubaté

Possui graduação em Letras pela Universidade Braz Cubas, graduação em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul, mestrado em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é professor assistente doutor da Universidade de Taubaté e editora da revista online Caminhos em Linguística Aplicada. Faz parte do Conselho Editorial da Revista de Extensão da UNITAU e é parecerista Ad hoc da revista Bakhtiniana. Encontra-se exercendo a função de Coordenadora do Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, com ênfase em Ensino de Língua Materna, e suas publicações versam sobre os seguintes temas: estratégias de leitura, discurso jornalístico, discurso publicitário, gêneros discursivos, linguagem midiática, entre outros. Endereço eletrônico: eliana.brito@unitau.br

Caros(as) leitores (as)

Nesta primeira parte, os relatos de experiência encontram-se organizados conforme três amplos temas: Leitura, Literatura e Práticas de Letramento; Multiletramentos, Língua e Linguagens; Práticas Pedagógicas e Formação de Professores. Esses relatos apresentados, de maneira remota, durante o III EPAVA, por docentes, discentes, pesquisadores e coordenadores de várias regiões do País, evidenciam a riqueza de possibilidades de práticas pedagógicas que denotam a expertise e a criatividade dos agentes envolvidos nas mais diversas áreas do conhecimento humano, nas mais variadas disciplinas.

Não vamos nos estender nesta apresentação, visto que o título de cada relato já retrata, por si só, qual é o foco da experiência vivenciada por intermédio das diferentes linguagens.

Então, mãos à obra e boa leitura!!!!

A PRÁTICA DA LITERATURA NO ENSINO DA HISTÓRIA: REFLEXO E COMPARAÇÃO NOS DIAS DE HOJE

Andreiza Valéria de Oliveira Lemos

Universidade de Taubaté

Licenciada em Letras, Mestra em Literatura Portuguesa. Professora da educação básica no município de Taubaté-SP. Professora supervisora do programa Multidisciplinar de História e Letras do Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência (PIBID) na UNITAU. drevaleria@hotmail.com

Rachel Duarte Abdala

Universidade de Taubaté

Doutora (2013) e Mestre (2003) Em História da Educação pela Universidade de São Paulo. Pós-doutora pela Universidade de São Paulo e pela Université Paris Descartes. Coordenadora Geral do Programa de Mestrado em Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté-UNITAU. Professora colaboradora do Programa de Mestrado profissional em Educação da UNITAU. rachel.abdala@gmail.com

Ana Mel Pereira

Universidade de Taubaté

Graduanda do curso de História da Universidade de Taubaté-UNITAU. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na UNITAU. anamely2893@gmail.com

Carolina Peixoto

E.M.E.F.M. Prof^o José Ezequiel de Souza – PIBID -UNITAU

Graduanda do curso de Letras da Universidade de Taubaté-UNITAU. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na UNITAU. ca.peixotoo@gmail.com

Caroline de Oliveira

E.M.E.F.M. Prof^o José Ezequiel de Souza – PIBID -UNITAU

Graduanda do curso de Letras da Universidade de Taubaté-UNITAU. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na UNITAU. caroline.lucca.mendonca@gmail.com

Gabriel dos Santos

E.M.E.F.M. Prof^o José Ezequiel de Souza – PIBID -UNITAU

Graduando do curso de História da Universidade de Taubaté-UNITAU. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na UNITAU. gabriel.sfreitas026@gmail.com

Henrique Valente

E.M.E.F.M. Prof^o José Ezequiel de Souza – PIBID -UNITAU

Graduando do curso de Letras da Universidade de Taubaté-UNITAU. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na UNITAU. clemisv@gmail.com

Número de estudantes envolvidos: 150 estudantes da rede pública de ensino

Ano/Série: 9º ano do ensino fundamental

Componente Curricular: Língua Portuguesa e História

Objetivo:

Fornecer dados e técnicas efetivas na utilização da literatura para abordar temas históricos de maneira a gerar dinamismo em sala de aula, alimentar o hábito da leitura e incentivar a construção do pensamento crítico individual.

Descrição do projeto:

Os bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), elaboraram um projeto que uniu as matérias de História e Língua Portuguesa para relacionar o estudo da literatura, os conteúdos históricos e como eles se complementam. Utilizando um livro ficcional como plano de fundo, “O menino do pijama Listrado” de John Boyne, os discentes do curso de História trabalharam o contexto histórico e incluíram assuntos como bullying, discriminação e preconceito para debater e refletir futuramente com os alunos. Os discentes do curso de Letras, trabalharam os aspectos da literatura e língua portuguesa, realizando uma atividade de retomada de conceitos de forma remota. Ambos trabalharam com a formação de pensamento crítico com os alunos.

Materiais e métodos utilizados:

A metodologia utilizada foi a da pesquisa-ação, uma vez que se tratou de pesquisa social concebida e realizada cooperativamente entre os pesquisadores e participantes, alunos do 9º ano. Foi utilizado o livro “O menino do pijama Listrado” para leitura em sala de aula, textos de apoio para debate e atividades online para a realização de um quiz.

Atividades realizadas:

A professora supervisora fez leituras interativas do livro ficcional “O menino do pijama listrado” de John Boyne, dentro da sala de aula, uma vez por semana, e os bolsistas do PIBID utilizaram dessas aulas para aprofundar a literatura, auxiliar com contexto histórico e realizar exercícios de reflexão. A escola trabalhada passou por reformas que levaram as aulas a serem remotas por algumas semanas. Para dar andamento ao projeto, as aulas dos bolsistas foram realizadas remotamente e como forma de análise foram feitas atividades interativas de questões (quiz) para observar e coletar dados sobre a absorção e aprendizagem dos alunos. Também introduziram discussões sobre diversidade e bullying, com objetivo de criar senso crítico e empatia na socialização dos alunos, para no futuro aprofundar e trabalhar com aulas expositivas, debates e produções textuais.

Impactos do projeto na escola e/ou na comunidade:

O projeto foi altamente impactante dentro da sala de aula. Os alunos participaram ativamente

nas aulas expositivas, trocando conhecimentos, e no processo de leitura, tendo iniciativa em pesquisar e adquirir o livro. Os bolsistas tiveram sucesso com o objetivo de estimular o senso crítico dos alunos e incentivar o hábito de leitura, além da interdisciplinaridade ter enriquecido a formação de todos os bolsistas com suas experiências e trocas simultâneas de conhecimentos.

Figura 01

Fonte: os autores



Figura 02

Fonte: os autores



Referências:

BOYNE, John. **O menino do pijama listrado**. São Paulo: Cia das Letras, 2007.

CAFÉ COM CAMÕES: SABOREANDO UM CARDÁPIO DE POESIAS A PARTIR DA OBRA "SONETOS", DE LUÍS DE CAMÕES

Emiliana Angela Magalhães

Universidade de Taubaté

Mestra em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté. Especialista em Linguística Aplicada à Língua Materna pelo Centro Universitário Geraldo Di Biase. Graduada em Letras - Licenciatura em Português e Literatura pelo Centro Universitário Geraldo Di Biase. E-mail: magalhaesemiliana@gmail.com

Tahís Evelin Ferreira Coêlho

Universidade de Taubaté

Mestra em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté. Especialista em Docência com ênfase em Educação Especial pelo Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG). Graduada em Letras - Licenciatura em Português pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: tahis.evelin@hotmail.com

Número de estudantes envolvidos: 45 alunos

Ano/Série: 1º ano - Ensino Médio

Componente Curricular: Literatura

Objetivo:

Conhecer a poética de Camões a partir da leitura do livro paradidático "Sonetos", de Luís de Camões, valendo-se da *instapoesia* e do *booktube* a fim de aproximar os estudantes dos cânones literários, bem como proporcionar um momento de fruição literária e, ainda, despertar o interesse e a sensibilidade dos educandos para o universo poético.

Descrição do projeto:

O projeto, desenvolvido nas aulas de Literatura de duas turmas do 1º ano do Ensino Médio, teve como proposta trabalhar a obra "Sonetos", de Luís de Camões, utilizando ferramentas digitais como uma tentativa de despertar o interesse dos alunos pelos textos poéticos e, também, fomentar o desejo pela leitura de cânones literários. Para tanto, o projeto estendeu-se por algumas semanas, sendo intercaladas aulas dedicadas ao seu desenvolvimento com outras aulas voltadas para os conteúdos programáticos da disciplina. Como culminância, houve um momento de declamação de sonetos, bem como de tecimento de comentários acerca dos textos poéticos lidos, constituindo uma ocasião de trocas das experiências de leitura dos educandos, a

qual ocorreu durante um café poético, chamado de "Café com Camões". Ainda, foram produzidos cartazes digitais acerca da obra de Camões.

Materiais e métodos utilizados:

O desenvolvimento do projeto durou um bimestre, de maneira que, a cada quinze dias, as atividades eram trabalhadas. Nesse sentido, a proposta compreendeu os seguintes métodos:

- Leitura de imagens e textos poéticos do livro "Sonetos", de Camões - 1 aula.
- Exibição de vídeos do *booktube* - 1 aula.
- Fruição da música "Monte Castelo", de Renato Russo e estabelecimento de diálogo com o soneto "Amor é um fogo que arde sem se ver" - 1 aula.
- Socialização das leituras e impressões - Ao todo, foram lidos 65 sonetos, compreendendo leitura em sala de aula e em casa, sendo lidos cerca de 8 sonetos por semana, intercalando a leitura dentro de sala e em casa. Após a leitura, a cada 15 dias, ocorria o compartilhamento das leituras e impressões - 1 aula.
- Pesquisa na internet de *instapoesias* - para casa.
- Produção de cartazes digitais - 1 aula.

Atividades realizadas:

Leitura de uma imagem relacionada ao período do Classicismo, a obra "A criação do Homem", de Michelangelo, a qual foi exibida às turmas por meio de apresentação de slides. Em seguida, houve uma discussão a respeito da obra, a partir de uma breve explanação da docente e das impressões dos estudantes a respeito da obra. Para tanto,

foram ressaltados e discutidos aspectos como os principais ideais da Antiguidade Clássica, a referência à mitologia clássica e o antropocentrismo.

Figura 01 – A criação do Homem, de Michelangelo

Fonte: MICHELANGELO; A criação do Homem; 1511; Afresco, Capela Sistina, Vaticano.



Exibição em sala, durante uma aula, de vídeos do booktube sobre o livro “Sonetos”, de Camões, a fim de introduzir e contextualizar a obra e o autor, os quais são indicados a seguir.

- Vídeo 1: [UNICAMP] Sonetos de Camões, do canal Tatianagfeltrin. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=h-1FW3k7yY9A&t=144s>. Acesso em: 23 out. 2023.

Figura 02 – [UNICAMP] Sonetos de Camões, do canal Tatianagfeltrin

Fonte: Tatianagfeltrin, 2015.



- Vídeo 2: SONETOS SELECIONADOS | Luís de Camões | Resumo + Análise, do canal Leio, logo escrevo. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Te6Slwr_zNM. Acesso em: 23 out. 2023.

Figura 03 – SONETOS SELECIONADOS | Luís de Camões | Resumo + Análise, do canal Leio, logo escrevo

Fonte: Leio, logo escrevo, 2019



Para essa atividade, a docente explicou que faria a exibição de dois vídeos do *booktube* sobre a obra “Sonetos” e solicitou, aos estudantes, que se atentassem aos vídeos. Após assistirem, a professora iniciou um diálogo sobre os comentários dos *booktubers* sobre a obra de Camões, assim como sobre as características da obra e do autor e, ainda, da temática, discutidas nos vídeos.

Fruição da música “Monte Castelo”, de Renato Russo, estabelecendo um diálogo com o soneto “Amor é um fogo que arde sem se ver”. Nessa atividade, a professora exibiu, para os alunos, a letra da música, acompanhada da melodia, e, ao término, solicitou que eles compartilhassem suas impressões. A partir de seus comentários, expôs o soneto selecionado e pediu para que traçassem pontos em comum, estabelecendo ligações entre a música e o soneto, tendo em vista o diálogo existente entre ambos. Assim, os educandos, orientados pela docente, puderam analisar ambos os textos, concluindo a reflexão proposta por Camões acerca do paradoxo que permeia o sentimento do amor, paradoxo esse que se encontra presente nos dois textos focalizados.

Leitura e discussão a respeito da imagem presente na capa da edição de “Sonetos” trabalhada, isto é, a obra “Retrato de uma dama da corte de Milão”, de Leonardo DaVinci. Ao apresentar a obra, os alunos foram convidados a descreverem a dama da obra: suas roupas, joias e seu olhar. Sobre o olhar, a docente pediu para os alunos identificarem a ambiguidade presente (o olhar da dama recai sobre aquele que contempla o quadro, bem como se perde no além). Dessa forma, o perfil da mulher da obra dialoga com o perfil feminino encontrado nos sonetos de Camões, pois neles a mulher com quem o eu lírico estabelece

um relacionamento, ainda que apenas no olhar, inspira uma busca alheia ao terreno (platonismo).

Figura 04 – Retrato de uma dama da corte de Milão, de Leonardo da Vinci

Fonte: DAVINCI, Leonardo; Retrato de uma dama da corte de Milão, 1490-1495, Óleo sobre madeira, Museu do Louvre, Paris.



Leitura de poemas do livro “Sonetos”, de Luís de Camões, da editora Objetivo (material adotado pela instituição escolar). A seguir, indicam-se os textos lidos em sala de aula, pela professora. Cabe salientar que outros poemas foram lidos pelos estudantes fora da sala de aula.

Páginas:

- 26 – “Alma minha gentil, que te partiste”
- 49 – “Amor é um fogo que arde sem se ver”
- 78 – “Transforma-se o amador na cousa amada”
- 127 – “Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades”

Para a leitura fora do espaço escolar, a docente elaborou um planejamento de leitura para que os educandos pudessem se organizar, o qual é exposto a seguir.

- Planejamento de leitura:
- 8 sonetos por semana;
- Criar um diário de bordo de leitura;
- Anotar o dia da leitura, o título do soneto, a temática, características que identificou (figura de linguagem) e suas impressões.

Socialização, em um momento de café poético, dos textos lidos e das impressões e experiências de leitura a partir da obra focalizada.

Pesquisa, na internet e em redes sociais, de *instapoesias* que apresentassem as mesmas temáticas dos sonetos lidos, isto é, amor, desconcerto do mundo e efemeridade do tem-

po, para serem socializadas com a turma em uma roda de leitura. Algumas *instapoesias* foram selecionadas pelos alunos e apresentadas para a turma, em uma dinâmica oral, não havendo, assim, um registro formal desta etapa.

Produção de cartazes digitais, a partir de alguns sonetos de Luís de Camões, para serem divulgados em redes sociais, promovendo um compartilhamento da poesia nos espaços virtuais. Tais cartazes são expostos na seção “Fotos e anexos”. Impactos do projeto na escola e/ou na comunidade:

Impactos do projeto na escola e/ou na comunidade:

Aumento do interesse, por parte dos educandos, pela leitura de textos poéticos; ampliação do repertório cultural e linguístico dos alunos; desenvolvimento dos letramentos literário e digital dos discentes; aproximação dos estudantes aos cânones literários; e, ainda, uma oportunidade de socialização de sentimentos e experiências proporcionados pelo universo poético.

Fotos e anexos:

Figura 05 – Fotografia da capa do livro lido pelas turmas

Fonte: Elaborada pelas autoras.

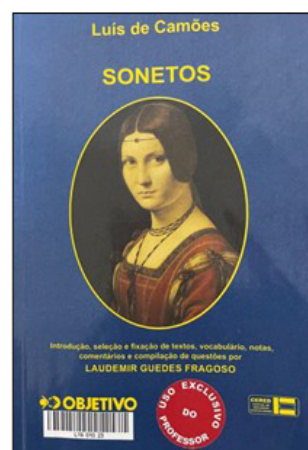


Figura 06 – Fotografia da apresentação de slides exposta para as turmas

Fonte: Elaborada pelas autoras.

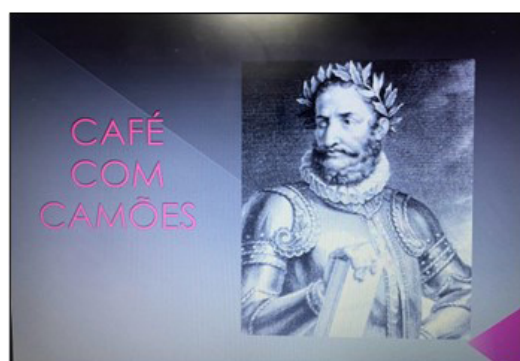


Figura 07 – Fotografia do café organizado no projeto

Fonte: Elaborada pelas autoras.



Figura 08 – Cartaz digital "Tempo é já que minha confiança"

Fonte: Elaborada pelas autoras.



Figura 09 – Cartaz digital "lembrete"

Fonte: Elaborada pelas autoras.



Figura 10 – Cartaz digital "Aquele triste e lida madrugada"

Fonte: Elaborada pelas autoras.



Figura 11 – Cartaz digital "Pede o desejo"

Fonte: Elaborada pelas autoras.



Referências:

CAMÕES, L.V. de. **Sonetos**. São Paulo: Editora Objetivo, 2023.

DAVINCI, L.. **Retrato de uma dama da corte de Milão**. Disponível em: <https://acesse.dev/tJUrf>. Acesso em: 23 out. 2023.

LEIO, LOGO ESCREVO. **SONETOS SELECIONADOS I** Luís de Camões I Resumo + Análise. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Te6Slwr_zNM. Acesso em: 23 out. 2023.

MICHELANGELO. **A criação do Homem**. Disponível em: <https://11nq.com/Yz4Fz>. Acesso em: 23 out. 2023.

TATIANA G FELTRIN. [UNICAMP] **Sonetos de Camões**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=h1FW3k7yY9A&t=144s>. Acesso em: 23 out. 2023.

LITERATURA MARGINAL: UMA ABERTURA PARA O DIÁLOGO NA FORMAÇÃO DE LEITORES

Marinilza Rocha de Araujo

Secretaria de Educação de Taubaté

Mestre em Linguística Aplicada, Especialista em Literatura, Graduada em Letras e Pedagogia - UNITAU. Professora Técnica da Equipe de Práticas Pedagógicas, na Secretaria de Educação de Taubaté. Professora do curso de Pedagogia na Uniplan Taubaté. Professora formadora pela Editora Carretel e Real Educação.

Número de estudantes envolvidos: 36 alunos

Ano/Série: 9º ano Ensino Fundamental

Componente Curricular: Língua Portuguesa

Objetivo:

O tema do presente trabalho é a leitura do texto literário, mais especificamente, textos da Literatura Marginal como possibilidade de trabalho pedagógico para o despertar do gosto pela leitura do texto literário em turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, em especial, de escolas públicas situadas em comunidades periféricas. A presente proposta foi motivada pela resistência dos alunos de uma turma em que lecionei, ao hábito da leitura e pela dificuldade percebida por mim em cativá-los para a leitura e deleite de textos literários. O objetivo geral, é apresentar três propostas de atividades em se pretendeu sugerir uma experiência de leitura de textos literários, de maneira dialógica.

Descrição do projeto:

Foram apresentadas três propostas de atividade didática de leitura literária dialógica em sala de aula com mediação do professor. As propostas de atividades serão: 1. Diálogo entre o rap “*Diário de um detento*”, do grupo Racionais MC’s e o romance biográfico “*Memórias do Cárcere*” de Graciliano Ramos. 2. Diálogo entre os poemas “*A casa*” do poeta Renan Inquérito e “*A casa*” de Vinícius de Moraes. 3. Diálogo entre o conto “*Espiral*” de Geovani Martins e o poema “*O medo*” de Carlos Drummond de Andrade.

O que se propôs foi uma possibilidade de leitura literária a partir da Literatura Marginal como representação de contexto social dos alunos que vivem em áreas de vulnerabili-

dade social e o diálogo desses textos com textos consagrados da literatura brasileira.

Materiais e métodos utilizados:

Os materiais utilizados foram os textos literários já citados: “*Diário de um detento*”, do grupo Racionais MC’s e o romance biográfico “*Memórias do Cárcere*” de Graciliano Ramos; os poemas “*A casa*” do poeta Renan Inquérito e “*A casa*” de Vinícius de Moraes; o conto “*Espiral*” de Geovani Martins e o poema “*O medo*” de Carlos Drummond de Andrade. A partir dos princípios da educação dialógica de Paulo Freire e inspirada pelas Tertúlias Dialógicas Literárias, foram realizados momentos de Bate-papo Literário, sob a mediação da professora. Após essas ações foram propostas atividades de análise de conteúdo e forma dos textos literários propostos.

Atividades realizadas:

Primeira proposta de atividade: Diálogo entre o rap Diário de um detento, do grupo Racionais MC’s e o romance biográfico Memórias do Cárcere, de Graciliano Ramos.

Para dar início à primeira ação dialógica da atividade proposta, o Bate-papo Literário, é interessante que os alunos tenham a letra do rap Diário de um detento nas mãos, seja impressa ou, até mesmo em seus celulares. Como se trata de uma letra de música, é importante esclarecer que as letras de música, em geral, e, em especial os raps, são consideradas poemas, ou seja, o que os estudantes têm em mãos é um poema. Como se trata de um poema que recebeu uma melodia, é uma música, e será bastante interessante que além de ler o poema, os estudantes também ouçam a música, uma vez que isso pode contribuir como estratégia mnemônica para a apropriação da letra. Lembrando que entre os adolescentes das regiões periféricas, o hábito de

ouvir e de decorar letras de rap é muito comum. A letra da música também pode se facilmente encontrada nas plataformas de músicas e aplicativos para smartphones, recursos aos quais os alunos têm acesso com facilidade. Se o professor tiver recurso audiovisual na escola, poderá acessar a música e letra em sites como o youtube, cifras.com entre outros e projetá-las em sala.

Após a leitura e audição, o professor mediador propõe o Bate-papo Literário, solicitando que os alunos falem sobre suas impressões e sentimentos suscitados pela leitura do texto. Lembrando que nesse momento, ainda não estamos adentrando nas questões formais da literalidade do texto e sim colhendo as impressões e impactos que o texto provocou nos alunos. Nesse momento, alguns alunos podem relatar experiências que tenham vivido com pais ou familiares que tenham sido presidiários. Podem surgir também alguns comentários pejorativos com relação aos presidiários, como uma manifestação de preconceitos, como por exemplo, “se tá preso, gente boa não é”. Nesse momento, o professor mediador, deverá conduzir para um debate democrático, respeitador e sem juízo de valores, o que requer sensibilidade e bom senso do professor.

Após o Bate-papo Literário, é importante que o professor mediador converse com os alunos acerca do Massacre do Carandiru, ocorrido em 02 de outubro de 1992, para apresentar o contexto que inspirou seus autores a escrever a letra da música e esclarecer que um dos autores, Jocenir, é um sobrevivente do massacre ocorrido no complexo do Carandiru. O professor pode solicitar uma pesquisa rápida, pela internet, aos alunos ou, se preferir, já ter algum conteúdo previamente escolhido e preparado para esse momento.

Para esta, ou para qualquer uma das propostas de atividades, é fundamental que ao apresentar os sentidos do texto, o professor mediador tenha a sensibilidade de estar aberto a ouvir as experiências dos alunos e envolvê-los, fazendo perguntas provocadoras como algumas que serão propostas nas atividades.

Conforme fora exposto, o trabalho com esse texto vai focar na presença das Figuras de Linguagem e dos sentidos que elas dão ao texto, o que não impede que outros aspectos da sua composição sejam explorados.

1º momento:

*São Paulo, dia primeiro de outubro
De mil novecentos e noventa e dois
Oito horas da manhã*

Para o entendimento da primeira estrofe, o professor deve explorar o gênero discursivo diário, uma vez que isso se apresenta no título do texto, fazendo algumas perguntas acerca do gênero e conduzindo os alunos a relacionar a estrutura do verso com o título do rap.

- *Quais informações aparecem nessa estrofe?*

Espera-se que os alunos respondam, local (São Paulo) e data (2 de outubro de 1992).

- *O local e a data são características de que gênero discursivo?*

Os alunos podem responder que pode ser uma carta pessoal, um requerimento, ou um diário.

- *Das opções elencadas acima, qual está relacionada com o título do texto?*

Espera-se que os alunos percebam que se trata do início de um diário.

- *Propor aos alunos a escrita de um diário acerca dos trabalhos com a literatura marginal também pode ser uma atividade motivadora para esse momento.*

Professor e alunos chegarão à conclusão de que a primeira estrofe apresenta a estrutura do gênero discursivo a que se propõe: o diário. Indica o local, a cidade de São Paulo, e a data, um dia antes do massacre. Importante retomar essa data depois, ao final, pois o poema vai “percorrer” dois dias e terminar no início do terceiro dia.

2º momento:

*Aqui estou, mais um dia
Sob o olhar sanguinário do vigia
Você não sabe como é caminhar
com a cabeça na mira de uma HK
Metralhadora alemã ou de Israel
Estraçalha ladrão que nem papel*

Há nessa estrofe uma interlocução que aproxima o eu-lírico, em primeira pessoa, ao leitor. O professor deve, então, levar o aluno a perceber essa interlocução que dá um sentido de aproximação entre o eu-lírico e o leitor. Poderá fazê-lo a partir de algumas perguntas como:

A) No verso: *aqui estou, mais um dia quem fala aqui estou?*

Espera-se que os alunos percebam que é o detento, a pessoa que está escrevendo o diário. O professor deve reforçar que podemos fazer essa inferência, uma vez que o verbo está em primeira pessoa: (eu) estou. A partir dessa colocação, o professor esclarece com os alunos que a pessoa que fala é o eu-lírico do poema e estabelece um combinado que, a partir dessa conceituação, deve-se sempre usar essa terminologia ao desenvolver as atividades, uma vez que assim os alunos vão se apropriando dos conceitos adquiridos.

Outra pergunta a ser feita para evidenciar a interlocução é:

B) Quando o eu-lírico usa o pronome *você*, com que ele está falando, quem é esse *você*?

Espera-se que os alunos percebam que o pronome de tratamento *você* se refere ao leitor.

O professor salientará o diálogo existente, no referido trecho, entre o eu lírico e o leitor, o que denota um tom de aproximação entre eles.

Além dessa aproximação, há duas figuras de linguagem, uma personificação e uma comparação que conferem maior dureza aos versos.

Nesse momento, o professor pode dividir a turma em dois grupos: grupo A e grupo B, por exemplo e entregar a cada grupo um cartão ou uma filipeta com a definição das figuras de linguagem personificação e comparação.

De acordo com Abaurre (2008, p. 303): “em textos literários, histórias em quadrinhos e cartuns é frequente observarmos a atribuição de características humanas a animais e objetos inanimados. Esse processo é denominado **prosopopeia** ou **personificação**.”

Além da definição de personificação, Abaurre (2008, p. 290) apresenta a definição de comparação: “A **comparação** (ou **símile**) ocorre quando elementos de universos diferentes são aproximados por meio de um termo específico (*como, feito, tal qual, assim como, tal, etc.*)”

O professor entrega a definição da figura de lin-

guagem, uma para cada grupo, e solicita que os alunos discutam entre si a fim de identificar no trecho proposto a figura a eles proposta. Nesse momento, o professor deve andar pelos dois grupos, acompanhando as discussões e dando algumas dicas e orientações ou fazendo perguntas que leve os alunos a chegarem à compreensão do sentido das figuras nos trechos citados.

Após as discussões e conclusões, cada grupo elege um orador que deverá apresentar aos colegas do outro grupo a definição da figura que lhes foi atribuída e expor suas reflexões e conclusões. Assim, acontecerá um momento de interação e diálogo entre os grupos menores e depois de extensão ao grupo total.

Espera-se que o grupo que ficou com o cartão da personificação chegue à conclusão de que a personificação está em afirmar que a *metralhadora estraçalha ladrão*. Uma vez que, na linguagem do sistema carcerário, “ladrão” é qualquer um que esteja cumprindo pena, qualquer detento pode ser estraçalhado a qualquer momento pelo vigia, ou agente penitenciário que tem a referida arma nas mãos: quem estraçalha é o vigia fazendo uso da metralhadora, e não o objeto em si a que foi atribuída a ação de estraçalhar.

Quanto ao grupo que ficou com o cartão da comparação, espera-se que percebam que a comparação estabelecida está em comparar o detento, no caso chamado de ladrão com uma folha de papel para realçar o ínfimo valor das vidas humanas, dentro do presídio: *estragaça ladrão que nem papel*. Uma pessoa que esteja cumprindo pena tem o mesmo valor de uma folha de papel. O elemento que estabelece a comparação é *que nem*, de acordo com a definição de Abaurre (2008).

3º momento:

*Na muralha, em pé, mais um cidadão José
Servindo um Estado, um PM bom*

Nos versos agora propostos, temos uma metonímia. Nesse momento, faremos análise dos versos para a construção do sentido no texto e depois chegaremos à conceituação da figura de linguagem, processo inverso ao que ocorreu no 2º momento.

O professor deverá perguntar aos alunos quais os nomes masculinos mais comuns que eles co-

nhecem e faz uma lista desses nomes no quadro ou numa folha de sulfite. Espera-se que o nome José apareça entre os nomes citados pelos alunos. Para se confirmar a recorrência do nome José entre os brasileiros, o professor pode propor aos alunos uma breve pesquisa no site do IBGE (censo2010.ibge.gov.br/nomes/#/ranking) em que se vai verificar a frequência do nome José. A título de curiosidade, em pesquisa no site, na ocasião da escrita do presente trabalho, José era o nome masculino de maior ocorrência no Brasil. A partir do levantamento e da constatação da grande ocorrência do nome José, o professor deverá provocar os alunos a pensarem:

- Por que usar o nome José para se referir ao cidadão que se encontra na muralha do presídio, servindo ao Estado?
- Será que o nome dele é realmente José ou ele seria só mais um?
- Seria esse servidor uma representante de todos os outros agentes penitenciários anônimos que servem ao Estado?
- Não seria esse José apenas mais um cidadão de bem que tem a função de guardar a vida dos muitos detentos que são a ele confiados?

A partir dessas reflexões o professor deverá apresentar o conceito de metonímia e levar os alunos a perceberem que um cidadão José, servindo ao Estado constitui uma metonímia, uma vez que apresenta um indivíduo representando a classe. Qualquer agente penitenciário poderia ser representado pelo José, funcionário que serve ao Estado e está lá para cumprir sua obrigação, independente de seus valores ou crenças.

O professor deve complementar mostrando que no verso percebe-se que há um tom de respeito por parte do detento em relação ao trabalhador que serve ao sistema.

4º momento:

Será que Deus ouviu minha oração?

Será que o juiz aceitou apelação?

No trecho selecionado será apresentada aos alunos a figura de linguagem anáfora, que consiste na repetição de palavras no início dos versos.

O professor deverá chamar a atenção do aluno para o início dos versos e também o fato de que os versos terminam com um ponto de interrogação, caracterizando, assim questionamentos por parte do eu-lírico com relação à sua situação prisional.

Será que / será que trazem a dúvida do prisioneiro com relação a sua pena, a apelação que o seu advogado defensor deve ter feito ao juiz, ele aguarda uma resposta que parece não vir. Aguarda também a resposta de Deus a suas orações. O juiz fica no mesmo patamar de Deus, uma vez que a sua vida está em suas mãos. Nem Deus, nem o juiz dão uma resposta, ninguém olha por ele naquele abandono.

A fim de fixar o conceito de anáfora e o sentido que ela dá ao presente trecho, marcando as dúvidas e angústias do eu-lírico, o professor propõe aos alunos que construam um texto coletivo com versos que se iniciem com as palavras do poema, seguindo a estrutura de perguntas posta pelo eu-lírico, de modo a serem empáticos com seus questionamentos e angústias.

Será que...?

Será que...?

Será que...?

O professor pode se colocar como escriba do texto ou solicitar que um aluno o faça. O texto criado pelos alunos pode ser escrito no quadro negro, uma folha de flipchart ou mesmo num documento digital que possa ser projetado para os alunos. É importante que os alunos vejam a composição coletiva que irão fazer. Importante também que todos os alunos tenham o registro do texto coletivo, quer seja escrito, copiado em seus cadernos, quer seja impresso posteriormente pelo professor e entregue aos alunos.

5º momento:

Acendo um cigarro, vejo o dia passar

Mato o tempo pra ele não me matar

No presente trecho, a personificação do tempo, marcada no verso: *Mato o tempo pra ele não me matar* realça a dificuldade do eu-lírico de enfrentar os dias dentro da cadeia, é como se o tempo, que não passa, fosse capaz de matá-lo aos poucos. Nesse caso, a personificação se caracteriza pela ação de matar que é atribuída ao tempo.

Como os alunos, nesse momento, já devem ter se apropriado do conceito de personificação já visto no 2º momento, o professor pode propor um exercício de forma lúdica, usando justamente o tempo. O professor imprime esse trecho em filipetas de papel sulfite com algumas linhas em branco logo abaixo e combina com os alunos que vai marcar um tempo para que eles escre-

vam nas linhas disponíveis, de que forma a personificação ocorre no trecho.

O professor vai, então marcar o tempo, num cronômetro ou mesmo no seu aparelho de celular, o tempo não deve nem ser pouco, de modo que os alunos não consigam se expressar pela escrita e também não pode ser muito, uma vez que o controle do tempo é que impõe um caráter desafiador à atividade, considera-se que dois ou três minutos sejam suficientes para que os alunos expressem suas impressões de forma escrita. Depois de esgotado o tempo, o professor pede aos alunos, que levem seus papéis com a resposta até um quadro de papel pardo já preparado com fitas adesivas, e cole ali as suas respostas. É importante salientar aos alunos que não é necessário identificar os papéis com os seus nomes.

Após esse movimento, o professor promove a leitura da escrita dos alunos, promovendo um diálogo com a turma e fazendo os devidos esclarecimentos sobre a personificação do tempo e os sentidos que o uso dessa personificação imprime no texto.

6º momento:

*Cada detento uma mãe, uma crença
Cada crime, uma sentença
Cada sentença, um motivo, uma história
De lágrima, sangue, vidas e glórias
Abandono, miséria, ódio, sofrimento
Desprezo, desilusão, ação do tempo
Misture bem essa química
Pronto: eis um novo detento*

A estrofe inicia com uma anáfora nos três primeiros versos, com a repetição da palavra cada. *Cada detento... / cada crime.../ cada sentença...* apresenta o detento com um ser único e ao mesmo tempo como sendo apenas mais um na coletividade do presídio.

O professor deve estabelecer um diálogo com os alunos de modo a resgatar a anáfora já apresentada anteriormente, levando-os a refletir acerca do sentido que ela imprime ao trecho apresentado. Algumas perguntas podem ser feitas, como por exemplo:

A repetição da palavra cada no início dos três primeiros versos constitui uma figura de linguagem? Qual? A palavra repetida dá um sentido especial aos substantivos que antecedem?

Espera-se que os alunos percebam a individualização

marcada para mostrar que os detentos que ali se encontram, apesar de serem mais um dentro do sistema, tem a sua história de vida, os seus valores, a sua família.

Após o resgate da anáfora, o professor deverá apresentar a gradação que ocorre no trecho, uma vez que, a cada substantivo que vai sendo enumerado, cresce a gradação das palavras e realça o pesar do eu-lírico, dando forma ao conjunto de sentimentos, frustrações e características de cada detento, e de todos, ao mesmo tempo.

Uma maneira de marcar a gradação presente no trecho e evidenciar o seu efeito no texto é propor uma leitura coletiva em voz alta em que cada aluno leia um substantivo em volume crescente. Para que o feito seja expressivo, o professor deve listar os nomes de doze alunos voluntários e combinar que o primeiro aluno leia o verso: Cada sentença, um motivo, uma história em volume baixo de voz. Os demais alunos deveram ler, cada um, aumentando o volume de voz gradativamente, de modo que o aluno que for ler a expressão ação do tempo esteja num volume de voz já tão alto que a expresse como um grito. Assim, o professor poderá explicar o efeito de sentido que a gradação imprime ao texto.

Como conclusão da estrofe, tem-se a síntese marcada pelos dois pontos. Pronto: *eis um novo detento*. Seguindo a atividade proposta para a gradação, um outro aluno, ou o primeiro poderá ler o verso em voz baixa novamente, marcando, assim a síntese.

7º momento:

*Minha palavra de honra me protege
pra viver no país das calças bege*

Nesse trecho, temos a metonímia em que se usa a parte pelo todo: o país das calça bege refere-se ao sistema carcerário paulista, uma vez que em todo sistema, o uniforme dos detentos é camiseta branca e calças bege. Portanto, viver no país das calças bege significa ser um detento que faz parte do sistema prisional e que precisa ter palavra de honra pra sobreviver nesse “país”.

Para que os alunos percebam essa figura de linguagem, que já fora apresentada a eles no 3º momento, o professor precisa certificar-se de que eles têm conhecimento sobre o uniforme que os detentos usam no sistema prisional de São Pau-

lo. Algumas perguntas podem ser norteadoras para esse momento:

Vocês sabem porque o eu-lírico usa a expressão país dos calças bege?

O que significa viver no país dos calças bege?

Os calças bege é uma referência ao uniforme dos detentos. Ao citar o uniforme para se referir aos detentos, o eu-lírico faz uso de uma figura de linguagem. Vocês se lembram que figura é essa?

Que outros exemplos podemos aplicar para esclarecer essa figura?

Espera-se que os alunos apresentem outras situações em que se identifique a metonímia, caso isso não ocorra, o professor pode apresentar, como por exemplo, o caso que verificaremos no nono momento.

8º momento:

*Ratatatá, mais um metrô vai passar
Com gente de bem, apressada, católica
Lendo jornal, satisfeita, hipócrita
Com raiva por dentro, a caminho do centro
Olhando pra cá, curiosos, é lógico
Não, não é não, não é o zoológico
Minha vida não tem tanto valor
quanto seu celular, seu computador*

Nos dois últimos versos dessa estrofe ocorre mais um caso de comparação. Como essa é uma figura de linguagem que fora trabalhada anteriormente, o professor pode resgatar o conceito de comparação com os alunos e propor que eles identifiquem a comparação existente no trecho e solicitar que completem um quadro simples com os elementos que compõem a comparação. Para isso, o professor pode iniciar o diálogo, perguntando:

Vocês lembram que nós já vimos um caso de comparação antes? Lembram o que é uma comparação?

Espera-se que os alunos citem que essa figura de linguagem estabelece a comparação entre dois elementos, estabelecendo essa comparação com um termo explícito na escrita.

O professor irá, então, entregar aos alunos uma filipeta de papel, já preparada anteriormente, para que os alunos preencham com os elementos que compõem a comparação existente nos

últimos versos da estrofe.

Minha vida não tem tanto Valor quanto seu celular, seu computador		
1º elemento de comparação	2º elemento de comparação	Termo que estabelece a comparação

Espera-se que os alunos preencham da seguinte forma:

Minha vida não tem tanto Valor quanto seu celular, seu computador		
1º elemento de comparação	2º elemento de comparação	Termo que estabelece a comparação
Minha vida/ vida do eu-lírico/ valor da vida do detento	Seu celular, seu compu- tador/ celular ou com- putador	Tanto /quanto

O professor vai conduzindo as ações e respostas do aluno até que ele chegue à conclusão de que a comparação dá ênfase ao pouco, ou nenhum, valor que é atribuído aos detentos.

No decorrer da estrofe, o eu-lírico relata que os passageiros do metrô que passa próximo ao presídio olham com curiosidade pra dentro como quem olha para os animais no zoológico. O eu-lírico expressa a sua indignação quando afirma que sua vida não tem tanto valor como um computador ou um celular. Os detentos são, portanto, comparados a objetos. São menos que objetos para o sistema prisional e para as pessoas que estão fora dele, para a população em geral eles são apenas uma curiosidade.

9º momento:

*Se eu trombo esse fulano, não tem pá, não tem pum
E eu vou ter que assinar um cento e vinte e um*

Temos aqui mais um caso de metonímia.

O professor deve destacar o último verso e questionar com os alunos se eles têm ideia do seria assinar um cento e vinte e um. Espera-se que os alunos digam que é uma referência a um artigo do código penal. Se não souberem, o professor explica que ao cometer um crime, qualquer cidadão assina um documento em que é especificado o artigo do código penal referente aquele crime. No caso, o artigo 121 trata de homicídio.

A partir dessa informação, o professor abre o diálogo com os alunos, questionando:

“Assinar um cento e vinte e um” é uma figura de linguagem que já vimos anteriormente, vocês saberiam dizer que figura de linguagem é essa?

Espera-se que os alunos percebam se tratar de uma metonímia, uma vez que o número do artigo está sendo usado para fazer referência ao crime de homicídio, ou seja, dizer que vai assinar um cento e vinte e um significa que será responsabilizado pelo crime de homicídio.

10º momento:

O ser humano é descartável no Brasil
Como modess usado ou bombril

Nesses versos aparecem duas figuras de linguagem: a comparação e a metonímia. Esse é um momento em que o professor pode solicitar aos alunos que analisem os versos e descubram quais as figuras podem ser encontradas neles. O professor pode fazer provocações como:

- Vocês sabem o que é bombril? Vocês sabem o que é modess?
- Por que vocês acham que esses produtos foram citados?
- Que figuras de linguagem podemos identificar nesses versos?

Para essa análise o professor pode, se quiser, utilizar o quadro proposto no 8º momento.

Espera-se que os alunos percebam que a comparação marca a situação de descartabilidade a que estão sujeitos os prisioneiros e que essa relação da marca com o objeto também configura uma metonímia, usada para enfatizar a descartabilidade dos seres humanos no sistema prisional. É importante o professor salientar que esses versos aparecem já próximos do fim do texto e já se situa no dia dois de outubro, dia em que aconteceu o massacre do Carandiru em que houve um grande derramamento de sangue e os corpos eram jogados como objetos cheios de sangue, como os absorventes representados pela palavra modess, uma vez que essa é uma marca de absorventes femininos.

Sempre importante lembrar que as figuras de linguagem propostas aqui são apenas um norte para o trabalho com esse texto que traz muitos sentidos além dos que foram mostrados. Em

uma aprendizagem dialógica, professor mediador e alunos podem buscar e encontrar tantos outros sentidos e ferramentas para explorar um texto tão rico, de conteúdo e de forma.

Após a análise e exploração do poema / rap, propõe-se que o professor mediador faça a uma relação dialógica com o clássico da literatura brasileira Memórias do Cárcere, de Graciliano Ramos. Uma possibilidade de abordagem para esse dialogismo é referência ao espaço dos dois textos: o cárcere. Tanto o eu-lírico do Diário de um detento quanto Graciliano relatam acontecimentos, e suas impressões, ocorridos dentro de um presídio. Ainda que em tempos e razões distintas. O eu-lírico do diário relata fatos ocorridos no ano de 1992. Graciliano Ramos, em tom confessional, com temporalidade deslocada por volta de dez anos, narra os fatos ocorridos quando foi preso no início de 1936, no período repressivo do Estado Novo, ou da ditadura de Vargas, como ficou conhecido esse período que durou até 1945.

Outro aspecto a ser explorado é o gênero discursivo dos dois textos: um diário e as memórias. Somente esse aspecto é oportunidade para o professor explorar aspectos formais dos gêneros e explorar o local de fala dos narradores. Enquanto o eu-lírico do diário escreve as cenas e suas impressões no dia em que elas acontecem, fazendo o registro do passar dos dois dias que descreve, o narrador das memórias começa a escrever suas experiências e impressões depois de dez anos de tê-las vivido.

A questão do distanciamento no tempo é um fator a ser explorado no trabalho de comparação entre os dois textos. Para introduzir esse aspecto ou para apresentá-lo aos alunos, pode-se analisar e explorar o primeiro parágrafo das memórias:

Resolvo-me a contar, depois de muita hesitação, casos passados há dez anos – e, antes de começar, digo os motivos porque silencie e porque me decido. Não conservo notas: algumas que tomei foram inutilizadas, e assim, com o decorrer do tempo, ia-me parecendo cada vez mais difícil, quase impossível, redigir esta narrativa.

Outro trecho pertinente para se explorar o dialogismo entre os dois textos propostos é o início do capítulo 13, do volume II, das memórias de Graciliano, em que ele faz o seguinte relato:

Recolheram-nos, fecharam a grade, fomos arriar pelos cantos as nossas morrinhas. Tinham espalhado no galpão uma camada espessa de areia, e quando entramos, acabavam de jogar nela baldes de água. Supus nisso um desígnio perverso: obrigavam-nos a descansar no chão molhado. Reconsiderei: talvez quisessem apenas reduzir, pelo menos algumas horas, a poeira sufocante. Recebi uma esteira nova e curta. Estendi-a no chão, perto do lugar onde havia me estabelecido na véspera. [...] Um grito e um aceno levantaram-me, aproximaram-me do negro que fizera a chamada e ordenara a organização das filas.

_ O seu número é 35.35, anunciou.

Fiquei um momento absorto, pouco a pouco me inteei da supressão do meu nome, substituído por quatro algarismos.

_ 35.35, não se esqueça.

_ Está bem.

Para análise desse trecho, por exemplo, o professor deve propor aos alunos um diálogo reflexivo acerca da questão da anulação da identidade do detento, que é representado somente por um número e solicitar que encontrem um trecho no poema *Diário de um detento* em que possam perceber a mesma sensação expressa pelo eu-lírico. Espera-se que os alunos façam algumas relações e as expressem de acordo com as suas sensações e que algum aluno faça o destaque dos versos a seguir. Caso isso não ocorra, o professor deve chamar a atenção dos alunos para os seguintes versos. Uma vez que, também nesses, há a relação com os números, no sentido de que o indivíduo dentro do sistema prisional perde sua identidade e passa a ser considerado um número para o sistema.

Ladrão sangue bom tem moral na quebrada
Mas pro Estado é só um número, mais nada
Nove pavilhões, sete mil homens
Que custam trezentos reais por mês, cada

Há ainda outra relação dialógica possível de ser desenvolvida entre as duas obras. Partindo da análise do trecho a seguir, de *Memórias do Cárcere*, o professor deve propor aos alunos que encontrem o tema tratado pelo narrador, bem como as suas impressões acerca do tema abordado.

Naquele dia a comida veio muito ruim, de aspecto mais desagradável que o ordinário. No caixão, ao pé da grade, empilhavam-se os pratos – e o alimento se comprimia formando uma pasta onde se misturavam carne, peixe, arroz e batatas esmagadas. Entramos na fila, passo a passo, nos avizinhamos dos faxinas ocupados na distribuição, recebemos a boia enjoativa e a sobremesa: uma laranja murcha, uma banana preta, meio podre.

Afastei-me, pegando a louça imunda, a sentir nos dedos grãos machucados e gordura, subi os degraus de ferro. Lá em cima, iria repetir-se a dificuldade comum das refeições. À falta de mesa ou cadeira, forrávamos a cama com jornais guardados para as tochas com que se queimavam os percevejos.

Em seguida, o professor pedirá aos alunos que encontrem no *Diário de um detento* versos que retratem a mesma temática do trecho proposto acima. Espera-se que o aluno identifique que a temática tratada no trecho apresentado é a comida oferecida aos detentos e que os versos que fazem referência à mesma temática são os seguintes:

Um dia no Carandiru, não ele é só mais um
Comendo rango azedo com pneumonia

Um aspecto a ser considerado é que por se tratar de uma narrativa em tom confessional, revestida de fatores históricos relevantes, seria de grande importância se o professor de Língua Portuguesa estabelecesse uma parceria como professor de História a fim de explorarem com os alunos o contexto histórico em que se apresentam as *Memórias do Cárcere*, de Graciliano Ramos.

Enfim, muitas são as possibilidades de diálogo entre as duas obras citadas, a de Literatura Marginal, *Diário de um detento*, e a clássica da literatura brasileira *Memórias do cárcere*. Cada professor poderá, a sua maneira, estabelecer as relações que achar conveniente e significativa para a turma e para os interesses dos alunos. O importante é que as aprendizagens se deem de maneira dialógica, valorizando os saberes e experiências dos estudantes.

Cabe lembrar também que nas escolas situadas em periferia, em que os alunos vivem em condições de vulnerabilidade social, muitos desses alunos têm pais, irmãos, tios que cumprem pena, são detentos e essa é uma oportunidade de o professor acolher as experiências e contri-

buições que esses alunos podem dar a esses momentos de interação dialógica.

Segunda proposta de atividade: Diálogo entre os poemas A casa, do poeta Renan Inquérito e A casa, de Vinícius de Moraes.

A fim de seguir a proposta do “Bate-papo Literário”, o primeiro passo é apresentar cópia impressa para cada aluno e solicitar que eles façam a leitura do poema, anotando quais suas impressões acerca do poema e quais as memórias e emoções são suscitadas a partir da leitura.

Após o Bate-papo Literário é importante salientar que os aspectos formais, de conteúdo e forma fazem parte dos estudos de teoria literária e que esses aspectos não invalidam as impressões que eles expressaram acerca do poema*.

O primeiro momento é a leitura do texto pelo professor mediador, demonstrando a entonação marcada pela pontuação, presente e ausente, e pelo encadeamento. É interessante que, após a leitura feita pelo professor, o “leitor modelo”, alguns alunos possam ler novamente em voz alta para que possam ter a sensação da leitura e de ouvir o texto com a própria voz. Seguimos, então, a análise, do poema, dividido em 8 partes, apresentadas a seguir.

Ainda seguindo as diretrizes da aprendizagem dialógica, é importante que ao apresentar os aspectos de conteúdo e da forma do poema aos alunos, o professor o faça, trazendo perguntas provocadoras, geradoras de curiosidade e de reflexão.

1º momento:

Liberdade e grade

Rima só que não combina

Não casa!

Nesses versos, o professor pode explorar a rima do primeiro verso e chamar a atenção dos alunos para a metalinguagem presente no segundo verso. Além disso, é possível explorar a morfologia da palavra casa e o seu sentido no verso. O professor pode iniciar o diálogo com os alunos fazendo as seguintes perguntas:

- No segundo verso, o eu-lírico afirma Rima só que não combina, vocês conseguem identificar a rima?

- Percebem que as palavras que rimam trazem ideias contrárias ao poema? Que ideias são essas?

- E a palavra casa do verso Não casa, qual é o significado dela nesse verso?

Espera-se que os alunos percebam que a rima está em Liberdade e grade, terminadas em ade, e que essas palavras trazem uma antítese, uma vez que grade representa oposição ao sentido de liberdade, pois o eu-lírico está interno na Fundação CASA. Além disso, o professor deve, nesse momento, apresentar aos alunos o conceito de metalinguagem. De acordo com Abaurre (2003), quando o objetivo da linguagem é falar da própria linguagem, diz-se que predomina no texto a função da metalinguística. Assim, marca-se a presença de metalinguagem, uma vez que a rima é um termo próprio da análise da literalidade do poema e é marcada pelo poeta como recurso para dar sentido dos versos.

Com relação à palavra casa, o professor deve chamar a atenção ao fato de que ela não está posta no sentido de casa substantivo, com o sentido de moradia, mas é a conjugação do verbo casar para reforçar a ideia da palavra combinar. A negação, expressa pela palavra não antes de combina e de casa reforçam a antítese proposta pela rima, de modo a enfatizar o sentido dado aos versos.

2º momento:

Mó mamão! Fita dada, tá em casa!

De repente uma “casinha” uma cilada... caiu a casa!

Nesses versos é bastante evidente a presença de gírias, da linguagem informal que é uma característica da linguagem periférica. O professor deve iniciar o diálogo com os alunos questionando se eles conhecem as gírias que aparecem no trecho e se sabem por que a palavra casinha aparece entre aspas.

- O que significa a palavra “Mó”, que inicia o verso?

- Quais os significados da palavra casa, que aparece duas vezes nos versos?

- O uso da expressão de repente, traz um sentido especial aos versos?

* O poema deve ser apresentado como na figura a fim de preservar o formato original criado pelo autor em seu livro.

Espera-se que os alunos percebam que “Mó” é uma forma contrata de maior. “Mó mamão” denota facilidade. Afirma-se que o trabalho é bem fácil, é uma referência ao mundo do tráfico, pois quando um traficante deseja aliciar um menor para o trabalho no tráfico de drogas, a facilidade é uma forma de convencê-lo a participar do esquema proposto pelo tráfico. Já a expressão “Fita dada” é a gíria para expressar que já está tudo explicado e que o menor já está preparado para encarar o trabalho ilegal. “tá em casa!” é a expressão de que o menor já está na ativa, já está atuando de acordo com as orientações da organização criminosa. “De repente”, marca a mudança na situação: se tudo ia bem, houve uma cilada e o menor foi flagrado no tráfico, o que o levou para a Fundação CASA. E uma “casinha” é a gíria usada para uma situação preparada para que o menor seja apanhado em flagrante. O mesmo indivíduo aliciado pelo tráfico e usado por ele, agora é flagrado e é levado pelas autoridades a uma casa de reabilitação. Em “tá em casa!” e “caiu a casa!” há a repetição da palavra no final do verso, porém com sentidos diferentes, no primeiro caso, a familiaridade do menor com o mundo do tráfico e no segundo caso, no sentido de cilada.

3º momento:

*Disciplina e humildade: são normas da casa
Muita calma, sem estresse: a casa agradece*

Para a análise desses versos, o professor deve propor aos alunos uma busca em dicionário, físico ou online, das palavras disciplina e humildade. Uma possibilidade de pesquisa pode ser orientada pelo professor, no site <https://michaelis.uol.com.br> uma vez que os alunos podem acessar facilmente de seus próprios celulares. Feita a pesquisa, espera-se que os alunos encontrem, no site proposto, os seguintes resultados:

Disciplina	Humildade
1. Instrução, ensino e educação que a criança recebia do mestre. 2. Regime de submissão às normas ditadas pelos superiores. 3. Observância estrita das regras e regulamentos de uma organização civil ou estatal.	1. Virtude com que manifestamos o sentimento de nossa fraqueza. 2. Qualidade de humilde. 3. Condição de quem é pobre. 4. Demonstração de respeito, de submissão aos superiores.

4. Comportamento exemplar. 5. Área de conhecimento ensinada ou estudada em uma faculdade, em um colégio etc.; matéria. 6. Obediência às normas convenientes para o bom andamento dos trabalhos. 7. ant. Mortificação imposta por má conduta.	5. Sentimento de inferioridade.
---	---------------------------------

Importante dialogar com os alunos acerca dos resultados que devem ser desconsiderados, no caso do termo disciplina: os resultados 1 e 5 não estão ligados ao contexto do poema. E, a partir do resultado da pesquisa, propor um diálogo com os alunos que os levem a refletir sobre as expressões “são normas da casa” e “a casa agradece”.

- Que casa é essa? Seria a Fundação CASA?

Espera-se que os alunos percebam que disciplina e humildade, citadas como normas da casa, podem fazer referência tanto ao tráfico, como à instituição de reabilitação social. Se o membro do tráfico não segue as orientações do crime organizado de forma disciplinar, dentro das suas determinações, ele pode ser excluído e uma maneira de fazê-lo é preparando uma cilada, “uma casinha” já citada nos versos anteriores.

Outro aspecto que deve ser considerado pelo professor, em diálogo com os alunos é a presença de rima interna no verso “Muita calma, sem estresse: a casa agradece” marcada pelo som “esse”. Essa rima marca o sentido que a desobediência às regras, tanto da Fundação CASA quanto às do tráfico, podem gerar estresse e gerar desarmonia no sistema. Evidenciando que o respeito às regras é motivo de agradecimento, uma vez que mantém a harmonia e o funcionamento do sistema, seja ele qual for.

4º momento:

*Casa de detenção, Casa Grande Senzala, Casas Bahia
Casa Branca, casa de caboclo, casa própria,
Minha Casa Minha Vida*

Há, nos versos acima, sete referências distintas ao termo casa, contextos e situações diversas de aplicação da mesma palavra. Essa é uma oportunidade para o professor conversar com os alunos

acerca de polissemia.

Considerando que polissemia é a multiplicidade de sentidos que uma mesma palavra da língua pode apresentar, em diferentes contextos de uso (ABAURRE, 2003), o professor mediador deverá propor um levantamento de ideias acerca das múltiplas aplicações da palavra “casa”, e promover um diálogo em que os alunos possam manifestar seus conhecimentos e, em alguns casos, desconhecimento do uso da palavra.

- Das referências à palavra Casa, quais vocês conhecem?

- Qual delas mais te chama mais a atenção? Por quê?

Espera-se que os alunos se manifestem, de modo que possam identificar cada uma das aplicações da palavra em questão. Caso haja algum uso que os alunos desconheçam, caberá ao professor esclarecer esse sentido aos alunos, bem como mediar as colocações dos alunos para que suas proposições sejam encaminhadas para um esclarecimento satisfatório de cada uso dado à palavra dentro das expressões em ela se encontra. De modo geral, espera-se que os alunos cheguem aos seguintes consensos, contando com a mediação do professor:

“*Casa de detenção*” é uma referência ao sistema prisional, centro de reabilitação social, assim como a Fundação CASA, porém com atendimento à população adulta.

“*Casa Grande Senzala*” refere-se à obra de sociologia do escritor e Gilberto Freyre acerca da formação do povo brasileiro e da presença do povo negro nessa formação. Vale salientar que se os alunos não tenham tido acesso à obra, uma parceria com o professor de História, para desenvolver um trabalho de análise histórica e cultural com esse texto acerca da imagem do negro na sociedade desde a escravidão até os dias atuais.

“*Casas Bahia*” pode ser analisada como referência ao consumismo, casa de comércio e vendas de bens de consumo. A loja popular é vista como ícone da ilusão da ostentação, uma forma de equiparação com as classes dominantes, uma vez que vende a possibilidade de comprar um celular em 10 prestações, para ostentar posses, porém assumindo dívidas.

“*Casa Branca*” constitui uma referência aos Estados Unidos, representação do poder. Contrária ao nacionalismo, traz a ideia de que tudo que é de fora do Brasil, é melhor.

“*casa de caboclo*” é citada como uma referência à religiosidade de origem africana, como a umbanda, por exemplo. Palavra casa escrita com letra minúscula, pode ser uma denotação de algo inferior, de menor importância.

“*casa própria*” é uma referência ao sonho das famílias brasileiras, em especial da periferia, que muitas vezes vivem em barracos sem infraestrutura ou em conjuntos habitacionais construídos pelo governo.

“*Minha Casa Minha Vida*” é uma referência ao programa de incentivo do Governo Federal para compra de imóveis por famílias de baixa renda, contudo, nesse contexto pode ser uma exaltação da importância da casa para o eu-lírico.

As variadas referências à palavra “casa” carregam em si questões sociológicas pertinentes à cultura da periferia.

5º momento:

Minha família, minha base, meu alicerce
Minha FUNDAÇÃO!

Mais uma vez, a pesquisa do significado das palavras no dicionário se revela um recurso expressivo para a elaboração dos sentidos das palavras no poema. O professor deve solicitar aos alunos que pesquisem o significado das palavras base, alicerce e fundação.

base	alicerce	fundação
1. Aquilo que suporta o peso de um objeto ou lhe serve de fundamento. 2. A parte inferior de um objeto: Esta jarra de cristal tem uma base muito pesada.	1. Maciço de alvenaria que serve de base às paredes de um edifício; fundação. 2. Escavação para assentar o alicerce.	1. Ato ou efeito de fundar, de erigir. 2. Conjunto de obras necessárias para sustentar e assentar os fundamentos de uma edificação, bem como para transmitir suas cargas diretamente ao solo; alicerce, base, fundamento.

<p>3. Parte inferior de uma edificação, geralmente abaixo da superfície, que serve de suporte a suas paredes; alicerce, fundação: A base deste muro é muito sólida; ele não vai cair.</p> <p>4. Princípio fundamental no qual se apoia um raciocínio, uma proposição ou um sistema.</p>	<p>3. FIG Algo que serve de base; fundamento: “[...] o acesso ao livro e a criação do hábito de leitura são essenciais para fortalecer a nossa cidadania e também como alicerce para outras aprendizagens” (I).</p>	<p>3. Ato do Estado ou da iniciativa privada que lança os fundamentos de uma obra ou de uma organização que tem por objetivo servir a determinado fim de utilidade pública ou atuar em benefício de uma comunidade.</p> <p>4. A obra ou organização assim fundada.</p> <p>5 FIG Princípio, origem de alguma coisa; criação, estabelecimento, instituição.</p>
<p>[...]</p>		

Após uma conversa com os alunos acerca do significado dessas palavras, o professor deverá promover um diálogo que leve os alunos a refletirem e chegarem a considerações de que a família é a origem e o suporte para cada um dos membros que a compõem. Retrata uma situação possível e comum entre os membros da periferia: se os familiares estão envolvidos no crime, muito provavelmente os menores também se envolverão, o ambiente familiar pode influenciar ou determinar o contexto de envolvimento com o mundo do crime. Outra leitura possível é de que a família é o porto seguro para onde o eu-lírico deseja voltar depois de conhecer a realidade da Fundação CASA, e viver o afastamento familiar. Espera-se também que os alunos considerem que a palavra FUNDAÇÃO aparece em caixa alta, porque pode ser uma referência tanto à família, como sustentação do eu-lírico ou à Fundação CASA, onde ele se encontra. A caixa alta pode também representar um grito de desespero, uma vez que na linguagem literária e digital, ela representa grito.

Outro aspecto a ser considerado no diálogo com os alunos na análise dos versos é a marca da pessoalidade, marcada pela 1ª pessoa no pronome possessivo meu/minha. Para destacar essa marca, o professor deve provocar os alunos, fazendo as seguintes perguntas:

Nos versos aparece as palavras meu/minha...

- Quem usa essas palavras?
- De quem é a família, a base, o alicerce?

Espera-se que os alunos dialoguem e, mediados pelo professor, percebam que essa pessoa é o eu-lírico do poema e que é o mesmo menor que foi aliciado pelo tráfico, no início do texto, e levado para a Fundação CASA.

6º momento:

CASA, casa, casa, casa...

Tirando o “C”, fica “ASA”

Com uma asa quem sabe eu até voava, voltava

Para a análise desses versos, o professor deve explorar o uso de caixa alta na escrita das palavras, bem como a questão do jogo de grafia e de som utilizadas pelo poeta para dar sentido aos versos e ao poema, como um todo. Para a exploração desses aspectos, o professor pode propor aos alunos uma atividade lúdica em que o professor selecione algumas palavras e os desafie a formar outras palavras suprimindo ou mudando somente uma letra. Algumas palavras que podem ser sugeridas:

Palavra indicada	Palavras formadas pelos alunos
mala	ala, bala, cala, fala...
canela	panela, janela...
bola	cola, mola, rola...

Após a atividade lúdica, o professor deve fazer algumas perguntas para levar os alunos a refletir sobre o sentido que o jogo de sons e letras dá aos versos:

- Qual o sentido da repetição da palavra casa?
- E a palavra asa... que sentido ela traz aos versos?
- Ela tem relação com voar?

Voar e voltar pra onde?

Espera-se que os alunos percebam que a repetição da palavra casa revela a saudade ou o desejo do eu-lírico de voltar para a família e deixar a Fundação CASA, representada pela grafia em caixa alta, ou que a caixa alta pode também representar um grito como expressão do desejo de

voltar pra casa. Com relação ao jogo de palavras, espera-se que os alunos percebam que tirar o “C” da palavra casa, daria ao eu-lírico a liberdade que ele tanto deseja. Asa é a representação da tão desejada liberdade e voar representa o voo de volta para casa, o retorno para a família.

7º momento:

Casa, comida e roupa lavada, amor

Casa comigo vai, por favor?

Esses versos apresentam uma possibilidade de trabalho com o uso da pontuação no sentido do texto. Para iniciar o diálogo e análise com os alunos, o professor deve levá-los a refletir sobre o uso das vírgulas no primeiro verso, perguntando:

- Qual a função das vírgulas no verso “Casa, comida e roupa lavada, amor”?

- Nas duas ocorrências, ela tem a mesma função na estrutura sintática do verso?

- Podemos ver sentidos diferentes no verso, dependendo do uso da vírgula?

Espera-se que os alunos percebam que a primeira vírgula foi usada para separar elementos de mesma natureza em uma enumeração. Já a segunda vírgula pode ter sido usada com essa mesma função ou pode ter sido usada para separar um vocativo. No primeiro caso, a palavra amor será considerada como um substantivo seguindo paralelismo com os substantivos casa, comida e roupa e representam necessidades do eu-lírico. Já no caso de a vírgula ter sido usada para separar o vocativo, a palavra amor assume a função de vocativo e representa o interlocutor do eu-lírico. Esse amor é a representação de uma pessoa com quem o eu-lírico deseja constituir uma nova família, um novo lar. No caso de ser considerado um vocativo, o professor deverá esclarecer que esse vocativo está relacionado, em encadeamento, com o segundo verso. Fica evidente que o professor deverá retomar o conceito de vocativo com os alunos para que esse possível sentido dos versos seja bem compreendido por todos.

8º momento:

A casa caiu!

Nesse verso isolado, formando uma estrofe de um único verso, o professor deve explorar a pontuação, marcada pelo ponto de exclamação e a

referência ao ditado popular “A casa caiu.” Para explorar esses elementos, o professor poderá fazer um levantamento de ditados populares conhecidos pelos alunos. O professor poderá entregar tiras de papel em branco e solicitar que os alunos escrevam um ditado popular que eles conheçam e coleem essas tiras numa folha de papel pardo fixada em algum ponto da sala de aula, de modo que todos possam ler a diversidade de ditados que surgiram dessa atividade. O professor solicita, então, a alguns alunos que, voluntariamente, façam comentários sobre o significado dos ditados expostos e conduz um debate no sentido de que os alunos percebam que os ditados populares são representações da cultura de um povo, de um determinado contexto, de uma determinada situação, são, portanto, uma representação social, cultural.

Após esse diálogo, o professor deve promover um novo diálogo, considerando o verso em análise, a partir de perguntas:

- Qual uma possível relação do verso com o ditado popular?

- O sentido do ditado popular pode ser atribuído também a esse verso? Por quê?

- O ponto de exclamação, ao final do verso, traz alguma diferença ao sentido do verso?

Considerando que o ditado popular “A casa caiu.” Significa que algo não acabou bem ou que algo que estava acontecendo às escondidas foi descoberto, espera-se que os alunos percebam que a expressão faz referência ao fato de que a reclusão na Fundação CASA foi o fim de uma vida de ilusão proposta ao eu-lírico no início do poema. A restrição da liberdade foi o caos instalado na vida do eu-lírico. Com relação ao uso do ponto de exclamação, espera-se que os alunos percebam que a pontuação foi usada para marcar a indignação do eu-lírico, dando ênfase ao sentido do ditado popular dentro do contexto proposto em todo o poema.

Finalmente, será realizada a análise do último verso do poema, verso concreto, em formato de casa.

Considerando que: “Intertextualidade deveria ser a denominação de um tipo composicional de dialogismo: aquele em que há no interior do

texto o encontro de duas materialidades linguísticas, de dois textos” (FIORIN, 2008, p.52), podemos afirmar que há no verso concreto uma intertextualidade explícita, com o poema “A casa” de Vinícius de Moraes.

Nesse momento, o professor deverá apresentar aos alunos o poema homônimo de Vinícius de Moraes e perguntar se alguém já conhece o poema.

É possível que algum aluno estabeleça relação com uma música, uma vez que o poema de Vinícius ganhou várias interpretações, uma vez que o cantor e compositor Toquinho compôs uma música para o poema. A partir da gravação de Toquinho, muitos outros intérpretes e conjuntos musicais da MPB gravaram a música. Retoma-se, então, o poema e apresenta-se aos alunos uma breve contextualização, apresentando o livro *A Arca de Noé*, que é composto por poemas infantis escritos por esse autor reconhecido na literatura brasileira. Após a breve contextualização, retoma-se a análise do verso que encerra o poema de Inquérito.

O professor deve suscitar uma comparação de sentidos entre o poema de Vinícius e o último verso do poema que está em diálogo. Poderá fazê-lo perguntando aos alunos:

Os versos do poema de “A casa” de Renan Inquérito, feito em homenagem aos menores da Fundação CASA têm o mesmo conteúdo, o mesmo sentido que o poema “A casa” de Vinícius de Moraes?

Espera-se que os alunos percebam que a ludicidade do poema de Vinícius deve ser contraposta no verso de Inquérito. Se a casa de Vinícius era engraçada e cheia de esmero, apesar de sua incompletude, a casa de Inquérito é triste e denota uma triste realidade: lá o eu-lírico está sozinho, sem seus pais, sua família. Na Fundação CASA, a perspectiva de liberdade, de sair dali, só vai existir quando a medida socioeducativa, imposta pelo poder judiciário, se cumprir. O eu-lírico está preso entre as paredes, ausentes no poema de Vinícius, e desenhadas pelo verso derradeiro do poema de Inquérito.

Após a conclusão da análise do poema “A casa” de Renan Inquérito, o professor pode propor aos alunos uma pesquisa acerca do poema “A casa”

de Vinícius de Moraes e proceder com a análise de conteúdo e de forma do poema considerado um clássico da literatura infantil brasileira.

Concluída a segunda proposta de atividade, será apresentada agora a terceira proposta de atividade, em que será feita a análise de um conto representante da literatura marginal.

Terceira proposta de atividade: Diálogo entre o conto Espiral, de Geovani Martins e o poema O medo, de Carlos Drummond de Andrade.

Ao contrário dos textos propostos anteriormente, que eram poemas, *Espiral* é um texto em prosa, é o segundo conto dos treze que compõem o livro *O sol na cabeça*, de Geovani Martins. A proposta dessa atividade é analisar alguns aspectos da narrativa, a partir da perspectiva do narrador. O tema central do conto é o medo que o narrador provoca nas pessoas pelo simples fato de ser um morador da favela, estudante de escola pública e como esse narrador reage diante da postura das pessoas com relação a ele.

Assim como nas atividades anteriores, o primeiro passo deve ser o Bate-papo Literário, momento em que os alunos farão a leitura do conto e, em uma roda de conversa, colocarão para o grupo as suas impressões e lembranças evocadas pela leitura do texto. O professor, como mediador, deve garantir o espaço de fala para todos os alunos e encorajá-los à interação, uma vez que nesse momento inicia-se a aprendizagem dialógica. Para a realização do Bate papo literário, segue o conto na íntegra.

Após o Bate papo literário, inicia-se a atividade proposta:

1º momento:

Começou muito cedo. Eu não entendia. Quando passei a voltar sozinho da escola, percebi esses movimentos. Primeiro com os moleques do colégio particular que ficava na esquina da rua da minha escola, eles tremiam quando meu bonde passava. Era estranho, até engraçado, porque meus amigos e eu, na nossa própria escola, não metíamos medo em ninguém. [...] Andando pelas ruas da Gávea, com meu uniforme escolar, me sentia um desses moleques que me intimidavam na sala de aula. Principalmente quando passava na frente do colégio particular, ou quando uma velha segurava a bolsa e atravessava a rua pra não topar comigo. Tinha vezes, naquela época, que eu gostava dessa sensação. Mas, como já disse, eu não entendia nada do que estava acontecendo.

Para dar início à análise do conto, é importante que o professor retome com os alunos o conceito de narrador personagem e de narrador observador. Como um primeiro exercício para esse resgate, o professor deve entregar impresso esse trecho, o primeiro parágrafo do conto, aos alunos e solicitar que eles pintem as marcas linguísticas de primeira pessoa que aparecem no texto, como os pronomes e os verbos. O professor poderá, se achar conveniente, determinar as cores com que os alunos devem pintar essas palavras, por exemplo: pintar de verde os pronomes em primeira pessoa e pintar de azul os verbos conjugados em primeira pessoa.

Após os alunos terem pintado essas marcas linguísticas, o professor deve chamar retomar os conceitos de narrador observador e de narrador personagem e questione os alunos: considerando a presença recorrente de marcas em primeira pessoa, podemos afirmar que o narrador do conto é observador ou personagem? Espera-se que os alunos afirmem que o conto é narrado em primeira pessoa e, portanto, trata-se de um narrador personagem.

Para iniciar a análise dos sentidos do texto, o professor inicia uma ação dialógica com os alunos, perguntando:

- O narrador começa dizendo que não entendia alguma coisa. O que ele não entendia?

- Ele afirma que às vezes gostava daquela sensação. Que sensação era essa?

Espera-se que os alunos percebam que o narrador em primeira pessoa começa seu relato já expondo que não entende os movimentos que vão dar a ação à narrativa. Faz o relato de duas situações em que ele provocava medo nas pessoas: sua passagem pelo colégio particular e quando uma velha segurava a bolsa diante dele. O que vai trazer sentido à narrativa é o fato de ele afirmar que não entendia porque isso acontecia, no entanto gostava dessa sensação. O narrador dá dicas, desde esse início, de que a sua ação vai se desenvolver em virtude dessa sensação de que ele diz gostar: provocar medo nas pessoas.

2º momento:

[...] O que pouco se fala é que, diferente de outras favelas, o abismo que marca a fronteira entre o morro e o asfalto na Zona Sul é muito mais profundo. É foda sair do beco, dividindo com canos e mais canos o espaço da escada, atravess-

ar as valas abertas, encarar os olhares dos ratos, desviar a cabeça dos fios de energia elétrica, ver seus amigos de infância portando armas de guerra, pra depois de quinze minutos estar de frente para um condomínio, com plantas ornamentais enfeitando o caminho das grades, e então assistir adolescentes fazendo aulas particulares de tênis. É tudo muito próximo e muito distante. E quanto mais crescemos, maiores se tornam os muros.

No segundo parágrafo, o narrador apresenta o abismo social que existe entre a sua realidade na favela e a que ele vê nos condomínios da zona sul. Para conduzir os alunos a perceber essas diferenças, o professor pode propor aos alunos que construam um quadro comparativo com as expressões que descrevem as imagens da favela e as expressões que descrevem as imagens da zona sul.

O quadro comparativo poderá ser composto da seguinte forma:

Imagens do morro	Imagens da zona sul
------------------	---------------------

Espera-se que os alunos preencham o quadro com as ideias apresentadas, ou próximas a elas:

Imagens do morro	Imagens da zona sul
Dividir as escadas com canos (armas) Atravessar valas abertas Encarar os olhares dos ratos Ver amigos de infância com armas de guerra	Presença de condomínios Plantas ornamentais enfeitando as grades Adolescentes jogando tênis

Após a composição do quadro comparativo, o professor poderá apresentar aos alunos o conceito de antítese e mostrar que o narrador descreve uma série de situações vividas por ele na favela para salientar a contradição que ele verifica ao chegar do outro lado da cidade. A antítese, que dá sentido às suas impressões, é marcada no texto quando ele afirma que “é tudo muito próximo e muito distante.” A percepção da desigualdade social pode ser ainda mais dura do que a própria pobreza (GARBAYO, 2020, p. 245).

Assim, o narrador demonstra a sua indignação quando afirma que “...quanto mais crescemos, maiores se tronam os muros.” Ou seja, a percepção e a indignação com as desigualdades vão

aumentando na medida que ele vai crescendo, se tornando adulto.

3º momento:

Nunca esquecerei minha primeira perseguição. [...] Passado o turbilhão, fiquei com nojo de ter ido tão longe, [...]

Por mais que às vezes me parecesse loucura, sentia que não poderia parar, já que eles não parariam. As vítimas eram diversas: homens, mulheres, adolescentes e idosos. Apesar da variedade, algo sempre os unia, como se fossem todos da mesma família, tentando proteger um patrimônio comum.

Do terceiro ao sexto parágrafos, o narrador relata como aconteceu a sua primeira perseguição e como isso o deixou, ao mesmo tempo, com uma boa sensação e com mal-estar. A partir desse relato, o narrador apresenta um possível sentido para o título do conto. A fim de que se estabeleça uma relação de sentido entre as sensações do narrador e o título do conto, o professor deverá reler os três parágrafos com os alunos e estabelecer um diálogo a partir das seguintes questões:

- Quais as sensações do narrador quando ele narra o início das suas perseguições?
- Quem eram as suas vítimas? O que elas tinham em comum?
- Vocês sabem o que um espiral? Por que razão o conto pode ter esse nome?

Espera-se que os alunos cheguem ao consenso de que o narrador se sente mal por suas perseguições, mas, ao mesmo tempo, a sensação de provocar medo nas pessoas era prazerosa e ele não consegue parar e segue suas perseguições. As suas vítimas não tinham um perfil definido, mas o narrador apresenta uma característica comum a todas elas: elas tentam proteger um patrimônio comum.

Considerando que uma das possíveis definições de espiral é “a sucessão crescente ou indefinida de acontecimentos”, espera-se que os alunos percebam que o fato de o narrador se sentir mal e ao mesmo tempo sentir prazer nas suas perseguições e continuar realizando-as pode ter relação de sentido com o título do conto.

4º momento:

Com o passar do tempo essa obsessão foi ganhando forma de pesquisa, estudo sobre relações humanas. Passei então a ser tanto cobaia quanto realizador de uma experiência. Começava a entender com clareza meus sentimentos, decifrar os códigos dos meus instintos. No entanto, a dificuldade de entender reações das minhas vítimas foi se mostrando cada vez maior. São pessoas que vivem num mundo que eu não

conheço. Sem contar que o tempo que tenho para analisá-las frente a frente é curto e confuso, já que preciso atuar simultaneamente. Percebendo isso, cheguei à conclusão de que precisaria me concentrar num único indivíduo. [...] Não foi nada fácil encontrar essa pessoa. Me perdia entre as personalidades, não conseguia escolher. Tinha medo. [...] Mário é o nome dele.

Dando sequência à narrativa, o narrador deixa claro que tem uma obsessão. Nesse momento, o professor pode propor um diálogo para desenvolver questões relacionadas à sequência de ações do narrador, por exemplo:

- O narrador deixa claro que tem uma obsessão. Que obsessão é essa?
- O narrador afirma que passa a fazer uma pesquisa, o que ele pretendia descobrir com a sua pesquisa?
- O narrador resolve, então, escolher uma única vítima. Quem ele escolhe e por quê?
- Qual é o nome da vítima escolhida?

A partir desses questionamentos, espera-se que os alunos percebam que o narrador deixa claro que tem uma obsessão: perseguir as pessoas passa a ser, então, uma maneira que o narrador encontrou para entender porque aquele fenômeno acontecia, já que ele não entendia porque as pessoas sentiam medo diante da sua presença, simplesmente porque elas vivem num mundo desconhecido pra ele. Escolher uma pessoa e começar a investigar a razão de tais reações foi o próximo passo e o que dá a sequência das próximas ações na narrativa.

Mário foi o escolhido pelo narrador, uma vez que ao se deparar com ele na rua, levantou os braços como quem reage a um assalto. Isso fez com que o narrador o escolhesse para ser sua vítima.

Aspecto interessante de ser verificado é que o narrador não tem nome, em todo conto, já a sua vítima de perseguição tem um nome: Mario. A ausência do nome do narrador retrata o des-caso com as pessoas que vivem na periferia, à margem da sociedade, eles são apenas mais um, não tem identidade. Já a vítima, que é um morador da Zona Sul tem seu nome revelado, sua individualidade, respeito e identidade. Essa diferença de identidade entre as personagens revela o sentido de desigualdade, o abismo social que

existe entre as personagens. Mário existe perante a sociedade.

5º momento:

Durante o primeiro mês, forcei nosso encontro muitas vezes. Em algumas ele ficou intimidado com minha presença, em outras parecia não notar ou não se importar. Eu ficava me perguntando quando é que ele daria conta de minha existência. Três meses. Até o dia em que li em sua expressão o horror da descoberta. Muita coisa mudou depois disso. Mário passou a ser outra pessoa. Sempre preocupado, olhando em volta. Eu observava. As vezes o perseguia claramente, via sua tensão crescer, até quase explodir. Então parava, entrava em algum lugar, fingia naturalidade. Chegamos ao momento presente. Passei uns dias rondando um pouco mais de perto de sua casa. o que antes era privilégio, morar perto do trabalho, virou um dos seus maiores motivos de preocupação. Ele tentava me despistar dando voltas pelos quarteirões, mas seu esforço era inútil, já que há bastante tempo eu sabia onde ficava seu apartamento. Foram dias complicados para ambas as partes, eu sentia que dava um passo definitivo, só não tinha certeza de onde me levaria esse caminho. Até que entramos na jogada final. Comecei a segui-lo, como das outras vezes, num lugar próximo a sua casa. Mas dessa vez ele não fez questão de me despistar, pelo contrário, pegou o caminho mais rápido até o apartamento. Suava pelas ruas, a cara vermelha. Também eu tremia diante das possibilidades de desfecho.

O narrador descreve momentos de tensão entre ele e Mário, durante os três meses em que aconteceu a perseguição com frases curtas, marcando cada ação, ora com naturalidade, ora com grande tensão. Nesse momento de tensão do enredo em que o narrador e sua vítima constroem cenas de ação, o professor deve propor aos alunos a construção de um quadro de ações para visualizar as ações das personagens:

Ações do narrador	Ações de Mário	Ações de ambos
-------------------	----------------	----------------

Espera-se que os alunos preencham o quadro da seguinte forma:

Ações do narrador	Ações de Mário	Ações de ambos
forcei nosso encontro muitas vezes; Eu ficava me perguntando quando é que ele daria conta de minha existência; li em sua expressão o horror da descoberta. Eu observava. As vezes o perseguia claramente, via sua tensão crescer, até quase explodir. Então parava, entrava em algum lugar, fingia naturalidade. Passei uns dias rondando um pouco mais de perto de sua casa. eu sentia que dava um passo definitivo; Comecei a segui-lo, como das outras vezes, num lugar próximo a sua casa. Também eu tremia diante das possibilidades de desfecho.	Em algumas ele ficou intimidado com minha presença, em outras parecia não notar ou não se importar. Mário passou a ser outra pessoa. Sempre preocupado, olhando em volta. Ele tentava me despistar dando voltas pelos quarteirões. Mas dessa vez ele não fez questão de me despistar, pelo contrário, pegou o caminho mais rápido até o apartamento. Suava pelas ruas, a cara vermelha	Chegamos ao momento presente. Foram dias complicados para ambas as partes.

Após a seleção das cenas descritas, espera-se que os alunos percebam, que as ações levam o leitor, em gradação, a se deparar como o medo de ambos: o medo que Mário sentia de seu perseguidor, sem entender o que estava acontecendo, e o medo do narrador que não sabe como sua experiência pode acabar. Ambos são movidos pela sensação de medo que os domina.

6º momento:

Alguns minutos depois apareceu Mário, completamente transtornado, segurava uma pistola automática. Sorri pra ele, percebendo naquele momento que, se quisesse continuar jogando esse jogo, precisaria também de uma arma de fogo.

Chegando ao desfecho do conto, o narrador descreve a cena, citando um jogo. Esse será um bom momento para dialogar com os alunos sobre o jogo da perseguição que acontece em todo o conto. As questões a seguir podem nortear esse último diálogo:

Que jogo é esse citado pelo narrador no desfecho do conto?

A arma de fogo citada nesse desfecho pode ter alguma representação especial?

Após o debate dialógico, espera-se que os alunos percebam que o desfecho do conto revela ao narrador que sua experiência de perseguição, a que ele chama, nesse momento, de jogo não terá fim. Essa ação revela que para que os jovens da periferia possam jogar o jogo social, eles têm que se dispor ao que o sistema lhes impõe: ou se submetem às regras impostas pelas classes dominantes ou cedem ao crime, representado, no desfecho do conto pela arma de fogo.

Concluída a análise do conto e acolhidas as percepções e impressões dos alunos acerca do conto *Espiral*, chega o momento de apresentar a eles o poema *O Medo*, de Carlos Drummond de Andrade e fazer o diálogo entre os textos.

O conto *Espiral* revela a subjetividade de um garoto que vive entre o prazer e a indignação de causar medo nas pessoas que lhe são diferentes. Já o poema *O Medo*, apresenta uma situação social, política em que todos estão submetidos à sensação de medo. O poema foi escrito em um contexto mundial de conflito e de opressão - a Segunda Guerra Mundial - e, no Brasil, acontecia a ditadura do Estado Novo.

Mais uma vez, uma parceria como professor de História será uma oportunidade para entender o contexto histórico social em que o poema foi escrito e facilitará interpretações e análises dos versos de Drummond em diálogo com o conto de Giovani Martins.

Esse momento será uma oportunidade de acolher os medos e as incertezas dos alunos, em especial no que diz respeito a suas expectativas pessoais, sociais, políticas.

A estrofe a seguir pode ser o passo inicial para as interações dialógicas acerca do medo que passa os dois textos:

*E fomos educados para o medo.
Cheiramos flores de medo.
Vestimos panos de medo.
De medo, vermelhos rios
vadeamos.*

O professor pode demonstrar elementos do cotidiano presentes nos versos, como as flores, as roupas, representadas pelo termo panos, rios, todos dominados pelo medo que pairava entre as pessoas daquele contexto histórico, pessoas viviam os horrores da guerra e de uma ditadura. Era esse mesmo sentimento de que medo dominava as pessoas que se deparavam com o narrador de *Espiral*, pelo simples fato de ele ser um morador da periferia, ele era um estrangeiro na zona sul:

*O medo, com sua física,
tanto produz: carcereiros,
edifícios, escritores,
este poema; outras vidas.*

Nessa estrofe, o eu-lírico do poema afirma que o medo tem a capacidade de produzir pessoas, construções, poemas e vidas. O medo foi capaz de produzir no narrador de *Espiral* sensações e o desejo de perseguição por pessoas que nutriram, por alguma razão, esse sentimento por ele. O medo de Geovani Martins criou sensações e perseguições, já o medo de Drummond foi o produto de sensações e perseguições criadas pela guerra e pela ditadura.

Outra estrofe que pode ser explorada é a seguinte:

*Fiquei com medo de ti,
meu companheiro moreno,
De nós, de vós: e de tudo.*

Estou com medo da honra.

Nesta estrofe, o eu-lírico estabelece interlocução com um companheiro a quem ele atribui a característica de ser moreno. O professor pode abrir um momento de diálogo com seus alunos, propondo perguntas que os levem a pensar sobre a questão racial no Brasil e sobre a presença de maioria negra nas periferias. Fazendo a relação como conto de Geovani Martins, o professor pode também levantar a hipótese de que o narrador de *Espiral* seria um garoto negro. Espera-se que os alunos percebam que esta é uma questão não explícita no conto. A respeito da questão da cor do narrador em *Espiral*, Pilão afirma que:

Os personagens teriam cor? Apesar de ser esse um aspecto fundamental em uma sociedade racista como a brasileira, isso não está evidenciado pelo autor; o leitor pode supor que Mário é branco e o narrador é negro, mas fica a pergunta: tal suposição não seria uma leitura pré-concebida sobre os moradores das periferias? (PILÃO, 2020, p. 148-149).

A partir das colocações dos alunos, o professor pode encaminhar o diálogo trazendo as questões propostas por Pilão (2020), na citação acima.

Mais uma estrofe que pode ser explorada pelos alunos, com a proposição e mediação do professor é:

*Adeus: vamos para a frente,
recuando de olhos acesos.
Nossos filhos tão felizes...
Fiéis herdeiros do medo,*

Considerando que a estrofe inicia com *Adeus* e termina com *herdeiros do medo*, o professor pode propor um diálogo com os alunos que os levem a pensar que o eu-lírico do poema estabelece uma relação de despedida, uma vez que vai se aproximando do final do poema e faz uma relação com herdeiros, o que pode ser percebido como marca de referência ao futuro. Algumas perguntas provocadoras da reflexão podem ser feitas:

- O eu-lírico do poema se despede de quem?
- Quem seria seu possível interlocutor?
- Quem seriam os herdeiros do medo?
- O narrador de *Espiral* poderia ser um herdeiro do medo citado pelo eu-lírico de Drummond?

Espera-se que percebam uma possível relação entre os herdeiros citados por Drummond e o

narrador de Martins.

Após a apresentação das três propostas de atividades, reitera-se a importância de o professor acolher a experiência de vida dos alunos que vivem em contexto de periferia e abrir-se ao diálogo com os alunos e entre eles. Para que isso ocorra de maneira eficiente, é necessário que o professor esteja livre de preconceitos e respeite o contexto sociohistórico de seus alunos. A respeito do trabalho com Literatura Marginal, Oliveira (2011) afirma que:

Compreender, a partir do próprio movimento e da constituição dessa literatura marginal o seu caráter de “marginalidade” é das questões mais importantes, para que possamos apreendê-la em seus próprios termos, evitando, assim, avaliações e julgamentos, segundo conceitos e teorias a priori. Assim, convém pensar as novas formas e apropriações da literatura e das práticas culturais, ditas marginais e periféricas, com especial atenção aos sujeitos e às condições que dão voz e corpo a esse fenômeno [...] (OLIVEIRA, 2011, p. 37).

Diante do proposto, espera-se que o professor mediador perceba caminhos por onde possa se enredar a partir das experiências dos alunos e da realidade que os permeia. Nesse novo caminho proposto, a aprendizagem dialógica, sendo a literatura marginal o veículo condutor, podem surgir medo e insegurança, obstáculos comuns no caminho do novo, todavia esse caminho certamente levará professores e alunos à construção de uma sociedade mais tolerante e igualitária e menos preconceituosa.

Impactos do projeto na escola e/ou na comunidade:

Apresento as propostas de atividades a partir da experiência que vivi durante anos de trabalho em escola pública localizada em região periférica, em que a comunidade escolar estava inserida em situação de vulnerabilidade social, uma vez vi na Literatura Marginal uma profícua ferramenta de trabalho para aproximar meus alunos do texto literário. Considerando a responsabilidade e o compromisso da escola em oferecer e construir dialogicamente conhecimento e suporte teórico suficiente para que os alunos se tornem cidadãos capazes de atuar na e transformar a realidade em que estão inseridos, a Educação Dialógica serviu-me como aporte teórico para justificar o desenvolvimento do trabalho com os textos de Literatura Marginal em diálogo com

textos literários de autores consagrados.

O que almejo como resultado desse trabalho é que ele possa contribuir com colegas, professores de Língua Portuguesa, no seu trabalho como mediador de leitura literária, como formador de leitores e no desenvolvimento do letramento literário entre seus alunos, apresentando-lhes a Literatura Marginal.

Referências:

- ABAURRE, M. L. M.; ABAURRE, M. B.; PONTARA, M. **Português: contexto, interlocução e sentido**. São Paulo: Moderna, 2008. v.1.
- ANDRADE, C. D. **A rosa do povo**. 37 ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. 4. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul / São Paulo: Duas Cidades, 2004.
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário – teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.
- FIORIN, J. Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.
- GARBAYO, J. O sol na cabeça. RUA-L. **Revista da Universidade de Aveiro**. nº 9 (II série), 2020. pp.243-247. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=o+sol+na+cabe%C3%A7a+garbayo&oq=o+sol+na+cabe%C3%A7a Acesso em: 27 out. 2021.
- INQUÉRITO, Renan. **#Poucas Palavras**. 5 ed. São Paulo: LiteraRUA, 2014.
- MARTINS, Geovani. **O sol na cabeça**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- MORAES, V. **A arca de Noé: poemas infantis**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1978.
- NASCIMENTO, É. P. Literatura e periferia: considerações a partir do contexto paulistano. In: DALCAGNE, R.; TENNINA, L. (orgs.) **Literatura e periferias**. Porto Alegre: Zouk, 2019.
- OLIVEIRA, R. P. Literatura Marginal: questionamentos à teoria literária. **Ipotesi: Juiz de Fora**. v.15. n.2 – Especial, p. 31-39. jul./dez.2011. Disponível em: <https://silo.tips/download/literatura-marginal-ques>

tionamentos-a-teoria-literaria Acesso em: 07 nov. 2021.

RAMOS, G. **Memórias do Cárcere**. 27 ed. Rio, São Paulo: Record, 1994.

RACIONAIS MC'S. **Sobrevivendo no inferno**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

Fundação Casa. <http://www.fundacaocasa.sp.gov.br/>. Acesso em: 19 ago. 2020.

MARCELO, MARMELO, MARTELO: LETRAMENTO LITERÁRIO NA ESCOLA E A LINGUAGEM COMO FATOR HUMANIZADOR

Lara Oliveira e Silva

Kumon Jardim das Nações / Universidade de Taubaté (UNITAU)

Licencianda em Letras pela Universidade de Taubaté (UNITAU). Atualmente, mestranda em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté (UNITAU). Tem experiência na discussão sobre racismo na literatura romântica brasileira do século XIX, literatura infantil e na análise linguística de obras de literatura infantil de Monteiro Lobato, com foco na personagem Emília. E-mail para contato: oliveiraesilvalara@gmail.com

Número de estudantes envolvidos: 15 alunos

Ano/Série: 1º Ano Ensino Fundamental

Componente Curricular: EF12LP18 e EF01LP26 da BNCC (2018)

Objetivo:

O objetivo é apresentar um relato sobre alunos do 1º Ano Ensino Fundamental, a capacidade de refletir sobre a língua e fazer escolhas linguísticas no momento da enunciação; dessa forma, a pergunta que norteará este trabalho é: como interpretar a análise linguística de Ruth Rocha? Nosso foco será como a referida obra pode contribuir para o Letramento Literário e na Linguagem Verbal nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois, no 1º ano é em que o alfabetismo e o letramento aparecem juntos na vida escolar dos estudantes. Diante disso, este trabalho objetiva identificar e interpretar as representações sobre a Literatura Infantil, Língua, Linguagem e Letramento Literário na escola, na formação dos alunos.

Descrição do projeto:

Neste trabalho, especificamente, busca-se compreender melhor a perspectiva do letramento literário no ambiente educacional Ensino Fundamental I, em especial para alunos do 1º ano, que conforme a BNCC (2018) já devem se encontrar plenamente alfabetizados e preparados para o processo dos letramentos múltiplos. Para isso, será a obra *Marcelo, marmelo, martelo* de Ruth Rocha, (2011), que além de apresentar aspectos contundentes do texto literário, como o tom da fala dos personagens, é considerada uma história clássica da autora. O enredo da trama demonstra o papel humanizador

da Linguagem, pois este é o núcleo da história de Marcelo, um garotinho que inventa sua própria Língua e Linguagem. Portanto, esse trabalho se propõe a conhecer melhor o Letramento Literário escolar, se atrelando à linguagem.

Materiais e métodos utilizados:

O trabalho será realizado aos alunos do 1º Ano Ensino Fundamental por meio de uma sequência didática, em que se buscará transformar os estudantes em protagonistas ao final da sequência, no qual as crianças terão desenvolvido as capacidades de Ação, Discursiva e Linguístico-Discursivas. Com o livro *Marcelo, marmelo, martelo* de Ruth Rocha, (2011), uma leitura prévia será feita para desenvolver questões que contribuam com as perspectivas de língua e linguagem mediante as palavras inventadas pelo protagonista. Após os módulos da sequência didática, os alunos farão uma lista de palavras que sigam o jogo de palavras presentes no título da obra. Assim, os estudantes substituiram letras em palavras como: mola, cola, bola. Desse modo, eles aprenderam na prática aspectos da arbitrariedade do signo, fonema e letra.

Atividades realizadas:

As atividades a serem realizadas consistem em:

1. Organização das mesas da sala de aula para uma leitura face a face com os alunos.
2. Antes da leitura de *Marcelo, marmelo, martelo* de Ruth Rocha, (2011) deverá ser feita uma previsão sobre o tema da obra, ou seja, o que os alunos esperam encontrar na história.
3. A leitura e discussões sobre *Marcelo, marmelo, martelo* de Ruth Rocha, (2011).
4. A partir das letras das palavras MAR-

CELO-MARMELO-MARTELO, os alunos formarão outras palavras, como:
CALO
MOLA
MALA
TOMAR.

5. Avaliação sobre os conhecimentos adquiridos pelos estudantes dos temas: Língua, Linguagem e Narrativas Literárias.

Impactos do projeto na escola e/ou na comunidade:

Ao realizar esse projeto com alunos do 1ºAno Ensino Fundamental esperamos alcançar os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4 e 11. Desse modo, tornando os estudantes Letrados nos textos Literários e capazes de reconhecer a importância da Linguagem Verbal e de maneira simplificada, os conceitos pertinentes da Linguística moderna, como a Arbitrariedade do Signo, Fonética e a Fono-logia. Assim, exercendo autonomia, criatividade e multi capacidades de leitura de mundo.

Referências:

ROCHA, R. **Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias.** São Paulo: Editora Moderna, 1999.

A LEITURA COMO FERRAMENTA NA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

Érika Nagay Mesquita Serejo

Centro de Ensino Dias Carneiro

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté. E-mail: erikanagaymesquitaserejo@gmail.com

Número de estudantes envolvidos: 45 alunos

Ano/Série: 1º ano do Ensino Médio

Componente Curricular: Língua Portuguesa

Objetivo:

São objetivos deste trabalho, a organização e o desenvolvimento de atividades passíveis de aplicabilidade que envolvam os conhecimentos de letramento literário, leitura de mundo, conhecimentos extracurriculares, entre outros. Busca-se sanar as dificuldades encontradas pelos alunos do 1º ano do Ensino Médio com relação ao entendimento do processo de leitura – escrita - interpretação. Procura-se familiarizar os alunos com os instrumentos de construção metodológica que possibilitam a concretização desse projeto, tais como: leitura bibliográfica, pesquisa na internet, leitura audiovisual e cinematográfica.

A seguir apresentamos o objetivo geral:

- Contribuir no processo de formação cidadã, estimulando nos alunos um processo de leitura permanente para estar continuamente frente aos desafios e perspectivas do mundo moderno/contemporâneo, ajudando-os a se tornarem sujeitos leitores e escritores.

Os objetivos específicos são:

- Oportunizar aos alunos o contato com vários gêneros textuais, a fim de que possam conhecer as características peculiares de cada um, e que se tornem capazes de fazer uma leitura crítica, para que assim consigam situar o texto lido no contexto social;
- Analisar e discutir de forma crítico-reflexiva os mais variados temas, por meio de vídeos, oficinas, palestras e bate-papos;
- Estabelecer a intertextualidade entre as diversas disciplinas do currículo escolar.
- Ler individualmente e em grupo, conhecendo

os clássicos e identificar recursos linguísticos, procedimentos e estratégias discursivas para relacioná-las com seu gênero;

- Propor atividades vinculadas à leitura virtual para que tenham acesso às tecnologias e, ao mesmo tempo, adquiram o hábito prazeroso de ler;
- Apresentar obras literárias que possibilitem aos educandos a identificação das manifestações culturais nos eixos temporal e cultural.
- Reconhecer a leitura como uma fonte essencial para produzir textos.

Descrição do projeto:

O Projeto desenvolvido no Centro de Ensino Dias Carneiro busca efetivar um conjunto de ações que dão suporte à escola na democratização do acesso ao mundo da leitura e da escrita, porque são atos que também dependem de estímulo e motivação. A prática da leitura e a produção textual são tarefas essenciais para a construção do conhecimento, da expressão do sentimento e opinião crítica do indivíduo.

Nesse sentido, é primordial a implementação da leitura e a prática da redação, principalmente, no ensino médio, pois para formar um cidadão consciente de seu papel na sociedade, ele precisa saber usar e produzir informações. Para isso, não basta saber ler, é preciso ser leitor praticante, porque o verdadeiro leitor ultrapassa o nível de decodificação de texto, quando transfere sua vivência pessoal para a interpretação do que ler. Para que o aluno/leitor possa ultrapassar o que ler, é essencial que possua autonomia em relação à leitura realizada, seja em revistas, livros, textos, internet, entre outros. Ao desenvolver essa autonomia, torna-se um verdadeiro leitor. Por meio da leitura, o indivíduo poderá ter acesso a um mundo de informações que contribuirão para o seu desenvolvimento pessoal e permitirá o exercício de sua cidadania.

Ler não é uma tarefa fácil, pois necessita do conhecimento de vários aspectos. Faz-se necessário trabalhar não apenas o ato de ler, mas todas as suas implicações, de modo com que aluno compreenda a leitura como fator fundamental na conquista de sua cidadania. O projeto vem ser um convite à descoberta de outros mundos e muitas outras histórias, que envolve alunos, professores e comunidade escolar no universo literário. Por meio da leitura poderão se identificar ou se solidarizar com o diferente, com outras culturas, hábitos e histórias possibilitando a compreensão do termo diversidade.

Materiais e métodos utilizados:

Métodos	Período
Apresentação do Projeto: sensibilização dos professores e educandos sobre a importância do ato de ler.	1º bimestre
Café Literário para incentivar o gosto pela literatura e proporcionar a descoberta de novos talentos.	2º bimestre
Sessão de cinema e Vídeo	Atividade Permanente
Concurso de Redação e Poesia	2º e 4º bimestre
Incentivo a pesquisa de temas variados com participação dos docentes e discentes para posterior apresentação nas salas de aulas.	Atividade Permanente
Empréstimo de livros	Atividade Permanente
Oficina de Leitura	Atividade permanente em parceria com professor
Oficinas	Atividade permanente em parceria com professor
Palestras (temas voltados para a formação cadadã)	Atividade permanente em parceria com professor
Eventos	Atividade permanente

Nº	MATERIAIS	PERÍODO
01	Livros de literatura (gêneros variados)	Permanente
02	Jornais e Revistas	Permanente
03	Varais (exposições literárias)	Permanente
04	Painel temático	Permanente
05	Vídeos e Filmes	Permanente
06	Banco de atividades (Oficinas de leitura)	Permanente
07	Livros pedagógicos	Permanente

Atividades realizadas:

O projeto Sala de leitura “A leitura como ferramenta na construção da cidadania”, desenvolve-se na biblioteca e ocorre de maneira diversificada. A utilização do espaço não se restringirá ao controle do acervo, mas será um ambiente disponível aos alunos e toda a comunidade escolar, para que esses possam participar de atividades diversificadas em consonância com o currículo escolar, como:

Oficinas de Leitura: apresentar a leitura ao público-alvo (alunos do 1º ano), incentivando-o a frequentar a biblioteca, para que tenha oportunidade e instrumentos que permitam desenvolver intelectualmente. Esta ação permite ao aluno o empréstimo de livro por sete dias; não concluída a leitura, renova por mais cinco dias. O aluno recebe junto com a obra uma ficha de leitura onde registrará dados relevantes a respeito da leitura. Sendo assim, saberemos se o aluno compreendeu a obra. Esse resultado servirá para que outros alunos possam ter subsídios para emprestar a referida obra.

Oficina sobre Metodologia dos Trabalhos Escolares: esta ação é um suporte para o professor em sala de aula, pois a mesma oferece subsídios indispensáveis na construção de um trabalho de pesquisa, além de contribuir na metodologia dos projetos existentes na escola.

Oficina Convivência e Cidadania: é uma ação que acontece em parceria com o professor de sociologia, tem o objetivo de propor momentos de reflexão a respeito de como os jovens conseguem se vê em sociedade.

Pesquisas Bibliográficas: a biblioteca tornou-se um suporte fundamental na construção do conhecimento. Então, o professor propõe a temática de trabalho ao aluno e encaminha à biblioteca para que o mesmo seja orientado. Assim como, os trabalhos escolares que necessitem de apoio do professor da sala de leitura.

Café literário: Esta ação acontece no período de dois meses. O projeto desenvolve várias atividades como apresentação artístico-literária das obras estudadas, oficinas, palestras, concursos de redação, poesia, logomarca, musa literária, soletrando, bate papo, tem como objetivo ampliar o universo cultural e literário dos educandos por meio de uma aprendizagem diferen-

ciada a partir da abordagem literária. Com esta ação, espera-se que os alunos possam adquirir o gosto pela leitura de obras literárias, como forma de compreensão de mundo e de aquisição de diferentes linguagens, numa visão, não só pedagógica, mas também social e cultural. No café Literário são agregadas as mais variadas manifestações artísticas, como teatro, poesia, música, dança, vídeo. Possibilitando também oportunidade aos alunos de mostrarem seus talentos. Além da valorização das artes e dos talentos, a ação tem como função divulgar a instituição como principal incentivadora dos meios de expressão e de valorização da cultura brasileira.

Palestras: Esta atividade permite ampliar o conhecimento dos alunos a respeito das temáticas literárias, e/ou outras áreas do conhecimento. Parceria com os professores das áreas de humanas e linguagens.

Oficinas (, teatro, dança, l): esta ação é um suporte para o professor em sala de aula, pois a mesma oferece subsídios indispensáveis na construção de um trabalho de pesquisa, além de contribuir na metodologia do para o projeto Café Literário.

Concursos (redação, poesia, logomarca...): sabemos que uma das grandes dificuldades de nossos alunos é a produção textual. Então, durante esta atividade oferecemos orientações suficientes para que os alunos sejam capazes elaborar um texto com propriedade, utilizando os recursos pertinentes a cada um.

Sessão de Cinema: As ações do projeto são desenvolvidas em consonância com o currículo. Dessa forma, esta ação é uma forma de complementar os conteúdos trabalhados em sala.

Todas as atividades desenvolvidas no projeto são ferramentas que contribuem significativamente no processo ensino aprendizagem em todas as áreas do conhecimento. Assim, acreditamos que os alunos se sentem peças fundamentais no contexto educacional, e evidentemente na construção de sua formação cidadã.

Impactos do projeto na escola e/ou na comunidade:

O papel da escola não é mais a mera difusão de informações; hoje, exige-se que ela desenvolva a capacidade de aprender, o que subentende o domínio da leitura e da escrita. A inclu-

são dos alunos no universo letrado desenvolve as habilidades de dialogar com os textos lidos, com a capacidade de ler em profundidade e de interpretar textos significativos para a formação da sensibilidade, da cultura e da cidadania.

Nesse sentido, este projeto apresenta situações didáticas para o alunado do Centro de Ensino Dias Carneiro, e promove o aumento significativo da prática e o gosto pela leitura e conseqüentemente a produção textual.

O aluno passa a compreender, interpretar e identificar textos de diversos gêneros, isto é, ler com propriedade e criticidade sendo capaz de utilizar a linguagem nos mais variados propósitos comunicativos.

Fotos e anexos:



DIÁRIO DE LEITURA NO SEXTO ANO: UMA PROPOSTA DIALÓGICA

Viviane Mendes Leite

Escola “Professor Cid Chiarelli” da FEG

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo, na linha de pesquisa Linguística Textual e Teorias do Discurso no Português. Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) /USP. Integrante do GP/CNPq/USP Linguagens, discurso e ensino. Pesquisa narrativas juvenis contemporâneas sobre migrantes e refugiados, na perspectiva dialógica. Professora efetiva na Escola Municipal “Professor Cid Chiarelli,” da Fundação Educacional Guaçuana, e-mail: mendesviviane82@usp.br

Número de estudantes envolvidos: 33 alunos

Ano/Série: 6º ano

Componente Curricular: Língua Portuguesa

Objetivo:

Proporcionar o contato com a leitura literária de forma significativa, crítica e interativa.

Descrição do projeto:

A proposta do projeto com Diário de leitura faz parte do projeto interdisciplinar de leitura implantado na escola municipal “Professor Cid Chiarelli” da Fundação Educacional Guaçuana (FEG) desde 2015. Em 2022, os professores do sexto ano escolheram a obra *Diário de Pilar* na Grécia, de Flávia Lins e Silva. A escolha da obra teve como critério a Grécia Antiga que estava alinhada aos conteúdos trabalhados no terceiro bimestre em todas as disciplinas.

Dessa forma, na lista de material foi solicitada a compra dos exemplares para cada aluno. As leituras eram compartilhadas em uma roda de leitura nas aulas de Língua Portuguesa, além das atividades escritas. As demais disciplinas alinharam a leitura ao respectivo conteúdo. O aprendizado decorrente da leitura, da discussão e das atividades era registrado no “diário”, confeccionado individualmente por cada estudante. Além dos registros, os alunos foram motivados a estabelecerem um diálogo com a leitura, à medida em que associavam a história ao seu cotidiano e sua vivência.

Materiais e métodos utilizados:

- Livro Diário de Pilar na Grécia, Flávia Lins e Silva, Pequena Zahar.

- Folhas de sulfite para registro e atividades impressas.

- Roda de leitura compartilhada, uma vez por semana, aula de cinquenta minutos.

- Atividades interdisciplinares (Geografia, História, Arte, Inglês, Matemática, Ciências e Língua Portuguesa).

- Confeção do diário, totalizando 33 (foram escolhidos dois para este relato).

- Excursão para assistir à peça de teatro “Diário de Pilar na Grécia” (Teatro das Artes).

Atividades realizadas:

Em Língua Portuguesa, foram realizadas rodas de leitura compartilhada. Os alunos e a professora liam em voz alta. A cada capítulo lido, os alunos eram motivados a comentar, discutir sobre a história, colocando seu ponto de vista e associando ao conteúdo estudado em outras disciplinas. A professora realizava perguntas previamente selecionadas, como um roteiro, para que os alunos explorassem os pontos principais da narrativa. A leitura também era realizada em casa, momento em que os estudantes refletiam sobre a história e faziam os registros no diário que eram compartilhados no momento de socialização na roda de leitura.

Impactos do projeto na escola e/ou na comunidade:

Nos registros realizados pelos estudantes, nos diários, notamos que a leitura foi significativa, pois fez parte da experiência literária e escolar. Para além da fruição, o texto literário articulou-se à vida vivida e passou a fazer parte da rotina dos alunos que dialogaram com a leitura. Os

conteúdos foram apreendidos de maneira mais reflexiva e significativa, afastando-se da abstração.

Fotos e anexos:

Figura 01 – Diário de Leitura

Fonte: a autora.



Figura 02 – Diário de Leitura

Fonte: a autora.



CECÍLIA BONNINI ANUNCIATO
Nº 10 6º ANO A

2022
1

Referências:

SILVA, Flávia Lins. **Diário de Pilar na Grécia**. Ilustrações: Joana Penna, ed: Pequena Zahar, 2010.

LEITURA CIDADÃ: EDUCAÇÃO QUE ATRAVESSA MUROS

Adriana Cintra de Carvalho Pinto

Universidade de Taubaté (UNITAU)

Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2009). É mestra em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté (2003). Atualmente é professora de Língua Portuguesa e de Linguística no Departamento de Ciências Sociais e Letras e de Pósgraduação da UNITAU e de Língua Portuguesa na Faculdade Dehoniana. É coordenadora de área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/ UNITAU) e do Curso de Letras Presencial da UNITAU. E-mail: adriana.ccpinto@unitau.br

Ariane Valesca de Souza Palma

Universidade de Taubaté (UNITAU)

Graduanda do Curso de Letras - Licenciatura Modalidade Presencial - da Universidade de Taubaté. Bolsista do Projeto de Extensão Leitura Cidadã da Universidade de Taubaté.

Carolina Peixoto da Silva

Universidade de Taubaté (UNITAU)

Graduanda do Curso de Letras - Licenciatura Modalidade Presencial - da Universidade de Taubaté. Bolsista do Projeto de Extensão Leitura Cidadã da Universidade de Taubaté.

Isabella Trindade Cunha

Universidade de Taubaté (UNITAU)

Graduanda do Curso de Letras - Licenciatura Modalidade Presencial - da Universidade de Taubaté. Bolsista do Projeto de Extensão Leitura Cidadã da Universidade de Taubaté.

Sofia Salim Pereira

Universidade de Taubaté (UNITAU)

Graduanda do Curso de Letras - Licenciatura Modalidade Presencial - da Universidade de Taubaté. Bolsista do Projeto de Extensão Leitura Cidadã da Universidade de Taubaté.

Número de estudantes envolvidos: 200 pessoas privadas de liberdade sob a custódia do Sistema Penitenciário Paulista.

Ano/Série: Educação Não-Regular em Penitenciárias Femininas e Masculinas

Componente Curricular: Linguagens e Leitura

Objetivo:

“LEITURA CIDADÃ” é um projeto da Pró-reitoria de Extensão da Universidade de Taubaté, vinculado ao Programa de Incentivo à Leitura – Lendo a Liberdade, na modalidade leitura dirigida, sob a responsabilidade da Fundação Prof. Dr. Manoel Pedro Pimentel – FUNAP, nos termos da Resolução SAP 82, de 12 de julho de 2018, e ao Programa Extensionista “Educação e Direitos Sociais”

do Campus de Humanidades da Universidade de Taubaté.

Seu objetivo geral é contribuir com a contínua formação humana e a reintegração social da pessoa privada de liberdade sob a custódia do sistema penitenciário paulista. E seus objetivos específicos são levar a pessoa privada de liberdade a apropriar-se da leitura como instrumento de mediação na interação com o mundo e consigo mesma, e levar o estudante de Letras a refletir sobre a responsabilidade de seu agir de avaliador e reconhecer o impacto desse agir sobre o outro sobre o qual recai sua ação.

Descrição do projeto:

O projeto Leitura Cidadã já está no seu segundo ano e se organiza em onze etapas a serem desenvolvidas anualmente, atendendo 100 pessoas

por ano.

As oito primeiras etapas são realizadas no interior das unidades do sistema penitenciário paulista pelos membros da FUNAP e pelos agentes penitenciários. São elas:

1) Constituição do acervo dos Clubes de Leitura com 10 obras literárias nacionais, de acordo com o acervo das bibliotecas das unidades prisionais. As obras escolhidas para 2022 e 2023 foram:

- Vidas Secas – Graciliano Ramos
- O diário de Anne Frank – Anne Frank
- Lua de mel em Kobane – Patrícia Campos Mello
- Franz Kafka: carta ao Pai – Franz Kafka
- Triste fim de Policarpo Quaresma – Lima Barreto
- A cor púrpura – Alice Walker
- A hora da estrela – Clarice Lispector
- Dom Casmurro – Machado de Assis
- Capitães de Areia – Jorge Amado
- O cortiço – Aluísio Azevedo

2) Organização de 5 Clubes de Leitura com 20 pessoas privadas de liberdade cada.

3) Distribuição das obras literárias nas unidades prisionais.

4) Empréstimo das obras, sendo um exemplar para cada pessoa privada de liberdade.

5) Desenvolvimento das oficinas de leitura das obras literárias nas repartições das unidades prisionais, com a participação da professora e das alunas do Curso de Letras da Universidade.

6) Formação de funcionários da FUNAP e/ou voluntários habilitados para serem mediadores de leitura e acompanharem o trabalho das pessoas privadas de liberdade.

7) Acompanhamento das pessoas privadas de liberdade na elaboração de relatórios de leitura em ambientes com supervisão direta de servidores da administração penitenciária.

8) Encaminhamento dos relatórios de leitura aos alunos do curso de Letras da Unitaú.

Coube à Unitaú desenvolver as três últimas etapas do projeto:

9) Formação das alunas do curso de Letras na condição de pareceristas habilitadas para avaliar os relatórios de leitura das pessoas privadas de liberdade.

10) Análise e validação qualitativa dos relatórios de leitura e preenchimento de formulário de validação pelas alunas do curso de Letras, de acordo com critérios pré-estabelecidos no termo de cooperação técnica entre FUNAP e UNITAÚ.

11) Encaminhamento dos relatórios de leitura e das fichas de avaliação e de validação de leitura para o juiz, que poderá decidir por remissão de pena dos leitores. Atualmente, quatro graduandas bolsistas e uma professora coordenadora desenvolvem o projeto.

Materiais e métodos utilizados:

Para desenvolver as etapas que cabem à Unitaú, foram traçadas as seguintes metas:

- Planejar e desenvolver sistema de capacitação de formação dos alunos de Letras;

- Planejar e desenvolver oficinas de análise e validação de relatórios de leitura e preenchimento de formulário de avaliação e validação de leitura;

- Planejar e desenvolver formas de controle de encaminhamento dos relatórios de leitura e dos formulários de avaliação e de validação de leitura para o juiz.

- Registrar, em diários de campo, os resultados obtidos em cada etapa de execução.

- Discussão dos resultados com a professora coordenadora das ações que cabem à Unitaú.

E, para desenvolver as oficinas de leitura das obras literárias nas repartições das unidades prisionais, etapa que cabe à FUNAP e que conta com a participação da professora e das alunas do Curso de Letras da Universidade, buscou-se um procedimento pautado nos estudos sobre ensino de leitura numa perspectiva sociointeracionista.

Atividades realizadas:

Contabilizando 20 horas semanais, as atividades foram:

- Uma reunião semanal para formação das alunas de Letras, sendo dirigida regularmente pela coordenadora do projeto e esporadicamente pelos membros da FUNAP.

- Duas oficinas semanais de leitura e discussão das obras literárias, com 2h de duração cada, desenvolvidas pelas alunas de Letras, para que elas tivessem os conhecimentos necessários sobre as obras e, assim, avaliassem os relatórios de leitura das pessoas privadas de liberdade.

- Duas oficinas semanais de análise e validação dos relatórios de leitura desenvolvidas pelos alunos de Letras.

- Elaboração de relatório de atividade.

Impactos do projeto na escola e/ou na comunidade:

Houve articulação entre teoria e prática na realização de um trabalho real de contribuição efetiva para a educação de pessoas privadas de liberdade, compreendendo o papel amplo e indispensável do educador na construção de uma sociedade mais humanizada.

Ao mesmo tempo, essa articulação levou as alunas de Letras a refletir sobre o letramento como processo de apropriação da leitura e da escrita como atividades sociais, e criar novos critérios para análise e validação de relatórios de leitura e novos mecanismos de avaliação de leitura.

O projeto disponibilizou espaços de socialização, oportunidades e fomento à leitura, debates qualificados de obras literárias nacionais e estrangeiras, especialmente selecionadas para a formação de Clubes de Leitura. Permitiu aos leitores o desenvolvimento da prática de leitura e da escrita como formação pessoal, cultural e social no intuito de diminuir a reincidência criminal. Formalizou o entendimento dos leitores sobre os temas presentes nas obras, por meio da elaboração de relatórios de leitura. Emitiu pareceres para a validação, análise e homologação dos relatórios de leitura e do encaminhamento desses relatórios ao Juízo competente para decisão quanto à eventual concessão do benefício da remição de pena pela leitura. Efetivou o acesso à leitura como um direito humano fundamental e contribuir para a inclusão social das pessoas privadas de liberdade. E, finalmente, inseriu as alunas de Letras no ambiente de educação car-

cerária, mostrando-lhes a realidade das unidades prisionais e das formas de ressocialização nelas desenvolvidas.

Figura 01 – Oficina de validação de relatório de leitura

Fonte: as autoras.



Figura 02 – Participação das oficinas de leitura dentro das unidades prisionais

Fonte: as autoras.



PROPOSTAS DIDÁTICAS LITERÁRIAS E CULTURAIS PARA DOCENTES E DISCENTES DO ENSINO MÉDIO: UMA ABERTURA À EDUCAÇÃO LIBERTADORA

João Vitor Rangel Miranda

Escola Municipal Conselheiro Rodrigues Alves

Graduando do 6º Período em Letras Português/Inglês pelo Centro Universitário Teresa D'Ávila. Atualmente, é bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no programa institucional Residência Pedagógica, por meio do qual atua na educação básica em uma escola pública estadual na cidade de Guaratinguetá, SP.

Número de estudantes envolvidos: 24 alunos

Ano/Série: 3º Ano do Ensino Médio

Componente Curricular: Aprofundamento Curricular, Beleza e Mídia

Objetivo:

O presente relato de experiência tem como objetivo apresentar os resultados obtidos nas aplicações de duas propostas didáticas pautadas nas habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as quais foram aplicadas com alunos do ensino médio durante o itinerário do aluno autor em uma escola da cidade de Guaratinguetá, SP, ambos filiados ao Residência Pedagógica, programa institucional vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). As propostas abordaram os gêneros literários conto, crônica e canção e trabalharam a interdiscursividade existente entre o conto *A beleza total*, de Carlos Drummond de Andrade, e a canção *Máscara*, da cantora e compositora Pitty, além da crônica *O fim do mundo*, de Cecília Meirelles, e a canção *Natasha*, da banda Capital Inicial. Esses materiais buscaram discutir, em especial aos relacionados à sociedade brasileira atual, temas de caráter literário, cultural e humanista de significativa relevância para adolescentes e jovens em processo de formação, os quais, por meio da participação em aulas que possuam esses materiais em sua base, poderão se tornar indivíduos mais críticos e conscientes no que se relaciona as suas diferentes realidades de vida.

Descrição do projeto:

O projeto justificou-se pela necessidade de compartilhamento do conhecimento acerca do fato

de que, no cenário educacional, especialmente no Brasil, a leitura estratégica em conjunto com a mediação do docente e o conhecimento deste acerca da educação como instrumento de transformação e emancipação individual e social são fundamentais para a formação de indivíduos críticos e constituidores de sentido no que tange à experiência de vida no mundo atual, capazes de dialogar com qualquer tipo de material escrito por meio de seus contextos históricos, sociais e culturais. Diante dessa perspectiva, os objetivos do projeto se basearam no desenvolvimento de duas propostas didáticas cujas competências e habilidades foram pautadas nas descrições acerca da leitura no processo de ensino-aprendizagem apontadas pelos autores Dias (2017), Freire (1974), Magnani (1998), Nogueira (2003), Silva (2016) e Solé (1998). Tais descrições, adaptadas durante a aplicação das propostas em uma sala de terceiro ano do ensino médio, buscaram promover espaços para o desenvolvimento de habilidades descritivas, analíticas, interpretativas, sociocomunicativas, socioemocionais e de leitura dos alunos.

Como forma de avaliação dos resultados dessas aplicações, optou-se por uma metodologia de pesquisa qualitativa, devido ao nível de preocupação com o nível e a descrição da realidade, a qual não foca apenas na quantificação dos resultados, trabalhando com um universo de significados, atitudes e valores. Sendo assim, a constatação dos resultados se dá pela descrição pautada na observação comportamental dos alunos durante o processo de aplicação das propostas didáticas.

No que se refere aos resultados, constatou-se a eficácia do trabalho em sala de aula com obras de natureza humanista, literária, cultural e social, as quais proporcionam aos alunos o desperta-

mento de um sentimento de pertencimento ao ambiente no qual estão inseridos. Tal sentimento permite ao aluno uma motivação maior para expor suas opiniões em público, as quais, por conseguinte, fazem com que participe de maneira mais ativa durante os debates em sala e com que outros colegas de sala também o façam.

Por fim, espera-se que esse tipo de proposta promova novas visões acerca da abrangência cultural que os contos, as crônicas e as canções possuem no cenário educacional, em especial às obras brasileiras, cujas raízes estruturais e artísticas se relacionam, embora algumas sejam antigas, com o cotidiano da sociedade brasileira atual.

Materiais e métodos utilizados:

Os materiais utilizados para a ministração das aulas, nas quais foram aplicadas as propostas didáticas foram: lousa, local adequado ao registro das informações pertinentes ao conteúdo; giz, material para registrar as informações; violão do professor autor, para a reprodução lúdica das canções selecionadas; internet *wi-fi*, para permitir aos alunos acesso à eventuais informações necessárias durante as aulas; caneta, lápis e borracha, ferramentas de anotação dos alunos; folhas sulfites para o acompanhamento das letras das canções e dos textos por parte dos alunos e caderno, local para as anotações dos discentes. Com relação aos métodos utilizados durante o desenvolvimento das propostas, tratou-se de uma pesquisa de natureza descritiva, inserida na abordagem qualitativa e que se valeu dos dados observáveis e dos parâmetros obtidos a partir das aplicações citadas, os quais focaram no comportamento dos alunos durante o processo.

Atividades realizadas:

As atividades foram realizadas em 4 aulas, duas para cada proposta. Sendo assim, o detalhamento das atividades envolverá a descrição da aplicação dessa quantidade, sendo descritas de maneira singular, pois nas quatro aulas foi aplicada uma mesma metodologia sob o mesmo planejamento, alterando apenas os textos e um dos gêneros trabalhados.

Inicialmente, foram explicitadas aos alunos algumas informações prévias referentes às características dos gêneros que foram trabalhados jun-

tamente com os respectivos autores das obras que foram apresentadas. Além disso, foram direcionadas algumas perguntas acerca dos temas que foram discutidos, com o intuito de instigar a curiosidade e a expectativa dos alunos antes de adquirirem o primeiro contato com as leituras propostas. Esse tipo de abordagem é pautado nos estudos de Solé (1998), a qual afirma que o professor, antes de acompanhar qualquer tipo de leitura com os discentes, deve proporcionar-lhes um momento descrito pela autora como pré-leitura, o qual, caso seja ministrado de forma eficiente, impactará positivamente na leitura proposta, devido ao fato de suprir, mesmo que de forma ainda superficial, as expectativas e curiosidades criadas.

Após esse momento inicial, foram distribuídas aos alunos as folhas as quais continham as letras do conto e da crônica citados e foram realizadas as primeiras leituras propostas. Logo posteriormente, um debate foi proposto para que os leitores e seu professor discutissem sobre o tema e os pontos cruciais para o seu entendimento. Ambos participaram ativamente expondo suas opiniões e destacando a atualidade e a veracidade do assunto em seu cotidiano.

Dada a continuidade, o professor apresentou um método muito conhecido e utilizado para a interpretação de textos, principalmente quando um é apresentado de forma simultânea com outro, a interdiscursividade. Apresentado o método, o docente explicou aos alunos sua conceituação e sua aplicação, com o objetivo de prepará-los para o momento próximo, a escuta e o acompanhamento da letra das músicas selecionadas, as quais foram reproduzidas por meio da voz e do som do violão do professor autor.

Seguindo o planejamento, devido ao fato de as canções possuírem significativa relação temática com os textos, o docente propôs aos alunos mais um debate, desta vez, com o intuito de responderem a seguinte questão: Há alguma relação entre os textos? Após a exposição das respostas, as quais se envolveram em um denominador comum relacionado à temática, o ministrante retomou os conteúdos trabalhados e expôs aos estudantes todos os detalhes sobre a interdiscursividade existente entre os textos, parabenizando-os por ter alcançado o objetivo estipulado de forma participativa, o qual era a identificação da interdiscursividade entre o conto e a canção,

e entre a crônica e a canção, respectivamente.

No momento final, houve um pedido de devolutiva por parte do ministrante das aulas direcionado aos alunos, buscando o conhecimento a respeito de suas opiniões acerca da proposta aplicada, todas as destacando, em sua maioria, positivamente.

Impactos do projeto na escola e/ou na comunidade:

Como resultados, a prática dessas atividades em sala de aula mostrou que o trabalho com materiais de cunho literário, social, cultural e humanista, além de dialogar com os contextos pessoais dos alunos, despertando um sentimento de pertencimento ao ambiente e contexto social que foram criados nas aulas, também se expande para a esfera comportamental, visto que durante a avaliação dos alunos, muitos que diziam se sentir introvertidos e tímidos, para compartilhar as suas opiniões em público, expuseram-nas abertamente após a sua identificação com os temas. Sob esse viés, acredita-se que, por meio da propagação e compartilhamento em ambientes acadêmicos, projetos como esses podem contribuir para a formação de estudantes e leitores ativos, críticos e mais humanizados na educação brasileira, despertando a fuga de uma educação bancária e oferecendo abertura a uma educação libertadora. Além disso, busca-se, por intermédio do desenvolvimento de propostas desse tipo, o resgate do sentimento de inovação dos professores, visto que, diante do atual cenário da educação do país, muitos se mantêm resistentes a diferentes formas de ensino. Portanto, espera-se que esse resgate proporcione uma nova visão sobre a potente capacidade que os alunos possuem para desenvolver habilidades descritivas, analíticas, interpretativas, sociocomunicativas, socioemocionais e de leitura, as quais, muitas vezes, não são exploradas com os devidos métodos.

Fotos e anexos:

Figura 01 – O autor ministrando uma das aulas das propostas na sala do terceiro ano do ensino médio.

Fonte: do autor (2023).



Referências:

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

DIAS, Kétsia Ferreira Viana Bezerra. A importância do gênero textual conto no processo de ensino aprendizagem, a partir do trabalho com roda de leitura em sala de aula. In: **IV SIMPÓSIO NACIONAL DE LINGUAGENS E GÊNEROS TEXTUAIS**, 2017, Paraíba. Anais eletrônicos [...] Paraíba: Realize, 2017. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/sinalge/2017/TRABALHO_EV066_MD1_SA16_ID94_16032017053747.pdf. Acesso em: 17. out. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 70ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Leitura, literatura e escola: Sobre a formação do gosto**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

NOGUEIRA, Monique Andries. A música e o desenvolvimento da criança. **Revista da UFG**, Goiás, v. 5, n. 2, p. 01-03, 2003.

SILVA, Ivani Roberto da. Crônica em sala de aula: um caminho para a leitura e a reflexão. **Revista eletrônica do programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná**, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 02-08, 2016.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

A CRIAÇÃO DE UM JOGO COMO OBJETO LÚDICO NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Janaina do Carmo Lourenço

Universidade de Taubaté (UNITAU)

Mestranda em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté, professora e pesquisadora GEPLÉ.

Renata Maria Monteiro Stochero

Universidade de Taubaté (UNITAU)

Mestra em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté, professora e pesquisadora.

Yan Tavares Bertone

Universidade de Taubaté (UNITAU)

Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté, professor e pesquisador GEPLÉ.

Objetivo:

Acredita-se que, com este trabalho, seja possível demonstrar que alunos e professores podem ser agentes nas instituições de ensino, além de trabalhar de maneira lúdica o conteúdo de diferentes disciplinas.

Descrição do projeto:

O projeto aqui apresentado é um relato de experiência da criação de um jogo didático para utilização em sala de aula. O jogo denominado Amigos de Lobato foi desenvolvido na disciplina de Jogos, brincadeiras, *storytelling*, ludificação (*gamification*) e princípios de aprendizagem do Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté, no decorrer da turma de 2020, ministrado pela professora Dra. Karin Quast.

Materiais e métodos utilizados:

O projeto de jogo surgiu durante o trabalho final da disciplina de Jogos, brincadeiras, *storytelling*, ludificação (*gamification*) do Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté. A ideia principal era a criação de um jogo pedagógico, de maneira a utilizá-lo em sala de aula como ferramenta de ensino.

O processo inicial foi a delimitação de um tema até chegar no conceito de Amigos de Lobato, para trabalhar com disciplinas de linguagens, matemática, história e artes. Assim, realizou-se uma pesquisa bibliográfica e documental, tanto

acerca das obras de Lobato, teóricos de jogos e linguagens como Bakhtin (1997) e Huizinga (2000), quanto da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e as respectivas disciplinas para compreender as prescrições em cada disciplina.

Em segundo lugar, após diversas discussões, chegou-se à conclusão de que o jogo seria no formato de um tabuleiro infinito, em que o jogador seria guiado pelas capas das publicações de Lobato e responderia questões acerca dos conteúdos das disciplinas.

Por fim, pensou-se também na questão multimodal ao considerar o cenário linguístico e as ferramentas digitais da contemporaneidade, o que levou à adição de códigos QRs para, em instituições de ensino com acesso à internet por parte dos docentes e educandos, poder estender o jogo para o ambiente virtual e aprofundar os conhecimentos.

Atividades realizadas:

O trabalho integra um jogo de tabuleiro baseado na obra Sítio do Pica-Pau Amarelo, de Monteiro Lobato, destinado a aplicação em sala de aula como objeto lúdico em um processo de ensino-aprendizagem que integra os sujeitos aluno-professor na formação leitora dos diferentes enunciados propagados na esfera social contemporânea.

O jogo pode ser trabalhado pelas disciplinas iso-

ladas ou em um trabalho interdisciplinar nas áreas de: Artes (Design Gráfico, estilos das vanguardas artísticas do início do século XX, transposição de linguagem, cultura popular brasileira), Língua Portuguesa (literatura infanto juvenil, oralidade, história da literatura brasileira), História (contexto histórico do início do século XX, resgate cultural, cultura caipira, história da literatura infanto juvenil brasileira) e Matemática (administração financeira, relações de valores, negociação).

O material apresenta dois modos de jogo: rápido e avançado. O modo de jogo rápido conta com apenas uma volta no tabuleiro, variável de acordo com o processo didático ou interesse do professor no momento da aplicação do material. O foco desse modo de jogo são os alunos do Ensino Fundamental do ciclo I (8 a 10 anos) e ano inicial do Ensino Fundamental do ciclo II (11 anos) para que possam ter um primeiro contato com o universo de Monteiro Lobato e suas obras. Os dois modos de jogo também visam privilegiar o protagonismo do aluno neste processo, uma vez que ele pode decidir como deseja jogar e até onde tem interesse em se aprofundar em seus conhecimentos.

No que se refere ao modo de jogo avançado, tem-se uma partida mais demorada, com até três voltas no tabuleiro. Nesta maneira de jogar, além dos jogadores interagirem com o material impresso, eles podem aprofundar o conhecimento sobre o universo tratado no jogo com *QRs Códigos*, que interferem em suas ações para ganhar. O foco desse modo de jogo são os alunos do Ensino Fundamental do ciclo II (12 a 14 anos) para que possam aprofundar seus conhecimentos em um segundo contato com o jogo. Pretende-se também um público secundário de pessoas que se interesse por jogos de tabuleiro e amantes da literatura nacional.

O tabuleiro infinito segue o modelo de um tabuleiro normal que, no caso do Amigos de Lobato, é quadrado. Todavia, apesar de ter um começo ele não necessariamente se finda quando o circuito completa o formato quadrado, pois os jogadores têm a opção de seguir jogando e avançando nas casas seguintes até o momento que decidirem finalizar o jogo.

Vale ressaltar que, no modo de jogo exposto acima, com a utilização do tabuleiro no modo infinito, cabe também ao docente concluir o tempo

de jogo e finalizar a aplicação do objeto lúdico em sala de aula conforme os objetivos pedagógicos de sua disciplina.

As competências consideradas para a aplicação do jogo Amigos de Lobato em sala de aula foram:

a) Competências específicas de Linguagens:

- Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.

- Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.

- Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

- Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BRASIL, 2018, p.65).

b) Competências específicas de Matemática:

- Reconhecer que a Matemática é uma ciência humana, fruto das necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, e é uma ciência viva, que contribui para solucionar problemas científicos e tecnológicos e para alicerçar descobertas e construções, inclusive com impactos no mundo do trabalho.

- Utilizar processos e ferramentas matemáticas,

inclusive tecnologias digitais disponíveis, para modelar e resolver problemas cotidianos, sociais e de outras áreas de conhecimento, validando estratégias e resultados.

- Enfrentar situações-problema em múltiplos contextos, incluindo-se situações imaginadas, não diretamente relacionadas com o aspecto prático-utilitário, expressar suas respostas e sintetizar conclusões, utilizando diferentes registros e linguagens (gráficos, tabelas, esquemas, além de texto escrito na língua materna e outras linguagens para descrever algoritmos, como fluxogramas, e dados). (BRASIL, 2018, p.267).

c) Competências específicas de Ciências da Natureza:

- Compreender as Ciências da Natureza como empreendimento humano, e o conhecimento científico como provisório, cultural e histórico.

- Analisar, compreender e explicar características, fenômenos e processos relativos ao mundo natural, social e tecnológico (incluindo o digital), como também as relações que se estabelecem entre eles, exercitando a curiosidade para fazer perguntas, buscar respostas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das Ciências da Natureza.

- Utilizar diferentes linguagens e tecnologias digitais de informação e comunicação para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas das Ciências da Natureza de forma crítica, significativa, reflexiva e ética. (BRASIL, 2018, p.324).

d) Competências específicas de Ciências Humanas:

- Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.

- Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo.

- Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado à localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão. (BRASIL, 2018, p.357).

Após a apresentação das competências consideradas para a idealização do jogo Amigos de Lobato, exemplifica-se algumas das cartas a serem utilizadas pelos jogadores.

O jogo totaliza trinta e três cartas de ilustradores das histórias de Monteiro Lobato - cada ilustrador com uma cor diferente para a carta. A frente da carta terá um *QRcode*, que levará para o resumo do livro que está apresentado no verso. O verso da carta terá o nome do ilustrador, data de nascimento e de morte, a capa da obra, o ano em que foi ilustrada e o valor de um empréstimo, pois o jogo também utiliza de cartas como dinheiro (nomeadas no jogo de Pirlimpimpim). Cabe ao jogador, no momento de se deparar com uma nova carta de ilustrador, se decidir se irá investir na compra daquele livro ou seguir sem ele.

Lembra-se, aqui, que o jogo segue o formato de um tabuleiro, de modo que as ações dos jogadores se dão no momento em que é sua vez de jogar.

Impactos do projeto na escola e/ou na comunidade:

Reconhece-se dentro da análise que o jogo Amigos de Lobato exerce a função de uma ferramenta lúdica capaz de abranger as diferentes áreas do processo ensino-aprendizagem que compõem a BNCC e torna-se o documento norteador para a aplicação no ambiente escolar em atividades interdisciplinares. Além de possibilitar o trabalho de diferentes competências específicas de disciplinas do Ensino Fundamental do ciclo I (8 a 10 anos) e anos do Ensino Fundamental do ciclo II (11 a 14 anos) e sua aplicabilidade pode ser feita de maneira interdisciplinar no ambiente escolar.

Fotos e anexos:

Figura 01 – Tabuleiro Amigos de Lobato

Fonte: os autores.



Figura 02 – Cartas e marcadores Amigos de Lobato

Fonte: os autores.



Figura 03 – Cartas de Ilustradores

Fonte: os autores.



Figura 04 – Pirlimpimpim

Fonte: os autores.



Referências:

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC/ SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em Novembro de 2020.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

LUDES (org.). **O Que São Jogos?** Um Introdução ao Objeto de Estudo do Ludes. Rio de Janeiro: UFRJ, 2017. Disponível em: <https://www.cos.ufrj.br/uploadfile/publicacao/2766.pdf>. Acesso em Nov. 2020.

LEN, K.; ZIMMERMAN, E. **Rules of Play: Game Design Fundamentals**. Cambridge: MIT Press, 2004.

METODOLOGIAS ATIVAS COM A UTILIZAÇÃO DA FERRAMENTA PODCAST

Alisson Xavier Ferreira

Centro Paula Souza

Formado em Administração de empresas com ênfase em Comercio Exterior, professor de cursos técnicos na área de Gestão pelo Centro Paula Souza, alisson.ferreira6@etec.sp.gov.br.

Suzana Lopes Salgado Ribeiro

Universidade de Taubaté (UNITAU)

Professora do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté - UNITAU e do Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional do Centro Universitário do Sul de Minas - UNIS, suzana.ribeiro@falaescrita.com.br.

Número de estudantes envolvidos: 35 alunos

Ano/Série: 2º Ano Ensino Médio Integrado ao Técnico em Administração

Componente Curricular: Desenvolvimento de Modelos de Negócios

Objetivo:

O desenvolvimento da prática pedagógica tem como objeto a criação de um podcast com foco no tema empreendedorismo.

Descrição do projeto:

O projeto desenvolvido pelos alunos do 2º Ano do ensino médio integrado ao técnico em Administração de uma escola técnica na cidade de Cachoeira Paulista no ano de 2023, em uma manhã fria no mês de maio, exatamente no dia 23 do mês se desenvolveu o projeto, em um cenário educacional pós pandêmico se desenvolve um desavio que busca desenvolver ferramentas para uma educação transformadora dentro de sala de aula. Pensando nas lacunas de aprendizagem desses alunos, foi proposto pelo professor um evento de criação de um Podcast dentro de uma escola técnica.

Materiais e métodos utilizados:

O material utilizado na criação de atividade, comunicação e expressão dos alunos, primeiro buscou junto a professora de português que ela possa trabalhar com as habilidades de comunicação verbal, narrativas e expressões no,

buscando desenvolver a capacidade de transmitir informações clara e eficaz. No processo de gravação foi utilizado como equipamento de mídia o celular do professor, onde foi operado no modo gravação, foi utilizada a sala de *Maker* disponibilizada pela direção da escola, composta por mesas, cadeiras, puffs e aparelho de TV. Os métodos abordados dentro desse processo de criação foram distribuídos da seguinte forma, elaboração e aplicação de um PodCast, a criação foi feito um planejamento do roteiro a ser desenvolvido ao longo da gravação, o treinamento do áudio dos alunos na participação dentro da sala de aula, a prática da fala junto a professora de Português, o trabalho em grupo desenvolvido pelos alunos, isso possibilitou a interação entre os pares, a divulgação do evento dentro da escola, foi feita por um grupo de alunos, que disponibilizarão para alunos da escola cartazes e folhetos sobre evento, avaliação feita pelos alunos na aplicabilidade da proposta, onde buscou ferramentas para que fosse avaliado a aplicabilidade do processo de criação, avaliar quais foram os principais desafios enfrentados por eles, confesso que ver a satisfação dos alunos ao final do processo foi o maior ensinamento que a mim foi vivenciado.

Atividades realizadas:

Após apresentação dos projetos aos alunos foi elaborado um cronograma para elaboração das metas e atividades a serem atingidas, nesse processo de criação de um Podcast. Identificado quais os interesses dos alunos no tema, ficou definido a criação de um questionário para levantamento de um tópico que todos dentro da sala de aula pudessem desenvolver e tinha algum

conhecimento ou experiência, afirma MORÁN, 2015, sobre a forma de ensinar.

As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa. (MORÁN, 2015, p.17).

Em sala de aula foi feita uma discussão em sala de aula para entender o que já existe em termos de podcasts semelhantes, identificando quais as oportunidades para se diferenciar e oferecer algo único para assimilação de conteúdo. Quem seria o público-alvo dos alunos ao desenvolver este projeto, qual seria o objetivo a ser desenvolvido em relação com a criação do podcast sobre empreendedorismo, quais seriam os interesses e necessidades desse público. A proposta de valor foi elaborada como um projeto de aplicação de metodologia ativa dentro de sala de aula, onde seria gravado o podcast com público, sendo esses os próprios alunos, ou seja, os alunos sendo os protagonistas de todo projeto, juntamente com a empreendedora entrevistada por eles. Uma vez que eles já tinha uma ideia mais clara do projeto podcast, feito o levantamento de interesse dos alunos em possíveis nomes para mediação da entrevista, isso foi um fato enriquecedor, pois acompanhar os alunos no desenvolver dos critérios para seleção de uma colega de classe que pudesse fazer a intermediação com a entrevistada, foi alguns pontos que neste momento se desenvolveu a avaliação dos alunos, após essa definição pelo alunos foi elaborado um convite pela gestão da escola para formalização para entrevistada. A partir da definição de entrevistada, convite já realizado, foi proposto pelo professor a elaboração de perguntas a serem distribuídas ao longo da gravação, com a abordagem na experiência empreendedora da participante. Agendada a sala *maker*, sala essa que disponibiliza uma estrutura para que a gravação do conteúdo, foi então que chegou o grande dia 23 de maio do ano de 2023, foi realizada a gravação do podcast pelos alunos do 2º ano do ensino médio integrado ao técnico em administração.

Impactos do projeto na escola e/ou na comunidade:

A elaboração de um podcast sobre empreendedorismo dentro de uma escola técnica no Vale do Paraíba com a participação de uma ex-aluna sendo a entrevistada teve um impacto transformador na vida dos alunos, influenciando positivamente os estudantes quanto o ambiente educacional, desde a melhoria das habilidades de aprendizado até o estímulo à criatividade, a importância em planejar e executar e ainda mantendo o foco nas necessidades.

Esse tipo de recurso audiovisual oferece uma abordagem inovadora para a aprendizagem sobre empreendedorismo que vão além dos métodos tradicionais de ensino e aprendizagem, os impactos foram notáveis, pois trouxe para os alunos inspiração e motivação para empreender, trazer a história real de uma empreendedora que seja tão próximo a sua realidade, as jornadas apresentadas por ela com relatos de pessoas do convívio dos estudantes e os desafios enfrentados por ela e sucesso conquistado ao longo do percurso de criação de uma marca demonstrou aos alunos inspiração ao mostrar exemplos concretos de como é possível transformar ideias em realidade. Ouvir essas histórias de pessoas que enfrentaram obstáculos semelhantes e superaram adversidades pode motivar os alunos a perseguirem seus próprios objetivos.

A criação do podcast tende abordar tópicos como planejamento de negócios, estratégias de marketing, gestão financeira e inovação tais habilidades não apenas são relevantes para futuros empreendedores, mas também para a vida em geral dos nossos alunos, SILVA (2017) já dizia que “cabe ao educador se questionar sobre até que ponto se deve incorporar as novas tecnologias em sua prática pedagógica e de que maneira torná-las aliadas no dia a dia em sala de aula” o entendimento sobre a diversidade de oportunidades disponíveis dentro do mercado de trabalho ao explorar áreas que talvez nunca tenham considerado por eles, um aprendizado ativo e engajamento isso promove um aprendizado mais ativo, pois eles podem escolher quando e onde consumir o conteúdo, aumentando a probabilidade de retenção das informações. Uma aprendizagem Interdisciplinar que envolva várias disciplinas dentro de sua grade curricular, como economia, *marketing*, psicologia e ética ao ouvir histórias de empreendedores e discutir

tópicos relacionados ao empreendedorismo, os alunos foram incentivados a questionar, analisar e avaliar informações de maneira crítica, uma conexão com a comunidade empresarial local, trazer empresários locais, *startups* e profissionais do mercado para compartilharem seus insights e experiências.

Fotos e anexos:

Figura 01 – Registro fotográfico

Fonte: os autores.



Referências:

MORAN, José, **Mudando a educação com metodologias ativas**. In: [Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II] Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. – 180p. (Mídias Contemporâneas, 2) p. 15-33.

SILVA, Sabrine Denardi de Menezes da. **Mídia e educação: O uso das novas tecnologias em sala de aula**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - Campus São Vicente do Sul, [s. l.], 2013. Disponível em: https://ucpel.edu.br/senale/cd_senale/2013/Textos/trabalhos/122.pdf. Acesso em: 20 ago. 2023.

RPG COMO FERRAMENTA DE ENSINO–APRENDIZAGEM DE INGLÊS

Wallace Rocha Armani

Instituto Pedra Viva

Mestre em Sociologia Política (IUPERJ-UCAM) e mestrando em Linguística Aplicada (UNITAU). E-mail: wallacearmani@yahoo.com.br

Número de estudantes envolvidos: 13 (divididos em uma turma com 6 e outra com 7)

Ano/Série: Fundamental II e Ensino Médio

Componente Curricular: *To Be, Adjectives, Pronouns and Possessive Adjectives, Question Words, Present Simple, There is / There are, Possessive 'S, Can, Some and Any, Past Simple, Present Continuous, Comparatives and Superlatives, "Going To" and Present Continuous for Future, Prepositions of Time, Could, Present Simple for Future, Present Perfect, Modal Verbs.*

Objetivo:

Desenvolver competências comunicativas em língua inglesa por meio da ludicidade, estimular o trabalho em equipe e debater temas de relevância social.

Descrição do projeto:

Durante a década de 90, tive contato com RPG (*Role-Playing Game*). Graças às muitas vivências com esse jogo, galguei os meus primeiros passos como aprendiz de inglês. Naquele momento de minha vida, a maioria dos livros que eram encontrados no mercado ainda não haviam sido traduzidos para o português e pouco desse material podia ser encontrado em nosso idioma. Dessa forma, o contato diário com a leitura e com a troca de experiências criada ao longo dos anos em que participei de vários grupos de RPG, me possibilitaram aprender inglês.

Entre os anos de 2016 e 2018, trabalhei como professor de inglês no Instituto Pedra Viva. Esse projeto se localizava no Bairro da Lagoinha, um dos mais antigos bairros de Belo Horizonte e próximo à favela conhecida como Pedreira Prado Lopes. O Bairro da Lagoinha e a Pedreira Prado Lopes são os locais de origem do primeiro bloco de carnaval e da primeira escola de samba de Belo Horizonte respectivamente.

Os meninos e meninas que frequentavam esse projeto eram todos ou em parte oriundos da Pedreira, com idades entre 8 e 17 anos. Além de aulas de inglês, eles tinham acesso a aulas de reforço de português e matemática, em conjunto com outras atividades recreativo-pedagógicas, tais como: dança de rua, artes marciais (*muay thai* e capoeira), musicalização (canto coral, violão, teclado, bateria e percussão), pintura e informática.

Compus também o quadro diretor por um mandato de 3 anos, como primeiro secretário. Dentro do Pedra Viva, fui o responsável por desenvolver um projeto de ensino-aprendizagem de inglês por meio do RPG. O projeto contou com a participação de 2 turmas, sendo que a primeira foi criada em 2017, com alunos entre 14 e 17 anos e a segunda, em 2018, com alunos entre 11 e 13 anos. A turma criada em 2017 foi renovada para o ano de 2018. Assim, nesse ano, as atividades foram realizadas com 2 turmas, sendo 2 encontros semanais cada e com duração de 1 hora e 40 minutos por encontro.

Materiais e métodos utilizados:

Lápis, borrachas, canetas esferográficas, papéis, mapas, cadernos, poliedros (4 lados, 6 lados, 8 lados, 10 lados, 12 lados e 20 lados), livros de RPG em *pdf* e computador. Imagens de monstros mitológicos e criaturas, vestimentas, objetos, armas e armaduras medievais, cenários (castelos, cavernas, florestas, tavernas, vilarejos, templos, labirintos, pântanos, desertos e montanhas).

Atividades realizadas:

Nesse projeto, cada aluno foi responsável por criar um personagem com características e história próprias. Para isso, as regras do jogo foram previamente explicadas e cada um deles ficou responsável por executar ações e tomar decisões tanto individuais quanto conjuntas para resolverem enigmas, tecerem estratégias, superar desafios e aprenderem a trabalhar em

equipe. Minha função era a de “mestre do jogo” ou narrador.

Durante as sessões de jogo, os alunos se sentavam em círculo e utilizávamos uma mesa que ficava no centro para que pudéssemos lançar os dados e colocarmos os mapas e outras imagens. A história era introduzida por mim e eles eram os responsáveis por cocriarem aventuras e sagas juntos comigo. As aulas eram dadas parcialmente em inglês e quando eles não me compreendiam ou não conseguiam se comunicar nesse idioma, o português entrava em cena. Eu não proibi em momento algum o uso do português.

Impactos do projeto na escola e/ou na comunidade:

Como resultado, eu e todo o corpo diretor, os outros professores, os alunos e os responsáveis por eles perceberam uma melhora não somente nas competências linguísticas da “molecada”, como eu os chamava carinhosamente, mas também na mudança nítida de comportamento, no entendimento de que sozinhos e de forma individualizada eles podiam fazer pouco, mas juntos poderiam fazer muito mais. Eles foram se dando conta de que atitudes egóicas os levavam a tomar decisões equivocadas e que ao considerarem as ações conjuntamente, eles conseguiam vislumbrar novas conquistas. Por meio da diversão, do uso de muita criatividade e da dedicação de cada um a querer evoluir os seus personagens, eles puderam também aprender um pouco mais de inglês.

As sessões de jogo (aulas) eram ambientadas em um mundo de fantasia medieval e para efeitos de mensuração, avaliações foram feitas. Essas avaliações se concretizaram por questões protocolares da instituição. Em cada uma delas a temática girava em torno das aventuras vividas por eles em sala de aula e na tentativa de expandir os conhecimentos deles sobre fantasia medieval, criaturas, monstros imaginários e mitologia. Dessa forma, as avaliações não se concentravam somente nos elementos relacionados à língua inglesa, mas também na ampliação do conhecimento dos alunos em relação a mundos imaginários, obras de literatura de fantasia, animações, filmes, séries de televisão e histórias em quadrinhos com temáticas parecidas. Pudemos constatar que para fins de registro, as notas dos alunos obtiveram uma melhora significativa em relação a anos anteriores quando ainda tinham

contato com a língua inglesa por meio de aulas tradicionais. Além disso, avaliações dinâmicas também eram realizadas ao longo do semestre. Vale ainda ressaltar que durante toda a trajetória vivenciada pelos alunos dentro do ambiente lúdico proporcionado pelo uso do RPG como uma ferramenta de ensino-aprendizagem de inglês, temas relevantes foram abordados e debatidos amplamente, tais como: gravidez na adolescência, uso de métodos contraceptivos, sexualidade, racismo, homofobia, machismo, mundo do trabalho, valores e códigos de conduta, cidadania, uso de substâncias (álcool, tabaco, maconha, cocaína, craque etc.), violência (doméstica, escolar, urbana, simbólica, psicológica e física), sistema prisional, criminalidade, preservação ambiental e religião.

Em resumo, em minha atividade docente com a “molecada” da Pedreira, em que junto com eles mergulhamos por mundos de fantasia, tive como objetivo transformar aquelas consciências. Ao final, não sei se o meu objetivo foi alcançado eficazmente, mas ao menos, sei que aquelas consciências já não eram as mesmas de quando a nossa jornada conjunta se iniciou. Se eu posso ter uma certeza dentro de todo esse processo é o de que eu fui transformado.

Fotos e anexos:

Figura 01 – Registro fotográfico

Fonte: o autor.



Na imagem acima, registrada no dia 8 de fevereiro de 2018, no Instituto Pedra Viva e com autorização prévia dos pais e/ou responsáveis para que a imagem fosse feita, mostra o momento em que os alunos tomavam nota do vocabulário básico para que as aulas dadas por meio do RPG pudessem ser iniciadas. A partir disso, eles

criariam os seus personagens e a “brincadeira” teria início. Os alunos da imagem faziam parte da turma com idades entre 11 e 13 anos. Entre março e dezembro de 2017, fizemos a primeira experiência com uma turma de adolescentes nesse mesmo espaço e com o êxito do projeto, demos início em 2018 com mais uma e mantivemos a anterior.

IMAGINAÇÃO PARA O PROTAGONISMO A PARTIR DA ARTE DAS CARTAS DO DIXIT

Renata Gonçalves Penido

EM Maria das Dores Santos Carpinetti / Universidade de Taubaté (UNITAU)

Mestranda em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté (UNITAU) e Bolsista CAPES.

Karin Quast

Universidade de Taubaté (UNITAU)

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e professora do Programa de Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté (UNITAU).

Número de estudantes envolvidos: 10 alunos

Ano/Série: 4º ano do ensino fundamental

Componente Curricular: Linguagens: língua portuguesa e língua materna.

Objetivo:

Realizar um trabalho que apresentasse como pano de fundo o desenvolvimento do protagonismo no aluno por meio de assuntos de seu próprio interesse. No entanto, os interesses precisavam ser desenvolvidos a partir de um direcionamento externo, que se caracterizava por uma linguagem visual, com a qual o aluno assumiria uma posição de interpretação livre, para o desenvolvimento de seus próprios conteúdos discursivos.

Para alcançar o objetivo acima, os seguintes objetivos específicos foram delineados: criar um mundo mágico, divertir, alegrar e dar a oportunidade para o aluno individualmente inferir seus próprios sonhos e compartilhar com o grupo de colegas, caso esse desejo viesse à tona no momento da interação.

Descrição do projeto:

Com a possibilidade de desenvolver metodologias ativas dentro da escola, (Camargo e Daros, 2018), graças à presença de dispositivos tecnológicos em sala de aula (computador conectado a uma televisão grande), optou-se pelo desenvolvimento de uma das atividades procedente da classificação “sala de aula invertida” sugerida em

encontro de mestrado em Linguística Aplicada da UNITAU, a disciplina LA47 - Jogos, Brincadeiras, *Storytelling*, Ludificação (*Gamification*) e Princípios de Aprendizagem, oferecida pela Profa. Dra. Karin Quast, no ano de 2022.

Uma das propostas sugeridas ao longo do percurso de formação na disciplina foi a prática do discurso criativo dos alunos, a partir da escolha de uma carta do jogo Dixit*. Dixit é um jogo lançado na França, publicado pela *Libellud*** , que apresenta, na sua composição, um conjunto de 84 cartas com desenhos coloridos de uma arte abstrata ou surrealista que se destaca por sua beleza, além de coelhos de madeira que representam os jogadores e mercadores.

O jogo base, lançado em 2008, para até 6 jogadores, foi criado por Jean-Louis Roubira, com arte de Marie Cardouat e recebeu vários prêmios, incluindo o *Spiel de Jahre*, uma espécie de “Oscar” dos jogos de mesa. A partir de então, várias expansões, com temáticas variadas, foram lançadas, além de um novo jogo base (Dixit Odyssey), que pode ser jogado por até 12 jogadores***.

* Para mais detalhes sobre o jogo, como descrição, imagem e vídeo de gameplay (como jogar), ver a página do jogo na enciclopédia de jogos de tabuleiro, ludopedia <https://ludopedia.com.br/jogo/dixit>

** Disponível em: <https://www.libellud.com/en/our-games/dixit/>

*** Disponível em: <https://www.libellud.com/en/resources/dixit/>

Figura 01 – Dixit
Fonte: Ludopedia.



Por parecer um jogo infantil com desenhos que lembram ilustrações de livros de criança, por causa das cores fortes, uso de personagens e animais antropomórficos e situações oníricas, em que nenhuma carta faz sentido real, as crianças se veem motivadas a criar discursos narrativos.

O jogo, e nesse caso, mesmo o trabalho somente com as cartas, pode propiciar o desenvolvimento da linguagem, de aspectos cognitivos (incluindo a imaginação) e sóciointeracionais, em articulação com a afetividade. Como aponta Quast (2022, p.55), jogos podem envolver o “desenvolvimento motor, cognitivo, emocional, social, estético, identitário.” Destacamos, ainda, a importância do desenvolvimento da imaginação (uma função psicológica superior) para a aprendizagem de todas as disciplinas escolares e para toda criação humana (cf. Vigotski, 2009). “Na verdade, a imaginação é um Sistema Psicológico, pois reúne várias funções psicológicas (cognitivas), formando um sistema interfuncional. Ou seja, ela mantém conexões e relação com a percepção, a memória e atenção voluntárias, com a vontade, a linguagem, o pensamento, o afeto (emoções) etc.” (QUAST, 2022, p.63)

A abstração de cada carta se caracteriza pela junção de elementos. Essa junção cria imagem de um todo que não é percebido no mundo real, mas que pode ser decodificado a partir da separação dos elementos raciocinando cada parte separada dispersa no mundo real. Esse tipo de atividade intelectual promove a possibilidade de uma resignificação, a partir do que se pode ter em mente, de discursos verbais ou narrativas livres que envolvem os conhecimentos de mundo do jogador/aluno e os elementos que vão sendo aprendidos a cada dia na escola.

Dixit é quase um sinônimo de ‘imaginação’. Os

jogadores precisam buscar lá no fundo da memória alguma associação, ou então criar uma história nova, a partir de seus repertórios, que faça sentido a partir da imagem. É um exercício intenso e divertido de criação de novos mundos. Como afirma Eco (2005, p.40), “cada fruição é, assim, uma interpretação e uma execução, pois em cada fruição a obra revive dentro de uma perspectiva original”.

Figura 02 – Cartas do jogo Dixit
Fonte: BoardGameGek.



O projeto não foi pensado em formato analógico porque não existia a posse do jogo completo, recomendado para a idade mínima de 8 anos, mas que só pode ser jogado até no máximo 6 jogadores para o primeiro jogo base, e até 12 jogadores, no novo jogo base, o Dixit Odyssey****.

Assim, a proposta assumiu um formato de metodologia ativa, a partir do recurso disponível em sala de aula com as tecnologias digitais. A partir de então, considerou-se o *Google* imagens a ferramenta adequada para a exibição das lindas imagens presentes entre um dos componentes do jogo Dixit, as cartas. A proposta propunha projetar cada imagem identificada e escolhida na televisão da sala de aula, a partir do computador, para que todos pudessem vê-la.

Cada aluno deveria escolher uma das cartas e, em frente à sala de aula, discorrer sobre ela. A imagem permaneceria praticamente em cima da cabeça do aluno, considerando a disposição do monitor da televisão dentro da sala de aula e a posição sugerida pelo mediador para o aluno se apresentar. No entanto, o aluno poderia acompa-

**** Para detalhes de como o professor pode proceder caso tenha apenas uma cópia do jogo, ver Quast e Piccolo, 2022.

nhar a mesma imagem a partir do monitor presente na mesa do professor. Bastaria olhar para a esquerda para não perder nenhum elemento da imagem que quisesse interpretar.

Um segundo aluno sentaria à cadeira do professor para operar as tecnologias envolvidas na proposta. A professora deveria sentar-se em cadeira de aluno no meio da sala de aula para participar como público, dar assistência se necessário, avaliar formativamente e controlar o tempo. Cada um dos alunos teria 5 minutos para discorrer sobre a imagem da carta de sua escolha. Esse tempo poderia ser repensado conjuntamente no decorrer da atividade.

Atividades realizadas:

O trabalho foi realizado em um dia em que havia apenas dez crianças na escola por motivos culturais e religiosos e, também, porque se tratava de véspera de feriado. Com poucos alunos na sala, optou-se por experimentar uma proposta que não estava nos livros e não existia a lembrança de tê-la registrado no planejamento escolar daquela semana. O que motivou a professora a recorrer à metodologia lúdica aprendida em curso de pós-graduação foi a tristeza aparente dos 10 alunos naquela véspera de feriado. Eles questionavam porquê eram obrigados a estar ali na escola enquanto a maior parte de seus colegas haviam faltado. Não era o momento adequado para uma aula expositiva, mas para uma experimentação de uma proposta didática nova.

Nesse cenário, o projeto foi implantado. Cada aluno teve a oportunidade de escolher uma carta, ir diante da sala, falar sobre ela para os seus colegas. O número reduzido de alunos presentes encorajou os mais tímidos. Uma aluna que ultrapassou muito o seu tempo de fala; outros falaram dentro do tempo delimitado. Um terceiro grupo praticamente não falou: sorria muito mais do que se pronunciava. Com a implantação da proposta, observou-se que os alunos que falaram menos se arrependiam ao ver os colegas falando muito. Todos puderam voltar. Além disso, os alunos tiveram a oportunidade de participar operando os dispositivos eletrônicos da sala sentados à mesa do professor, o que foi alvo de uma grande disputa entre eles, quase fugindo ao controle da mediadora. Chamou a atenção o fato de os alunos estarem igualmente felizes e sorrindo ao longo do todo o percurso. O momento certo para a

escolha correta.

Impactos do projeto na escola e/ou na comunidade:

O trabalho foi de sucesso tamanho que teve que ser repetido em um dia em que todos alunos estiveram presentes, sob a orientação da gestão escolar, implementado para uma sala cheia.

As crianças gostaram tanto que posteriormente elas desenvolveram um “bordão” para comunicar seus interesses e recordações. Elas brincavam em coro para a professora, ou em dupla com um colega, em diversos momentos escolares: “Dixit, Dixit, Dixit! ” Reproduziam sonoramente essas palavras, em dupla, acompanhadas por gestos específicos sincronizados, para a professora. Para o mediador, fica a sensação maravilhosa do dever cumprido e a impressão de que esse dia poderá facilmente vir a ser recordado por eles e vir à tona suas lembranças em algum outro momento de suas vidas.

Essa atividade envolveu várias competências específicas de linguagens da BNCC para o ensino fundamental (BRASIL, 2018, p.65), como: “1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividade”; “3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital -, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levam ao diálogo, à resolução de conflitos e a cooperação e identidades sociais e culturais”; 5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fluir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.”

A atividade também permitiu o enfoque em competências específicas de língua portuguesa, como a 3 e, em carta medida a 10, já que os alunos produziram sentidos e textos orais a partir de imagens, compartilhando informações, seus anseios, sonhos, sentimentos. As competências específicas mencionadas são: “3. Ler, escutar e

produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo”; “10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.” (Brasil, 2018 p.87). Acima de tudo, se mostrou uma eficiente prática de oralidade, contemplando habilidades prescritas pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), no eixo oralidade, no qual se prevê “[...] a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação” (p. 79). A atividade se desenvolveu em contexto de multiletramentos (Lemke, 2010; Rojo, 2012;), pois mobilizou linguagem verbal oral na produção das narrativas, leitura da linguagem não verbal e artística das cartas de Dixit, uso de tecnologia em sala de aula (computador conectado à internet e a uma televisão). Além desses aspectos do uso de multilinguagens, a atividade de produção de narrativas a partir das cartas do Dixit proporcionou o diálogo dos repertórios culturais individuais dos alunos com imagens artísticas que as cartas trazem e que remetem a outros universos culturais, clássicos e ficcionais.

A atividade se desenvolveu em contextos de multiletramentos (Lemke, 2010; Rojo, 2012), pois mobilizou linguagem verbal oral na produção das narrativas, leitura da linguagem não verbal e artística das cartas de Dixit, uso de tecnologia em sala de aula (computador conectado à internet e a uma televisão). Além desses aspectos de uso de multilinguagens, a atividade de produção de narrativas a partir das cartas do Dixit proporcionou o diálogo dos repertórios culturais individuais dos alunos com imagens artísticas que as cartas trazem e que remetem a outros universos culturais, clássicos e ficcionais.

Camargos e Daros (2018 p.14) acrescentam que o grande desafio deste momento histórico é a prática de metodologias que possibilitem uma práxis pedagógica capaz de alcançar a formação do sujeito criativo, crítico, reflexivo, colaborativo, capaz de trabalhar em grupo e resol-

ver problemas reais. As metodologias ativas de aprendizagem desenvolvem-se nesse contexto, como alternativa necessária a essa finalidade. Esses métodos alternativos de trabalho em sala de aula são perfeitamente coerentes com muitas propostas da BNCC (BRASIL, 2018) por serem ambos articulados com esse momento de evoluções tecnológicas em proporções elevadas.

Na BNCC (BRASIL, 2018 p. 94) há um quadro de Práticas de Linguagem e objetos de conhecimento, que se apresenta diretamente contemplado pela prática em sala de aula invertida proposta neste relato de experiência. Ele se apresenta reproduzido parcialmente abaixo, e com alguma alteração em sua arte, para que seja dado destaque aos aspectos contemplados. O que aparece em coloração destacada dentro do quadro é agraciado para os alunos na atividade sugerida.

Quadro 1: LÍNGUA PORTUGUESA – 1º AO 5º ANO

Fonte: BNCC (Brasil, 2018 p.94) [Destaque e supressões das autoras].

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Reconstrução das condições de produção e recepção de textos Estratégias de leitura
Oralidade	Oralidade / Intercâmbio conversacional em sala de aula
	Escuta atenta
	Características a conversação espontânea
	Aspectos não linguísticos (paralinguísticos) no ato da fala
	Relato oral / Registro formal e informal

Existe uma relação também, entre o que foi proposto e as habilidades da BNCC (Brasil, 2018 p.95), (EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado; (EF15LP10) Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário; (EF15LP11) Reconhecer características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante a conversação, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor; (EF15LP12) Atribuir significado a aspectos não linguísticos (paralinguísticos) observados na fala, como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça (de concordância ou discordância), expressão corporal, tom de

voz; (EF15LP13) Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.).

Dessa forma, a atividade contribuiu para o desenvolvimento oral de textos ficcionais, para a estimulação da imaginação, em um contexto lúdico, e para as atitudes responsivas dos alunos a partir da leitura das cartas e da interação com o grupo. Estabeleceu-se uma situação real e significativa de produção de linguagem, na perspectiva bakhtiniana do termo (Bakhtin, 2016), como também prescreve a BNCC (Brasil, 2018).

Fotos e anexos:

Figura 03 – Dixit

Fonte: Metropoly Bar



Figura 04 – Cartas

Fonte: Collateral.al / Decovry / DeviantArt / Metropoly Bar

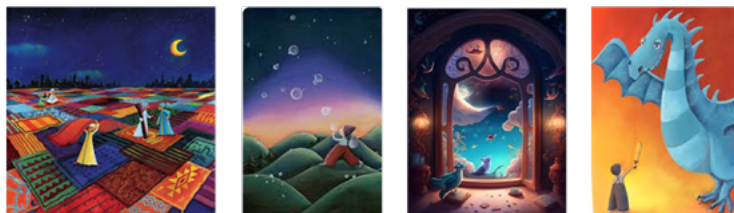


Figura 05 – Old box cover of Dixit

Fonte: Wikipedia



Referências:

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC; SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 abr. 2022.

CAMARGOS, Fausto; DAROS Thuinie. **A Sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre, Penso Editora, 2018.

ECO, U. **Obra aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

LEMKE, Jay L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8645275>.

QUAST, Karin. O que está em jogo quando jogamos. In: PICCOLO, Paula T.; CARVALHO, Arnaldo V. **Jogos de Tabuleiro na Educação**. São Paulo: Devir, 2022, p. 54 - 65.

QUAST, Karin; PICCOLO, Paula. Ensino-aprendizagem de língua inglesa, práticas de letramento e jogos de tabuleiro (ou de mesa) modernos. In: BATISTA-DUARTE, Ewerton; QUAST, Karin; DAMIÃO, Silvia Matravolgyi. **O Trabalho com a língua inglesa na voz dos especialistas do Vale do Paraíba**. Taubaté: EdUNITAU, 2022, p. 42 - 58. Disponível em: <https://editora.unitau.br/index.php/edunitau/catalog/book/72>. Acesso em: 25 ago. 2023.

[REGRAS] **Dixit** PT- BR Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=C2LhS8sX-70> Acesso em: 23 de agosto de 2023

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka, Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

USO DE PINTURAS NO ENSINO DE PRODUÇÃO DO GÊNERO DISCURSIVO MINICONTO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADE

Eduardo Pinheiro Alves

Universidade de Taubaté (UNITAU)

Mestrando em Linguística Aplicada e graduado em Letras e pela Universidade de Taubaté. E-mail: eduardopinheiro1416@gmail.com

Número de estudantes envolvidos: 85 alunos

Ano/Série: 9º ano

Componente Curricular: Práticas de linguagens

Objetivo:

Propor uma atividade de gêneros textuais acerca do ensino de produção de minicontos nos anos finais da educação básica; Promover uma estratégia de ensino de produção de minicontos que desenvolva habilidades de escrita e identificação de características e estrutura do gênero por meio da pedagogia dos multiletramentos; (ROJO; BARBOSA, 2015) Apresentar uma abordagem de ensino alinhada com a BNCC e que atenda as especificidades e necessidades do mundo atual: altamente digital e de linguagens diversificadas.

Descrição do projeto:

O projeto consiste no desenvolvimento de uma atividade de produção de minicontos com turmas do nono ano do ensino fundamental por meio do uso de pinturas.

Materiais e métodos utilizados:

Os materiais utilizados foram cadernos, canetas, lápis e borrachas para a escrita dos textos, e 30 folhas com pinturas variadas impressas e coloridas.

Atividades realizadas:

Aplicação da atividade de escrita em três turmas mistas do nono ano, com aproximadamente 30 alunos em cada pelo período de tempo de duas

aulas realizadas entre os dias 28, 29 e 30 de março.

A atividade consiste na livre escolha de uma pintura para servir de base para a escrita de um miniconto. O processo é constituído por quatro partes: apresentação do gênero; escolha das obras; elaboração do miniconto; compartilhamento e apreciação dos textos produzidos.

Foi pedido que os alunos que compartilhassem a experiência prévia que tiveram com o gênero. Quais histórias leram, o que acharam, quais as histórias ou autores que mais gostaram, se acharam a leitura difícil ou fácil são algumas possibilidades de perguntas.

Posteriormente, aos alunos leram coletivamente com troca de vozes e auxílio do professor o conto “O Retrato Oval” de Edgar Allan Poe (1809-1859). A escolha dessa obra se deve ao fato de ser uma narrativa curta e também por se relacionar ao tema proposto na atividade. A obra retrata um homem que, ao buscar refúgio em um castelo abandonado, se depara com uma decoração repleta de quadros com pinturas e um pergaminho que conta a história por trás delas. Fascinado por um retrato oval de uma jovem, o homem então encontra sua história no pergaminho, revelando uma trama misteriosa e macabra. Após a leitura, os alunos trocaram suas impressões sobre a obra com “perguntas-guia” do professor como se eles gostaram, o que mais chamou atenção, qual parte acharam mais interessante, qual personagem acharam mais interessantes e por que.

O professor então apresentou o autor e as características principais do gênero textual tais como narrador, personagens, unidades espaço-temporais e enredo. Uma segunda leitura foi realizada, desta vez feita pelo professor, relacionando as

características do gênero com a história e destacando na leitura as diferentes entonações e convidando os alunos para interpretarem as personagens.

Apresentado o gênero textual, foram disponibilizadas pinturas impressas de diferentes movimentos artísticos e foi proposto aos alunos se imaginassem no lugar do protagonista do conto de Edgar A. Poe e que as obras estão dispostas na decoração do castelo e que escolham aquela que mais os interessou.

Escolhida a obra, os alunos então elaboraram um miniconto imaginando uma narrativa por trás da obra, tal como no conto “O Retrato Oval”. O aluno deve observar se há algum personagem retrato na pintura, se há uma paisagem, algum objeto. Imaginar como parece ser a personalidade daquela personagem, o que ela pensa, retratar a paisagem se houver, se não houver, em qual paisagem o objeto ou personagem poderiam estar inseridos. Após a elaboração dos minicontos, os alunos leram em voz alta suas histórias, compartilharam impressões, críticas e elogios.

Impactos do projeto na escola e/ou na comunidade:

O projeto oferece uma proposta de atividade alinhada à BNCC e à pedagogia dos multiletramentos que pode ajudar professores de Letras recém-formados a desenvolverem abordagens inovadoras em sala de aula e que se aproximem da linguagem “multi” dos estudantes, ou seja, uma linguagem altamente influenciada pelo espaço digital que combina imagens, textos, áudios de forma cada vez mais fluída, que separa cada vez menos os espaços digitais com os físicos.

Os alunos tiveram uma boa receptividade para com a atividade e em duas situações os próprios alunos sugeriram fazer seu miniconto inspirado em uma pintura que não foi apresentada pelo professor, mas uma que já conheciam e gostavam, demonstrando a importância do conhecimento prévio dos alunos para contribuir com as atividades.

Os alunos relataram também terem compreendido melhor o conto de Edgar Allan Poe da forma como foi trabalhado na atividade do que outros contos que tiveram contato nas aulas de forma tradicional.

Outro impacto importante foi a replicação da atividade por outro professor que lecionava a mesma matéria na escola, após ser compartilhado em uma reunião com os professores.

Referências:

POE, Edgar Allan. **Histórias Extraordinárias**. Tradução: PEREIRA, Eliane Fittipaldi; ORBEG, Katia Maria. São Paulo: Martin Claret, 2012.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

AS MULHERES DOS ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS DO JORNAL FOLHA DE SÃO PAULO: UMA ANÁLISE DIALÓGICA EM SALA DE AULA

Daniele Chagas de Alvarenga

Universidade de Taubaté (UNITAU)

Mestra em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté e atua como Diretora da Escola Técnica Estadual de Itaquaquecetuba. E-mail: danielle.alvarenga@etec.sp.gov.br

Eliana Vianna Brito Kozma

Universidade de Taubaté (UNITAU)

Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atua como professora Assistente doutora da Universidade de Taubaté. É editora da revista online Caminhos em Linguística Aplicada. E-mail: eliana.brito@unitau.br.

Número de estudantes envolvidos: 40 alunos

Ano/Série: 2º ano do Ensino Médio

Componente Curricular: Língua Portuguesa

Objetivo:

Analisar com os alunos os aspectos dialógicos relacionados ao uso da imagem da mulher nos anúncios publicitários ao longo do tempo.

Descrição do projeto:

O projeto, proveniente da dissertação de Mestrado “A constituição da mulher nos anúncios publicitários do jornal *Folha de S. Paulo*: uma análise dialógica”*, é uma possibilidade de aplicação em sala de aula - Ensino Médio -, cuja proposta é incentivar os alunos a analisar a imagem da mulher nos anúncios ao longo do tempo, contextualizando com a vida social, política e econômica da época, refletindo sobre as tensões comunicacionais, relações de poder e submissão, apagamentos e evoluções sociais. Assim, o desafio é trazer os alunos para a reflexão sob a ótica dialógica e cronotópica, observando os enunciados nas composições do gênero.

* Dissertação “A constituição da mulher nos anúncios publicitários do jornal *Folha de S. Paulo*: uma análise dialógica” de Daniele Chagas de Alvarenga, sob a orientação de Eliana Vianna Brito Kozma, da Universidade de Taubaté - SP.

O projeto contempla a competência 5 da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BRASIL, 2018) que propõe, no campo jornalístico-midiático, a análise de processos humanos, graus de parcialidade ou imparcialidade, interesses do campo jornalístico, questões de relevância social, entre outros, vivenciando de forma significativa e crítica o papel jornalístico e comunicacional.

No cenário social, a mulher, ao longo da história, tem cumprido um papel secundário, servindo-se de símbolos sociais e valores que a sociedade lhe impõe, como cuidar da família e dos afazeres domésticos, ter corpo perfeito e outras habilidades inculcadas na figura feminina. Beauvoir (2019 b) afirma que ninguém nasce mulher, vai se tornando mulher porque se constitui socialmente, pelo olhar do outro, e por forças de poder. Essa relação de poder e submissão está representada na obra “Estudo de gênero” publicada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019): índices desagregadores comprovam que as mulheres seguem em posição subjacente ao sexo masculino, liderando o ranking de dedicação aos afazeres domésticos (21 horas contra 11 horas), assumem em minoria posições públicas (20%), detêm a menor renda, em contrapartida têm a maior instrução acadêmica, configurando posição desigual em relação ao gênero masculino. Diante de indicadores como estes, a Organização das Nações Unidas elaborou uma lista de objetivos sustentáveis e o quinto objetivo contempla o assunto aqui abordado: “Igualdade de gênero: alcançar a igualdade de gênero e empoderar mulheres e meninas” (ONU, 2022).

O dialogismo é concebido como princípio fundamental da língua que se materializa na comunicação por meio da enunciação concreta, produto de uma interação entre indivíduos que carregam valores, visões de mundo e acentos individuais, os quais produzem enunciados a partir de outros enunciados já ditos, dando oportunidade à produção de novos enunciados responsivos. (VOLÓCHINOV, 2018). O enunciado é o ponto de ligação entre o eu e o outro, sendo uma produção única, irrepetível, valorativa, pois se apresenta de diversas formas na comunicação da vida social e considera o momento e o contexto de enunciação. Os enunciados refletem e refratam a realidade sócio histórica dos sujeitos que vivem de forma organizada, que manifestam em seus atos discursivos acentos valorativos, orientações apreciativas e visões de mundo de quem já se disse, de quem diz ou vai dizer algo.

Diante dessa relação, elementos como entonação, avaliações, posicionamentos sociais aparecem nos discursos de variadas formas, criando uma arena extremamente rica, que revela contextos e vivências do “nós” em uma determinada esfera de produção, circulação e recepção de enunciados concretos. O autor justifica que a palavra está sempre repleta de conteúdos e significação ideológica ou cotidiana (VOLÓCHINOV, 2018).

Nesse sentido, um anúncio publicitário veiculado em um jornal impresso de relevância, como o jornal *Folha de S. Paulo*, apresenta produtos e serviços que dialogam com o seu leitor, propondo movimentos como a ação de comprar ou querer, aceitar ou recusar uma determinada ideia ou produto, ou ainda a ação de refletir sobre tal ideia ou produto, sendo ali aplicados variados discursos e modalidades. Nos anúncios estão presentes enunciados variados que fazem uso de recursos verbo-visuais, digitais, sintáticos, semânticos e estilísticos que são expressivos e persuasivos.

Esse diálogo parte de uma réplica em que considera os participantes reais, sujeitos sócio históricos que têm seus valores, seus posicionamentos sociais e respondem sobre o meio social em que vivem. O discurso ativo impresso no jornal difunde ideias, crenças, valores e persuade os leitores. Implicitamente revela o modo de vida da época, costumes sociais e pensamentos circulantes na sociedade.

A linguagem está presente em todos os campos da atividade humana. Seu caráter e sua forma específica de uso são infinitos, podendo variar desde um gesto ou uma palavra monológica a uma obra literária. O uso da língua na atividade humana efetua-se por meio de enunciados concretos, únicos, expressados pelos falantes dentro do campo da atividade humana (BAKHTIN, 2016). Os enunciados refletem os usos específicos do campo da atividade humana não só pelo conteúdo temático, estilo, mas também pela construção composicional, que compõe o conjunto do enunciado. Assim, cada enunciado aplicado à atividade humana apresenta suas especificidades, tornando-se um tipo relativamente estável, denominado por Bakhtin (2016) gênero do discurso. Os gêneros do discurso são infinitos, pois refletem as atividades humanas e inesgotáveis são as possibilidades de uso, podendo os enunciados serem replicados, aglutinados, suprimidos de acordo com a finalidade do campo.

O material de pesquisa está disponível no acervo do jornal *Folha de São Paulo* para assinantes. Os arquivos contam com informações desde a data de 1960, sendo um material rico para observação histórica e social.

A análise dos aspectos dialógicos relacionados ao uso da imagem da mulher nos anúncios publicitários contará com a organização dos grupos para a pesquisa por décadas. Para tanto, a turma será agrupada em equipes de 7 grupos. Assim, os grupos analisarão anúncios das décadas de 1960 a 2020. Foi definida, para cada grupo, a década a ser pesquisada; já a escolha do anúncio cabe ao grupo. Diante da escolha vamos seguir um roteiro de observação dos enunciados quanto aos seguintes recursos linguístico-discursivos: aspectos verbais e não verbais, escolhas lexicais, escolhas gramaticais, recursos estilísticos; efeitos de sentido; contextualização histórica e comparação com atualidade.

A partir das pesquisas, os alunos responderão sobre reflexões sobre o uso da língua e as escolhas realizadas, a composição verbo-visual do anúncio e sua relação com aspectos sócio históricos da época e a relação com o momento histórico atual.

Ao final, faremos uma roda de conversa, explicando sobre os aspectos que chamaram a atenção, tais como as descrições e lugar de fala das

mulheres de cada época. Logo após, pretende-se fazer uma exposição com o título escolhido pela turma para apresentação dos anúncios nos corredores da escola.

Materiais e métodos utilizados:

Serão utilizados computadores e internet, livro de língua portuguesa, cartolina, impressos, marcador, cola e fita adesiva.

Atividades realizadas:

A atividade será realizada em etapas:

1º momento – Contextualização e conceituação: fase de conceituar a teoria, contextualizar o lugar social das mulheres e engajar os alunos;

2º momento – Análise dos anúncios: em grupo os alunos farão as leituras dos anúncios, selecionarão e analisarão do ponto de vista sintático, semântico, estilístico e sócio histórico. O docente poderá contribuir com algumas provocações e reflexões.

3º momento – Roda de apresentações e exposição: Ao finalizar em sala, os grupos apresentarão suas pesquisas, suas percepções sobre o anúncio. Em seguida faremos uma apresentação para a escola em forma de exposição.

Impactos do projeto na escola e/ou na comunidade:

Espera-se que os alunos se envolvam com os objetivos do desenvolvimento sustentável, compreendendo que o dialogismo está relacionado à vida cotidiana e pode ser um recurso importante para as leituras, escritas e formação de pensamento crítico.

Referências:

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do Discurso**. Tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BARTHES, Roland. **Mitologias**. Tradução Rita Buongiorno e Pedro de Souza. 11ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001, p. 158-162.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: a experiência vivida**, vol. 2 Tradução Sérgio Milliet. 5ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019 b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

FOLHA DE S. PAULO. São Paulo: Grupo Folha, 2023 – Diário. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/asmats/2016/02/1744105-da-criacao-do-jornal-ao-futuro>. Acesso em 18/03/2023.

FOLHA DE S. PAULO. São Paulo: Grupo Folha, 2023 – Diário. Disponível em <https://edicaodigital.folha.uol.com.br/>. Acesso em: 25/03/2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estudo de gênero: Indicadores sociais das mulheres no Brasil**, 2019. Disponível em https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101784_informativo.pdf <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>, acesso em 25/03/2022.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**, 2022. Disponível em: <https://brasil.un.org/>, acessado em 03/04/2022.

VOLÓCHINOV, Valentín Nikoláievitch. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução, Notas e Glossário Sheila Grillo; Ekaterina V. Américo. Ensaio introdutório Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2018.

AS RELAÇÕES DIALÓGICAS NA REPORTAGEM DE ELIANE BRUM NO LIVRO "BRASIL CONSTRUTOR DE RUÍNAS". UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Fernanda Carolina e Silva Rocha Pinto

Universidade de Taubaté (UNITAU)

É jornalista formada pela Unitau (2011), pós-graduada em Gestão de Pessoas pela Uniseb (2015), MBA em Gestão Escolar pela USP/Esalq (2020) e Mestre em Linguística Aplicada pela Unitau (2022). Atua há 15 anos no mercado de Comunicação com experiência em redações do jornalismo diário, assessoria de imprensa, redes sociais, comunicação institucional e eventos. Atualmente trabalha no setor de Comunicação do Senac Taubaté. E-mail: fernadna.rocha25@gmail.com

Objetivo:

O objetivo deste relato de experiência analítico é de compreender a reportagem por uma perspectiva bakhtiniana, além de estudar a relação dialógica do texto de Eliane Brum no livro *Brasil Construtor de Ruínas: um olhar sobre o país de Lula a Bolsonaro* (2019) com os conceitos propostos por Bakhtin e o Círculo, sendo Bakhtin (1998, 2003, 2010, 2016, 2018) e Volóchinov (2013, 2017 e 2019). Os gêneros jornalísticos da esfera jornalística, em especial a reportagem, podem ser estudados a partir da perspectiva bakhtiniana e busca mostrar a construção discursiva nos trechos selecionados do livro.

Descrição do projeto:

A pesquisa é de caráter qualitativo e documental. A análise qualitativa dos dados seguiu as seguintes etapas: (a) Leitura do livro *Brasil Construtor de Ruínas: um olhar sobre o país de Lula a Bolsonaro* e (b) seleção dos quatro trechos que serão analisados. Logo em seguida, foi realizada a compreensão e análise à luz de Bakhtin (1998, 2003, 2010, 2016, 2018) e a relação da escrita de Brum com os conceitos bakhtinianos. Na sequência, foi feita uma breve linha cronológica da história do jornalismo no Brasil passando pelas diversas transformações sociais e tecnológicas, além da explanação sobre a função social do jornalista, a definição de gêneros jornalísticos e a reportagem. Também é destacado o conceito de *fake news* e como isso interfere na apuração jornalística. Ao final, temos a análise do corpus relacionando a escrita de Brum com a teoria bakhtiniana.

Partindo deste princípio e mostrando a diferença entre os gêneros discursivos da esfera da Comu-

nicação e os gêneros discursivos da esfera bakhtiniana, o gênero não é imobilizado, pois narra um fato de acordo com o período do seu acontecimento, mas faz parte do registro da história e pode ser lido ao longo dos anos, para que seja entendido esse gênero e também para entender o contexto daquela notícia. Volóchinov (2017) destaca que tudo que é ideológico possui significação, ou seja, representa algo e é um signo ideológico:

O signo não é somente uma parte da realidade, mas também reflete e refrata uma outra realidade, sendo por isso mesmo capaz de distorcê-la, ser-lhe fiel, percebê-la de um ponto de vista específico e assim por diante. As categorias de avaliação ideológica (falso, verdadeiro, correto, justo, bom etc.) podem ser aplicadas a qualquer signo. O campo ideológico coincide com o campo dos signos. Eles podem ser iguados. Onde há signo há também ideologia (VOLÓCHINOV, 2017, P. 93)

A partir dos anos 2000 e a era da internet, o acesso à informação também alterou nos últimos anos o acesso e a forma de difundir o conteúdo. Hoje as notícias podem ser acessadas por meio de *tablets*, *smartphones* e estão sendo compartilhadas em grupos de mensagens. Para o sociólogo espanhol Manuel Castells, um dos principais pesquisadores da era da informação e das sociedades conectadas em rede, essa mudança se dá de forma orgânica e rápida:

O que é irreversível no Brasil como no mundo é o empoderamento dos cidadãos, sua autonomia comunicativa e a consciência dos jovens de que tudo sabemos do futuro é o que eles farão. (CASTELLS, 2012, p. 186)

Os anos 2000 foram fundamentais para os desenvolvimentos tecnológicos, acesso à informação, difusão da internet discada e a cabo, inclusão digital de milhares de pessoas e transformou também a política brasileira. Tais mudanças também puderam ser vistas no atual contexto político brasileiro, como por exemplo, na campanha eleitoral.

Materiais e métodos utilizados:

Esse é um recorte da minha dissertação de mestrado e por isso não foram colhidos dados quantitativos e sim qualitativos, que serão descritos a seguir.

Atividades realizadas:

O trabalho do jornalista está envolto na manutenção da ética, trazendo a veracidade dos fatos, o aprofundamento no tema, a riqueza de dados e informações, a análise do assunto e possíveis desdobramentos daquele tema, além de ouvir todos os lados envolvidos na história. Com os adventos da tecnologia, as formas de consumo de notícia foram ampliadas e isso contribuiu com a disseminação de notícias falsas, conhecidas pelo termo *fake news*. Consequentemente isso o trabalho do jornalista precisa estar pautado na ética, pois é ele quem passa a correta informação e destaca o que é fato e o que é falso.

A partir desse breve percurso sobre a evolução da reportagem como gênero jornalístico, esta dissertação visa mostrar partes do contexto político brasileiro das últimas duas décadas mostrando a escrita da jornalista a partir da teoria de Bakhtin e o Círculo. A pesquisa também objetiva mostrar como são estabelecidas as relações dialógicas da autora com o contexto socio-político e como se observa a atitude responsiva e responsável expressando seu posicionamento ético como jornalista.

No livro *Brasil Construtor de Ruínas: um olhar sobre o país de Lula a Bolsonaro*, da jornalista Eliane Brum (BRUM, 2019) são analisados quatro subtítulos ligados ao contexto sócio-político destacando a forma narrativa-descritiva. O livro caracteriza-se como reportagem pois aprofunda um tema sob diversos ângulos que não são vistos no jornalismo diário por conta do curto espaço de exibição, como afirma Kotscho (2004). A jornalista é também autora sócio-historicamente situada na construção do livro e seus cro-

notopos se encontram ao longo da obra mostrando a relação entre os diversos personagens. A partir daí podemos notar a percepção de sentidos, além da construção cronotópica, conforme pontua Bakhtin:

Por si sós, o significado e o sentido, carecem de definições de tempo e espaço. O significado é um formador de sentido, é um elemento destacado do sentido. O enunciado tem um sentido, uma palavra isolada que o integra tem um significado; o significado não existe fora do sentido. Contudo, tanto o significado como o sentido só existem se encontram uma expressão espaço temporal. (BAKHTIN, 2018, p. 240)

O texto de Eliane Brum demonstra a história da política brasileira das últimas duas décadas desde o início do primeiro mandato de Luiz Inácio Lula da Silva em 2003 até os cem primeiros dias de governo de Jair Bolsonaro em 2019 e relaciona atos dos quatro chefes do executivo com diversas camadas e setores da sociedade. O livro possui ao todo 303 páginas e não foi possível analisar todo o conteúdo, portanto foram selecionados quatro trechos que evidenciam o papel de cada chefe de Estado durante o seu mandato no Brasil. O material não é dividido em capítulos, mas por subtítulos demarcados pela autora.

Além da análise textual, a pesquisa traz a análise verbo-visual da capa e do título do livro relacionando sua imagem com o contexto que é descrito. Eliane Brum não escreve o livro de forma linear ou cronológica e destaca no início da introdução que o grande desafio do jornalismo é escrever sobre a história em movimento. Além de romper com modelos estabelecidos no jornalismo, a reportagem apresenta peculiaridades linguísticas que provocam interesse em entender a linguagem e os recursos agenciados por Brum. Diante disso, surgiu o interesse de compreender essa obra a partir da perspectiva bakhtiniana de linguagem.

Dessa forma, o objetivo desta pesquisa é investigar como se dá a construção discursiva nos trechos selecionados do livro *Brasil Construtor de Ruínas: um olhar sobre o país de Lula a Bolsonaro*, a partir da perspectiva bakhtiniana de linguagem. Como se dá a construção discursiva de trechos selecionados do livro analisado nesta dissertação a partir da perspectiva bakhti-

niana de linguagem? Especificamente investigar: 1) como a autora estabelece relações dialógicas entre os fatos políticos e os personagens que ela apresenta; 2) a relação da escrita de Brum com os conceitos bakhtinianos de ética, estética, responsabilidade e responsividade. Os trechos são analisados com base na análise dialógica do discurso, pois para Bakhtin enunciados são relativamente estáveis com um propósito comunicativo. Também se observa o conceito de reportagem na esfera dos gêneros jornalísticos.

Impactos do projeto na escola e/ou comunidade:

Despertar o interesse na leitura dos estudantes em sala de aula que estão no período de formação de escolar, desenvolver a consciência crítica, explorar atividades em sala de aula, debater temas relevantes da sociedade, resgatar a história de um determinado momento do país ou do mundo, criar tarefas em conjunto e de forma individual. Bakhtin (2016, p. 73) é claro quando menciona que “dois elementos que terminam o texto como enunciado a sua ideia (intenção) e a realização dessa intenção. As inter-relações dinâmicas desses elementos, a luta entre eles, que determina a índole do texto.”Essas relações entre a autora e os personagens do texto podem ser vistas ao longo da obra e são destacados também nos trechos selecionados da análise. Apesar de partir do diálogo escrito e com registros de fatos da política brasileira é possível compreender que o processo dialógico é mais complexo, pois envolve cenários já existentes e outros enunciados dentro da cadeia discursiva.

Trabalhar com o estudo de gêneros discursivos a partir da ótica bakhtiniana e também com os gêneros jornalísticos a partir da ótica da comunicação, em especial, a reportagem, traz inúmeras possibilidades no âmbito escolar e bem como na formação de novos leitores críticos no país, além de contribuir para os estudos nas áreas da linguística e da comunicação. Para Bakhtin (2016) toda produção do texto precisa ter produção de sentido e esse sentido é mutável a cada contato que temos com os enunciados. A partir desta afirmação é possível elencar a necessidade de trazer textos como o de Eliane Brum que além de trazer diversos contextos da população brasileira, também evidenciam problemas sócio-históricos do país e posicionam o leitor como um formador de opinião e com novas percepções dos fatos da política brasileira.

Este relato de experiência está ancorado na perspectiva bakhtiniana de linguagem e nos gêneros discursivos, além dos gêneros da esfera jornalística, em específico a reportagem.

Unir contextos das áreas de Comunicação e Linguística foi motivada com o objetivo de contribuir com os estudos das áreas da Linguística Aplicada e Comunicação Social, com o destaque para a fundamentação teórica de Mikhail Bakhtin e o Círculo passando especificamente sobre a produção de gêneros discursivos à luz da Análise Dialógica do Discurso. Para aprofundar o referencial teórico foram evidenciados o trabalho do jornalismo no Brasil, o estudo sobre gêneros jornalísticos na esfera da comunicação e sobre reportagem. Bakhtin (2016) é claro ao mencionar que há uma infinidade de gêneros discursivos a serem estudados e reforça que onde há estilo há o gênero.

Quando estudamos gêneros discursivos sob a ótica bakhtiniana precisamos observar seus três elementos constitutivos: conteúdo temático, construção composicional e estilo. O conteúdo temático do livro de Eliane Brum retrata a política brasileira sob uma perspectiva narrativo-descritiva dos últimos 20 anos do país. Um aspecto importante sobre a reflexão de Bakhtin é sobre o contato do homem com o texto. Ao longo do texto foi possível observar conceitos de ética, estética, responsabilidade, axiologia, tom valorativo e responsividade que estão atrelados à Análise Dialógica de Bakhtin e o Círculo. O texto pode ser lido e relido várias vezes o tema do texto pode mudar, pois de acordo com Bakhtin, a cada leitura é possível ter novas percepções de sentido do enunciado. Já a construção composicional refere-se a estrutura do texto e nesta parte fica clara a liberdade expressiva que Brum aborda, pois, o livro não foi dividido em capítulos de forma cronológica e pontuando datas.

A jornalista traçou relações entre os personagens e a população brasileira e trouxe sua narrativa para o texto, além de destacar em subtítulos os tópicos que considerou importante para destacar. Cabe aqui ressaltar que o trecho do ex-presidente Jair Bolsonaro foi o único em que ela enfatizou além do subtítulo analisado, a divisão em três partes relacionando figuras de linguagem com os acontecimentos da época. Por fim, o estilo de acordo com Bakhtin (2016), está diretamente ligado ao modo próprio e único de falar

e escrever, pois abarca a seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua. O livro analisado foi o suporte para aprofundar os estudos a respeito dos gêneros discursivos de Bakhtin e o Círculo e também os gêneros jornalísticos da esfera da Comunicação, pois é possível a partir da leitura perceber a comunicação discursiva imediata que possui vínculo imediato com a realidade concreta.

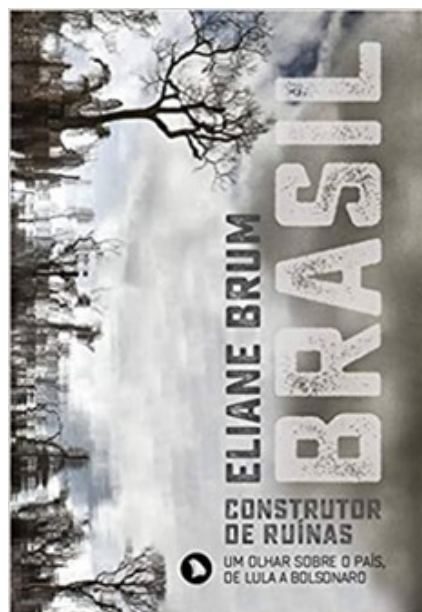
Estamos diante de um fenômeno do estilo no qual a autora coloca a sua vivência, visão de mundo, recortes de reportagens anteriores, trazendo questionamentos e análises para o leitor. A autora apresenta um posicionamento responsivo a que Bakhtin (2016) denomina como uma perspectiva dialógica. A questão do tempo e do espaço que a narradora articula na narrativa está diretamente ligada ao conceito cronotópico bakhtiniano, pois mostra as relações de tempo e espaço nos últimos 20 anos da política brasileira, além dos momentos de tensão que são descritos no livro. A jornalista procura, ao longo do livro, trazer a consciência crítica e reflexiva diante dos fatos da política brasileira. Ela se posiciona como repórter com o olhar crítico e demonstra sensibilidade com as camadas sociais mais vulneráveis do país. O compromisso profissional de Brum não é evidenciado apenas nas reportagens que foram feitas ao longo da sua carreira e na criação do livro analisado nesta pesquisa, mas também reforça que os seus textos estão ligados a um posicionamento ativo diante do contexto social do país. A partir do livro estudado nesta dissertação observamos a mudança do tom valorativo diante dos acontecimentos.

Observamos que a reportagem descrita no livro como gênero discursivo difere das reportagens comuns do jornalismo diário, pois estão mais aprofundadas e relacionam contextos que vão para fatos históricos que estão antes dos anos 2000 para explicar a relação com a atualidade. A jornalista utiliza recursos visuais e descritivos para compor cenários e criar cenas por intermédio de seu estilo singular. Brum preza pela ética jornalística trazendo fatos que reforcem sua crítica ou questionamento, dados que evidenciem as camadas mais vulneráveis que merecem olhares mais atentos dos governos. Este trabalho traz sugestões para ampliar o horizonte acerca dos gêneros discursivos, dos gêneros jornalísticos e em especial a reportagem. Este gênero quando observado a partir da sua realidade concreta

permite o olhar crítico diante do fato, além de ter um tempo e um espaço. O ponto final na reportagem é um limite provisório assim como na análise bakhtiniana. A reportagem pode ser discutida como forma de reflexão em sala de aula ou ser expandida como projeto de ensino eficaz na interpretação de textos e na reflexão crítica.

Figura 01 – Capa do livro

Fonte: os autores.



Além da foto da capa do livro é possível destacar no relato de experiência a análise verbo-visual do material. É possível ver a fotografia feita por Lilo Clareto que retrata árvores mortas no reservatório da usina hidrelétrica de Belo Monte, em 2018, no rio Xingu, Amazônia. O visual e o verbal constroem uma relação de sentidos, pois a imagem mostra uma relação dialógica com o atual contexto sócio-histórico brasileiro, com o título do livro e com a descrição da reportagem de Eliane Brum que mostra o Brasil como um “eterno construtor de ruínas e se vê atolado em seu passado”.

As cores destacadas na capa remetem aos tons de cinza e demais cores escuras com o objetivo de destacar as ruínas, as queimadas, a degradação ao meio ambiente, a exploração de recursos naturais, a falta de uma ação fiscalizadora contra as queimadas na Amazônia e a falta de fiscalização na obra da usina de Belo Monte.

A capa já traz atribuições de sentidos nos primeiros enunciados e a relação verbo-visual com o conteúdo temático da reportagem do livro, pois para Brait (2013) esse tipo de análise inspi-

rada no pensamento bakhtiniano exerce um papel fundamental na leitura contemporânea, pois o autor da ilustração dialoga diretamente com o conteúdo temático do livro e isso torna um enunciado verbo-visual. A capa do livro pode ser considerada um enunciado verbo-visual. Brait (2018) destaca que imagens, cores, figuras e lugares ocupam no espaço enunciativo uma sequência verbal que está articulada ao projeto discursivo. No caso o projeto discursivo é o livro e a capa está diretamente relacionada ao seu contexto.

É possível analisar a relação direta que a capa do livro tem com o conteúdo descrito e com o título. Observando de forma cronológica, as primeiras obras da usina hidrelétrica começaram na década de setenta, quando a Eletronorte inicia os estudos de Inventário Hidrelétrico da Bacia Hidrográfica do Xingu.

Anos depois, em 2010, é feito pelo Governo Federal o leilão de concessão para a construção e operação da usina hidrelétrica de Belo Monte por 35 anos. Dentro do contexto do livro analisado, a obra passou pelos quatro governos dos presidentes retratados por Brum. O fotógrafo traz para a capa do livro essa obra, pois ela direciona um dos caminhos das reportagens descrita por Brum:

Busquei responder a esse desafio em duas linhas de reportagem que percorro desde o início dos anos 2000: a escuta das periferias da Grande São Paulo e a escuta dos povos da floresta amazônica. No último caso, a partir de 2011, me concentrei particularmente no Médio Xingu, junto às famílias ribeirinhas atingidas por Belo Monte (BRUM, 2019. p. 7)

Referências:

A HISTÓRIA DE BELO MONTE - CRONOLOGIA. Norte e Energia SA. Disponível em <<https://www.norteenergia.com.br/pt-br/uhe-belo-monte/historico>> Acesso no dia 13 de out. 2022.

AMORIM, M. Cronotopia e exotopia. In: BRAIT, Beth. (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave.** 2 ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018. p. 95-114.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso** (Trad. do russo, organização, notas e posfácio de Paulo Bezerra, notas da ed. russa Serguei Botcharov). São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável.** 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, M. **Teoria do romance II: As formas do tempo e do cronotopo.** Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2018.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance.** Trad. Aurora Fornoni Bernadini et al. 4. ed. São Paulo: UNESP, 1998.

BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin: conceitos-chave.** São Paulo: Contexto, 2005.

BRAIT, B. Estilo. In: BRAIT, Beth. (org.). **Bakhtin: conceitos chave,** 5 ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: outros conceitos chave.** 2 ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

BRAIT, B; MELO, R. Enunciado/ Enunciado Concreto/ Enunciação. In: BRAIT, B. (org.) **Bakhtin: Conceitos Chave.** São Paulo: Contexto, 2005, p. 61-78.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,** LDB. 9394/1996

Brites, M. J.; Amaral, I.; Catarino, F. A era das “fake news”: o digital storytelling como promotor do pensamento crítico. **Journal of Digital Media & Interaction,** v. 1, n. 1, p. 85-98, 2018.

BRUM, E. **Brasil Construtor de Ruínas: Um olhar sobre o país de Lula a Bolsonaro.** Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2019.

CASTELLS, M. **Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet.** Trad. Carlos Alberto de Medeiros. 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

FARACO, C. **Linguagem e diálogo: as ideias do Círculo de Bakhtin.** São Paulo: Editora Parábola, 2009.

FARACO, C. Aspectos do pensamento estético de Bakhtin e seus pares. **Letras de Hoje,** Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 21-26, jan./mar. 2011.

FIORIN, J. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** São Paulo: Editora Ática, 2011.

FIORIN, J. Interdiscursividade e Intertextualidade. **Bakhtin: outros conceitos-chave**. Tradução. São Paulo: Contexto, 2006

FIORIN, J. O romance e a representação da heterogeneidade discursiva. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de. (Org.). **Diálogos com Bakhtin**. 2.ed. Curitiba: Editora da UFPR, 1999, p.127-164.

GRILLO, S. **Esfera e campo**. Bakhtin: outros conceitos-chave. Tradução. São Paulo: Contexto, 2006.

KOTSCHO, R. **A prática da reportagem**. São Paulo: Ática, 2004.

LAGE, N. **A estrutura da notícia**. 2ed. São Paulo: Editora Ática, 1989.

LAGE, N. **A reportagem: teoria e técnica de entrevista e pesquisa jornalística**. 6. ed., Record, Rio de Janeiro, 2005.

LIMA, E. Pereira. **Páginas Ampliadas: livro-reportagem como extensão do jornalismo**. São Paulo: editora Manole, 2009.

MACHADO, I. Gêneros Discursivos. In: BRAIT, B. (org.) **Bakhtin: Conceitos Chave**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 151-166.

MACHADO, I. Os gêneros e a ciência dialógica do texto. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de. (Org.). **Diálogos com Bakhtin**. 2.ed. Curitiba: Editora da UFPR, 1999, p.225-271)

MACIEL, L. **Para entender os gêneros do discurso**. 1ed. Araraquara: Letraria, 2022.

PUZZO, M. B. O discurso do outro na reportagem de Eliane Brum. **CAMINHOS EM LINGUÍSTICA APLICADA**, v. V.21, p. 178-198, 2019.

VOLOCHINOV, V. N. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.

VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. (Tradução, notas e glossário, Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo); (Ensaio introdutório, Sheila Grillo) São Paulo: Editora 34, 2017.

VOLOCHINOV, V. N. **A palavra da vida e a palavra na poesia**. 1 ed. São Paulo: Editora 24, 2019.

UM OLHAR DO GÊNERO DISCURSIVO PROPAGANDA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DA COLEÇÃO TECENDO LINGUAGENS

Hugo Análio da Mota

Universidade de Taubaté (UNITAU)

Discente do Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté. E-mail: hugoanaliogmail.com

Vânia de Moraes

Universidade de Taubaté (UNITAU) / Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Pós-doutora pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Doutora em Comunicação e Semiótica na PUC/SP e Mestra em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté (UNITAU). Pesquisadora e docente da UFRN e do Programa de Pós-graduação - Mestrado em Linguística Aplicada e do curso de graduação em comunicação social da UNITAU. E-mail: vania.unitau@gmail.com.

Número de estudantes envolvidos: não houve a participação de estudantes, por tratar-se de uma coleção didática

Ano/Série: Ensino Fundamental - Anos Finais (6º ao 9º ano)

Componente Curricular: Ensino de Língua Portuguesa

Objetivo:

Levantar e discutir como o gênero discursivo propaganda é trabalhado nos livros didáticos da coleção Tecendo Linguagens com intuito de indicar caminhos que possam contribuir para a melhoria da abordagem desse gênero.

Descrição do projeto:

Para iniciar o projeto, houve uma seleção da coleção didática que atendeu aos seguintes critérios:

a) a coleção precisaria estar conforme as diretrizes estabelecidas pelo PNLD (BRASIL, 2020), o que significa que houve um processo de escolha realizado pelo Ministério da Educação;

b) os livros da coleção deveriam ser usados por pelo menos uma escola da rede Estadual ou Municipal.

Tendo em vista esta consideração inicial, foi selecionada como corpus de pesquisa, uma coleção

que está sendo utilizada desde o ano de 2022. Em seguida, houve análise detalhada para identificar quais são os capítulos dos livros que, de alguma forma, abordam o gênero discursivo propaganda.

Feita a escolha da coleção, foi necessário estabelecer quais parâmetros de análise seriam utilizados para que atendessem ao objetivo geral, de contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa a partir do levantamento de discussões sobre o gênero discursivo propaganda na contemporaneidade e das contribuições do livro didático na abordagem desse gênero discursivo.

Tais parâmetros de análise deveriam ter coerência com o referencial teórico desenvolvido neste trabalho. Com isso, a análise foi dividida em cinco tópicos elencados a seguir:

- a) Relação entre a BNCC e a coleção escolhida;
- b) Análise sobre o gênero discursivo na coleção didática;
- c) Forma como o gênero discursivo propaganda é trabalhado nos livros da coleção;
- d) Análise da estrutura da linguagem no material didático, por meio de estudo das atividades;
- e) Forma como o universo da propaganda é trabalhado na coleção didática, tendo como referência o capítulo dois da dissertação: as fases do marketing segundo Kotler (2017).

A partir do estabelecimento dos critérios e dos temas a serem analisados, foi desenvolvido um roteiro de questões utilizado para nortear a aná-

lise. Em cada tópico, há quatro perguntas que se interligam e conversam com o objetivo geral da dissertação* e com o seu referencial teórico.

A análise do gênero discursivo propaganda ficou restrita aos livros, pois, apesar de os professores de Artes, Língua Portuguesa e Língua Inglesa serem os que mais utilizam esse gênero para enriquecer suas aulas, não há na escola, que trabalha com a coleção didática, um projeto específico ou outros recursos, como a utilização de filmes e trabalhos extracurriculares, que abordem esse gênero. Tal informação foi relatada pela Coordenadora da escola, no momento em que os livros foram entregues para a análise.

Materiais e métodos utilizados:

A metodologia utilizada é de natureza qualitativa, de dois tipos: a primeira parte é referente às concepções teóricas, sendo do tipo bibliográfica. Já a segunda parte, a análise do livro didático trata-se do tipo documental.

Atividades realizadas (análise da coleção didática):

Retomando o objetivo geral proposto, levantar e discutir como o gênero discursivo propaganda é trabalhado nos livros didáticos da coleção Tecendo Linguagens com intuito de indicar caminhos que possam contribuir para a melhoria da abordagem desse gênero, foi possível constatar que o gênero em questão, apesar de ser trabalhado mais especificamente no livro do 8º ano, está presente nos outros livros da coleção Tecendo Linguagem por meio de certas atividades. Porém, o livro não deixa claro para o aluno que a propaganda é uma modalidade de gênero discursivo, o que pode levar o estudante a entender que a unidade do livro trabalha com o tema propaganda e não com o gênero discursivo propaganda. Tal equívoco compromete o entendimento da propaganda como um gênero que precisa de atenção, pois está relacionado ao cotidiano.

Para Bakhtin (2016, p.38), é preciso compreender as modalidades dos gêneros discursivos, pois nós os empregamos de forma segura e habilidosa, mas em termos teóricos podemos desconhe-

cer interinamente sua existência. Assim, ao relacioná-lo como um tema e não como um gênero, o livro limita a compreensão do aluno sobre a estrutura composicional do gênero propaganda. A pesquisa também revelou que o gênero em análise está descolado da realidade que integra as redes sociais no circuito comunicacional da publicidade, pois, apesar de trazer textos extraídos da internet, não são trabalhadas as ações do gênero nos veículos de comunicação, nem suas especificidades, sejam de formato, linguagem ou estética.

Com isso, se há questionamento de que o gênero discursivo propaganda é abordado na coleção Tecendo Linguagens também no gênero digital. Ao nosso entendimento, a resposta para isso é negativa, pois, apesar de trazer textos e até expressões utilizadas na internet, não há, ao longo dos capítulos sete e oito, por exemplo, uma atividade ou algumas considerações sobre a especificidade do gênero discursivo propaganda na internet.

Essa é a maior limitação do livro didático quando desloca o aluno de sua realidade para exemplos que podem não estar presentes em seu cotidiano. Ao usar análises de propagandas de cunho social, muitas delas, não têm relação direta com o aluno, como a atividade de análise de uma propaganda sobre respeito às mulheres nos estádios, considerando que, em Passa Quatro - MG, não há estádio de futebol.

O livro fica restrito ao trabalhar com análise de propagandas de modo interpretativo, ou seja, solicitando seu objetivo, o porquê de determinados termos empregados e se o aluno tem experiências com aquele tema em seu cotidiano, sendo que, na maioria das vezes, é um tema social, como a falta de água e a importância da leitura. Outro ponto importante revelado pela pesquisa é de que não é trabalhado com os alunos os tipos de propagandas, sendo que elas são separadas apenas por duas categorias: a de cunho social, com objetivo de promover a conscientização e a de objetivo de venda, sendo esta última categoria pouco explorada nos livros didáticos.

Porém, há dois pontos positivos que merecem destaque para o livro: o modo como os capítulos relacionam o tema publicidade e consumo, permitindo ao aluno pensar criticamente sobre suas próprias relações com o desejo de consumir algo,

* Este relato foi escrito a partir da dissertação de mestrado O GÊNERO PROPAGANDA NOS LIVROS DIDÁTICOS: UMA ANÁLISE CRÍTICA A PARTIR DAS CONCEPÇÕES BAKHTINIANAS, defendida em 2023.

e as atividades orais, que possibilitam a reflexão sobre contrapontos a respeito da publicidade e ajudam o aluno a desenvolver sua oratória.

Com a análise, foi possível formular algumas considerações, tais como:

- A coleção não apresenta a BNCC (BRASIL, 2018) aos alunos;
- O livro não aborda a propaganda como um gênero discursivo nem mesmo como gênero textual;
- As atividades propostas são mais interpretativas do que práticas;
- A publicidade na internet e nas redes sociais é abordada de modo limitado;
- O papel da publicidade foi bem definido nos livros da coleção Tecendo Linguagens, apesar de tal definição ser limitada;
- A metodologia do livro ainda continua baseada em modelos de aprendizagem tradicionais, mais lineares e interpretativos;
- É necessário que o livro didático traga conteúdos sobre o gênero discursivo propaganda de outros meios e formatos;
- O tema propaganda continua a ser desconhecido pelos alunos e pelos professores, pois não é indicado ao docente estimular a possibilidade do contato dos alunos com um profissional da área, por exemplo;
- O gênero discursivo propaganda é subentendido como algo prejudicial no começo do capítulo sete;
- O gênero discursivo é abordado no final do livro didático do 8º ano, colocando em risco sua abordagem caso o calendário letivo atrase;
- A publicidade trabalhada no livro didático vai ao encontro da fase 3.0 do marketing, o que demonstra um atraso na aprendizagem sobre o gênero, devido a fase do marketing atual ser a 5.0.

Entende-se que o livro didático, apesar de ser o principal material de apoio dos professores na escola do município, possui limitações sobre o gênero discursivo propaganda.

Portanto, é necessário que o professor busque outras formas não convencionais de abordar o gênero em sala de aula, como a consulta com profissionais da área ou o uso de outros materiais que não sejam o formato impresso.

O gênero discursivo propaganda, portanto, é um gênero amplo que sofre mudanças significativas

dependendo do meio em que é veiculado, transformações essas que não foram abordadas nos capítulos da coleção Tecendo Linguagens. Cabe destacar que, conforme aponta Arduino e Espindola (2020), a propaganda passa por diversas mudanças e conceitos como a conectividade, a diversidade e o *lokemarks* (amor pelas marcas), são temas relevantes para a contextualização em que o gênero anúncio publicitário encontra-se na atualidade, por se tratar da fase do marketing em que se encontra.

A coleção se restringe a análises interpretativas de propagandas com temas sociais e, na maioria das vezes, veiculadas em formato impresso.

Vale ressaltar que, ao ser reproduzida no livro didático, a propaganda perde características do gênero e ganha novas dimensões necessárias ao formato impresso. Tal fato reforça a necessidade de o professor buscar recursos sobre o gênero fora do livro didático.

Atividades realizadas (análise da coleção didática):

A pesquisa não avaliou se há outros recursos, como projetos ou atividades extracurriculares, sobre o gênero propaganda nas escolas que trabalham com os livros da coleção Tecendo Linguagens, pois a metodologia proposta ficou restrita à análise da coleção didática.

Outra lacuna da pesquisa é que os estudos servem como base para apenas uma coleção utilizada em determinadas escolas e séries escolares de um espaço geográfico determinado, ou seja, tais análises não falam da totalidade do modo como a educação aborda o gênero discursivo propaganda.

Espera-se, assim, que esta análise tenha contribuído em três aspectos:

1. Destacar que o gênero discursivo propaganda ainda é abordado sob perspectivas ultrapassadas e entender que as novas possibilidades de ações publicitárias foram criadas a partir da internet e, portanto, analisá-las é fundamental;
2. Estimular que professores e outros envolvidos na comunidade escolar entendam que as abordagens sobre o gênero discursivo propaganda precisam acompanhar a evolução da publicidade ao longo dos anos;

3. Ser fonte de consulta para professores que desejam entender os limites e as contribuições dos livros didáticos sobre o gênero discursivo propaganda por meio de um profissional da área (publicitário).

De modo geral, os livros não contemplam o gênero discursivo em sua totalidade, com diversidade de formatos, mensagens, cores, objetivos e até mesmo públicos. Mesmo que se entenda que há limites para que determinada abordagem aconteça, seria interessante que a coleção permitisse que o aluno buscasse informações sobre o gênero em questão por outros meios, como entrevistar profissionais da área.

Além disso, espera-se que esta pesquisa possa ser continuada. O próximo passo seria a elaboração de atividades didáticas que preconizem o gênero discursivo propaganda dentro do contexto atual das redes sociais e da internet, favorecendo seus diferentes formatos e estruturas, além de abordar como a propaganda é estruturada até chegar ao seu público-alvo.

O trabalho, portanto, terá como objetivo a elaboração de uma sequência didática resultante da análise deste estudo e da contribuição de diferentes áreas da Educação e da Comunicação, com o intuito de fortalecer a aprendizagem do aluno de modo crítico e participativo, mas respeitando as deliberações da BNCC (BRASIL, 2018).

É perceptível que o tema abordado pode ser amplamente trabalhado de diferentes formas, espaços e com urgência de trazê-lo para mais próximo da realidade do aluno, que envolve redes sociais e internet. Sendo assim, sensibilizar a comunidade acadêmica de que a publicidade do século XXI difere da publicidade do século XX é imprescindível, conforme apontam estudos como o de Arduino e Espindola (2020).

Referências:

ARDUINO, L. G. B; ESPINDOLA, D. de O. Análise do anúncio publicitário da marca Faber Castell sob a perspectiva das relações dialógicas do discurso. **Inventário**, n. 26, p. 72-88, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/inventario/article/view/37952>>. Acesso em: 23 set. 2023.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Paulo Bezerra (Organização, Tradução, Posfácio e Notas); Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Brasília: MEC; SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/image_s/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em 30. agosto. 2023.

MOTA, Hugo Análio da. **O Gênero Propaganda nos livros didáticos: uma análise crítica a partir das concepções bakhtinianas**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Universidade de Taubaté. 2023.

A IMPORTÂNCIA DA EQUIPE GESTORA NO APOIO À EDUCAÇÃO ESPECIAL–INCLUSIVA: PRODUÇÃO DE RESSIGNIFICAÇÕES COLABORATIVAS

Mércia Aparecida da Cunha Oliveira

Universidade de Taubaté (UNITAU)

Professora Convidada do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté - Unitau, Doutora e Mestra em Educação pela PUC-SP. mercia.acoliveira@unitau.br

Luciana de Oliveira Rocha Magalhães

Universidade de Taubaté (UNITAU)

Professora do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, Unitau, pós-doutoranda em Educação: Psicologia da Educação pela PUC-SP. luciana.magalhaes@unitau.br

Marta Fernanda Boaventura Santos

Universidade de Taubaté (UNITAU)

Mestranda em educação, graduada em história e pedagogia, com ênfase em educação especial, professora da Sala de Recursos. marta.boaventura@yahoo.com.br

Número de estudantes envolvidos: 5 membros da equipe gestora (1 diretor, 2 vice-diretores e 2 professores coordenadores)

Ano/Série: Ensino Fundamental I e II

Componente Curricular: Educação Especial-Inclusiva

Objetivo:

- Apreender as significações da equipe gestora acerca da constituição de uma escola inclusiva.
- Compreender como a equipe gestora contribui para a inclusão dos estudantes com deficiências.
- Analisar as possibilidades de participação da equipe gestora no planejamento das ações pedagógicas para a garantia de educação de qualidade aos estudantes com deficiência.
- Compreender as relações da equipe gestora com a família de estudantes com deficiência.
- Promover discussões formativas entre professores e gestores no intuito de construir conhecimento e estratégias pedagógicas na área da Educação Especial-inclusiva.

- Analisar as possíveis ressignificações na atuação da equipe gestora após as discussões formativas.

- Criar de forma colaborativa um plano para promoção da formação continuada da equipe gestora.

Descrição do projeto:

A educação especial-inclusiva requer um olhar atento e comprometido de toda a comunidade escolar, e a equipe gestora desempenha um papel fundamental nesse contexto. A liderança educacional é essencial para o sucesso da inclusão escolar, pois é através da ação coordenada e comprometida da equipe gestora que se promovem as mudanças necessárias para a construção de uma escola inclusiva. A equipe gestora tem o desafio de fomentar ressignificações colaborativas no âmbito da educação inclusiva, buscando superar paradigmas segregacionistas e desenvolver práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e promovam a participação de todos os estudantes. Além disso, tem o papel de articular recursos e estratégias para a efetivação da educação inclusiva, o que implica a promoção de formações continuadas, construção coletiva do PPP e discernimento para compreender as funções administrativas e pedagógicas como

pares interligados. Através da promoção de espaços de diálogo e do estímulo à participação de todos os membros da comunidade escolar, a equipe gestora pode criar um ambiente acolhedor e inclusivo, em que as diferenças são valorizadas e respeitadas.

A pesquisa sobre a importância da equipe gestora no apoio à educação especial-inclusiva e na produção de ressignificações colaborativas em uma escola de ensino fundamental é de suma relevância, pois certamente contribuirá para o avanço do conhecimento nessa área e fornecerá subsídios para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas mais efetivas, assegurando uma educação de qualidade para todos os estudantes com deficiências.

A pesquisa tem como objetivo principal aprender por meio da compreensão das significações da equipe gestora os processos de inclusão escolar. Para tanto, a produção de informações será realizada em um município do Vale do Paraíba que fica localizado a 130 Km da capital do Estado de São Paulo. Este estudo será desenvolvido com a equipe gestora de uma escola municipal de Ensino Fundamental. Os participantes-colaboradores do estudo serão cinco, sendo uma diretora, dois vice-diretores e duas professoras coordenadoras, grupo que compõe a equipe gestora da escola.

A problemática central desta pesquisa reside na necessidade de compreender as significações da equipe gestora acerca da constituição de uma escola inclusiva. Essas significações referem-se à produção de sentidos e significados dos membros da equipe gestora acerca do processo de construção de um ambiente educacional inclusivo, que promove a participação e o desenvolvimento pleno de todos os estudantes.

A equipe gestora desempenha um papel fundamental na definição das políticas, na organização e na implementação de práticas educacionais que promovem a inclusão. Suas significações sobre a constituição de uma escola inclusiva podem abranger diferentes aspectos, como a valorização da diversidade, a adoção de práticas pedagógicas inclusivas, a promoção de um ambiente acolhedor e seguro, a articulação entre os aspectos administrativos e pedagógicos, entre outros.

Compreender as significações da equipe gestora é relevante não apenas para elucidar como eles percebem e interpretam seu papel na construção de uma escola inclusiva, mas também para identificar possíveis lacunas e desafios enfrentados na prática. Essa compreensão permite refletir sobre as responsabilidades administrativas e como essas se articulam com o compromisso de garantir uma educação inclusiva e de qualidade para os estudantes com deficiências. Ao investigar as significações atribuídas pela equipe gestora acerca da constituição de uma escola inclusiva, esta pesquisa pretende fornecer embasamentos teóricos e práticos para fortalecer a atuação desses profissionais. A partir desses resultados, será possível desenvolver estratégias e programas de discussão focal, visando capacitar a equipe gestora para liderar processos de transformação.

Materiais e métodos utilizados:

A metodologia adotada nesta pesquisa baseia-se na abordagem da Psicologia Sócio-Histórica, que proporciona a fundamentação teórica e o método de análise adequado para a compreensão das significações da equipe gestora acerca da construção da escola inclusiva. A partir dessa base, buscando através da Pesquisa-Trans-Formação os procedimentos metodológicos serão colaborativos e qualitativos.

A Pesquisa-Trans-Formação é uma ação acadêmica intencionalmente revolucionária que tem como objetivo a produção de conhecimento científico por meio da realização de processos de formação de grupos sociais com o propósito de provocar reflexões e ações individuais e coletivas que resultem em transformações. A intencionalidade é que estas transformações sejam de tal profundidade que ecoem revolucionariamente em seu meio laboral e/ou educacional político, ainda que em meio a uma estrutura conservadora historicamente reacionária (Magalhães, 2021, p. 265).

A pesquisa será realizada em uma escola do Ensino Fundamental I e II, localizada no Vale do Paraíba. Os participantes serão 5 membros da equipe gestora dessa escola (1 diretor, 2 vice-diretores e 2 professoras coordenadoras). Esses participantes foram selecionados para colabo-

rar com a pesquisa devido ao grande número de estudantes com deficiência matriculados nesta escola e por ter na equipe gestora professores egressos no curso de mestrado profissional em educação exercendo o cargo de gestor. Serão utilizados grupos de discussão como um dos principais instrumentos de produção de informações, que ocorrerá nos cinco encontros de HTPC direcionados e organizados pela pesquisadora. Nesses grupos, os participantes terão a oportunidade de compartilhar suas percepções, experiências e significações acerca da escola inclusiva, bem como discutir e analisar o material produzido durante essas discussões coletivas.

Atividades realizadas:

Considerando que o público-alvo para a produção de informações do estudo serão os cinco membros da equipe gestora de uma escola municipal, onde após aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa será solicitada a autorização da Secretária Municipal de Educação da cidade estudada, juntamente com a apresentação do projeto de pesquisa com a explicação dos procedimentos necessários, detalhando dos objetivos, evidenciando que a participação da equipe gestora será voluntária e os riscos serão mínimos, a pesquisadora entrará em contato com cada membro da equipe gestora, para dar início à pesquisa. Após as explicações sobre a pesquisa será enviado de maneira on-line o questionário de caracterização do grupo, no qual constará o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e a opção dos gestores de participarem da pesquisa. Assim que os questionários forem respondidos, será feito o convite aos 05 membros da equipe gestora, para participarem dos 05 encontros formativos previstos, que acontecerão quinzenalmente, em horário de HTPC, com duração de uma hora e meia. Totalizando assim 05 encontros formativos que acontecerão de forma presencial, na escola escolhida com a finalidade de facilitar o acesso dos participantes e ao mesmo tempo poder criar diferentes formas de produção de informação que atendam aos objetivos da pesquisa enquanto produz conhecimento. Serão utilizadas gravações de imagens e sons, para que todos os encontros sejam registrados e todas as falas sejam transcritas posteriormente.

A produção de informações seguirá os caminhos propostos na Pesquisa-Trans-Formação, criada por Magalhães (2021), que traz diferentes

formas de produção de informações, num movimento de pesquisar-formar que se caracteriza por uma construção que acontece ao longo de cada encontro e da proposição de técnicas como perguntas disparadoras, discussão, reflexão e confrontação das falas, como também discussão a partir da apresentação de casos de ensino, formações expositivas, produção de material didático sobre o tema, sempre de acordo com o surgimento de necessidades e da produção de significações, a fim de trabalhar a partir das objetivações.

Os procedimentos para análise das informações coletadas nesta pesquisa serão realizados por meio do Núcleo de Significações, uma abordagem teórico-metodológica que auxilia na interpretação dos dados e na construção do conhecimento. Essa técnica permite a identificação de padrões, tendências e significados atribuídos pelos participantes em relação à temática da pesquisa. O Núcleo de Significações envolve a organização e categorização das informações coletadas a partir dos instrumentos de pesquisa utilizados, como o grupo de discussão e o plano formativo. As falas e discussões dos participantes serão transcritas e analisadas de forma sistemática, buscando identificar os elementos centrais e recorrentes relacionados à importância do apoio da equipe gestora na educação inclusiva.

No grupo de discussão, as conversas são gravadas e transcritas e os comportamentos relevantes são observados e a análise acontece em todo o processo, desde a seleção dos participantes ao desenrolar das discussões. É um processo de interpretação que busca reconstruir o sentido dos discursos.

Uma análise de discurso social envolve a sistematização dos elementos centrais, identificando as diferentes posições e buscando consensos e discordâncias. É importante observar o que não é dito no grupo, mas que se manifesta nas práticas dos participantes. Os descompassos entre o que é dito e o que é feito são importantes para uma análise mais profunda do fenômeno investigado.

Impactos do projeto na escola e/ou na comunidade:

A partir das conclusões desta pesquisa, espera-se fornecer subsídios teóricos e práticos que contribuam para o aprimoramento das políticas

e práticas educacionais voltadas para a inclusão. A compreensão das significações atribuídas à escola inclusiva pelos gestores escolares e a identificação de estratégias efetivas de apoio à inclusão que podem impactar positivamente a qualidade da educação para todos os estudantes, promovendo a equidade e o respeito à diversidade.

Por fim, destaca-se a importância de uma abordagem colaborativa e participativa, em que todos os envolvidos no processo educacional tenham voz e sejam agentes de transformação para que seja possível obter como produto final desta pesquisa um plano formativo para promoção da formação continuada da equipe gestora desta escola municipal selecionada para a realização desta pesquisa.

Referências:

AGUIAR, W.M.J. & OZELLA, S. **Núcleo de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos**. Psicologia Ciência e Profissão, 222-245, 2006.

BRASIL, **Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MAGALHÃES, L. O. R. **A dimensão subjetiva dos processos de inclusão escolar no movimento da Pesquisa-Trans-Formação**. 2021. (Doutorado em Psicologia da Educação), PUC, São Paulo.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. Cortez Editora, 1997.

A LINGUAGEM DO CABELO: O PODER DA EXPRESSÃO IDENTITÁRIA

Fábio Ferreira Pinto

Universidade de São Paulo (USP)

Doutorando em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (USP). Formado em Letras, professor da rede pública de Taubaté – SP e da Escola de Aplicação Dr. Alfredo José Balbi (Colégio Unitau). E-mail: fabiofpinto77@gmail.com. Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/8035474247335270>

Número de estudantes envolvidos: 120 estudantes.

Ano/Série: 1º ano do ensino médio (quatro turmas).

Componente Curricular: Língua Portuguesa

Objetivo:

O objetivo geral do projeto “A linguagem do cabelo: o poder da expressão identitária”^{*} é que o professor de Língua Portuguesa e os alunos do 1º ano do Ensino Médio desenvolvam trabalhos que possam ser absorvidos pela comunidade escolar, criando uma corrente de criticidade em torno do uso ético e educativo das mídias, sobretudo digitais, a que têm acesso, fazendo com que tal desenvolvimento ao mesmo tempo parta de/e compartilhe experiências pessoais e reais dos alunos, possibilitando a implementação de uma visão crítica gerada a partir de situações concretas.

A especificidade dos objetivos desse projeto são os seguintes:

- Elaborar uma oficina que contemple atividades práticas e teóricas sobre a linguagem a partir de uma visão crítica e da decolonialidade;
- Estimular a observação crítica em diversas mídias digitais;

^{*} Este trabalho faz parte do projeto INTEGRAR: ESTUDO DAS MÍDIAS CONTEMPORÂNEAS, SOB A PERSPECTIVA DOS ESTUDOS COLONIAIS, do Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté (UNITAU), sob a orientação da Profa. Dra. Eliana Vianna Brito Kozma e da Profa. Dra. Vânia de Moraes, que visa à integração dos três níveis de ensino da UNITAU: básico, graduação e pós-graduação.

- Utilizar recursos da tecnologia digital, como aplicativos, softwares e ferramentas audiovisuais, para enriquecer as atividades propostas;

- Propor atividades práticas para aprimorar e alcançar o que indicam os ODS da UNICEF;

- Elaborar um produto final que impacte positivamente a comunidade escolar.

Descrição do projeto:

O desenvolvimento desse projeto tem como objetivos específicos levantar e discutir questões relativas à decolonialidade – envolvendo os ODS da UNICEF – a partir da leitura de diversos gêneros discursivos que circulam midiaticamente, quer analógica, quer digitalmente. À leitura, ocorrerão oficinas coordenadas pelos professores de Língua Portuguesa da Educação Básica, especificamente do 1º ano do Ensino Médio, seguidas por produção de gêneros discursivos autorais dos alunos-pesquisadores e a sua circulação nas mais diversas mídias (impressas ou digitais). Essas produções autorais também circularão dentro dos ambientes físicos da UNITAU, incluindo a Escola de Aplicação Alfredo José Balbi e o Departamento de Comunicação Social, com apresentações no Congresso Internacional de Ciência Tecnologia e Desenvolvimento (CIC-TED) em 2023.

O projeto “A linguagem do cabelo: o poder da expressão identitária” se justifica pelo fato de que os estudos decoloniais evidenciam a circulação de gêneros discursivos permeados de discursos que visam à manutenção do racismo, da misoginia, do machismo e da submissão de classes sociais desfavorecidas sob o domínio de organismos que detêm o poder de criar, escolher e divulgar tanto quem deve ter acesso ao produto midiático, quanto quem deve ser representado

por ele, ignorando a cultura e a origem social do indivíduo.

Os estudos decoloniais e de multiletramentos devem estar atrelados a projetos que busquem intervir, positiva e eticamente, sobre a realidade, como um movimento que visa a questionar estruturas mantenedoras das diversas desigualdades que ganham maior alcance com o advento das mídias digitais contemporâneas. Assim, não se trata apenas de uma proposta de reverter a colonialidade, mas de termos uma postura e uma atitude contínua de transgredir, intervir, e mudar a matriz de poder responsável por gerar os diversos problemas sociais elencados nos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), elaborados pela UNICEF, mais especificamente – para este documento – os 4 – Educação de Qualidade –, 5 – Igualdade de Gênero –, 10 – Redução das desigualdades – e 16 – Paz, Justiça e Instituições Fortes.

Recentemente, as discussões que envolvem a relação entre educação e diversidade cultural tornou-se objeto de inúmeros debates e pesquisas, não apenas no Brasil, mas em todo o continente sul-americano. Com o advento das mídias digitais, que se tornaram espaços de divulgação de ideologias que pregam o ódio e a violência contra homossexuais, mulheres, pessoas negras e imigrantes, por exemplo, sob a alegação da liberdade de expressão, essas discussões se multiplicaram, o que fez com que buscássemos construir formas mais plurais e multimodais de educação. A importância do projeto “A linguagem do cabelo: o poder da expressão identitária” dá-se pelo fato de que os modelos tradicionais de ensino não conseguem acompanhar a realidade contemporânea e digital vivenciada pelos estudos nos três níveis de ensino aqui contemplados. Em nenhum momento da história, a humanidade viveu tão radicalmente veloz e foi tão transformada como neste século XXI. Nada daquilo que fizemos e pensamos a partir desse momento deve deixar de levar em conta um contexto que é ao mesmo tempo veloz e contínuo.

Diante de tal fato, dos estudos decoloniais e de multiletramentos, dos ODS da UNICEF, é necessário fazermos uma reflexão sobre a relação entre a sociedade e os interesses criados por grupos que dominam as mídias digitais de modo a não apenas massificar suas visões de mundo; mas construir, a partir delas, formas de indicar

quem e o quê pode ver/ter voz e ser visto/ser ouvido por e nessas mesmas mídias digitais.

O projeto “A linguagem do cabelo: o poder da expressão identitária” objetiva, por meio de um arcabouço pedagógico de multiletramentos e multi-semioses, desenvolver pesquisas e práticas de ensino sob a perspectiva decolonial. De maneira mais específica, a implantação do projeto pretende levantar e discutir as questões relativas à decolonialidade a partir de uma prática de ensino de leitura e produção de textos multimodais.

Neste documento, apresentamos as especificações gerais da proposta, enfocando como será o processo de elaboração das pesquisas e das sequências didáticas que irão compor o projeto que terá como tema “A linguagem do cabelo: o poder da expressão identitária”, especificando a participação de cada um dos três níveis de ensino.

Além das especificações, trazemos as etapas para elaboração do projeto “A linguagem do cabelo: o poder da expressão identitária”, que tem como objetivo principal explorar as mídias digitais como forma de demarcar os espaços sociais que as pessoas ocupam ou devem ocupar na sociedade.

Ao término da implantação e execução da sequência didática, as produções dos participantes serão avaliadas a partir da integração com o projeto, considerando o arcabouço teórico-metodológico e os ODS. Todos participarão das reflexões sobre os resultados apresentados, que serão disponibilizados para os demais integrantes.

Com essa proposta de um trabalho de pesquisa, ensino e intervenção, esperamos contribuir para a formação de alunos e alunas mais críticos(as), criativos(as) e inovadores(as), capazes de se adaptarem às demandas educacionais na sociedade contemporânea.

Recursos:

O projeto com recursos humanos – professor e alunos –, coordenados sob a oficina de “A linguagem do cabelo: o poder da expressão identitária”. Também serão necessários recursos materiais, como equipamentos para gravação e

edição de áudio e vídeo, materiais para as atividades práticas, e recursos digitais, como softwares e aplicativos.

Materiais e métodos utilizados:

A nossa prática de ensino por meio de sequências didáticas deve começar por uma definição das fases a serem cumpridas. A seguir, baseada em Lopes-Rossi (2012), apresentamos um quadro com o modelo dessa prática.

- 1ª: apresentação da proposta para os alunos;
- 2ª: exploração de um exemplo;
- 3ª: produção primárias, secundária e final do texto;
- 4ª: divulgação.

Quadro 01 – Fases da sequência didática

Fonte: elaborado pelo autor, com base em Lopes-Rossi (2012)

1ª	Apresentação da proposta e do Gênero	Nessa etapa, o professor deve apresentar a proposta de trabalho para os alunos, evidenciando quais são os passos do projeto, qual o papel de cada integrante, formas de avaliação e de divulgação.
2ª	Exploração e exemplificação de um modelo	O professor apresentará exemplos do gênero escolhido. Levantará hipóteses de análise sobre os exemplos dados, de modo a não apenas apresentar o gênero discursivo, mas resgatando e ampliando sua visão de mundo por meio da exploração do gênero.
3ª	Produção	A partir das explicações e da exploração anteriores, os alunos produzirão textos de autoria própria, utilizando diversas mídias de produção. O professor acompanhará como observador e orientador das propostas, mas sempre mantendo a autonomia do aluno. A produção deve passar por três fases: i) primária – o aluno fará um esboço de seu texto; ii) secundária – haverá um processo de revisão, que pode ser coletivo, contando com a participação dos demais alunos, ou individual, tendo o professor como corretor; iii) final – o aluno fará uma versão definitiva de sua produção.
4ª	Divulgação	O aluno divulgará seu texto, utilizando as mídias pré-estabelecidas na primeira etapa. Em situações que envolvem instituições de ensino superior, os trabalhos devem ser divulgados em seus eventos.

A interação e a colaboração mútua entre os participantes do Projeto é essencial para que cada um possa compartilhar ideias, recursos e sugestões para enriquecer o conteúdo das pesquisas, das práticas de ensino e, conseqüentemente, a confecção dos trabalhos dos alunos e dos pesquisadores. Para viabilizar essa interação, o PADLET**, será uma importante ferramenta, em que os participantes poderão trocar informações, fazer perguntas e comentários construtivos.

ETAPAS DO PROJETO

Para cumprirmos as quatro fases do projeto, fizemos a seguinte divisão:

1ª) INICIALIZAÇÃO

Definição do tema e do problema a ser estudado. Estabelecimento de objetivos e metas.

• **Tema:** “A linguagem do cabelo: o poder da expressão identitária”.

• **Resumo do Projeto:** O Projeto “A linguagem do cabelo: o poder da expressão identitária” será desenvolvido por alunos e professores de Língua Portuguesa da Escola de Aplicação da UNITAU. A proposta do Projeto é levantar reflexões com vieses decoloniais e de estudos críticos do discurso, ligadas aos ODS, contribuindo para a formação de um público capaz de colocar-se, criticamente, diante de discursos opressores e discriminatórios. Além disso, serão utilizados recursos pedagógicos, como as mídias digitais, para ampliar as possibilidades de leitura e escrita críticas.

• **Problema:** A problemática central do Projeto é a análise dos discursos que circulam nas mídias contemporâneas a partir de estudos críticos do discurso e da decolonialidade.

2ª) PLANEJAMENTO:

Nessa fase, serão definidos os caminhos a serem seguidos para atingir os objetivos estabelecidos na fase de inicialização. O cronograma para o cumprimento do projeto contempla cinco semanas, divididas da seguinte forma:

** O Padlet é uma ferramenta que permite criar quadros virtuais para organizar a rotina de trabalho, estudos ou de projetos pessoais. O recurso possui diversos modelos de quadros para criar cronogramas, que podem ser compartilhados com outros usuários e que facilita visualizar as tarefas em equipes de trabalho ou por instituições de ensino.

1ª semana:

- Apresentação do Projeto;
- Definição do tema da pesquisa (lembrando que ele deve ter relação direta com o tema do Projeto “A linguagem do cabelo: o poder da expressão identitária”);
- Pesquisa bibliográfica (a pesquisa deve estar relacionada aos conceitos relativos aos estudos críticos do discurso e à decolonialidade).

2ª semana:

- Revisão do tema da pesquisa e dos objetivos específicos;
- Elaboração da estrutura básica da pesquisa, incluindo os temas a serem abordados e o número de atividades;
- Discussão sobre estratégias a serem utilizadas, como aula expositiva, apresentação e discussão sobre mídias digitais e seus produtos;
- Levantamento dos recursos necessários para a elaboração da pesquisa, com foco nos aplicativos e recursos das mídias digitais.

3ª semana:

- Continuação do desenvolvimento da pesquisa, com foco na produção de materiais que utilizem recursos da mídia digital;
- Elaboração de atividades que estimulem a criticidade em ambientes digitais e multiletrados.

4ª semana:

- Revisão da pesquisa e dos materiais produzidos, com atenção especial para correção ortográfica e edição.

5ª semana:

- Finalização e revisão final dos materiais produzidos

*Avaliação e retorno para possíveis melhorias.

É importante lembrar que o cronograma pode ser ajustado de acordo com as necessidades do Projeto e a disponibilidade dos envolvidos. Além disso, é recomendado definir prazos específicos para cada etapa, a fim de garantir o cumprimento do Projeto dentro do prazo estabelecido.

3ª) EXECUÇÃO:

A fase de execução é o momento em que colocamos em prática todo o planejamento feito na etapa anterior.

1. Seguir o cronograma estabelecido;
2. Abordar a teoria escolhida para o projeto, incluindo os ODS;

3. Definir as ferramentas digitais que serão empregadas na execução do projeto;

4. Escolher os materiais necessários para confecção e apresentação dos resultados do projeto;

5. Utilizar as mídias digitais como recurso de pesquisa e exploração durante a execução do trabalho;

6. Elaborar atividades práticas;

7. Reunir-se para discussão sobre as pesquisas realizadas e o emprego dos materiais e das mídias digitais;

8. Entregar a pesquisa, a execução e apresentar os trabalhos para a comunidade escolar.

4ª) CONTROLE:

Nesta etapa, será acompanhado o andamento do Projeto e as atividades realizadas dentro dos prazos estabelecidos, bem como a avaliação das pesquisas e das práticas de ensino em que os participantes estão envolvidos.

- Acompanhamento do andamento por parte dos professores responsáveis pelo projeto;
- Verificação do cumprimento dos prazos estabelecidos;
- Avaliação das pesquisas e dos materiais produzidos durante as práticas de ensino;
- Devolutiva aos participantes, fornecida pelos professores responsáveis.

5ª) FINALIZAÇÃO:

Nesta etapa, serão integrados os resultados das pesquisas e das práticas de ensino do Projeto “A linguagem do cabelo: o poder da expressão identitária”, além da elaboração de um relatório final do Projeto pelos professores responsáveis.

- Integração dos resultados das pesquisas e das práticas de ensino ao Projeto principal;

- Elaboração de um relatório final do Projeto pelos professores responsáveis;

- Destaque das principais contribuições e aprendizados no relatório final;

- Disponibilização do Projeto para todos os participantes.

Impactos do projeto na escola e/ou na comunidade:

Ao final deste Projeto, espera-se que os participantes tenham desenvolvido a capacidade de lançar mão de uma reflexão crítica e decolonial na leitura das mídias na contemporaneidade. Além disso, o tema do projeto “A linguagem do cabelo: o poder da expressão identitária” permite explorar diversas ações propostas pelos ODS da UNICEF, estabelecidos nas aulas de Língua Portuguesa na Escola de Aplicação Dr. José Alfredo Balbi.

Acreditamos que a elaboração desta proposta de trabalho possa contribuir para a formação de seres humanos mais críticos e mais empáticos, que busquem enfrentar e eliminar as diversas fobias e preconceitos que encontraram nas mídias digitais as ferramentas para amplificação de formas de violência contra todos aqueles considerados diferentes.

Referências:

ARAUJO, L. **O livro do cabelo**. Editora Leya: São Paulo, 2012.

BANNEL, R. I. et al. **Educação no século XXI** – Cognição, tecnologias e aprendizagens. Petrópolis: Vozes/PUC Rio, 2020.

FILATRO, A. **Design instrucional**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2008.

LIBERALI, F. C. Multiletramento engajado para a prática do bem viver. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 22, n. 1, p. 125-145, jan./abr. 2022.

LOPES-ROSSI, M. A. G. **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de texto**. Taubaté: Editora Cabral. Livraria Universitária. 2002.

LOPES-ROSSI, M. A. G.. Procedimentos para estudo de gêneros discursivos da escrita. **Revista Intercâmbio**, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC, ISSN 1806-275X, 2006.

LOPES-ROSSI, M. A. G.. A produção escrita de gêneros discursivos em sala de aula: aspectos teóricos e sequência didática. **Signum: Estudos da Linguagem**, [S. l.], v. 15, n. 3, p. 223-245, 2011

MOURA, D. G., BARBOSA, E. F. **Trabalhando com projetos: planejamento e gestão de projetos educacionais**. Vozes: São Paulo, 2017.

RIBEIRO, A. E. **Multimodalidade, textos e tecnologias – provocações para a sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2021.

REZENDE, T. Por uma postura decolonial na formação docente e na educação linguística: conversa com Tânia Rezende. **Gláuks: Revista de Letras e Artes**. Vol. 20, nº 1, jan/jun. 2020.

ROJO, R.; BARBOSA, J.P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2020.

ROCHA, P. H. B.; MAGALHÃES, J. L. Q.; OLIVEIRA, P. M. P. (Orgs). **Decolonialidade a partir do Brasil** – Volume II. São Paulo: Dialética Editora, 2020.

SANTANA, C. M. S. A produção escrita a partir do gênero discursivo notícia por meio de uma sequência didática. **Revista Entreletras**, v. 10, n. 2, jul/dez 2019 (ISSN 2179-3948 – online).

VAN DIJK, T. A. **Ideología y discurso: una introducción multidisciplinaria**. Barcelona: Ariel, 2003

VAN DIJK, T. A. **Discurso e Poder**. São Paulo: Contexto, 2018.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa – como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998

A REPRESENTATIVIDADE DO NEGRO NA HISTÓRIA

Guilherme Alves Barbosa

Universidade de Taubaté (UNITAU)

Graduando em história e licenciatura, aluno da Universidade de Taubaté (UNITAU). E-mail: guilhermealvesbarbosa93@gmail.com

Suzana Lopes Salgado Ribeiro

Universidade de Taubaté (UNITAU)

Doutora em História Social, professora da Universidade de Taubaté (UNITAU). E-mail: suzana.ribeiro@falaescrita.com.br

O presente texto descreve uma experiência didática e pedagógica realizada no contexto da instituição NOUS, Escola Noética Da Vinci a partir do Projeto Jovens Protagonistas em Pindamonhangaba-SP, com o intuito de abordar a necessidade de superar a invisibilidade histórica e cultural das populações afrodescendentes no currículo escolar. A atividade, intitulada “Na Trilha da História”, envolveu estudantes do ensino fundamental II, predominantemente do nono ano, além de alguns alunos do ensino médio, com idades variando de treze a dezoito anos.

Objetivo:

O objetivo principal da oficina era possibilitar que os alunos se reconhecessem etnicamente e compreendessem os diferentes tratamentos étnicos ao longo da história brasileira e refletissem sobre a subalternização de grupos sociais.

O cenário educacional brasileiro tem sido marcado por desafios persistentes relacionados à representatividade e ao tratamento das diferentes etnias em sala de aula. Apesar dos esforços recentes para diversificar o currículo e incorporar perspectivas étnicas e culturais variadas, a necessidade de superar as desigualdades históricas e raciais ainda é evidente. Nesse contexto, a atividade “Na Trilha da História” buscou abordar as questões de identidade étnica, discriminação e desigualdade social, bem como, o enaltecimento e a pluralização das identidades no cerne da escola enquanto espaço dialógico no tocante da compreensão das lutas sociais enquanto formadoras da identidade nacional e a resistência da negritude.

Descrição do projeto:

A atividade foi estruturada de forma a envolver os alunos em uma dinâmica interativa. Foram utilizados cerca de quinze tatames, cada um com um texto que fazia referência a um evento histórico significativo, sob o olhar da reestruturação da sociedade, a saber: a corrida do ouro, a abolição da escravatura, a Constituição de 1988, dentre outros. Os alunos eram encorajados a ler os textos e, com base em seu pertencimento étnico declarado, avançar ou retroceder na trilha da história. Esse pertencimento étnico foi expresso através de marcadores sociais, que ao decorrer da atividade, os discentes conseguiram compreender a partir das provocações no tocante do avanço da trilha enquanto os outros alunos ficavam para trás, cuja reflexão apoiou-se no pensamento de CERTEAU, eu e os outros. A atividade também envolveu a análise do Decreto nº 307 de 1890, que simbolicamente apagou registros relacionados à escravidão no Brasil, evidenciando o apagamento de informações importantes que poderiam contribuir para a construção identitária de grupos étnicos, simbolizando fissuras de fixação da memória enquanto emancipação da ancestralidade, já que houveram diversos projetos de apagamento da identidade negra por meio do higienismo, entretanto, tais projetos foram reorganizados, na contemporaneidade por meio da ideia de África homogênea, África pobre, sobretudo no Brasil que ainda opera sobre os moldes da segregação étnico-racial, o que evidencia a urgência de oficinas como essa, em conformidade com a Lei 10.639/2003.

Durante a atividade, os alunos tiveram a oportunidade de refletir sobre sua própria identidade étnica e sobre como diferentes grupos étnicos foram tratados ao longo da história brasileira. Eles notaram que, ao seguir a trilha da história,

certos grupos, como negros, indígenas, mulheres, pessoas LGBTQIAPN+, ficaram para trás em relação a outros grupos. Isso levantou questões importantes sobre a subalternização de pessoas ao longo do tempo, eles compreenderam e apontaram os apagamentos, silenciamentos e se perguntaram se os negros escreveram a sua própria história, bem como os povos originários, apontando que as reflexões que estão nos livros didáticos, na escola e nos espaços dialógicos, podem ser a exclusão da oralidade e da história a partir do ponto de vista do silenciado, o que fora apontado como uma problematização necessária na compreensão do Brasil contemporâneo. Os alunos também perceberam as relações de gênero e identidade, demonstrando sensibilidade para questões de igualdade, equidade e diversidade.

A atividade culminou em uma roda de conversa na qual alguns estudantes assumiram sua identidade negra, destacando a complexidade da identidade étnica e cultural no Brasil. Eles também levantaram debates sociais e culturais, questionando mais uma vez, o apagamento histórico e reconhecendo a importância de promover igualdade e justiça social.

Impactos do projeto na escola e/ou na comunidade:

A atividade “Na Trilha da História” demonstrou a importância de abordar a identidade étnica, discriminação e desigualdade social no contexto educacional, proporcionando aos alunos a oportunidade de questionar a invisibilidade histórica das populações afrodescendentes. Além disso, destacou a importância de repensar a estrutura curricular e os espaços escolares para promover a multiplicidade e a inclusão de perspectivas étnicas e culturais diversas. O diálogo e a reflexão entre os alunos contribuíram para uma compreensão profunda e detalhada da história problema.

Este relato de experiência demonstra a importância de atividades que promovam a conscientização histórica e étnica, enriquecendo o ambiente educacional e incentivando debates significativos sobre igualdade e justiça social.

Figura 01 – Oficina “Na Trilha Pela História” em 12 de agosto de 2023 – Projeto Jovens Protagonistas, ONG NOUS, Escola Noética Da Vinci. Oficina escrita pelo professor Wagner Eduardo em 2019.

Fonte: os autores.



Referências:

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 09 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 30 ago 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 30 ago 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 30 ago 2023.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

NOUS, Ebook, **Jovens Protagonistas** – Escola Noética Da Vinci, 2019.

PANTOJA, Selma. **Uma antiga civilização africana: história da África Central Ocidental**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011.

DIÁLOGOS CONTRA O RACISMO: PALESTRAS E DEBATES NO AMBIENTE ESCOLAR

Brayan da Silva Azevedo

Universidade de Taubaté (UNITAU)

Mestrando em Linguística Aplicada pela UNITAU - Bolsista CAPES, Presidente da Comissão de Igualdade Racial da OAB – Subseção Bertoga. Bacharel em Direito pela FABE, Especialista em Processo Civil pela Mackenzie. E-mail: b.azevedo@adv.oabsp.org.br

Número de estudantes envolvidos: 450 alunos

Ano/Série: 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio

Componente Curricular: Língua Portuguesa

Objetivo:

O objetivo deste projeto foi promover a conscientização e o diálogo sobre as diferentes manifestações do racismo entre estudantes de escolas públicas da Baixada Santista, visando uma compreensão mais profunda das questões raciais e o incentivo à reflexão crítica.

Descrição do projeto:

A iniciativa consistiu em realizar uma série de palestras nas escolas, abordando temas cruciais como o racismo estrutural e o racismo recreativo. Busquei oferecer aos alunos um espaço seguro de fala e escuta para discutir esses assuntos sensíveis, incentivando a empatia, o respeito e a construção de um ambiente mais inclusivo e diverso.

Materiais e métodos utilizados:

As palestras foram embasadas em obras teóricas de renomados autores que exploram profundamente a temática racial. Utilizei como principais referências o “Pequeno Manual Antirracista” de Djamila Ribeiro, assim como “Lugar de Fala” e “Racismo Estrutural” de Silvio de Almeida. Tais obras forneceram as bases conceituais e críticas necessárias para abordar o racismo de maneira aberta e substancial.

Atividades realizadas:

O desenvolvimento das palestras seguiu um formato de diálogo dinâmico, fomentando a par-

ticipação ativa dos alunos. Desde o início, ao abordar conceitos e reflexões essenciais extraídos das obras de referência, busquei instigar a compreensão das várias formas de manifestação do racismo. Além disso, durante os encontros, foi notável a abertura dos alunos para compartilhar relatos de situações racistas que vivenciaram, proporcionando um ambiente empático e propício ao debate. Em um momento específico, também conduzi uma dinâmica de identificação racial, que revelou uma percepção surpreendente: muitos dos estudantes admitiram não saber como se identificar racialmente, ressaltando a complexidade de tais questões em nosso contexto. Estimulando reflexões e abordagens sensíveis, o ambiente de diálogo enriqueceu-se com a diversidade de perspectivas e experiências, contribuindo para uma compreensão mais profunda e crítica da temática racial.

Impactos do projeto na escola e/ou na comunidade:

Os impactos foram significativos. Os alunos demonstraram maior sensibilidade na identificação de situações racistas em seu cotidiano e, conseqüentemente, maior disposição para confrontar essas situações de maneira assertiva. Além disso, muitos relataram uma mudança positiva na maneira como enxergam as questões raciais, mostrando interesse em se envolver em futuras ações relacionadas à igualdade racial.

A concretização deste projeto de palestras e debates sobre racismo ressalta a profunda influência das relações dialógicas, conforme conceituadas por Bakhtin (2011), na promoção da conscientização e da transformação social. A educação e o diálogo, segundo essa perspectiva oportunizam a construção do conhecimento e da mudança de perspectivas. Ao criar um espaço de discussão aberta, onde as vozes individuais dos alunos dialogam entre si e com

as ideias das obras de referência, fomentamos um ambiente propício para a reflexão crítica e o engajamento na luta antirracista. As relações dialógicas, marcadas pela interação entre diferentes pontos de vista e das vivências pessoais, permitem a desconstrução de preconceitos arraigados e a reconstrução de significados. Nesse contexto, a perpetuação dessas atividades se torna vital para a construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva, igualitária e sensível às nuances das relações dialógicas que moldam nossa compreensão do mundo.

Figura 01 – E.E. Archimedes Bava – Bertioga, SP, novembro de 2022.

Fonte: o autor.



Figura 02 – E.E. Deputado Antônio Moreira Coelho – São Vicente, SP, junho de 2022.

Fonte: o autor.



Figura 03 – E.E. E.E. Prof. Armando Bellegard – Bertioga, SP, novembro de 2022.

Fonte: o autor.



Agradecimentos:

Este trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES). Código de Financiamento 001.

Referências:

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. 1. Ed. São Paulo: Editora Jandaíra. 2019.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de Fala**. São Paulo. Editora Jandaíra. 2019.

EXPERIÊNCIA: DIÁLOGO NO ESCURO

Aline Almira Morbach

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Doutoranda em Inglês: Estudos Linguísticos – UFSC; Mestra em Estudos Linguísticos – UFFS; Licenciada em Letras, Especialista em Ensino da Língua Inglesa; Especialista em Psicopedagogia. Professora Particular de Inglês e Francês e Professora do Ensino Fundamental II. Email: aline.a.morbach@gmail.com.

Número de estudantes envolvidos: 15 alunos

Ano/Série: 2ª série do Ensino Médio (equivalente), Nível Avançado

Componente Curricular: Língua Inglesa

Objetivo:

Esta atividade teve por objetivo proporcionar a experiência de não enxergar, de não poder contar com o sentido da visão. Em um sentido mais profundo, esta experiência visou desenvolver nos alunos empatia, compreensão das diferenças e, principalmente, das dificuldades encontradas por pessoas desprovidas do sentido da visão, incitando, assim, o pensamento crítico sobre a imperiosidade de medidas inclusivas nos ambientes sociais, como escolas, por exemplo, visando atender pessoas com necessidades especiais.

Descrição do projeto:

O projeto consistia em oportunizar aos alunos a experiência de não enxergar, de ter que realizar certas atividades, como, por exemplo, se locomover, apenas confiando nos seus outros sentidos.

Tal ideia surgiu com a lição que o livro abordaria naquela semana. O texto da lição se chamava “Diálogo no Escuro” e abordava uma exposição que acontecia em vários países do mundo. Nesta exposição, as pessoas entravam em salas escuras, sendo desprovidas, assim, do sentido da visão, e eram guiadas por seus outros sentidos. As paredes contam com escritas em braille, que os participantes podem tocar na tentativa de ler, e sentir como seria a vida sem o privilégio da visão.

A partir deste texto e das discussões que pro-

vinham dele, resolvi adaptar a experiência para a sala de aula, para incitar nos alunos a reflexão sobre inclusão e acessibilidade.

Materiais e métodos utilizados:

Para a execução desta atividade em sala de aula, com um grupo de adolescentes, na disciplina de Língua Inglesa, foram utilizados os livros de Inglês, em específico a lição que tratava da experiência do “Diálogo no Escuro”, como forma de introduzir o contexto da atividade e a natureza das tarefas que seriam realizadas a seguir. Além disso, foram utilizadas vendas para os olhos, para que todos os alunos tivessem a oportunidade de experimentar a sensação de estar no escuro de não enxergar.

Atividades realizadas:

Após a leitura e discussão do texto em sala de aula, entendendo um pouco mais sobre o intuito da atividade, que, de certa forma, iria reproduzir a experiência da exposição Diálogo no Escuro, os alunos foram divididos em pares, sendo que um dos alunos seria vendado e o outro aluno seria responsável por guiar seu companheiro.

Em seguida, os alunos foram levados para fora da sala, onde deveriam realizar as seguintes atividades: o aluno não vendado esconderia pela escola um objeto seu, guiar seu companheiro até encontrar seu objeto guardado; o aluno vendado deveria direcionar-se ao banheiro da escola, de forma a experimentar a locomoção desde a sala de aula até o banheiro, contando com escadas e objetos pelo meio do caminho, sendo apenas guiado pela voz do seu companheiro; chegar até a recepção da escola e ter uma conversa breve com a recepcionista, ou quem estivesse lá, simulando necessitar de alguma ajuda; e movimentar-se pela escola, sendo sempre apenas guiado pela voz de seu companheiro.

Após a realização desta etapa, o outro aluno recebeu a venda, e passou pelo mesmo processo. Finalizando as tarefas, os alunos foram redirecionados à sala de aula, onde deveriam escrever sobre o processo que experienciaram e abordar a importância da inclusão em ambiente escolar, do atendimento às necessidades especiais, e o que poderiam fazer enquanto alunos, colegas e cidadãos.

Impactos do projeto na escola e/ou na comunidade:

Após a realização da atividade “Diálogo no Escuro” e da escrita do texto sobre a importância desta experiência, os textos foram expostos em murais na escola, na tentativa de sensibilizar outros colegas para as necessidades especiais que as pessoas possam apresentar, tanto dentro do ambiente escolar como em sociedade.

Muitos alunos apontaram em seus textos e nas discussões em sala de aula, que gostariam que as condições que demandam alguma necessidade especial não fossem olhadas com qualquer tipo de julgamento ou preconceito, mas que pudessemos tratar tanto as necessidades especiais quanto as disfunções na aprendizagem, como situações cotidianas, que fazem parte do ambiente escolar.

Muitos alunos passaram a ver a inclusão, ou a necessidade dela, em cada aspecto da vida cotidiana, não apenas em sala de aula, mas desde as vagas de estacionamento na cidade, os acessos em prédios e construções, as atitudes das pessoas na rua, as políticas de atendimento em lugares públicos e privados. Muitos reportaram a importância da acessibilidade, e quanto ainda nós devemos nos melhorar para que todos, sem exceção nenhuma, sintam-se parte desse grande grupo que se chama sociedade.

Nesse sentido, percebemos que a escola tem o papel fundamental de formação social do indivíduo, através do desenvolvimento de uma educação de qualidade, respeitando as diferenças e encorajando as potencialidades de cada um. E assim, através do nosso trabalho como professor, conseguiremos sim, e cada vez mais, contribuir com a formação de cidadãos conscientes do seu papel na construção de uma sociedade empática e igualitária.

MENSAGERIA: O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS POR MEIO DA ESCRITA DE CARTAS E BILHETES

Marília Tereza Generoso Vieira

Universidade de Taubaté (UNITAU)

Mestranda em Linguística Aplicada na UNITAU, Pedagoga, professora na Educação Básica em escola pública. Especialista em Alfabetização e letramento pelo INESP, Psicopedagoga com ênfase em dificuldades de aprendizagem, atualmente cursa Pós Graduação em Educação 5.0 - Metodologias Ativas pela UNESP, Email: mariliatgvieira@hotmail.com

Yasmin Cristine Santos Renó Faria

Universidade de Taubaté (UNITAU)

Mestre em Linguística Aplicada- Universidade de Taubaté, pós graduada em Alfabetização e Letramento (UMC), professora efetiva da Rede Municipal de Ensino de São José dos Campos.

Número de estudantes envolvidos: 30 alunos

Ano/Série: 2º ano

Componente Curricular: Língua Inglesa

Objetivo:

a) Desenvolver a linguagem escrita por meio de contextos reais de produção;

b) Ampliar as relações entre as crianças e propor estratégias para a resolução de conflitos por intermédio da linguagem escrita;

c) Conhecer, pela leitura, possibilidades para nomear e descrever sentimentos utilizando o livro “Emocionário”- Diga o que você sente - Cristina Núñez Pereira, Rafael R. Valcárcel

Descrição do projeto:

Em Língua Portuguesa, o gênero discursivo indicado pelo currículo do Município de São José dos Campos para o segundo bimestre do 2º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais se desdobra em cartas e mensagens, com o intuito de refletirem sobre o sistema de escrita alfabético. Debruçando-se sobre o Currículo (SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, 2021), foi pensado em quais propostas melhor se adequariam ao gênero trabalhado, como também às expectativas dos alunos em relação ao seu processo de aprendizagem.

O ano em questão fecha o ciclo de alfabetiza-

ção, portanto, é necessário que ali se consolidem conhecimentos acerca do Sistema Escrita Alfabético. O gênero discursivo “carta” não é tão comum nos dias de hoje, por isso o caminho para a escrita, de fato, do gênero necessita da junção efetiva das 4 práticas de linguagem: Oralidade, Leitura, Análise Linguística e Escrita. Foi necessário também pensar sobre o propósito comunicativo da escrita deste gênero para crianças de 7 anos. Segundo Pannuti (p.44, 2012), o propósito comunicativo:

[...] é o que define a intenção de determinar texto oral ou escrito. É o objetivo da linguagem escrita no dia a dia. Ou seja, em sua função social- para que serve a escrita e como ela é usada. Para fins de ensino, é proposto também o conceito de propósito didático, que é o ensino “puro” da linguagem verbal, ou seja, qual a melhor forma de oferecer acesso à linguagem escrita de forma a ajudar as crianças na sua compreensão.

Neste sentido, foi preciso elaborar estratégias que fossem capazes de chamar a atenção dos alunos em relação ao que seria proposto para lerem e também para escreverem. Além do cumprimento das exigências do documento oficial da cidade, seria imprescindível abordar com os discentes as problemáticas diárias do convívio infantil. A partir dessas reflexões iniciais, iniciaremos a etapa descritiva do relato, aqui focaremos nas propostas que se destinaram à leitura e ao processo de escrita.

Em primeiro lugar, foi realizada pela professora

uma análise do grupo em relação ao convívio e relações interpessoais. Em muitas situações as crianças não conseguiam descrever/ nomear o que estavam sentindo. Isso foi observado pela frustração, choro, ou atitudes desconfortáveis entre o grande grupo. Observando esse aspecto, tornou-se urgente trabalhar com os discentes em relação aos sentimentos e ações com con- signas claras para as diversas etapas do projeto.

Na primeira parte nós focamos nas atitudes positivas do grupo e criamos um cartaz com cada atitude positiva que as crianças realizaram em relação “a mim (enquanto criança) ou ao grupo”.

Na segunda parte do projeto, devido ao interesse do grupo e da necessidade de se comunicar uns com os outros para troca de mensagens, percebemos a importância da escrita. Atribuiu-se a necessidade da escrita pelos alunos por perceber que não conseguiam se expressar por meio da fala, essa foi uma estratégia para iniciar o diálogo das partes que envolvem as emoções. A escrita para emocionar, para um pedido de desculpas, para informar uma atitude que não é positiva. Para isso foi criado então o correio de amizade da turma.

Materiais e métodos utilizados:

Para os momentos de leitura pela professora, foram escolhidos títulos para apoiar o percurso de imersão nas discussões sobre os sentimentos.

Alguns dos títulos que utilizamos para leitura foram:

O Carteiro chegou Allan Ahlberg - Acervo da sala, “O livro da Gentileza” Todd Parr(Plataforma Árvore de livros), “A Carta do Gildo” Silvana Rando, livro digital e o livro “ A carta”- Carolina Micheli contado pelo canal “Carol Canta e Conta”

Além desses livros, seguíamos na leitura do livro citado anteriormente: “Emocionário” Cristina Núñez Pereira, Rafael R. Valcárcel. A cada dia eram lidos dois sentimentos do livro “Emocionário” e também conversamos sobre o que foi lido e sobre outros assuntos que surgiram advindos da leitura.

Atividades realizadas:

Na primeira parte nós focamos nas atitudes positivas do grupo e criamos um cartaz com cada atitude positiva que as crianças realizaram em relação “a mim (enquanto criança) ou ao grupo”.

Na segunda parte do projeto, devido ao interesse do grupo e da necessidade de se comunicar uns com os outros para troca de mensagens, percebemos a importância da escrita. Atribuiu-se a necessidade da escrita pelos alunos por perceber que não conseguiam se expressar por meio da fala, essa foi uma estratégia para iniciar o diálogo das partes que envolvem as emoções. A escrita para emocionar, para um pedido de desculpas, para informar uma atitude que não é positiva. Para isso foi criado então o correio de amizade da turma.

Na terceira etapa, ocorreram as trocas de mensagens entre os colegas, alguns se emocionaram, outros já pensavam em que atitudes poderiam mudar para respeitar mais os colegas e combinados da turma. Nesta etapa a palavra-chave foi o: Diálogo.

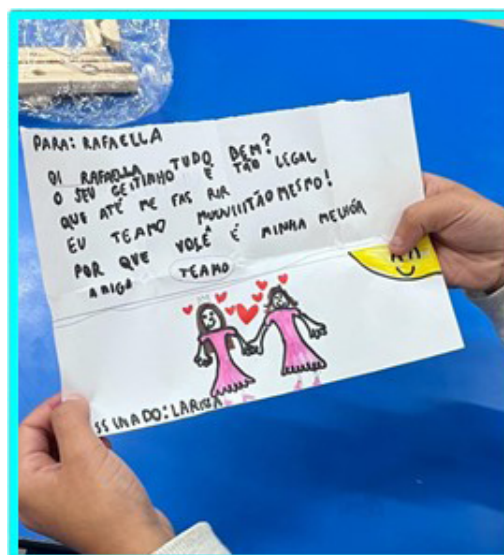
A quarta etapa envolveu a participação dos pais que já iriam participar da nossa reunião bimestral. As crianças após realizarem a leitura do livro “Rinocerontes não comem panquecas” escrito por Anna Kemp, resolveram escrever e colocar em sua caixinha de correio uma mensagem para os seus pais, as famílias que vieram também puderam se emocionar com as escritas das crianças.

Impactos do projeto na escola e/ou na comunidade:

Após a participação das crianças e das famílias, foi possível perceber maior envolvimento na relação criança x família x escola. Além de uma melhora muito significativa no convívio entre as crianças da turma, que passaram a ser mais empáticas e a perceber a importância da aprendizagem em um ambiente mais harmonioso e respeitoso. Foi garantida também a participação de maneira mais ativa pelas crianças, que ansiavam pelo momento das dinâmicas e pelo correio da amizade. Além de perceber a importância da literatura infantil para dar asas a projetos como esse, pois os livros garantiram possibilidades de encantamento, de reflexão, de diálogo e, princi-

palmente, de indicações de leitura para outras turmas.

Fotos e anexos:



Referências:

PANNUTI, Daniela. **Interações: encontros de leitura e escrita**. Josca Ailine Baroukh (coord.) São Paulo: Blucher, 2012. (Coleção InterAções).

PARR, Todd. **O livro da gentileza**. São Paulo: Panda Book, 2020.

PEREIRA, Cristina Nunez; VALCARCEL, Rafael R.; **Emocionário: Diga o que você sente**. Editora Sextante, 2018.

SÃO JOSÉ DOS CAMPOS. Secretaria de Educação e Cidadania. **Currículo de Língua Portuguesa**. São José dos Campos: Secretaria de Educação e Cidadania, 2021.



Mural de indicação de leitura para os colegas da escola. – Livro Todd Parr – O livro das Gentilezas.

OUTRA(S) LEITURA(S): DESVENDANDO OS SEGREDOS DO TEXTO

André Luiz dos Santos

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) – Luziânia

Doutor em Letras na área de Linguística com ênfase em análise e descrição de línguas Docente em Letras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). (andre.santos@ifg.edu.br)

Schneider Pereira Caixeta

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) - Anápolis

Doutor em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). Docente em Letras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). (schneider.caixeta@ifg.edu.br)

Número de estudantes envolvidos: 60 alunos

Ano/Série: Ensino Médio Técnico Integrado e Educação de Jovens e Adultos

Componente Curricular: Língua Portuguesa

Objetivo:

Ao elaborarmos o projeto de ensino intitulado: Outra(s) leitura(s): desvendando os segredos do texto, partimos da necessidade de capacitarmos os estudantes do Ensino Médio Técnico Integrado, bem como da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) a se tornarem leitores críticos e produtores eficazes de textos. Nesse sentido, estabelecemos como objetivo geral proposto: formar leitores, produtores e consumidores de textos analíticos e críticos, capazes a pensar, a tirar suas próprias conclusões, a situar no contexto do cotidiano o saber que adquirem no espaço escolar. Para tal proposta elegemos como objetivos específicos: apresentar e discutir o texto como construto histórico e social, extremamente complexo e multifacetado, como encontro de dois mundos (do autor e produtor); apresentar a atividade de leitura como lugar de provocações; fomentar a leitura das entrelinhas como um trabalho arqueológico; assim como apresentar e discutir narrativas postas em linguagens diferentes. Por fim, também apresentar e trabalhar a leitura e a produção escrita de gêneros textuais do narrar, descrever e dissertar, tendo em vista o desenvolvimento da escrita libertadora.

Descrição do projeto:

A proposição desse projeto de ensino ao depar-

tamento de áreas acadêmicas de nossos campi deu-se em razão da necessidade de formar leitores e produtores de textos críticos em um contexto em que a leitura superficial e a falta de análise são comuns, assim como alicerçados nos trabalhos de Costa e Salces (2013, s/p), que assinalam que a “nossa sociedade está organizada de forma a transformar todos os seus processos de produção e apropriação de conhecimento em processos mediados e desenvolvidos pela língua escrita (e falada)”. As pesquisadoras ainda advertem que a função da escola “[não deveria ser] de informar o aluno, mas a de lhe fornecer os instrumentos necessários para que ele consiga a compreensão das informações tão complexas do mundo atual” e, somente assim, seríamos capazes de tornar nossos alunos em protagonistas não somente das suas aprendizagens, mas também de suas próprias histórias.

Assinalamos também na proposição do projeto de ensino a relevância da compreensão da leitura e da produção textual como atividades que, por suas naturezas integradoras de saberes e constitutivas de novos saberes, devem ser vistas tanto na e para além da escola e das aulas de língua materna ou estrangeira, como atividades fundamentais à formação integral do nossos alunos e alunas, cidadãos e cidadãs, e fundamentais para a inserção no mundo e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Assim, salientamos que nesse projeto de ensino reside a valorização da escrita como uma ferramenta libertadora, pois os alunos, ao desenvolverem habilidades de escrita crítica, serão capazes de expressar suas ideias de forma autônoma e empoderada, questionando padrões estabelecidos e contribuindo para a transformação social, por conseguinte, essa formação vai além do do-

mínio técnico da língua, pois busca despertá-los a consciência do poder da palavra escrita e sua capacidade de influenciar o mundo ao seu redor, buscando promover uma educação mais humanizadora e emancipatória, preparando os alunos para enfrentar os desafios da vida acadêmica e profissional de forma crítica e consciente.

Ademais, lembramos que esse projeto de ensino nos remete enquanto educadores a nossa maior missão, que é: formar cidadãos críticos e participativos, capazes de exercerem de modo pleno sua cidadania, o que só é possível se formos capazes de formar leitores, produtores e consumidores de textos analíticos e críticos, capazes a pensar, a tirar suas próprias conclusões e, por conseguinte capazes de compreender que a linguagem não é neutra, nem ingênua e, principalmente, consiste em lugar privilegiado para iniciarmos as transformações sociais que tanto almejamos: um mundo melhor para todos e todas.

Para alcançarmos os objetivos alvitrados e para atendermos as necessidades apontadas, propusemos o projeto de ensino intitulado: Outra(s) leitura(s): desvendando os segredos do texto, com a duração prevista de 27 horas/aulas, a serem ministradas de forma híbrida, com encontros presenciais, atividades síncronas (realizadas pelo *Google Meet*) e atividades assíncronas, realizadas por meio da plataforma *Moodle*, compostas por atividades diversificadas e que vão além da mecânica da sala de aula, na qual as atividades de leitura e produção de texto são planejadas e orientadas levando em consideração “a leitura como atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que ‘tudo está dito no texto’” (KOCH e ELIAS, 2012, p. 10).

Materiais e métodos utilizados:

Adotamos a visão interacionista da língua como concepção mais indicada para nortear as nossas práticas docentes, uma vez que coadunamos com as palavras de Barbosa (2012, p. 15) de que “Faz parte ato de escrever o exercício de ler a dimensão do mundo, a dimensão do eu no mundo, que se quer expressar”, assim como as de Costa e Salces (2013, p. 8) de que “Ler e escrever é um meio de perceber, compreender e elaborar a própria subjetividade, dar sentido a nós mesmos, ao mundo e aos outros”.

Assim, consideramos o diálogo e a interação entre os sujeitos envolvidos no processo educativo como elementos cruciais para o desenvolvimento não somente da competência comunicativa, mas também para a construção de uma sociedade mais crítica e democrática.

Assinalamos que, ao eleger como metodologia a visão interacionista da língua, trazemos para nossa prática docente a interação entre a produção, a leitura e a escrita de textos, pois “a interação social que a língua estabelece toma sempre e inevitavelmente a forma de textos, escritos e falados e não a forma de palavras ou sentenças isoladas”. (OLIVEIRA, 2010, p. 38).

Ressaltamos que como recursos são utilizados: uma sala de aula para as aulas presenciais, a Plataforma Moodle, o *Google Meet*, aplicativo de mensagens, o *Google Classroom*, o *Google Drive*, bem como laboratórios de informática dos dois campus, em que são trabalhados os textos multimodais, assim como o uso do espaço das bibliotecas para a realização de algumas atividades, já que alguns dos nossos estudantes não possuem o hábito de utilizar esse espaço físico, nem mesmo manusear os livros disponíveis ou realizar empréstimos.

Atividades realizadas:

Todas as atividades planejadas têm como foco a interação entre os sujeitos envolvidos por meio do uso do chat, dos fóruns de discussões, no uso de aplicativos de mensagens, na elaboração de wiki e glossários na plataforma *Moodle*, na socialização dos textos produzidos por meio de uma exposição virtual, na escrita de textos colaborativos usando o compartilhamento de documentos no *Google Drive*, nas atividades em pares e pequenos grupos nas aulas presenciais, nos debates, nas leituras compartilhadas e etc.

Na primeira fase do nosso projeto, apresentamos detalhadamente aos alunos participantes quais seriam os conteúdos abordados e seus objetivos, assim como a metodologia adotada por nós, coordenadores e professores do projeto de ensino. Vale ressaltar que devido às necessidades de nossos alunos participantes, lançamos mão de aulas presenciais, aulas síncronas por meio do *Google Meet* e aulas assíncronas por meio da plataforma *Moodle* e para nos auxiliar nas interações entre os alunos participantes e nós (co-

ordenadores/professores do projeto), contamos com alunos bolsistas dos cursos técnicos integrados e dos cursos superiores.

Com o objetivo de exemplificar como ocorreram algumas das nossas aulas, gostaríamos de destacar a aula sobre intertextualidade, na qual trabalhamos com uma entrevista concedida pelo cantor Luan Santana ao site UOL. A partir da leitura dessa entrevista, solicitamos aos alunos participantes que observassem a imagem que acompanhava a entrevista e alguns trechos específicos do texto, como por exemplo, quando o cantor se diz “imbrochável”. Em seguida, realizamos algumas perguntas para saber o que os alunos sabiam sobre a vida do cantor, assim como para sabermos se eles já haviam ouvido/lido o emprego do termo imbrochável anteriormente. Depois de ouvirmos atentamente as respostas dos alunos, evidenciamos aos alunos algumas afirmações de estudiosos da Linguística Textual, tais como: “nenhuma palavra é aleatória em um texto/discurso”; que “os textos/discursos não vêm ao mundo numa inocente solitude”, assim como “nada em um texto é absolutamente particular”, empregando excertos da entrevista lida. Ainda nessa aula, explicamos como o conhecimento prévio se apresenta como um elemento crucial para o reconhecimento implícito da intertextualidade, mas que ainda em alguns textos e discursos há o uso da intertextualidade de modo explícito. Ademais, discutimos a relevância da fotografia na construção do sentido da entrevista concedida, que o consumo de bebidas e principalmente de cervejas está relacionado ao mundo masculino e que pela cor da garrafa da cerveja que o cantor bebia era possível saber a marca da bebida e isso poderia nos revelar que a entrevista concedida também sugeria ser um espaço de publicidade para essa marca de cerveja.

Nas aulas posteriores, abordamos novamente os conceitos de texto, contexto e intertextualidade e fatores de textualidade, como a coesão e a coerência. Destacamos que os alunos participantes tiveram aulas sobre técnicas e estratégias de leitura, tipologia e gêneros textuais, análise e produção de gêneros textuais do narrar e relatar e, por fim, gostaríamos de lembrar que o projeto ainda está em andamento e que, independentemente do formato das aulas, primamos pela provocação de interações em todas as nossas atividades.

Impactos do projeto na escola e/ou na comunidade:

Acreditamos que nosso projeto está contribuindo significativamente com a ação institucional de permanência e êxito dos estudantes na escola, assim como indubitavelmente com as diversas áreas do saber ao formarmos alunos leitores, produtores e consumidores de textos de modo analítico e crítico, tornando os nossos alunos em sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem, protagonistas na formação de seus saberes e formação; conscientes do papel da leitura e da escrita na formação de um mundo mais justo e igualitário para todos, uma vez que estamos incentivando a autonomia intelectual dos alunos, promovendo, assim, uma educação mais humanizadora, emancipatória e transformadora.

O projeto “Outra(s) Leitura(s): desvendando os segredos do texto” tem tido um impacto profundo tanto na escola quanto na comunidade. Uma das transformações mais visíveis tem sido observada no contexto educacional, onde os estudantes se tornaram mais engajados e participativos em seu processo de aprendizagem. A ênfase na leitura crítica e na produção eficaz de textos não apenas tem melhorado as habilidades linguísticas dos alunos, mas também os capacitado a abordar questões complexas com uma perspectiva mais analítica. Isso se reflete em um aumento na qualidade das discussões em sala de aula e na produção de trabalhos acadêmicos mais substanciais.

Além disso, pode-se dizer que o projeto tem tido um impacto na comunidade ao promover a conscientização sobre a importância da leitura e da escrita. Os alunos envolvidos no projeto vêm se tornando defensores ativos da alfabetização e da educação crítica, compartilhando suas habilidades recém-adquiridas com familiares, amigos e membros da comunidade. Isso está ajudando a criar um ambiente mais favorável à leitura e à discussão de ideias, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. O projeto também está proporcionando o letramento digital à medida em que o aluno aprende a lidar com diversos recursos tecnológicos, facilitando o acesso ao conhecimento e promovendo a inclusão digital na comunidade.

Referências:

BARBOSA, Severino Antônio Moreira. **Redação: escrever é desvendar o mundo.** Campinas: Papyrus, 2012.

COSTA, Deborah; SALCES, Claudia. Dourado de. **Leitura e produção de textos na universidade.** Campinas: Alínea, 2013.

KOCH, Ingedore Vilhaça. ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2012.

OLIVEIRA, Luciano. A. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática.** São Paulo: Parábola, 2010.

PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM COMUNIDADE INDÍGENA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Ana Carla Barros Sobreira

Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (IEL/UNICAMP)

Doutorado em andamento em Linguística Aplicada no Instituto de Estudos Linguísticos- IEL- na UNICAMP. Mestra em Estudos Linguísticos pelo PPGEL - Universidade Federal de Uberlândia- UFU. Especialista em Ensino de Línguas Mediado por Computador. FALE. UFMG. Possui graduação em Letras- Inglês pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB)- Campus II- Campina Grande. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Linguística Aplicada, EAD, Letramento em Contexto Indígena.

Número de estudantes envolvidos: 12 alunos

Ano/Série: Sala multisseriada Alunos(as) do 1º ao 4º ano do ensino fundamental

Componente Curricular: Linguagem

Objetivo:

Apresentar os resultados de uma pesquisa de mestrado realizada na comunidade de *Coriviri* na Cordilheira dos Andes na Bolívia. Tivemos como objetivo geral da investigação analisar a importância da introdução da linguagem escrita em uma comunidade indígena de tradição oral.

Descrição do projeto:

A pesquisa foi desenvolvida nos anos de 2019 (janeiro) e 2020 (novembro) no contexto do *Ayllu Pacajes*, comunidade de *Coriviri*, no departamento de Oruro na Bolívia. Nesse período, por exigência constitucional, foi declarado pelo presidente Evo Morales a obrigatoriedade do ensino de línguas originárias escritas nas escolas bolivianas. Nossa pesquisa, assim, buscou analisar qual seria a importância da introdução da linguagem escrita para os membros da comunidade como também analisar a percepção da comunidade, do professor e dos alunos quanto ao ensino e aprendizagem do idioma Quéchuá escrito e do Espanhol simultaneamente.

Materiais e métodos utilizados:

Os dados coletados para a pesquisa consistiram em produções escritas dos alunos participantes, além de outros dados que ajudaram a compreender os eventos e as práticas de Letramento que se passaram na comunidade como entrevistas, conversas informais, músicas, rituais, danças

entre outros. Os dados coletados foram:

1. Minhas notas de campo com relatos orais, transcritos através de aplicativos.
2. Diário de campo;
3. Produção escrita dos alunos em Quéchuá
4. Entrevistas orais e escritas com professores e membros da comunidade; e
5. Observações em sala de aula.

Todos os registros feitos serviram como norteadores para análise. As observações em sala de aula tiveram início no mês de março de 2019 completando 16 semanas, totalizando oito meses de observações.

Atividades realizadas:

Observações em sala de aula

Observei apenas as aulas no idioma Quéchuá que acontecia às quintas-feiras no turno da manhã. No total eram 12 alunos (2 garotos e dez garotas) que cursavam do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental em uma turma multisseriada. Os alunos, entre oito e doze anos de idade, eram todos membros da comunidade, fluentes em Espanhol (oral e escrito) e Quéchuá (oral).

Instrumentos da coleta de dados

As **notas de campo** foram redigidas em um **Diário de Campo** e utilizei o aplicativo *Halopen* para fazer diários *online* e *offline*, através do qual fazia registros de fotos, áudios, vídeos e escritos diários. Ao final de cada observação eu gravava áudios ou vídeos e fazia transcrições.

Para acompanhar o desenvolvimento da pesquisa pode-se consultar o que *link: <https://sway.office.com/J3bEWHJCEKJoQi9u>*

Participei também de festividades realizadas na comunidade. Para a observar alguns desses rituais pode-se consultar o *link: <https://www.youtube.com/channel/UCrpb8QEnCF8a3tZCESftOcg>*

Para a **análise** utilizamos a Análise de Conteúdo de Bardin (2006) com foco no contexto da produção da pesquisa para as análises, o tratamento dos resultados, as inferências e as interpretações.

Impactos do projeto na escola e/ou na comunidade:

A pesquisa realizada tornou-se relevante para a comunidade em que estava inserida como também para as investigações no âmbito acadêmico. Isso porque ao observar como a linguagem escrita estava sendo introduzida em uma cultura de tradição oral, possibilitamos, assim, um maior (re)conhecimento da importância dos estudos do Letramento, e das pesquisas etnográficas em Ciências Humanas evidenciadas por Heath; Street (2008).

Além disso, consideramos importante destacar que os estudos do Letramento, como sugeridos por Cope; Kalantzis (2012) buscam a valorização de vozes silenciadas e isso faz com que o conhecimento hegemônico não seja reconhecido como única fonte de saber. Ao observarmos o falar e o escrever em Quéchuá estamos reconhecendo outros saberes e outros sujeitos que são criticamente letrados e que reconhecem outras interpretações e outros pontos de vista.

Nessa perspectiva, mais que aprender as regras de uma linguagem escrita, a escritura em Quéchuá tornou-se também uma ferramenta de empoderamento dos menos favorecidos que almejam outros horizontes, seja dentro de suas comunidades atuando como autoridades originárias (já que para isso necessitam de escrever), ou fora das comunidades em instituições governamentais, nas universidades, nas instituições públicas e em toda a vida pública boliviana.

Referências:

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa. Edições 70. 2006.

COPE, B. KALANTZIS, M.; **Literacies**. Cambridge University Press, Melbourne. 2012. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9781139196581> Acesso em 19/08/2023.

HEATH, M., STREET, B. **On Ethnography: approaches to language literacy research**. New York. National Conference on research in Language and Literacy. Teachers College Columbia. 2008.

PASSOS PARA A IGUALDADE: UMA LIÇÃO DE INCLUSÃO NA APRESENTAÇÃO DE HISTÓRIA

Regina Correa de Moraes

Universidade de Taubaté (UNITAU)

Professora de História e aluna do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté – UNITAU, regina.cmoraes@unitau.br.

Suzana Lopes Salgado Ribeiro

Universidade de Taubaté (UNITAU)

Professora do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté - UNITAU e do Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional do Centro Universitário do Sul de Minas – UNIS, suzana.ribeiro@falaescrita.com.br.

Luciana de Oliveira Rocha Magalhaes

Universidade de Taubaté (UNITAU)

Professora do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté – UNITAU, luciana.magalhaes@unitau.br.

Número de estudantes envolvidos: 30 alunos com idade entre 15 e 17 anos

Ano/Série: 2º ano Ensino Médio

Componente Curricular: História

Objetivo:

O objetivo da atividade desenvolvida foi trabalhar conceitos relacionados a etapas da revolução industrial, assim como a compreensão de processos de modificação do trabalho, implementação dos métodos de produção do fordismo, do taylorismo, e do toyotismo. Nessa atividade, pretendemos o desenvolvimento de saberes sobre três principais sistemas de organização da produção industrial que se desenvolveram ao longo do tempo para atender às demandas variadas das empresas e das economias. Alguns dos principais sistemas de organização da produção estudados são:

Fordismo: sistema de produção em série, com desenho de linhas de montagem e divisão do trabalho, pioneiro na indústria automobilística FORD, nos EUA;

Taylorismo: sistema de organização da produção industrial que recebe esse nome em homenagem ao engenheiro americano Frederick Taylor. Também é conhecido como “Administração Científica” e foi caracterizado por uma abordagem sistemática e analítica para a gestão da produção,

com o objetivo principal de aumentar a eficiência e a produtividade.

Toyotismo: sistema de produção que se concentra na eliminação de desperdícios, flexibilidade e melhoria contínua, introduziu o conceito de “just-in-time” (produção sob demanda) e “kanban” (sistema de controle visual) para otimizar a eficiência e a qualidade, desenvolvido pela Toyota no Japão.

Entretanto, a atividade foi pensada para proporcionar o envolvimento de uma aluna cadeirante, que se apresentava isolada do convívio da turma. E, assim, conscientizar sobre a importância da inclusão escolar, não apenas em termos de acessibilidade física, mas também no sentido de garantir que todos os alunos tenham oportunidades iguais de participar plenamente das atividades escolares.

Descrição do projeto:

Acesso para todos: Inclusão em atividade Recreativa - “Caminhos na História – Revolução Industrial” foi atividade que teve como objetivo promover a aprendizagem do componente curricular História, de forma inclusiva, permitindo que todos os alunos, incluindo uma aluna cadeirante, participasse de uma atividade recreativa que representando eventos históricos significativos.

“Caminhos na História” foi uma atividade interativa que originalmente seria realizada em uma quadra esportiva, entretanto esse local não era

acessível para a estudante. Então, a partir da sugestão dos alunos, realizamos a atividade em um hall, local aberto e central em relação às salas de aula. Assim, para que a aluna pudesse acessar este espaço foram construídas rampas, de maneira a adaptar o local e a atividade, garantindo a participação da cadeirante, expondo e assistindo os trabalhos, havendo uma interação entre os sujeitos envolvidos e tornando-se uma experiência enriquecedora para todos os alunos.

Pudemos perceber a partir dessa experiência as relações entre a referida aluna e sua turma foram modificadas. Os alunos, de maneira geral, compreenderam as dificuldades enfrentadas pela aluna, mas também puderam perceber as possibilidades de interação e construção de vida conjunta.

Além disso os alunos puderam compreender como os processos e métodos instaurados pelas diferentes fases da revolução industrial têm reflexos até hoje, no mundo do trabalho.

Como fechamento da atividade, foi posta a ação de uma roda de conversa, na qual os alunos foram chamados a opinar e compartilhar os conhecimentos construídos, sobre o assunto. Nessa roda, cada aluno pôde compartilhar sobre o que aprendeu, achou interessante, ou se espantou, estabelecendo, assim, relações com o que ocorre nas fábricas, ainda hoje.

Materiais e métodos utilizados:

Inicialmente, o espaço das apresentações dos grupos, foi demarcado com fita adesiva colorida.

Para a apresentação de cada “estação” os grupos recriaram o evento histórico, usando cenários, figurinos improvisados e atuações.

Atividades realizadas:

Todas as atividades foram realizadas com acompanhamento da professora da disciplina de história.

1. Divisão da turma em grupos, cada grupo ficou responsável por um sistema de organização da produção industrial: Fordismo, Taylorismo e Toyotismo.

2. Identificação do espaço na escola que facilitou

acesso à aluna-cadeirante, um espaço ao ar livre, com disposição para apresentação de ambos os lados.

3. Esse espaço foi marcado com fita adesiva colorida para delimitação das “estações” onde os eventos históricos foram recriados.

4. Cada grupo teve um tempo de 15 minutos para apresentar seu evento histórico às outras equipes.

5. Os grupos utilizaram narração, diálogo ou dramatização para compartilhar informações sobre o evento e seu contexto histórico.

6. A aluna-cadeirante pôde participar das criações normalmente, adaptando sua atuação para a situação.

7. Para concluir as apresentações, foi aberta uma discussão sobre cada evento histórico, suas implicações e relevância para o presente.

Impactos do projeto na escola e/ou na comunidade:

Esta atividade além de permitir a participação da aluna-cadeirante, destacou a superação de barreiras e a criatividade na escolha de um local, com acesso para todos.

Houve a possibilidade de aprendizado significativo ao conectar a história com a vida real, enfatizando valores de respeito e igualdade.

Os alunos de outras séries prestigiaram a apresentação, o que ajudou a consolidar o aprendizado e a conscientização sobre a inclusão.

Referências:

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL/MEC. **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdo->

cuments/rceb004_09.pdf> Acesso: 16.ago.2023

CASTRO, Jacira Teixeira. LUNA, Ana Virgínia de Almeida. GALVÃO, Nelma de Cássia Silva. Organizadores. **Educação Científica, Inclusão e Diversidade** / Organizadores. 310p. (Coleção Pesquisas e Inovações Tecnológicas na Pós-Graduação da UFRB; volume 6).

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para reflexão sobre o tema**. MTE Mantoan, 2015.

MATTOS, Nena Gonzalez e Sheyla. **O que é acessibilidade**. Disponível em: [www.novo ser.org.br/instit_info_acess.htm](http://www.novo.ser.org.br/instit_info_acess.htm) Acesso em: 07 ago. 2023.

MIRANDA, Theresina Guimaraes; FILHO, Teófilo Alves Galvão. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. 491 p.

SÁCRISTAN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. L. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

PRECONCEITO E ESTEREÓTIPOS DESENVOLVIDOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA REFLEXÃO A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA

Teófilo Antonio Máximo Pimenta

Faculdade de Educação / Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)

Mestre em Desenvolvimento Humano, Especialista em Educação e Graduado em Educação Física. Atualmente é doutorando em Educação na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). prof.teofilopimenta@gmail.com

Número de estudantes envolvidos: 80 alunos

Ano/Série: 6º anos

Componente Curricular: Educação Física

Objetivo:

Refletir sobre o preconceito por meio de atitudes estereotipadas nas aulas de Educação Física.

Descrição do projeto:

O direito de todos de ocuparem os mesmos espaços e terem os mesmos conteúdos nas aulas de Educação Física não era questionado nos diálogos e reflexões da turma em questão, nem tampouco, os privilégios dos meninos quanto ao uso da quadra, sendo que as meninas utilizavam os espaços periféricos, sem questionar ou reivindicar este direito. Assim, esta situação se constituiu de um ponto central para este relato da experiência. Isso incitou reflexões, no sentido do quanto os professores de Educação Física reforçam estereótipos que demarcam espaços sociais de homens e mulheres no mundo.

Deste modo, a partir desta experiência, ocorreram inúmeras reflexões pessoais e profissionais, em especial, quando observava os estudantes tentando resolver os seus conflitos que ocorriam nas aulas. Inicialmente, de maneira forte e convicta, os meninos resistiram com relação à aceitação de as meninas realizarem as mesmas práticas corporais nos mesmos espaços nas aulas de Educação Física. Logo, indagou-se o quanto a escola deve ser um espaço de debate, formulação de proposta, sobretudo as que visam, ao menos, a promoção da igualdade dentro dos espaços escolares. Neste sentido, é papel do professor estimular o protagonismo e o engajamento dos

estudantes na luta por este ideal, bem como, se colocar contra o preconceito e violência que surgem dos conflitos gerados e não resolvidos no processo de socialização e, conseqüentemente, refletidos nos espaços escolares.

Materiais e métodos utilizados:

Este relato de experiência emergiu de algumas vivências profissionais do pesquisador em seis escolas diferentes em pouco menos cinco anos de atuação como professor de Educação Física na rede de ensino pública do município de Taubaté, região do Vale do Paraíba Paulista, entre os anos de 2013 e 2018. Tais experiências o fizeram refletir sobre o processo de precarização e desvalorização dos professores, sobretudo, nas escolas públicas. Evidentemente, houve frustrações neste processo pela falta de oportunidade em dar uma sequência no trabalho pedagógico: as intervenções e propostas eram interrompidas e reiniciadas de maneira constante. Assim, a escola em que foi possível ter um tempo maior de atuação, foram apenas dois anos. Neste caso, o pouco tempo inviabilizou uma adaptação à escola e à formação de vínculos afetivos e profissionais com os pares (necessários para um bom trabalho em equipe), o conhecimento da dinâmica, realidade, entorno, carências, necessidades e desafios da unidade escolar.

Assim, como uma alternativa, as propostas, projetos e intervenções pedagógicas eram padronizados e generalizados. Conscientemente, sabíamos que as realidades eram diferentes e a atuação cotidiana tinha seus limites, identificados no momento da atuação.

A experiência profissional relatada ocorreu no segundo bimestre de 2017, que proporcionou momentos marcantes e reflexivos. Na ocasião, com os estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental,

iniciou-se um projeto que tinha como eixo promover o direito de todos a estar nos mesmos lugares e receber o mesmo conteúdo. Parecia óbvio na forma de se enxergar ambientes democráticos, mas na prática não estava sendo bem assim, pois a construção do conhecimento corporal a partir de princípios relacionados à democracia constitui-se de uma tarefa que exige continuidade e vigilância. Enfim, nas primeiras aulas, senti a necessidade de intervir nos privilégios e nas atitudes autoritárias dos meninos desta turma. Deste modo, a reflexão caminhava no sentido da alteridade, baseando-se na seguinte reflexão: *uma coisa seria, individualmente, não poder escolher e/ou não realizar por decisão própria, a outra, seria não ter a opção de escolha, porque já foi decidido.*

Atividades realizadas:

Inicialmente combinamos que todos os alunos e alunas da turma de 6º ano do Ensino Fundamental teriam que praticar a atividade a partir de um tema/assunto prévio, conforme a decisão em grupo. A partir desta experiência emergiu a reflexão acerca das escolhas das meninas e dos meninos por práticas relacionadas à cultura corporal e o quanto o professor de Educação Física em não discutir estas escolhas reforça estereótipos masculinos e femininos nas aulas, ilustrando esta situação, seria, meninos tendiam escolher jogar futsal na quadra e as meninas eram condicionadas a irem jogar vôlei fora da quadra, assim, na real não ao menos vivenciavam o vôlei, pois batiam bola nos espaços alternativos ou periféricos da quadra. Assim, partimos da seguinte problemática, que caminhava no sentido de questioná-los sobre as práticas estereotipadas nas aulas de Educação Física que reforçam papéis sociais masculinos e femininos, que possivelmente podem contribuir para o desenvolvimento do pensamento preconceituoso por parte dos estudantes. Assim, intencionou-se discutir a influência dos papéis sociais pré-estabelecidos nas aulas de Educação Física. Desta maneira, nasceu esta iniciativa, sobre a qual relatamos a experiência, que gerou profundos incômodos e inúmeras reflexões e inquietações, tanto pessoais quanto profissionais e acadêmicas deste autor/professor.

Questionávamos constantemente os estudantes logo quando ouvíamos declarações dos meninos

direcionadas às meninas, tais como: “meninas não sabem jogar bola”, “não vão jogar no meu time”, “são ruins de bola” e “isso é coisa de menino”.

As manifestações, além de serem preconceituosas, expressavam a violência simbólica e sutil dos meninos direcionadas às meninas nas aulas de Educação Física. Tais atitudes, além de reforçarem os estereótipos masculino e feminino, evidenciam uma hierarquia escolar não oficial que era baseada por meio da força: praticamente tudo se resolvia nos gritos, discussões e agressões. Basicamente, a violência física era a forma de resolver as situações de conflitos nesta turma do 6º ano do Ensino Fundamental. Enfim, esta dinâmica era muito evidente e insuportável tanto para os estudantes quanto para os professores.

Impactos do projeto na escola e/ou na comunidade:

A Educação Física escolar brasileira passou por inúmeras transformações curriculares, de conteúdo e forma, e tornou-se disciplina obrigatória na Educação Básica. Porém, atitudes que reforçam estereótipos são pouco refletidas e até mesmo reforçadas dentro das aulas de Educação Física por professores e estudantes.

Historicamente, nas aulas de Educação Física havia a segregação entre os meninos e meninas. Atualmente houve um avanço com as aulas mistas. Tal modificação começou a ser exigida no final do século passado. Porém, ainda se observa a segregação nas aulas, em especial, quando as meninas utilizam os espaços alternativos, desprivilegiados e pouco adequados para o movimento.

Acompanhando o processo história da Educação Física, Dornelles e Fraga (2009) denunciaram que a regulamentação da separação de meninos e meninas nas aulas de Educação Física em âmbito nacional ocorreu a partir de 1971 com o decreto nº 69.45. Esta normativa orientava que a formação das turmas deveria ser de até 50 alunos do mesmo sexo. Após 25 anos, este documento foi substituído pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB - 9.394/1996) que passou a regulamentar a educação no Brasil. Esta separação foi explicada por inúmeros argumentos e relacionada especialmente à entrada da atividade física nas aulas, distribuição e organização do espaço

de aprendizagem.

Estudos de Vianna, Souza e Reis (2015) apontam que um dos fatores da resistência das alunas em participar de aulas mistas de Educação Física pode ser devido ao preconceito que as meninas afirmam terem sido expostas em situações que ocorrem nas aulas mistas. Assim,

[...] uma sociedade que prega a construção diferenciada e não plural de seus membros, como signo do preconceito, que admite o acesso particularizado de alguns, seja aos bens materiais, seja aos bens culturais, que dá valorização positiva à desigualdade substantiva de seus membros está fadada à instauração da violência nas suas variantes materiais e simbólicas. (BANDEIRA; BATISTA, 2002, p. 121).

O preconceito é um problema estrutural e construído socialmente a partir da interação humana, podendo causar implicações psicossociais nas pessoas, como: sofrimento emocional, isolamento social e dificuldades de aprendizagem no ambiente escolar. Pessoas fora do padrão estético estabelecido são as principais vítimas. Tende a causar sofrimento emocional, psicológico, comportamental, além de dificuldades cognitivas, relegando aos indivíduos a posição de vítimas (MATTOS et al., 2012). Krug (2012) caracteriza os tipos mais comuns de preconceito tais como: social, cultural, racial, religioso, intelectual, de gênero e físico.

Especificamente, no contexto escolar a violência pode ser manifestada indiretamente na exclusão sistemática de um indivíduo ou grupo (ANTUNES; ZUIN, 2008), sendo o desprezo e a frieza as formas mais cruéis de demonstração do preconceito (CROCHÍK, 2011).

Em estudo com estudantes do Ensino Médio que vivenciaram a violência e o bullying nas aulas de Educação Física, foram apontados que 69,2% dos meninos acreditam que o bullying acontece nas aulas separadas por sexo, 60,9% das meninas afirmaram que o bullying ocorreu nas aulas mistas. As ocorrências mais frequentes foram: as agressões verbais (75,4%), emocionais (18,4%) e físicas (6,2%). Assim, ressalta-se a necessidade de um maior aprofundamento e reflexão das situações de violência nas aulas de Educação Física, por mais sutis que elas sejam.

Enfim, nas aulas de Educação Física das séries iniciais do Ensino Fundamental, unir meninos e meninas nas aulas é algo recente. No entanto, subjetivamente ou até mesmo objetivamente em muitos casos, privilegiar os espaços para os meninos em detrimento das meninas, são atitudes que reforçam os estereótipos, e neste caso, é papel dos professores de Educação Física problematizar esta questão nas suas respectivas escolas, para se evitar o surgimento do bullying nas suas aulas.

A função social da escola é dialogar, refletir e enfrentar a violência, neste sentido, deve-se buscar o entendimento da dinâmica escolar e o como a escola lida com a questão, que é um tanto complexa, assim, emerge no contexto atual, uma necessidade para se construir atitudes positivas frente ao problema, que em muitas das vezes, o preconceito, em especial, surge por questões sociais, culturais, religiosas, econômicas. Assim, para se evitar a violência requer um respeito ao diferente, pois, sendo a escola um espaço de convivência é dever dos seus profissionais estimular e proporcionar o respeito a diversidade e a igualdade de direito.

Vale refletir que o conflito nasce de algo pequeno que poderia ser resolvido com atitudes simples. No entanto, quando não existe resolução ou diálogo, surgem problemas maiores, como, por exemplo, o reforço às atitudes com potencial de estimular a violência. No entanto, medidas sistematizadas poderiam minimizar o problema e contribuir para uma convivência melhor, tanto dentro quanto fora da escola. Os estudantes, por sua vez, consideram legítima a ação punitiva do professor para a definição de direitos e obrigações e para controlar os indivíduos desviantes (VIANNA; SOUZA; REIS, 2015). No entanto, com

a reflexão constrói uma ponte entre o preconceito e a violência, enfatiza as diversas formas de discriminação e exclusão, [...] é preciso também situar a escola na construção de um projeto político e cultural por um ideal democrático que reflita, ao mesmo tempo, a complexa diversidade de grupos, etnias, gêneros, demarcado não só por relações de perda, de exclusão, de preconceitos e discriminações, mas também por processos de afirmação de identidades, valores, vivências e cultura (SOUZA; ALTMANN, 1999, p. 53).

Para Martins (2005 apud ANTUNES; ZUIM, 2008), a violência dentro da escola pode ser manifestada indiretamente na exclusão sistemática de um indivíduo ou grupo, no caso das aulas de Educação Física, na formulação do desenvolvimento de estereótipos masculinos.

Cabe destacar que a Educação Física escolar, nos anos 1970, passou por críticas acerca da sua visão biologista, que impactaram na implementação da cientificização da prática por parte dos professores de Educação Física. Houve, então, uma sistematização e uma fragmentação dos conteúdos ensinados nas aulas, por meio de exercícios de aprimoramento técnico, especialmente nos esportes, que começaram a fazer parte do cotidiano das escolas (KOLYNIK FILHO, 2008). Neste sentido, a partir desta perspectiva biológica, construiu-se a ideia de que os meninos eram mais fortes que as meninas. Tal justificava foi usada para separá-los nas aulas de Educação Física escolar.

A implantação no currículo dos cursos de Educação Física, constituídos de disciplinas de cunho biologizante, acabou contribuindo com a ideia de que o esporte era um conteúdo prioritário da Educação Física escolar, o que acarretou um prejuízo dos demais conteúdos (GALLARDO, 2009).

Na sequência, a Educação Física escolar, do final do século 20, deparou-se com a necessidade de transformar o seu fazer e pensar, sobretudo, os relacionados às suas práticas cotidianas, que eram marcadas pela falta de direcionamento e com ênfase no ensino das modalidades esportivas. Conforme destacou Kolyaniak Filho (2008, p. 64), alguns professores pautavam suas intervenções

[...] no espontaneísmo (deixar que os alunos fizessem o que quisessem), outros mantinham as práticas desportivas e ginásticas, que acreditavam ser “as corretas”, as “que davam certo”, e outros, ainda, passaram a buscar novas possibilidades para a Educação Física escolar (KOLYNIK FILHO, 2008, p. 64).

A implantação da Lei Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/96 (BRASIL, 1996) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998) no final dos anos de 1990, incentivou a organização da Educação Física em três grandes blocos de

conteúdo: (a) esportes, jogos, lutas e ginásticas; (b) atividades rítmicas e expressivas; (c) conhecimentos sobre o corpo. Com a elaboração e implantação destas leis, a tentativa era dar um novo sentido para a Educação Física escolar, romper com o autoritarismo e com o elitismo da “Educação Física tradicional”, pautada no ensino dos esportes, buscando desenvolver um ensino para todos, a partir de alguns princípios que eram estranhos à Educação Física escolar, como o da inclusão, por exemplo. Assim, o movimento deveria ser na direção do respeito às individualidades dos estudantes, mas, no cotidiano das práticas pedagógicas, este movimento encontrou resistências. Observam-se, ainda nos dias de hoje, diversas situações de períodos anteriores, como práticas seletivas e privilégios dos mais habilitados, por exemplo. No entanto, os objetivos da Educação Física escolar na atualidade devem girar “[...] em torno do pensamento crítico sobre o corpo e o movimento em geral, da busca de criatividade na motricidade e de uma maior consciência sobre o próprio corpo” (KOLYNIK FILHO, 2008, p. 68). Prioritariamente, a formação individual deve acontecer por meio do corpo, a partir de uma maior consciência corporal, valorização e promoção da saúde individual, partindo dos princípios da igualdade e inclusão.

Para Darido (2008), a Educação Física brasileira não se utiliza de uma abordagem metodológica específica, mas sim de, no mínimo, dez abordagens de diferentes vertentes. É evidente que a preocupação com o movimento humano e a construção de um pensamento crítico sobre o corpo deve ser seu aspecto prioritário, com propostas que procurem envolver os estudantes de forma mais criativa e participativa nas aulas. Destaca-se que os profissionais contemporâneos que atuam no contexto educacional devem buscar realizar prática pedagógica menos autoritária e elitista no seu cotidiano, empregando ações interdisciplinares, pautadas na formação humana e cidadã. Neste sentido, deve-se aplicar o mesmo conteúdo para meninos e meninas sem distinção.

Ao longo da história da Educação Física escolar, o esporte constituiu de um dos conteúdos que foi desenvolvido de maneira prioritária, sem repensar e ressignificar sua lógica excludente e competitiva. No entanto, segundo afirmou Kolyaniak Filho (2008), o caminho que a Educação Física atual vem trilhando é no sentido de buscar

por práticas que contemplem a ampliação do conhecimento da cultura corporal e, conseqüentemente, o rompimento do exclusivismo dos esportes nas aulas de Educação Física.

Neste contexto de crescimento da violência, o espaço das aulas de Educação Física escolar tem o potencial de se constituir em um dos locais apropriados para compreendermos a violência (VIANNA; SOUZA; REIS, 2015), com vistas a evitá-la. Deste modo, a violência vivenciada no interior e cotidiano das escolas, sobretudo, nos momentos de Educação Física, deve ser problematizada, pois é no espaço escolar, por ser uma das esferas sociais, que pode ser reproduzida a violência da sociedade (SOUZA, GONÇALVES, 2021).

A violência cotidiana pode ser manifestada de maneira sutil, nas brincadeiras ditas despreziosas, socialmente aceitas, consideradas inofensivas, como os apelidos, que na maioria das vezes, passam despercebidos ou são naturalizados. Especificamente o preconceito tem causado desconforto e sofrimento aos indivíduos. As manifestações de violência são experienciadas nos diversos momentos do cotidiano escolar, geram sofrimentos, exclusão social, bullying, preconceito e apresentam conseqüências psicossociais graves. Ocorrem com certa frequência nos diversos ambientes que o indivíduo frequenta, cometidas por diferentes pessoas, podendo ser do seu relacionamento próximo ou não.

Destacamos que as conseqüências relacionadas aos aspectos psicossociais, em decorrência dos ataques preconceituosos, por exemplo, afastam estudantes das atividades escolares. Apenas este aspecto já se apresenta como relevante, pois cabe debater, em especial, as possibilidades de a escola se tornar de fato um espaço acolhedor e de respeito à diversidade.

Enfim, as atitudes de hostilidades tornaram-se recorrentes e até violentas no ambiente escolar. Assim questionamos: como será possível construir uma escola que privilegie o debate, a partir do protagonismo dos estudantes e seja capaz de formular propostas que evitem a violência escolar, e, assim, construir um espaço saudável e acolhedor?

A violência, em especial, o preconceito, tem o potencial de causar um enorme mal-estar. Des-

ta maneira, torna-se necessário aprofundarmos as reflexões acerca das situações de violência, vivenciadas no cotidiano escolar, sobretudo, nos momentos de resolução dos conflitos pelos estudantes nas aulas de Educação Física. Com o crescimento da violência, em todas as esferas da vida, tornou-se pertinente direcionarmos o olhar para as aulas de Educação Física escolar, pois

[...] enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isso. Mas se a barbárie, a terrível sombra sobre a nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante. A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Esse deve ser o objetivo da escola, por mais restrito que sejam seu alcance e suas possibilidades. [...] (ADORNO, 2020, p. 126).

Observou-se, a partir dessa experiência, que participar do processo reflexivo que envolve uma ação pedagógica pode contribuir para a formação e prevenção da violência no ambiente escolar, tanto individual quanto profissional, bem como para a promoção de reflexões acerca das hierarquias (oficiais e não oficiais) que se estabelecem no cotidiano escolar.

Portanto, a escola deve abrir espaço para se discutir os problemas sociais e lutar contra qualquer tipo de violência. Assim, torna-se urgente refletir sobre as atitudes que contribuem para o desenvolvimento das diferentes expressões de violência, a fim de evitá-las.

As formas de violência, que podem ser diretas ou indiretas, sutis ou flagrantes, incorporadas nas intimidações, marginalizações, exclusões, devem ser problematizadas na escola e nas aulas de Educação Física, tanto as promovidas pelos pares quanto por profissionais da escola, em especial, professores e professoras de Educação Física, pois devem estar sempre vigilantes às atitudes discriminatórias que privilegiam um gênero e tendem a desprivilegiar o outro.

Neste sentido, torna-se pertinente dialogarmos na escola as situações de violência experienciadas no seu cotidiano, em especial, nos momentos das aulas de Educação Física. Enfim, a escola deve ser um espaço privilegiado de debate e

formulação de proposta de intervenção, a partir do protagonismo dos estudantes nas ações de enfrentamento da violência. Desta maneira, faz-se necessário toda a comunidade escolar se aprofundar nas reflexões acerca de situações de violência produzidas e reproduzidas no seu dia a dia.

Referências:

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. 2ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 2020. 208p.

ANTUNES, D.; ZUIN, A. A. S. Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. **Psicol. Soc.** [online]. 2008, vol.20, n.1, pp.33-41. ISSN 1807-0310.

BANDEIRA, L.; BATISTA, A.S. Preconceito e discriminação como expressões de violência. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 119-141, 2002.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, MEC/SEF, 1998.

CROCHÍK, J. L. Preconceito e Inclusão. **WebMosaica Revista do Instituto Cultural Judaico Marc Chagall**, v. 3, n. 1, 2011.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

DORNELLES, Priscila Gomes; FRAGA, Alex Branco. Aula mista versus aula separada? Uma questão de gênero recorrente na Educação Física escolar. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**, v. 1, n. 1, p. 141-156, 2009.

KOLYNIAC FILHO, Carol. **Educação Física: uma (nova) introdução**. 2ª edição. São Paulo: EDUC, 2008.

KRUG, H.N. O preconceito na escola... E na Educação Física escolar. **Santa Maria**, 9 jul. 2012. Disponível em: <http://gepefufsm.blogspot.com.br/2012/07/o-preconceito-na-escola-e-na-educacao.html>. Acesso em: 29/04/2018.

MATTOS, R.S. et al. Obesidade e bullying na infância e na adolescência: o estigma da gordura. **Revista Demetra Nutrição e Saúde**, p 71-84, 2012.

SOUSA, E.S.; ALTMANN, H. Meninos e meninas: Expectativas corporais e implicações na Educação Física escolar. **Cadernos Cedes**, a. XIX, n. 48, 1999.

SOUZA, V. C. S.; GONÇALVES, J. P. Gordofobia no espaço escolar: uma análise histórico-cultural. **Revista Ciências Humanas**, v. 14, e. 25, p. 1-13, 2021.

VIANNA, J.A.; SOUZA, S.M.; REIS, K.P. Bullying nas aulas de Educação Física : a percepção dos alunos no Ensino Médio. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas na Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p.73-93, 2015.

RELATO ACERCA DA ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO DO PORTAL ON-LINE DE ENSINO- APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS HABILITE-SE JÁ

Jaqueline Melo Silva

Habilite-se Já/ Universidade de Taubaté (UNITAU)

Professora de Língua Inglesa responsável pela elaboração do material didático utilizado no Portal Habilite-se Já, aluna do mestrado em Linguística Aplicada (UNITAU), especialista em metodologia do ensino de Língua Inglesa, formada em Letras Inglês/Português. E-mail: teacherjaque2019@gmail.com

Número de estudantes envolvidos: 600 alunos

Ano/Série: Ensino de Adultos - Curso livre de idiomas voltado para a certificação em Língua Inglesa

Componente Curricular: Língua Inglesa - nível B1 (Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas)

Objetivo:

Este é um relato a respeito da análise do material didático utilizado em um portal de cursos livres on-line e assíncronos de Língua Inglesa para Fins Específicos denominado *Habilite-se Já*. Esse portal é focado no desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita, compreensão oral e conversação em Língua Inglesa de militares de carreira que trabalham no Exército Brasileiro, ou seja, profissionais que são concursados e efetivados da força, tanto oficiais (tenentes, capitães, majores, tenentes-coronéis), quanto praças (sargentos e subtenentes), que desejam ser credenciados no idioma inglês e para isso precisam ser aprovados em determinados exames de proficiência linguística. O objetivo geral do projeto foi analisar o portal *on-line Habilite-se Já* à luz de teorias que embasam o desenvolvimento de materiais didáticos para o ensino de Línguas para Fins Específicos, com o intuito de compreender suas potencialidades e limitações.

Descrição do projeto:

O problema que motivou este trabalho foi o fato de que o material didático do portal *Habilite-se Já* foi organizado por mim de modo empírico, sem embasamento teórico. Ao tomar conhecimento acerca da ciência que embasa o desen-

volvimento de materiais didáticos, especialmente voltados para o Ensino de Línguas para Fins Específicos, surgiu a necessidade de reavaliar e de melhor compreender o material que está sendo utilizado atualmente no portal. Esse trabalho baseou-se teoricamente em estudos sobre Filosofia da Educação, tendências pedagógicas, métodos e abordagens utilizados no ensino de línguas, além da abordagem de ensino de Línguas para Fins Específicos e desenvolvimento de materiais didáticos.

Materiais e métodos utilizados:

O estudo adotou uma abordagem qualitativa do tipo documental, em que o documento analisado foi material didático utilizado no portal *Habilite-se Já*. Nesse contexto, busquei seguir os procedimentos de análise e interpretação dos dados sugeridos por Gil (2002): redução dos dados, categorização desses dados, interpretação e redação do relatório. A redução dos dados foi feita por meio de um recorte do objeto de análise. Para a categorização, isso é, para a identificação e análise desses dados foram desenvolvidos instrumentos com base na fundamentação teórica deste estudo. Na parte da interpretação, analisei os dados a partir dos critérios fundamentados teoricamente.

Atividades realizadas:

Os procedimentos de análise do material foram realizados num período de três meses, de outubro a dezembro de 2022. Nesse período, analisei uma unidade de um dos cursos do portal com vistas a descobrir quais eram as potencialidade e limitações do material. Além de assistir novamente a todas as videoaulas da unidade escolhida, fiz diversas capturas de tela para que pudesse, posteriormente, utilizá-las em minha

análise. A análise foi dividida em duas partes. Para compreender as tendências filosóficas e pedagógicas que subjazem ao material didático, bem como as características das metodologias e abordagens que foram utilizadas na produção do curso, elaborei algumas perguntas a partir da Fundamentação Teórica. Essas perguntas estão organizadas no quadro 4 a seguir:

Quadro 01 – Análise do embasamento teórico que fundamenta o material didático a partir de Brown (2001), Dudley Evans e St John (1998), Hutchinson e Waters (1987), Leffa (2016), Libâneo (1994), Luckesi (1994), Ramos (2019), Richards e Rodgers (2001), dentre outros.

Fonte: Elaborado por mim com base na Fundamentação Teórica desta pesquisa

1. Qual a **tendência filosófico-política** predominante?
2. Qual(quais) a(s) **tendência(s) pedagógica(s)** predominante(s)?
3. Qual(quais) a(s) **abordagem(abordagens)/ o(s) método(s) de ensino-aprendizagem** predominante(s)?
4. Sobre a **abordagem LinFE**:
 - a) A aprendizagem se baseia na necessidade do aluno?
 - b) Qual o papel do professor no material didático analisado?

Já para analisar o material didático, utilizei uma lista de critérios que Ramos (2009) apresenta para essa finalidade e pode ser conferida a seguir:

Quadro 02 – Critérios para avaliar materiais didáticos

Fonte: Ramos, 2009, p. 9-10

1. O **público-alvo**: a quem se dirige? (faixa etária, sexo, conhecimento prévio da língua etc.)
2. Os **objetivos da unidade**: quais são? Estão explícitos ou implícitos? São alcançáveis? Contribuem para a formação do cidadão?
3. **Dos recursos**: há indicações do que será usado ou necessário para a utilização da unidade?
4. A **visão de ensino-aprendizagem e a de linguagem**: quais são?
5. O **“syllabus”** que subjaz à unidade: estrutural? Funcional? Situacional? De Gêneros? De Tarefas? Outros?
6. A **progressão dos conteúdos**: do mais fácil para o mais difícil? De conhecimento de mundo para os conhecimentos de organização textual e sistêmico? Como o conhecimento estratégico aparece? Como a gramática é focalizada? Isoladamente? Contextualizada?
8. **Quanto aos textos**: didáticos? Autênticos? Adaptados com simplificações? Diversificados tanto quanto ao tipo como tópicos? Contextualizados? Temática abrangente? focalizam ou promovem interdisciplinaridade? Transversalidade? adequados para a faixa etária? qualidade gráfica e visual: ilustrações, diagramação organizada etc.? tem a ver com as atividades propostas?
9. **Quanto às atividades**: tem objetivos explícitos? Implícitos? as instruções são claras? Dependem do professor para sua aplicabilidade? A atividade tem enunciados que checam o conhecimento do aluno ou são enunciados que conduzem à prática e aprendizagem?
que tipos são usadas? Controladas? Não controladas? Exercícios? Tarefas? De compreensão para produção da prática de habilidades para o uso? promovem interação? Colaboração? Cooperação? Auto-estima? Entretenimento? Geram solução de problemas? Promovem desenvolvimento de habilidades cognitivas? quantidade de atividades? Muitas? Suficientes para os objetivos propostos? Poucas?
10. **Material suplementar**: é necessário? É possível?
11. **Flexibilidade da unidade**: propicia adaptações? Uso de outra seqüência etc.?
12. **Teacher’s notes**: possui? Indica procedimentos para aplicação das atividades e gerenciamento de sala de aula? Justificativas para o material? Respostas para as atividades?

Impactos do projeto na escola e/ou na comunidade:

O presente trabalho tem a potencialidade de contribuir diretamente com centenas de militares brasileiros que estão em busca da comprovação da proficiência em inglês. O Exército Brasileiro conta atualmente com mais de 50.000 militares de carreira (BRASIL, 2021a), ou seja, profissionais concursados da força, tanto oficiais (tenentes, capitães, majores, tenentes-coronéis), quanto praças (sargentos e subtenentes). Aproximadamente 90% deles ainda não possuem proficiência comprovada em Língua Inglesa (BRASIL, 2021b).

A partir da análise realizada, foi identificado que o viés Filosófico Reprodutivista subjaz ao material, pois há um modelo de prova de proficiência pré-estabelecido pelo Exército Brasileiro que guia todo o conteúdo do portal. Essa abordagem alinha-se com a tradição militar de transmitir conhecimentos e habilidades de forma padronizada, visando à formação de militares bem treinados e disciplinados. Além disso, as tendências pedagógicas Liberal Tradicional e Liberal Tecnicista encontradas no material didático estão em consonância com o objetivo central da plataforma, que é preparar os alunos para os exames de proficiência, que se alinham a essas mesmas tendências pedagógicas.

Entre as potencialidades do portal, destacam-se a flexibilidade do aluno em relação à ordem de estudo e revisão do conteúdo, proporcionando autonomia e melhor aproveitamento do tempo; o uso abrangente de áudios e recursos visuais; e a não restrição ao uso da língua materna. Além disso, o feedback contínuo dos alunos e a flexibilidade da professora em adicionar novos conteúdos conforme a necessidade dos alunos são potencialidades relacionadas à abordagem LinFE, que preconiza a escuta ativa e a flexibilidade do professor.

No entanto, algumas limitações também foram identificadas, como a falta de reflexão sobre questões sociais e a ausência de estímulo à participação ativa dos alunos durante as videoaulas. Tais características revelam fragilidades relacionadas ao modelo de educação bancária e à falta de interação no processo de aprendizagem, podendo causar desmotivação e atrasos na aprendizagem.

Com base nos resultados, deve-se considerar mudanças e adaptações no portal com base na utilização da abordagem LinFE; sugere-se que pesquisas futuras realizem uma análise de necessidades mais abrangente, incluindo entrevistas com os alunos, para melhor compreender seus objetivos, em termos de necessidades, lacunas e desejos. Em suma, este estudo contribui para a melhoria do portal *Habilite-se Já*, tendo o potencial de impactar muitos militares que estão em busca da certificação em Língua Inglesa para que se tornem aptos a realizar intercâmbios ligados às ciências militares, que colaboram para que o Brasil se torne cada vez mais participativo e ativo no cenário global. Além disso, colabora com o trabalho de professores de Língua Inglesa que precisam desenvolver, avaliar ou selecionar materiais didáticos voltados para o Ensino de Língua Inglesa para Fins Específicos.

Fotos e anexos:

Figura 01 – Captura de tela: Cena da videoaula 1

Fonte: Portal Habilite-se Já, 2022



Figura 02 – Captura de tela: Cena da videoaula 8

Fonte: Portal Habilite-se Já, 2022



Figura 03 – Captura de tela: Cena II da videoaula 11

Fonte: Portal Habilite-se Já, 2022



Referências:

BRASIL. **Decreto nº 10.898, de 16 de dezembro de 2021.** Distribui o efetivo de Oficiais e Praças do Exército em tempo de paz para 2022, Brasília, 2021a. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Decreto/D10898.htm#art3>. Acesso em: 16 nov. 2022.

BRASIL. O Exército em Números – Edição 2021, [S. l.], 2021b.

BROWN, H. D. **Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy.** 2. Ed. New York: Longman, 2001.

DUDLEY-EVANS, T.; ST JOHN, M. J. **Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach.** Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for specific purposes: a learning-centred approach.** Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

LEFFA, V. J. **Língua estrangeira: Ensino e aprendizagem.** Pelotas: EDUCAT, 2016.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação.** São Paulo: Cortez, 1994.

RAMOS, R. C. G. O livro didático de língua inglesa para o Ensino Fundamental e Médio: papéis, avaliação e potencialidades. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. **O livro didático de língua estrangeira - múltiplas perspectivas.** São Paulo: Mercado de Letras, 2009. p. 199-234.

RAMOS, R.C.G. De instrumental a LinFE: Percursos e Equívocos da Área no Brasil. In: JÚNIOR, A. F. S (org). **Línguas para fins específicos: revisitando conceitos e práticas.** Campinas: Pontes, 2019.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and Methods in Language Teaching.** 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

RESSIGNIFICANDO A SALA DE AULA

Calmino de Moraes Delgado Junior

Graduação em Geografia-Licenciatura Plena pela Universidade Federal de Mato Grosso (2010). Possui graduação em Artes Visuais -Licenciatura pela Faculdade Instituto Investe (2019). Possui graduação em Pedagogia- Licenciatura - pela Faculdade Intervale (2021), possui especialização em Docência do Ensino Superior - pela faculdade de educação de Tangará da Serra (2018). Possui especialização em Gestão Escolar - pela faculdade de educação de Tangará da Serra (2018). E-mail: delgadojuniormd@gmail.com. Lattes: <https://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do>.

Número de estudantes envolvidos: 90 estudantes

Ano/Série: 6º ao 9º ano do ensino fundamental.

Componente Curricular: Arte - Artes Visuais

(EF15AR05) experimentar a criação em artes visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da escola e da comunidade.

Objetivo:

O objetivo geral do projeto foi proporcionar aos alunos a oportunidade de contextualizar e explorar diversas abordagens da pintura, permitindo-lhes expressar suas criações subjetivas por meio de procedimentos artísticos. O projeto visou promover experiências tanto individuais quanto coletivas, incentivando a expressão criativa e a manifestação de ideias por meio da arte da pintura.

Descrição do projeto:

A Escola Municipal Monteiro Lobato, localizada no município de Campo Verde MT, foi fundada no mês de novembro de 2001. Na ocasião a Secretaria Municipal de Educação e Cultura, juntamente com o Executivo Municipal e com o apoio do poder Legislativo, definiram pela construção de uma escola que atendesse especificamente a alunos provenientes da zona rural, com o objetivo de melhorar a qualidade do atendimento pedagógico e a viabilização do transporte dos estudantes.

Foi realizado levantamento junto a todas as escolas de Campo Verde, comprovando a existência de número de alunos suficientes para formar turmas da Pré-escola a 8ª série, hoje denominado Pré-escola ao 9º ano.

A escola foi criada por intermédio do decreto Lei

772/2002 de 27/03/2002, com denominação de Escola Municipal Presidente Fernando Henrique Cardoso, situada na Av. Santa Tereza, quadra 42, no bairro Jupiara.

A criação dessa Escola polarizou o atendimento pedagógico a crianças provenientes da zona rural, onde ocasionou a redução de alunos nas demais escolas públicas do município.

Em 2004 a escola teve seu nome alterado conforme a lei nº 6.454, de 24 de outubro de 1977, que estabelece no seu artigo 1º:

Art. 1º É proibido, em todo o território nacional, atribuir nome da pessoa viva a bem público de qualquer natureza, pertencente à União ou às pessoas jurídicas da Administração indireta.

Considerando que grande número de alunos eram oriundos da zona rural, a Secretaria Municipal de Educação propôs que o nome da escola fosse: Escola Municipal Monteiro Lobato, em referência ao “Sítio do Pica Pau Amarelo”, A comunidade escolar aceitou a indicação do novo nome, que foi aprovado pela Câmara de Vereadores.

Todos os alunos, professores e funcionários da Escola Municipal Monteiro Lobato são considerados sujeitos singulares, possuidores de uma história e de uma cultura. A trajetória dos sujeitos constitui o desenvolvimento humano como algo que acontece por conta das aprendizagens que ocorrem na escola e fora dela, caracterizando-se pelas transformações biológicas, emocionais, sociais, psicológicas e culturais que ocorrem ao longo da vida.

Sendo Campo Verde uma cidade de economia agrícola, o perfil da comunidade escolar é constituído por classe de trabalhadores rurais; a maioria das famílias buscam seu sustento da agricultura familiar e afins.

Uma das características marcantes é a rotatividade dos trabalhadores agrícolas, pais ou responsáveis por alunos. A sazonalidade de cultivo agrícola faz com que ocorra um fluxo migratório em todo ano letivo.

Importante ressaltar que, em se tratando sumariamente de alunos que residem no campo, existe uma porção carente e em situação de risco. A escola, por sua vez, oferece suporte indireto, que vai além da relação pedagógica, ou seja, contato coletivo e individual com a finalidade de incluir a relação interpessoal, entre educador-educando, para formar pessoas que constituem como sujeitos atuantes na sociedade.

É nesse contexto que surge o propósito do projeto “ressignificando a sala de aula” visando promover um processo de criação, por meio da experiência educativa, com temas específicos, levantando questões relacionadas a artistas brasileiros que expressam sua arte em diversos locais espalhados por todo o país. Nesse sentido algumas produções artísticas ajudam a explorar diferentes contexto tanto dentro, como fora da sala de aula, trazendo uma abordagem que envolve a expressão artística e a participação dos alunos em algumas experiências no dia a dia escolar, o que torna desafiador para o professor envolver todos e estimular as atividades individuais e coletivas.

O termo “ressignificando “ carrega consigo a ideia de atribuir um novo significado; dar um sentido diferente a alguma coisa; redefinir. Está relacionado com o processo de ressignificação, um método da neurolinguística que faz com que as pessoas possam dar novos significados a acontecimentos da vida, a partir da sua mudança na percepção do mundo. Utilizado aqui para dar sentido ao ressignificar o ambiente da sala de aula por intermédio da pintura.

As pinturas têm um projeto social de enriquecer a vida, dar sentido à vida através da fruição do que é sublime e belo. O ser humano precisa apreciar a arte, a arte muitas vezes se manifesta quando estamos em contato com a essência da qual fazemos parte. A arte visa assim despertar a contemplação sobre a capacidade humana de se reconectar e perceber o mundo de forma poética e suas nuances essenciais.

Neste sentido, a escola busca, por meio do do-

mínio das artes visuais, se tornar um local privilegiado para formar indivíduos capazes de apreciar e decifrar uma obra de arte, contribuindo assim para o desenvolvimento de uma sociedade artisticamente desenvolvida e, portanto, justa e digna com prosperidade e comprometida.

Partindo desta ideia, utilizamos conceitos da abordagem triangular de ensino proposta por Ana Mae Barbosa, que enfatiza a ideia de contextualizar os conteúdos de artes, conseguimos envolver os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental da escola Municipal Monteiro Lobato de Campo Verde, o que levou os alunos a conhecer as dinâmicas da pintura e explorar vários mecanismos para reflexão e fruição adaptado na imagem do mapa mundi a ser desenvolvido na sala de aula.

Ana Mae Barbosa, citada por Silva e Lampert (2017), destaca que:

A sistematização da abordagem triangular propôs uma sistematização da Abordagem Triangular, propôs uma aproximação da experiência em arte, que está fosse pertinente, desenvolvendo a cultura e a Arte / Educação. Por meio da leitura da imagem, na qual o que se percebe não passa somente pelo apreciar e expressar, e sim é criticado e contextualizado juntamente a um fazer, é onde o ensino das artes cumpre seu papel político capaz de propiciar transformações sociais diante das significações visuais presentes na contemporaneidade, significações em que perpassam as imagens artísticas e do cotidiano, pois partem do pressuposto de arte liberdade. (BARBOSA, 2010; apud SILVA; LAMPERT, 2017, p. 93).

Segundo a autora, a abordagem triangular permite uma melhoria do ensino de arte, tendo por base um trabalho pedagógico integrador do professor, em que o seu fazer artístico, por meio da análise ou leitura de imagens, possibilita a contextualização e ajuda a interagir ao desenvolvimento crítico, reflexivo e dialógico do estudante em uma dinâmica contextual sociocultural.

De outro lado, temos os alunos que anseiam por possibilidades de desenvolver suas habilidades, partindo de uma contextualização em sala de aula para uma aula prática. Neste sentido, ao professor cabe ao provocar, integrar e motivar seus alunos tendo por base o trabalho com temas geradores que oportuniza um processo de

ensino e aprendizagem partindo da experiência cotidiana dos educandos, sendo levados a uma aula diferente que não se resume apenas nos 60 minutos na sala de aula, mas à constante busca por uma consciência crítica.

Nesse sentido, as abordagens neste processo de ensino aprendizagem sociocultural e construtivista se baseiam ainda nas perspectivas de experiência utilizando a pedagogia de projetos proposta por John Dewey, que destacam a importância da experiência do educando para uma educação de qualidade.

Segundo Dewey (2010), a experiência educativa é uma experiência inteligente uma vez que participa o pensamento, tendo em vista que ela enriquece e dá significação à vida.

Nesse sentido o autor argumenta que “educar-se é crescer, tanto no sentido espiritual, como humano, no sentido de uma vida cada vez mais longa, mais rica e mais feliz.” (DEWEY, 2010, p. 37).

Ao aplicar essa possibilidade de experiência em uma sala de aula especificamente com alunos dos 6º aos 9º anos do Ensino Fundamental, podemos sugerir uma experiência pedagógica mais completa, realizando com os alunos as primeiras discussões, problematizando, contextualizando e levando em consideração suas vivências do dia a dia para fazer da sala de aula um espaço acolhedor e motivador um lugar de realização.

O objetivo geral deste estudo consiste em relatar uma experiência educacional da área de artes visuais nos anos finais do Ensino Fundamental. Pensando nisso, o objetivo foi de apontar as principais influências artísticas da ação educativa e as obras dos artistas brasileiros que pintam em paredes por todo país, destacando o processo de criação que iria inspirar esta experiência em sala.

Nesse sentido, neste trabalho foi utilizado um estudo descritivo do tipo “relato de experiência”, que consiste na descrição e análise de experiências desenvolvidas em ambientes educacionais, que nesse caso específico foi elaborado no contexto da experiência docente do autor com os alunos da escola municipal em que trabalha.

Materiais e métodos utilizados:

As sequências de atividades foram elaboradas por meio de módulos didáticos foram estruturados seguindo uma concepção da Abordagem Triangular, proposta por Barbosa (2010), que sugere a contextualização, enfatiza a questão da apreciação e prática nas aulas de arte. Além deste contexto, foram utilizados a própria sala de aula como laboratório para preparação e aplicação da prática.

Na etapa de criação, os alunos desempenharam um papel muito importante para definir o que seria produzido e como seria produzido, foram realizadas diversas atividades desde preparação da parede a mistura de cores, delimitação da área a ser utilizada retoque conforme será apresentado logo abaixo.

Módulo 1: Introdução à Pintura e Contextualização

O objetivo deste projeto foi proporcionar aos alunos a oportunidade de contextualizar e explorar diversas abordagens da pintura, por intermédio de discussões e exposição de algumas obras de arte na sala de aula, demonstrando como a pintura pode fazer parte da vida deles, permitindo-lhes expressar suas criações promovendo experiências tanto individuais para cada um, como coletivas, as ideias que poderiam incentivá-los a expressão criativa e a manifestação por meio da arte.

A história da pintura é extensa e rica, abrangendo milênios de criatividade humana. Desde as primeiras manifestações artísticas nas paredes de cavernas até as formas contemporâneas de expressão, a pintura tem desempenhado um papel fundamental na comunicação, na preservação da cultura e na expressão individual. Então, ao longo do ano, foi feita uma apresentação de forma sucinta passando desde a arte rupestre com suas primeiras formas de pintura conhecidas de cerca de 40.000 anos atrás, nas paredes de cavernas pré-históricas até os dias atuais com a arte contemporânea a partir da metade do século XX. Foi demonstrada uma variedade de movimentos artísticos que surgiram incluindo pop art, minimalismo, arte conceitual e muito mais.

Os alunos puderam perceber que a pintura con-

tinuou a evoluir, muitas vezes incorporando novas tecnologias e materiais. Foi possível perceber que, durante as discussões na sala de aula, a história da pintura é vasta e cheia de nuances, com inúmeras culturas e movimentos artísticos influenciando-se mutuamente. A arte evolui com o passar do tempo, assim os alunos também são capazes de criar e recriar experiências e refletir sobre a diversidade e a complexidade do mundo contemporâneo.

Módulo 2: Apreciação e Análise de Obras de Arte

Nesta etapa foram apresentadas obras de artistas brasileiros que fazem intervenções em espaços públicos, tais como Eduardo Kobra, artista plástico brasileiro, grafiteiro e muralista, autor de diversos murais em escala monumental espalhados por vários países.

O artista começou a aparecer na mídia com o projeto “Muro das Memórias”, em que passou a reproduzir, nas ruas, fotos antigas de São Paulo. O passo seguinte foi a elaboração de murais. O artista fez curso para pintar em cima de gruas. Passou a pintar murais ambiciosos. Cada mural pode levar de dez dias a três meses para ser realizado. Entre seus trabalhos destacam-se o mural de Nelson Mandela, pintado a convite de Madonna, no hospital infantil que a cantora mantém na África, a Bailarina pintada nas proximidades do Balé Bolshoi, em Moscou e Michael Jackson, pintado na esquina da East 11th Street com a First Avenue, em Nova Iorque.

Também foram discutidas obras dos artistas irmãos Gêmeos (também grafado Os Gêmeos) que são uma dupla de irmãos gêmeos grafiteiros de São Paulo, nascidos em 1974, formados em desenho de comunicação pela Escola Técnica Estadual Carlos de Campos, os trabalhos da dupla estão presentes em diferentes cidades dos Estados Unidos, Inglaterra, Alemanha, Grécia, Cuba, entre outros países. Os temas vão de retratos de família à crítica social e política; o estilo formou-se tanto pelo hip hop tradicional como pela pichação. Estes artistas serviram de inspiração, o que ajudou a inspirar nossos alunos para as várias possibilidades que a pintura tem.

Módulo 3: Preparação da Sala e Materiais

Nesta etapa do projeto, fizemos a introdução dos materiais de pintura: com tinta, acrílica, pin-

céis, rolos, bisnaga colorida, baldes, escada, utilizamos notebook, Datashow, é importante destacar também que alguns alunos trouxeram de casa materiais para auxiliar na execução do projeto como cabos de vassoura, pincéis, esponjas para limpeza.

Logo de início, precisamos lixar todo fundo da parede, para receber a base e posteriormente receber a pintura, os alunos se organizaram e cada um ficou responsável pela execução de uma parte da pintura, desde a preparação até a aplicação. Para treinar as habilidades dos alunos antes de iniciar a pintura, fizemos um experimento fora da sala de aula, onde eles tiveram contato com a pintura fazendo a revitalização de alguns bancos de concreto no pátio da escola. Após esse processo eles já estavam mais confiantes de como utilizar os materiais de pintura.

Módulo 4: Explorando as Cores e Misturas

Nesta fase, fizemos a mistura de para composição de algumas cores, utilizando sempre a base da tinta acrílica que é branca, e misturando em pequenos recipientes separadamente para chegar ao tom ideal. No início, os alunos precisam perceber que tinham de produzir exatamente a quantidade de tinta que iriam realmente utilizar, pois se fizessem menos quantidade de tinta, na hora da aplicação poderia faltar, e quando tentassem reproduzir a mesma tonalidade, preparando novas misturas que a cor já não seria igual, pois sofreria variação, sendo preciso repintar todo a parte escolhida, alterando a tinta inicialmente aplicada.

Módulo 5: Planejamento e Design da Pintura

Nesta etapa apresentamos as diferentes abordagens de planejamento de uma pintura em grande escala, desde o molde como realizar a reprodução em tamanho real e como iniciar uma pintura naquelas proporções, todos acharam o máximo poder pintar uma parede em tamanho real onde foi possível ajudar eles e encorajar os alunos a esboçar suas ideias, considerando o espaço disponível e os elementos visuais presentes no cotidiano.

Módulo 6: Pintura Coletiva

Nesta etapa, optamos por dividir os alunos em grupos para colaborar na criação de uma obra

coletiva, o que foi feito devido ao pouco tempo de aula que gira em torno de 60 minutos. Logo foi preciso a colaboração de todos, pois quando uma turma saía da sala, ao bater o sinal, logo a outra entrava e o trabalho continuava. Os alunos já chegavam sabendo que a outra turma tinha deixado feito e então os outros continuavam. Tendo em vista a peculiaridade do trabalho realizado e por ter somente uma aula na semana, foi preciso utilizar algumas semanas para concluir a pintura.

7: Reflexão e Discussão

Após concluir a pintura, os alunos puderam perceber o quanto aquele espaço ficou bonito e passaram a apreciar aquele ambiente, além de falar sobre a pintura que fizeram eles ainda ajudaram a preservar aquele local para não sujar e nem estragar a obra que eles fizeram. Além disso, foi possível promover uma discussão sobre o processo criativo, as escolhas feitas por eles e como esse processo poderia ser replicado em outros ambientes.

Módulo 8: Apresentação à Comunidade Escolar

Foi organizado um momento de exposição da pintura para toda a comunidade escolar, em que os professores e outras turmas puderam apreciar a pintura. Alguns professores sugeriram que fizessem a pintura em outras salas para deixá-las com temas característicos das disciplinas; após todo esse trabalho, a escola ganhou uma grande reforma e foi toda modernizada ficando com padrão excelente.

Módulo 9: Registro e Avaliação

Nesta etapa de registro, foi incentivado aos alunos a elaboração de um registro de todo o processo, desde o planejamento até a conclusão. A avaliação foi realizada de forma coletiva durante o projeto, destacando os aprendizados, desafios e realizações de cada um.

Módulo 10: Ampliando Horizontes

Além dos aprendizados durante o processo de criação, foram apresentadas aos alunos outras formas de arte que podem ser exploradas, como escultura, fotografia e arte digital. Foi possível estimular os alunos a continuarem explorando sua criatividade além do projeto. Logo após a fi-

nalização deste projeto, os alunos já sugeriram outro tema e ficou definido entre eles que iríamos explorar a restauração de alguns itens de madeira que a escola possui, como roda de madeira, carretel de madeira que serve de cenário nas peças de teatro da escola, bem como outros itens de madeira que estão desgastados com o tempo.

Recursos utilizados:

Foi utilizada como tela a própria parede da sala de aula, bem como tinta acrílica, pincéis, rolos, escada, projetor, notebook, bisnaga de tinta com cores variadas, lápis grafite, canetão e fita adesiva.

Impactos do projeto na escola e/ou na comunidade:

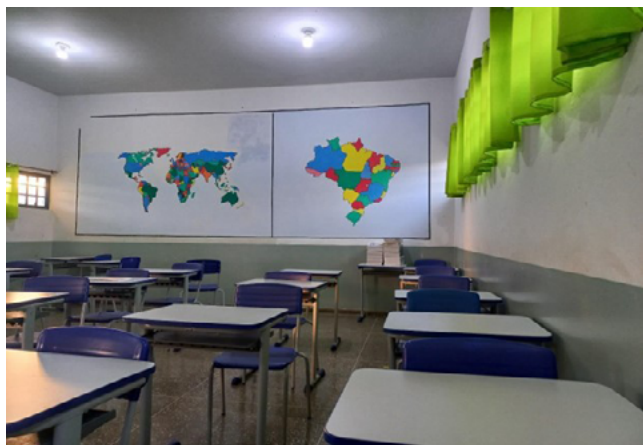
O projeto tem amplo alcance. Na escola, além da promoção do trabalho coletivo, podemos perceber também o fortalecimento das relações interpessoais, ao se comprometer no projeto os alunos assumiram mais a empatia e a compreensão com o outro a necessidade de ter cuidado com ambiente da sala de aula o que fortaleceu as relações entre os alunos das diversas turmas envolvidas.

As habilidades criativas, demonstradas na execução do projeto, foram fruto de processo criativo, e os alunos desenvolveram habilidades valiosas que levarão para suas vidas.

Logo, além de modificar o ambiente da sala de aula, o que mais chamou a atenção foi o aprendizado e a experiência dos alunos envolvidos no projeto que puderam observar desde o processo de aplicação de fundo até a finalização de uma pintura em tamanho real feita no fundo da sala, colocando uma das temáticas da disciplina de Geografia em destaque, o que viabilizou uma experiência diferente e pode contribuir para a utilização daquele espaço.

Fotos e anexos:





Referências:

ANTONIO, D. C. O aprendizado através do contexto: relato de uma experiência vinculada ao PIBID artes visuais. **Revista NUPEART**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 70-81, 2014. DOI: 10.5965/2358092512122014070. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/5788> . Acesso em: 11 ago. 2023.

BARBOSA, Ana Mae; Cunha, Fernanda Pereira da (Orgs.) **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

DEWEY, John. **A arte como experiência**. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Editora Martins, 2010.

MENDONÇA, S., & ADAID, F. A. P. Experiência e Educação no Pensamento Educacional de John Dewey: Teoria e Prática em análise. **Prometheus - Journal of Philosophy**, 11(26), 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/prometeus/article/view/8614> , acesso em: 10 jun. 2023.

SILVA, Tharciana Goulart da & LAMPERT, Jocielle. Reflexões sobre a Abordagem Triangular no Ensino Básico de Artes Visuais no contexto brasileiro. **Revista Matéria-Prima**. Vol. 5(1): 88-95, 2017. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/28262/2/ULFBA_MatPrima_V5N1_p.88-95.pdf acesso em: 11 ago. 2023.

UBERTI, M. T. O mural de Eduardo Kobra em Santa Maria: diálogo ou imposição no espaço urbano. **Revista Digital Do LAV**, 190-213, 2015, disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/19872>, acesso em 13 jun. 2023.

SEMENTES DA SUSTENTABILIDADE

Marília Tereza Generoso Vieira

Universidade de Taubaté (UNITAU)

Mestranda em Linguística Aplicada na UNITAU, Pedagoga, professora na Educação Básica em escola pública. Especialista em Alfabetização e letramento pelo INESP, Psicopedagoga com ênfase em dificuldades de aprendizagem, atualmente cursa Pós Graduação em Educação 5.0 - Metodologias Ativas pela UNESP, Email: mariliatgvieira@hotmail.com

Número de estudantes envolvidos: 30 alunos na primeira etapa – posteriormente, foi aplicado para os 250 alunos da escola.

Ano/Série: 2º ano

Componente Curricular: Língua Portuguesa - Matemática e Ciências.

Objetivo:

Uma educação de qualidade garante às crianças, primeiramente, a oportunidade de refletir sobre o meio onde vivem e, em consequência, propor estratégias e pensar em alternativas para melhorar o contexto. Se partirmos do que propõe a BNCC (Brasil, 2018), o documento traz a necessidade de um sujeito ativo, um sujeito que exerça seu papel de cidadão e promova ações para melhorar a realidade. Como consequência dessas boas ações, contribui-se para melhorar todo o planeta.

Segundo Freire (2003, p. 72), “o conhecimento envolve a constante unidade entre ação e reflexão sobre a realidade”, portanto, a educação é ação e se constrói dia-a-dia, e os projetos não são apenas construídos com base no que propõe os livros didáticos, mas sim devem partir de inquietações e problemas a serem resolvidos do nosso cotidiano. Para abordar as metodologias ativas em uma sala de aula de crianças pequenas, devemos partir do concreto, do tangível. Este projeto “Sementes da sustentabilidade” envolve, na parte inicial, uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, com crianças de sete a oito anos de idade. Depois o projeto se ampliou para todas as crianças da escola, pois, foi possível envolver a comunidade escolar como um todo, gerar diálogo e construir ações coletivas para melhorar o nosso ambiente escolar. Nossa escola conta com aproximadamente 550 alunos e está localizada em um bairro do município de São José dos Campos, no interior do

estado de São Paulo.

Em relação aos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), propostos pela Organização das Nações Unidas (2015), focamos em três itens para ampliação do olhar: Saúde e Bem estar (ODS 3), Consumo e produção responsável (ODS 12) e Vida terrestre (ODS 15). O projeto envolveu os seguintes componentes curriculares: Língua portuguesa, Matemática, Ciências e toda a parte de desenvolvimento das competências socioemocionais propostos pela Base Nacional Comum Curricular, BNCC (Brasil, 2018). Partimos do princípio do papel da linguagem para garantir o acesso aos saberes, além de partir de contextos significativos para a construção de conhecimentos e reflexão sobre a realidade, por meio das campanhas de conscientização.

Objetivo Geral: Desenvolver através da língua/lingua(gem), reflexões sobre atitudes de cooperação para promover sujeitos mais ativos e um ambiente sustentável.

Objetivos Específicos:

- Proporcionar a reflexão do sistema de escrita alfabética por meio de textos que façam parte do cotidiano das crianças e sempre de maneira significativa, proporcionando a apropriação de usos reais da linguagem.
- Disseminar práticas que envolvam os cuidados com o meio ambiente começando por nós, com atitudes possíveis e que façam parte do contexto dos estudantes.
- Engajar as crianças em atitudes e alternativas que visem à construção de um mundo mais justo, sustentável e igualitário.

Descrição do projeto:

O projeto se deu a partir da necessidade de entender o porquê de o descarte de alimentos es-

tar alto em nossa escola e da necessidade de descobrir o porquê de as crianças não estarem separando os lixos orgânicos e recicláveis. Partimos então do questionamento de uma criança que fez a seguinte pergunta: “Para onde vai todo esse lixo? Por que tanta comida está sendo jogada fora?” E resolvemos unir o conteúdo estudado e criar uma ponte entre os objetivos de aprendizagem propostos para o segundo ano e os objetivos para resolver a problemática envolvendo esse tema.

Atividades realizadas:

Matemática:

Analisamos os dados, por turma, do lixo descartado durante o momento da refeição. Separamos por ano (1º, 2º, 3º, 4º e 5º), pesamos em uma balança toda essa quantidade de comida (merenda escolar) e organizamos uma tabela de dupla entrada com os dados analisados, antes da conscientização das turmas. Futuramente, faremos um comparativo do antes e do depois dessas ações.

Colocamos esses dados em uma carta escrita pelas crianças, em várias etapas de produção escrita, pois o gênero textual indicado para o 2º são as cartas e mensagens para se comunicar.

Língua Portuguesa:

Realizamos a união dos gêneros indicados para o segundo ano que são: carta no segundo bimestre, verbete de enciclopédia no terceiro bimestre e campanhas de conscientização no quarto bimestre. Esse conteúdo do quarto bimestre foi adiantado para suprir essa necessidade em prol da conscientização das crianças de nossa escola. Envolvermos todas as turmas nesse contexto de produção, pois um momento foi dedicado para um diálogo que uniu a ferramenta formulário do Google e as rodas de conversas. Para a definição das maiores demandas da escola, foram elencados os seguintes tópicos:

- Desperdício de alimentos;
- Separação do lixo;
- Desperdício de água;
- Cuidados com os banheiros e espaços comuns da escola.

Foram utilizados outros gêneros discursivos para dar apoio ao nosso trabalho, pois precisamos utilizar materiais para a ampliação do repertório das crianças. Dessa forma, utilizamos a coletânea de textos do programa *Ler e Escrever*, para a leitura de Textos de Divulgação Científica sobre os tipos de lixo; utilizamos os gibis da edição especial da Turma da Mônica em parceria com a Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável; o livro Emocionário, Diga o que você sente, escrito por Cristina Núñez Pereira, Rafael R. Valcárcel”; e o livro didático “Caderno do Estudante de Língua Portuguesa”, proposto pelo Governo do Estado de São Paulo.

Além desses recursos, foram utilizados materiais audiovisuais como o vídeo *LIXO NA NATUREZA: impacto, projetos e soluções*, e outros materiais para a pesquisa como: *O livro de Gaia: uma pequena lição de amor*, de Patrícia Engel Secco; a Revista “Qualé” n. 59, cujo título de capa é “Tudo isso é lixo?”; e a Enciclopédia Britânica para descobrirmos significados de palavras encontradas em textos específicos além de especificidades dos animais que se reproduzem e aumentam em razão do lixo, sujeira e outras situações.

Em paralelo, alternamos essas leituras para repertoriar as crianças com as etapas de produção escrita. Primeiramente, a escrita pelo professor, como escriba da turma (produção coletiva), depois a escrita proposta com agrupamentos produtivos, grupos definidos previamente pelo professor de acordo com as hipóteses de escrita das crianças. E, por último, após definirmos bem os objetivos de escrita, os propósitos comunicativos e as características do gênero carta, as crianças realizaram a escrita de maneira individual. Depois foram realizadas etapas de revisão, a partir do texto escolhido pela turma. Essas etapas de revisão ocorreram para que pudéssemos levantar aspectos a serem melhorados no texto, para garantir que não haja trechos que estejam muito repetitivos, problemas de pontuação, ou erros de ortografia. Determinados erros são corrigidos pela professora e as palavras são anexadas na lista de palavras para consulta da turma. Assim, foram respeitados os objetivos de aprendizagem e as habilidades a serem desenvolvidas para uma turma de segundo ano do ensino fundamental (Rana, 2011).

A finalização desse trabalho de Língua Portuguesa envolveu a construção dos cartazes de propaganda social, realizada em várias etapas seguindo o material de apoio e livro didático sobre as características desse gênero textual. E as crianças da escola participaram desse contexto de produção reunindo fotos sobre os combinados e as ações para conscientização das crianças. Foi um momento de construção coletiva e de privilegiar as ideias das crianças sobre as ideias e possibilidades do uso da escrita para conscientizar.

Com base no trabalho de Smolka (2020), foi possível ampliar o olhar sobre a alfabetização, reconhecendo que os tempos mudaram e que é necessário perguntar “quem é esse sujeito?”. É possível perceber que a alfabetização não precisa ocorrer somente por memorização ou cópia e que é necessário respeitar o desenvolvimento das crianças e toda autenticidade que elas carregam. Portanto, conforme Vygotsky (1995, p. 303), “Os processos de desenvolvimento do pensamento infantil se apresentam a nós como um autêntico drama do desenvolvimento, como um processo vivo de elaboração da forma histórico-social de comportamento”.

Ciências:

Realizamos propostas voltadas para garantir a saúde e o bem-estar do ser humano, conforme o Objetivo do Desenvolvimento Sustentável de número 3, Saúde e Bem estar (ODS 3). Unimos as ações aos conteúdos propostos pelo livro didático e refletimos sobre ações que já estávamos planejando e que terão impactos em nossa saúde diária.

Impactos do projeto na escola e/ou na comunidade

O projeto ainda está em seu percurso de realização, mas já foi possível perceber a importância da linguagem e os reflexos das crianças na realização das ações. Elas já trazem temas do bairro para serem discutidos em sala de aula, como por exemplo: “Terrenos baldios que estavam com lixo irregular”, a necessidade de “divulgação para a comunidade dos dias e horários da coleta seletiva” e a necessidade de criação de cartazes sobre “como fazer a separação desse lixo”. Conforme o título do projeto, a escola está fazendo sua parte em relação a semear as sementes da sustenta-

bilidade para que seja possível que futuramente possamos preparar um mundo com sujeitos mais críticos e conscientes de suas ações e do resultado delas. Para refletir, proponho o seguinte pensamento de Paulo Freire: “[...] o conhecimento não é algo dado e acabado, mas um processo social que demanda a ação transformadora dos seres humanos sobre o mundo” (Freire, 2003, p. 54).

Fotos e anexos:



Referências:

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC; SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 abr. 2022.

FREIRE, Paulo. Conscientização e libertação: uma conversa com Paulo Freire. In: **Ação Cultural para a Liberdade: e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. Arquivo PDF. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/acao_cultural_liberdade.pdf Acesso em: 26 ago. 2023.

ONU - Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU**. Para acessar os gibis - Disponível em: <https://impactaods.org.br/> Acesso em:

SÃO PAULO. **Currículo em Ação, Material Educacional** Nova Escola: 2o ano, volume 1: ensino

fundamental: caderno do professor. São Paulo: Associação Nova Escola: Governo do Estado de São Paulo, 2021.

SMOLKA, A. L. B. Relações de ensino e desenvolvimento humano: reflexões sobre as (trans)formações na atividade de (ensinar a) ler e escrever. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n.1, v. 9, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba201.9314> Acesso em: 24 ago. 2023.

RANA, Débora; Silvana. **Língua portuguesa: soluções para os dez desafios do professor**. São Paulo: Ática, 2011.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escolhidas**, v. III. Madrid: Visor, 1995.

PARTE 02 – A LINGUAGEM DO CORPO NA ARTE E NA CULTURA CONTEMPORÂNEA: EXPRESSÕES E REPRESENTAÇÕES

Vânia de Moraes

Universidade de Taubaté (UNITAU) / Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Pós-doutora pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Doutora em Comunicação e Semiótica na PUC/SP e Mestra em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté (UNITAU). Pesquisadora e docente da UFRN e do Programa de Pós-graduação – Mestrado em Linguística Aplicada e do curso de graduação em comunicação social da UNITAU. E-mail: vania.unitau@gmail.com.

Com entusiasmo, apresentamos a Parte 2 deste e-book, dedicada “A Linguagem do Corpo na Arte e na Cultura Contemporânea: Expressões e Representações”. Os trabalhos apresentados a seguir foram concebidos no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Artes - Prof-Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em colaboração com o Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada Universidade de Taubaté.

O cerne desse projeto reside nas sequências didáticas desenvolvidas pelos alunos do Prof-Artes na disciplina “Elaboração de Projetos e Tecnologias Digitais para o Ensino das Artes”*, explorando a linguagem do corpo como veículo de expressão artística e cultural.

A linguagem é um sistema de representação pelo qual percebemos, agimos e nos conscientizamos da realidade. Dentre as diversas linguagens verbais e não verbais, a Arte destaca-se como uma maneira sensível de representações simbólicas, permitindo a percepção de diversas significações. Os signos artísticos são metáforas que nos instigam a traduzir e identificar significados, estabelecendo analogias a partir de nossas memórias pessoais e culturais. Decisões estéticas permeiam as escolhas mais simples da vida, desde os adornos que nos identificam até o balanço do corpo que nos locomove, da música que embala nossos sonhos à entonação que damos à voz quando queremos nos aproximar de alguém. Tudo isso compõe um universo de significados e símbolos estéticos que possibilitam a expressão

de inúmeras mensagens que carregamos conosco (MORAES, 2011).

A identificação com as linguagens artísticas não deve ocorrer passivamente, mas por meio de contemplações que propiciem reflexão. Pela Arte, podemos articular expressões e ideias, compartilhando conceitos complexos como amor, ódio, alegria e dor. “Com que prazer percebemos na poesia ou na música que nossos pensamentos e sentimentos mais singulares encontram eco na criação alheia, mantendo com ela um universo de comunicação e troca!” (COSTA, 2004, p. 135). A Arte, em suas diversas modalidades (arte digital, arquitetura, cinema, dança, desenho, expressão corporal, escultura, fotografia, instalações, moda, música, performance, pintura, teatro), reflete as inúmeras experiências humanas. Nos diferentes períodos da história, observamos mudanças nos critérios estéticos, tanto na produção quanto na apreciação artística, moldando a forma de ensinar a Arte.

Nesse amplo contexto, a linguagem corporal surge como uma dimensão crucial da expressão artística, sendo o corpo humano uma das ferramentas mais poderosas para expressar emoções e significados na arte. A linguagem do corpo pode ser explorada por meio de diversas formas e modalidades artísticas, como dança, teatro, fotografia, artes plásticas, performance e outras expressões. Essa forma de comunicação profunda transcende barreiras culturais e linguísticas, permitindo que artistas transmitam histórias, conceitos e mensagens compreendidos universalmente, estendendo-se ao domínio da decolonialidade.

No contexto da Arte Educação, a decolonialidade assume uma importância fundamental, uma vez

* Destaca-se que a formulação dessa disciplina foi inspirada nas reflexões do “Grupo de Estudos Decoloniais” da Universidade de Taubaté, cujos temas e discussões forneceram a base conceitual e inspiradora para o desenvolvimento do conteúdo apresentado.

que busca a desconstrução das narrativas hegemônicas e a valorização das perspectivas não ocidentais. Esta abordagem reconhece a influência da colonização na arte e na cultura, desafiando estruturas de poder e estereótipos culturais profundamente enraizados. A decolonialidade promove o direito à diferença e à pluralidade de vozes e caminhos, tornando-se uma ferramenta essencial para a promoção da diversidade cultural e a reconstrução de narrativas artísticas mais inclusivas. (MOTA NETO; STRECK, 2019).

Neste contexto, o projeto “A Linguagem do Corpo na Arte e na Cultura Contemporânea: Expressões e Representações” estabelece uma conexão significativa entre a linguagem corporal e as vozes plurais na escola, alinhando-se à proposta do III EPAVA. Esta iniciativa fundamenta, também, os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) propostos pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2015, notadamente os ODS 4 (Educação de Qualidade) e 11 (Redução das Desigualdades).

Cabe ressaltar que o projeto incorporou também as mídias digitais como parte integrante da expressão artística, ampliando assim a abordagem para além do convencional. Celebrando a diversidade de vozes e perspectivas oferecida pela linguagem corporal na arte, enriquecemos o ensino das artes e promovemos a compreensão intercultural.

Convidamos você a continuar conosco nesta jornada de descoberta e aprendizado, enquanto analisamos mais profundamente e exploramos os impactos dessa iniciativa na educação e na promoção da diversidade cultural.

Referências:

COSTA, Cristina. **Questões de Arte: O Belo a percepção estética e o fazer artístico.** São Paulo, Moderna, 2004.

MOTA NETO, João Colares; STRECK, Danilo R. Fontes da educação popular na América Latina. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 78, p. 207-223, nov./dez. 2019.

MORAES, Vania de. **Conhecimento, cultura e linguagens.** Taubaté: UNITAU, 2011.

CATARSES ESCOLARES: IMPRESSÕES JUVENIS PÓS-PANDÊMICAS

Raquel Alberti

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Formada em Pedagogia em Artes Visuais, é professora de Arte da rede Estadual de Santa Catarina. Mestranda em Artes (PROFARTES), Departamento de Artes (CEART), Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis SC. Orientadora: Professora Dr^a. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva. E-mail: raquel.alberti123@gmail.com. Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/6331927877038310>.

Vânia de Moraes

Universidade de Taubaté (UNITAU) / Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Pós-doutora pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Doutora em Comunicação e Semiótica na PUC/SP e Mestra em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté (UNITAU). Pesquisadora e docente da UFRN e do Programa de Pós-graduação – Mestrado em Linguística Aplicada e do curso de graduação em comunicação social da UNITAU. E-mail: vania.unitau@gmail.com.

Número de estudantes envolvidos: 45 estudantes.

Ano/Série: 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do Ensino Médio.

Componente Curricular: Arte.

Objetivo:

O objetivo geral do projeto “Catarses Escolares – Impressões Juvenis Pós-Pandêmicas”^{*} é promover a utilização da fotografia como uma forma de expressão artística, direcionada aos alunos do 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio.

Descrição do projeto:

O propósito do projeto “Catarses Escolares – Impressões Juvenis Pós-Pandêmicas” é promover uma abordagem atenciosa, respeitosa e de recontextualização em relação ao retorno ao convívio social após a Pandemia-COVID19. Nesse cenário, as produções artísticas se revelam como recursos significativos para explorar esse tema, viabilizando uma abordagem reflexiva que envolve a revisitação das experiências vividas, uma análise crítica das implicações emocionais e so-

^{*} Este projeto foi apresentado como parte de uma proposta de trabalho colaborativo desenvolvida na Disciplina “Elaboração de Projetos e Tecnologias Digitais para o Ensino das Artes” do ProfArtes - Mestrado Profissionalizante em Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), intitulada “A linguagem do corpo na arte e na cultura contemporânea: expressões e representações”.

ciais desse período desafiador, e a possibilidade de renovação das perspectivas individuais e coletivas.

O termo “catarse”, derivado do grego “Kátharsis”, carrega consigo a ideia de purificação e transformação. Inicialmente formulado por Aristóteles, ele descreve o processo pelo qual a interação com a arte guia o indivíduo a adquirir novos significados para suas emoções.

Segundo Vigotski (2001, p. 271), a catarse proporciona uma “complexa descarga de sentimentos”, na qual emoções angustiantes são descarregadas e transformadas em estados opostos. Conforme Vigotski (2001, p. 270), “a reação estética, em essência, reduz-se a essa catarse, ou seja, à completa transformação dos sentimentos”.

A inspiração em evidenciar a teoria da catarse para o desenvolvimento do projeto parte do pressuposto de que o ensino da Arte no contexto escolar também contribui para a formação individual e do sentimento social. Segundo Vigotski (2001, p. 308), “o sentimento é inicialmente individualizado, e através da obra de arte torna-se social ou generaliza-se”.

A fotografia nesse sentido tem forte potencial transformador. É através dela que podemos proporcionar o diálogo entre a psicologia da arte, proporcionada pela catarse e a experiência estética promovendo mudanças em indivíduos e no grupo em que a proposta está inserida.

A fotografia, assim, comparece como cristalização da história social do ser humano, bem como parte da história das experiências do sujeito. Nesse sentido, o ato de fotografar é tido como potencializador de uma expansão ou modificação das percepções, sentimentos e contingências do sujeito. Isso se explica pelas transformações que se dão dentro e fora do psiquismo, uma vez que o ato criativo coloca as funções psicológicas superiores em um novo movimento. Sob esse ponto de vista pautado na concepção sócio-histórica da psicologia, compreende-se que o ato de fotografar em si pode ser utilizado como ferramenta terapêutica, na contramão de algumas abordagens do uso da arte com fins terapêuticos, que preconizam a interpretação daquilo que aparece em seu produto, a fotografia. (Rodrigues, 2021, p.40).

Conforme essa concepção embasada na abordagem sociocultural da psicologia, torna-se claro que o próprio ato de fotografar pode ser empregado como uma ferramenta terapêutica, em contraposição a algumas abordagens que enfatizam a interpretação da imagem fotográfica como um produto final.

No caso do ensaio fotográfico, cabe ressaltar que ele está em uma coleção de fotografias que compartilham uma temática, estilo visual ou conceito específico. Ele é criado com a intenção de transmitir uma narrativa, emoção, mensagem ou ideia por meio das imagens capturadas. Em um ensaio fotográfico, o fotógrafo escolhe cuidadosamente os elementos visuais, a composição, a iluminação e outros aspectos técnicos para criar uma série coesa de fotografias que se complementam e contribuem para contar uma história ou transmitir um conceito artístico.

Os ensaios fotográficos podem abordar uma ampla variedade de assuntos, desde retratos individuais ou de grupos até paisagens, objetos, eventos, moda, documentários, conceituais e muito mais. Eles permitem que os fotógrafos explorem uma ideia de maneira mais profunda e expressiva do que uma única fotografia poderia fazer.

No que se refere ao período de Pandemia-COVID19 e pós-pandemia, cabe ressaltar que os casos de depressão e ansiedade aumentaram e também agravaram os quadros já existentes.

[...] Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), a ansiedade afeta 18,6 milhões de brasileiros e os transtornos mentais são responsáveis por mais de um terço do número de pessoas incapacitadas nas Américas. A Covid-19 fez não só com que esses transtornos se agravassem, mas também trouxe novas questões [...] (Brasil, 2021)

Em 2021, o coordenador-geral de Saúde Mental, Álcool e Outras Drogas do Ministério da Saúde, Rafael Bernardon já alertou para a questão da saúde mental na flexibilização e o retorno do convívio social.

“[...] As pessoas reagem de maneiras diferentes ao distanciamento, mas, via de regra, somos todos animais sociais”, pondera Rafael Bernardon. “Agora estamos começando a flexibilizar a convivência nos círculos mais íntimos, mas seguimos vivendo com restrições junto aos contatos expandidos, nesse ‘novo normal’ em que temos que reinventar essas relações”, diz.[...] “(Brasil, 2021).

De acordo com a investigação conduzida por Molano (2021), a respeito de uma pesquisa da professora Sheri Madigan, sediada na Universidade de Calgary, aponta para a possível indução de uma crise global de saúde mental entre os jovens em decorrência da Pandemia-Covid 19. Molano (2021) destaca que a autora da pesquisa identifica como causas desse fenômeno o persistente isolamento social, a perda de eventos significativos, dificuldades financeiras e familiares, além das prolongadas interrupções no ambiente escolar. No que se refere ao ambiente escolar, Molano (2021) ainda aponta que Madigan enfatiza a dualidade das escolas como refúgio para muitos jovens, uma vez que muitos deles dependem dos recursos e serviços oferecidos por essas instituições para atender às suas necessidades de saúde mental.

Por meio desse contexto, observa-se a urgência de iniciativas, que possam oferecer um espaço criativo para os jovens expressarem suas emoções, enfrentarem desafios e encontrarem apoio mútuo. Ao reconhecer a significativa dependência dos recursos escolares para a saúde mental dos alunos, reforçamos a importância do Projeto “Catarses Escolares – Impressões Juvenis Pós-Pandêmicas” como um veículo para estimular a resiliência e a compreensão durante esses tempos desafiadores.

Materiais e métodos utilizados:

A sequência de atividades foram elaboradas por meio de módulos didáticos foram estruturados seguindo a Abordagem Triangular, proposta por Barbosa (2010), que enfatiza a importância da contextualização, apreciação e prática nas aulas de arte. Os módulos são os seguintes:

Módulo 1: Apresentação e Levantamento de Conhecimento Prévio

No primeiro módulo, foi introduzido aos alunos o tema da sequência didática “Catarses Escolares – Impressões juvenis pós-pandêmicas”. Foi promovido um diálogo sobre as experiências dos alunos durante o período da Pandemia-COVID19 e o retorno ao convívio social. Realizou-se um momento reflexivo acerca dos sentimentos que emergiram durante a pandemia e o retorno presencial. Fomentou-se também um debate sobre os impactos da Pandemia-COVID19, incentivando a discussão em grupo sobre suas experiências e emoções, visando compartilhar percepções individuais e coletivas.

Neste módulo, buscou-se abordar diversos aspectos da Pandemia-COVID19, destacando os sentimentos, relacionamentos, adaptações e descobertas ocorridas nesse período. Conforme apontado por Souza, Petroni e Andrada (2016, p.18), a “afetividade como dimensão fundamental na constituição do sujeito” foi enfatizada, assim como a importância das histórias como catalisadoras de reflexão.

Módulo 2: Estímulo à Criatividade e Experimentação Artística

No segundo módulo, foram introduzidos conceitos como “Catarse” e a “Arte como Expressão Emocional”, destacando como a arte pode ser uma forma saudável de expressar emoções. Houve uma reflexão sobre como as emoções podem ser representadas por meio de elementos visuais. O foco foi estimular a produção artística por meio da fotografia, utilizando recursos tecnológicos para o processo criativo. Os alunos participaram ativamente na construção das cenas fotográficas, materializando emoções e pensamentos relacionados às experiências da Pandemia-COVID19. A captura das imagens foi feita pela professora.

Neste módulo, os alunos desempenharam um papel crucial na construção de cenas para um ensaio fotográfico que simboliza as vivências da Pandemia-COVID19. Conforme destacado por Souza, Petroni e Andrada (2016, p.85), a fotografia tornou-se um meio de consciência, permitindo ao sujeito se voltar para si e para o outro simultaneamente.

Módulo 3: Atividades de Curadoria e Exposição Fotográfica

No terceiro módulo, foram realizadas atividades de curadoria para selecionar as melhores imagens produzidas nos ensaios fotográficos. Os resultados foram compartilhados entre os criadores para discussão e reflexão. Uma exposição presencial foi organizada para toda a comunidade escolar, incluindo alunos, pais e professores. A professora, com a devida autorização, assegurou que os participantes se sentissem à vontade com a exposição de suas reflexões. A exposição permitiu que a comunidade compreendesse as vozes juvenis e as complexidades emocionais emergentes do período pós-pandêmico, conforme observado por Souza, Petroni e Andrada (2016, p.86), que afirmam que a obra de arte traz consigo a “história do homem, da espécie humana”.

Recursos utilizados:

Máquina fotográfica, impressora fotográfica, papel fotográfico. *Adobe Photoshop* e *Lightroom* para edição de imagens e máquina fotográfica da marca *Canon T5*.

Impactos do projeto na escola e/ou na comunidade

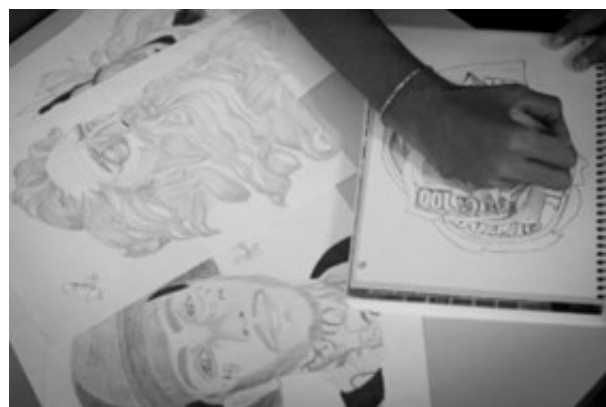
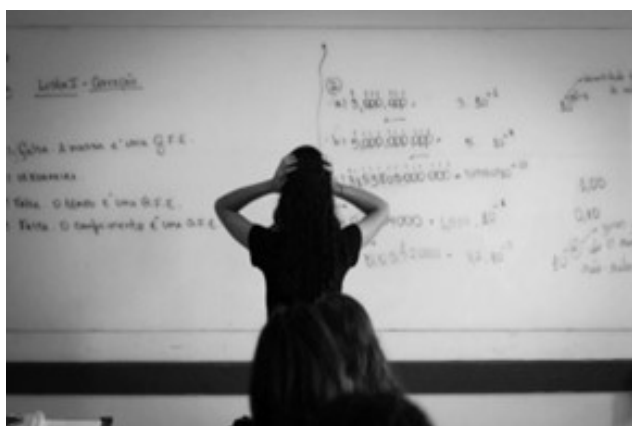
O projeto tem amplo alcance. Na escola, além da promoção da saúde mental, podemos perceber também o fortalecimento das relações interpessoais. Por compartilhar suas emoções, os alunos desenvolveram ainda mais a empatia e a compreensão mútua, fortalecendo as relações entre eles.

As habilidades criativas, mostradas e exploradas nesse projeto com um conjunto de obras como produto final, a promoção do autoconhecimento e autoestima que fruto de todo o processo criativo e a catarse que a Arte em sua excelência nos proporciona, desenvolvem habilidades valiosas que levarão com toda a certeza para suas vidas,

tal como a forma de apreciação cultural.

Para a comunidade, o fortalecimento. Percebem-se manifestações de sensibilidade em relação à saúde mental no movimento pós-pandêmico, promovendo o diálogo aberto entre pais, alunos e professores, impactando também na realidade familiar, abrindo portas para conversas, compreensão e apoio familiar. Aos mais velhos, a oportunidade de ouvir os jovens, efetivando o objetivo do projeto, dar vozes às impressões juvenis pós-pandêmicas.

Fotos e anexos:





Referências:

BRASIL. Ministério da saúde. **Realidade imposta pela pandemia pode gerar transtornos mentais e agravar quadros existentes:** Novos termos, como “definhamento” e “fadiga pandêmica”, ajudam a explicar o momento atual. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2021-1/outubro/realidade-imposta-pela-pandemia-pode-gerar-transtornos-mentais-e-agravar-quadros-existentes>. Acesso em: 20 maio 2023.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos; CUNHA, Fernanda Pereira da. **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais.** São Paulo: Cortez, 2010.

MOLANO, Sarah. **Depressão e ansiedade entre jovens dobraram durante a pandemia, revela pesquisa.** 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/depressao-e-ansiedade-entre-jovens-dobraram-durante-a-pandemia-revela-pesquisa/>. Acesso em: 21 maio 2023.

SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de; PETRONI, Ana Paula; ANDRADA, Paula Costa de (org.). **A psicologia da arte e a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem:** intervenções em contextos educativos diversos. São Paulo: Edições Loyola, 2016. 97 p.

VIGOTSKI, Lev S. **Psicologia da Arte.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.



CORPO FEMININO E A CONSTRUÇÃO SOCIOCULTURAL: UMA VISÃO SOBRE O PADRÃO DE BELEZA E A DISTORÇÃO DA IMAGEM

Djuliana Themistocles Lima de Araújo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação ProfArtes UFRN, graduada em Arte Cênicas pela UFRN e professora da rede estadual de ensino no RN – djuliana.themistocles.065@ufrn.edu.br.

Vânia de Moraes

Universidade de Taubaté (UNITAU) / Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Pós-doutora pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Doutora em Comunicação e Semiótica na PUC/SP e Mestra em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté (UNITAU). Pesquisadora e docente da UFRN e do Programa de Pós-graduação – Mestrado em Linguística Aplicada e do curso de graduação em comunicação social da UNITAU. E-mail: vania.unitau@gmail.com.

Componente Curricular: Arte.

Introdução:

“A era da imagem trouxe uma expansão da beleza estética em diversas áreas da atividade humana. Mas, na área da autoimagem e da imagem do ser humano diante do outro, provocou um estrago no inconsciente”(Cury, 2005).

Observa-se que, cada vez mais, as imagens veiculadas nas mídias, principalmente nas redes sociais, ditam qual o padrão deve ser exibido. Na ânsia de atingir um ideal de beleza aceitável, as mulheres, principalmente, têm se arriscado na busca de um padrão de beleza inalcançável, inclusive pelas modelos que a propagam.

Esse é um percurso que vem trazendo grande prejuízo sobretudo as jovens, comprometendo saúde, socialização, autoaceitação. Não é incomum ver jovens com distúrbios alimentares ou problemas emocionais pela não aceitação do seu corpo.

As mulheres são mais afetadas, quando se fala em beleza, com exigências sobre-humanas para atingirem as expectativas sociais, não cabendo a elas o direito de ganhar peso ou envelhecer, por exemplo. “Encarnar a beleza é uma obrigação para as mulheres, não para os homens, situação está necessária e natural por ser biológica, sexual e evolutiva” (Wolf, 2021).

É importante trazer para essas discussões os padrões exigidos aos corpos trans, por ser uma

realidade presentes no ambiente escolar onde esse projeto será desenvolvido. Apesar dos relatos e histórico de uma boa recepção, respeito e convivência dentro do espaço educacional, não se pode ignorar o preconceito existente com os corpos transexuais e o impacto que isso representa na autoimagem, fazendo com que a cobrança para seguir um padrão estético imposto seja um fator presente no cotidiano.

A prática teatral possibilita uma vivência crítica desse tema, apontando reflexões aos participantes (atores e plateia), podendo gerar uma transformação de pensamento e atitude, culminando na mudança sociocultural.

Com os constantes temas como aceitação do corpo feminino, exploração do corpo feminino e abuso do corpo feminino, apresentados nas aulas de teatro, na Escola Estadual Presidente Roosevelt, é proposta uma discussão e elaboração de um experimento teatral baseado nas estéticas de Stanislavsky, Brecht, Tchecovi e Boal, e iremos explorar as possibilidades do corpo em sua expressão e estética com relatos escritos, em forma de monólogo, pelos alunos.

Esta proposta de experimento teatral, com tema “Monólogos do corpo crescente: O corpo feminino na construção social do ser Mulher”, visa abordar as experiências envolvendo o corpo feminino na estrutura sociocultural apresentadas pelos alunos da Escola Estadual Presidente Roosevelt em relatos escritos e transformados em cena. Observamos muitas questões relacionadas à estética corporal e à influência das mídias, acei-

tação do corpo e mudanças corporais durante o processo de maturação das alunas, relatos de abusos físicos e psicológicos, influenciando na autoimagem e autoaceitação. Essas temáticas vêm gerando desconforto há várias gerações e estão longe de serem solucionadas. Dentro da perspectiva teatral, pretendemos abordar de maneira reflexiva assuntos que são tão delicados aos jovens, trazendo uma visão crítica acerca do tema fazendo uso de estéticas teatrais que trabalhem as ações físicas e os jogos teatrais.

Objetivo Geral: Desenvolver um experimento teatral abordando as questões socioculturais envolvidas na construção social acerca da mulher e do corpo feminino. **Objetivos específicos:** - Dialogar sobre os padrões de beleza postos na mídia e construídos socioculturalmente; - Analisar a relação entre beleza, corpo feminino, sociedade e cultura; - Proporcionar reflexões sobre as questões sociais, emocionais, psicológicas e comportamentais que as visões sobre os corpos femininos trazem a vida individual e coletiva de cada pessoa envolvida no processo teatral; - Criar textos teatrais (monólogos) com relatos de experiências envolvendo a temática corpo feminino no convívio social e nas mídias sociais; - Construir um experimento teatral baseado nos monólogos, com base nas estéticas de Stanislavsky, Brecht, Tchekhov, Boal, Spolin; - Identificar a relação do padrão de beleza com transtornos emocionais e distorção de imagem; Empregar recursos tecnológicos na criação e composição da cena.

1. Público-alvo:

Turmas do 2º ano do Ensino Médio

2. Estrutura básica:

• Temas a serem abordados:

a) Corpos femininos e beleza na arte: Aula expositiva sobre as diferentes formas da representação dos corpos femininos na arte durante a história. Discussão em grupo para analisar como o padrão de beleza muda através do tempo e como os corpos femininos são retratados nas obras de arte, assistir vídeo que fale sobre a beleza e o feminino durante a história.

b) As mídias e a propagação dos padrões de beleza: Discussão em grupo para discutir o papel das mídias na construção da imagem pessoal e

coletiva sobre a mulher a partir do padrão de beleza divulgado e como isso já interferiu, de alguma forma, na vida deles. Uso vídeos e discussões onde após assistir, irá ser feita uma roda de debates onde os alunos trarão relatos de casos conhecidos, ou vivenciados, sobre como as mídias interferem na autoimagem.

c) Os corpos trans e o padrão de beleza: Leitura e debate sobre o tema, fazendo uso da sala de aula invertida para ler o texto online e fazer um debate em sala, em grupo. Experimentar jogos de improviso propondo o uso das situações debatidas em sala e vistas no texto.

d) Relação dos padrões de beleza e distorção da autoimagem: assistir aos vídeos e debater até que ponto a busca por um padrão de beleza inalcançável afeta a visão da própria imagem e porque isso afeta principalmente as mulheres. Criar monólogos baseados em uma experiência onde os padrões de beleza interferiram na autoimagem e fazer um ensaio fotográfico que retrate como os alunos se veem.

e) Criação artística: Montagem de cenas baseadas nos monólogos de cada aluno, inserindo os elementos da linguagem teatral (cenário, figurino, iluminação, sonoplastia). Pesquisar materiais para compor a cena, músicas que falem da beleza feminina, construir um cenário/instalação com as fotografias, projeto de iluminação para as cenas, fazendo uso do teatro de sombras em algumas cenas, construção do figurino para representar a autoimagem e o padrão de beleza midiático.

f) Observações gerais: As atividades serão divididas em 2 módulos. Os recursos utilizados serão vídeos, obras de arte, tecnologia digital (computadores, aplicativos de edição de imagem, aplicativos de edição de som, software para projeto de iluminação), câmera fotográfica, projetor multimídia, fontes de luz diversas (mini refletores, lanternas, abajur), ciclorama, som, materiais para figurino (tecidos, peças de roupas, acessórios diversos), fotografias impressas. O Tempo de duração das atividades vai ser 8 semanas (8 aulas), sendo dividido em 2 módulos, o primeiro módulo terá 2 semanas (2 aulas), com as aulas expositivas, rodas de discussão, debates e elaboração de material textual e fotográfico, o segundo módulo terá 6 semanas (6 aulas) para a preparação da encenação e apresentação. A ava-

liação será dividida em formativa, considerando a participação nos debates e compreensão dos temas abordados, produção das fotografias e elementos cênicos e construção da encenação, e quantitativa, observando a qualidade do resultado da encenação.

3. Estratégias pedagógicas:

- Aula expositiva para apresentação do projeto, tema abordado e conceitos contextualizando com a realidade dos alunos.
- Debates e rodas de discussão para trabalhar os materiais teóricos.
- Atividades práticas de fotografia para desenvolvimento de um cenário/installação.
- Atividades práticas individuais de teatro para construção da dramaturgia.
- Atividades práticas em grupo com uso de tecnologias para trabalhar os elementos cênicos de iluminação e sonoplastia.
- Atividades práticas em grupo para a construção dos elementos cênicos de cenário e figurino.
- Atividades práticas em grupo para montagem de uma encenação.
- Apresentação da encenação para compartilhar o resultado das pesquisas e práticas teatrais.

Recursos necessários:

1ª INDICAÇÃO:

Gênero: Matéria jornalística

Título: Beleza trans mexe com tabus e enfrenta resistência em ambientes que impõem 'padrão estético': conheça histórias

Ano: 2022

Texto: Pâmela Dias

País de origem: Brasil

Link de acesso a obra: <https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2022/12/barreira-estetica-transgeneros-ainda-lutam-por-inclusao-no-mercado-de-trabalho.ghtml>

Sinopse: A reportagem relata como as pessoas trans enfrentam a cobrança de pôr padrão de corpos cis, como isso impacta na vida social e visão da própria imagem e as estratégias adotadas por cada entrevistado para superar os desafios nesse cenário.

Sugestões para o trabalho em sala de aula: Uso da sala de aula invertida: fazer a leitura previa da reportagem em formato remoto e trazer um debate para a sala de aula sobre a construção da imagem da pessoa trans, e como os padrões de beleza podem afetar a vida dessas pessoas.

2ª INDICAÇÃO:

Gênero: Documentário

Título: Padrão de Beleza, o que a mídia influencia...

Ano: 2022

Projeto Integrador Professor Alexandre Ferreira

Duração: 13:33 minutos

País de origem: Brasil

Link de acesso a obra: <https://www.youtube.com/watch?v=clonW7Zc3E4&t=19s>

Sinopse: No documentário, com tema padrão de beleza, quatro mulheres trazem relatos de como vivenciam as relações dos seus corpos com os padrões de beleza, discutindo sobre como esse padrão afeta as relações sociais e comerciais de cada uma delas.

Sugestões para o trabalho em sala de aula: Em sala de aula, o vídeo pode explorar as relações de cada aluno com os corpos femininos, seja com seu próprio corpo ou com o corpo do outro. Com jogos teatrais de improvisação abordar as diversas situações relatadas no documentário e vivenciadas pelos alunos finalizando com rodas de discussões.

3ª INDICAÇÃO:

Gênero: Vídeo de autor e psiquiatra com Canal no Youtube

Título: O que é a ditadura da beleza? | Momentos Cury

Ano: 2022

Autor: Augusto Cury

Duração: 3:34 minutos

País de origem: Brasil

Link de acesso a obra:

<https://www.youtube.com/watch?v=PO1IHxfr1cU&list=FLfWKsPCc8CpQDxELSiRIFdQ&index=2>

Sinopse: Ao abordar o impacto do padrão de beleza na estrutura social da mulher e a influência dessa pressão na sua saúde psicoemocional, Augusto Cury traz a reflexão do quão nociva é a cultura da busca por um padrão inatingível de beleza.

Sugestões para o trabalho em sala de aula: Fazer uma análise crítica do vídeo, escrever momentos/situações em que os padrões de beleza o afetaram, criar cenas improvisadas com esses relatos.

4ª INDICAÇÃO:

Gênero: Vídeo de Personagem influenciadora com Canal no Youtube

Título: Rita em 5 minutos: Padrão de Beleza

Ano: 2018

Autor: Rita Von Hunty (personagem de Guilherme Terrerri)

Duração: 4:53 minutos

País de origem: Brasil

Link de acesso a obra: <https://www.youtube.com/watch?v=fnq9olefeSQ>

Sinopse: Nesse vídeo a Personagem Rita Von Hunty traz, de forma bem-humorada, questões históricas e sociológicas sobre a construção dos padrões de beleza e o porquê ele está relacionado as mulheres.

Sugestões para o trabalho em sala de aula: Discutir as diferenças dos padrões de beleza na história, e as questões envolvendo 'o que é belo'.

5ª INDICAÇÃO:

Gênero: Propaganda publicitária

Título: Rita em 5 minutos: Padrão de Beleza

Ano: 2018

Autor: Anselmo Ramos

Duração: 3:00 minutos

País de origem: Estados Unidos

Link de acesso a obra: <https://www.youtube.com/watch?v=ABups4euCW4>

Sinopse: A propaganda mostra como as mulheres têm uma percepção distorcida da própria imagem enfatizando a importância da autoaceitação.

Sugestões para o trabalho em sala de aula: Retratar as belezas das participantes do projeto em fotografias que fariam parte da composição cênica.

Desenvolvimento da sequência didática, com foco na construção de uma encenação abordando o tema, dar-se-á conforme orientação da BNCC trazendo a integração das linguagens artísticas para o processo cênico. A execução deste trabalho ficará dividido em 3 módulos, onde o tema será problematizado dentro da proposta triangular, apresentada por Ana Mae Barbosa e dos teatrólogos mencionados anteriormente. Nessa perspectiva vemos nos módulos a contextualização, apreciação e prática presentes da seguinte forma:

Desenvolvimento da sequência didática, com foco na construção de uma encenação abordando o tema, dar-se-á conforme orientação da BNCC trazendo a integração das linguagens artísticas para o processo cênico. A execução deste trabalho ficará dividido em 3 módulos, onde o tema será problematizado dentro da proposta triangular, apresentada por Ana Mae Barbosa e dos teatrólogos mencionados anteriormente. Nessa perspectiva vemos nos módulos a contextualização, apreciação e prática presentes da seguinte forma:

I) Contextualização: Introdução ao tema corpo feminino e padrão de beleza propagado pelas mídias, relacionando com a interferência na vida cotidiana e visão sobre o próprio corpo dos alunos. Discussão sobre as mudanças dos padrões

de beleza ao longo do tempo.

II) Apreciação: Análise e reflexão de obras de arte que tratem do corpo feminino utilizando galerias virtuais, músicas, fotografias, cinema, utilizando as mídias sociais como referência atual de discussão sobre beleza e corpo feminino.

III) Prática: Práticas de criação artísticas com construção dramaturgica, elaboração de cenário, figurino, plano de luz e som, baseados no tema e integrando a música e fotografia, colaborando com a encenação.

Essa sequência didática será dividida em 2 módulos, como mencionado anteriormente, para atender os objetivos propostos. Desta forma, a proposta da divisão de módulos fica no seguinte formato:

Módulo 1 – Investigação de tópicos teórico, artístico e relatos sobre o tema Corpo feminino e padrão de beleza: Este módulo terá ênfase no estudo teórico sobre o corpo feminino e os padrões de beleza, com uso de vídeos e textos, pesquisas sobre como o corpo feminino é retratado nas diferentes linguagens artísticas ao longo do tempo, estimular a reflexão acerca de como as mídias e as tecnologias interferem na autoimagem das jovens, farão uma prática com a fotografia, trazendo uma leitura da autoimagem para a um ensaio fotográfico.

Módulo 2 – Desenvolvimento artístico pedagógico da encenação: Neste módulo os alunos experimentarão práticas de jogos teatrais com a finalidade de produzir uma encenação, construindo os elementos da linguagem cênica a partir de jogos teatrais.

Essa divisão em dois módulos visa a uma construção reflexiva sobre a temática, com o intuito fazer abordagem teórica possibilitando um desenvolvimento de uma prática que promova a apresentação de uma encenação. Serão utilizadas fotografias para construir um cenário imersivo e interativo.

Módulo 1 – Investigação de tópicos teórico, artístico e relatos sobre o tema Corpo feminino e padrão de beleza:

1ª Sequência de Atividades: Apresentação do tema e sondagem do conhecimento prévio e ex-

periências do aluno, acerca do tema.

- Roda de conversa: Apresentação do tema da sequência didática: “Corpo Feminino e a Construção Sociocultural: uma visão sobre o padrão de beleza e a distorção da imagem” estimulando uma discussão com identificação de referências trazidas pelos alunos.

- Aula expositiva: Demonstração de vídeos e reportagens sobre o padrão de beleza e como ele afeta os corpos femininos cis e trans.

- Discussão em grupo: Compartilhar experiências pessoais sobre como o olhar para o corpo sobre a perspectiva do padrão de beleza das mídias afetam ou já afetaram a vida dos alunos.

2ª Sequência de Atividades: Pesquisa, contextualização e apreciação

- O corpo feminino na história da arte:

Pesquisa: Pesquisar imagens que mostram o corpo feminino ao longo da história até a atualidade.

Roda de discussão: Trazer considerações sobre como os corpos femininos eram apresentados ao longo dos anos e fazer um paralelo de como é visto hoje e as exigências sobre esse corpo.

- Como eu vejo meu corpo:

Dinâmica em grupo: Abordar os estereótipos de padrões de beleza femininos, a partir da propaganda da Dove.

Ensaio fotográfico: fazer um ensaio fotográfico que enfatize o que de mais belo cada aluno veja em si mesmo e o que vê no outro.

Módulo 2 – Desenvolvimento artístico pedagógico da encenação

1ª Sequência de Atividades: Baseado nas discussões e no ensaio fotográfico

a) Construção de monólogos:

- Construir monólogos baseados nas discussões e experiências próprias sobre o corpo, em formato de depoimento, sem assinar.
- Devolver os monólogos para os alunos aleatoriamente para que seja encenado, o aluno que

escreveu não vai ser o mesmo que vai encenar o experimento.

- Selecionar os monólogos para serem apresentados na encenação.

b) Dividir as funções teatrais em grupos:

Criação e construção das cenas a partir dos monólogos separando grupos para os trabalhos com os elementos da linguagem teatral.

- Sugestões de atividades:

- Após leitura dos monólogos, separar os grupos para trabalhar com cenário, sonoplastia, iluminação, atuação e figurino.

2ª Sequência de Atividades: Jogos teatrais para construção da cena

a) Trabalho com jogos de Viola Spolin e Boal:

- Trazer jogos de aquecimento.
- Jogos de Quem, Onde, O que.
- Jogos de construção da cena a partir da imagem.

b) Observação do desenho de cena:

Projetar o desenho de cenário, figurino, iluminação, sonoplastia a partir das improvisações das cenas.

- Sugestões de atividades:

- Experimentar as possibilidades de cenário para cada cena.
- Observar e introduzir sons que componham a paisagem sonora das cenas.
- Pesquisar o figurino de acordo com a proposta de cada cena, incluindo a espacialidade e temporalidade.
- Estudar as possibilidades e alternativas de iluminação.

- Sugestões de programas de edição de som:

- <https://www.bandlab.com/>: Uma plataforma de edição de áudio gratuita que permite aos usuários criar músicas.

3ª Sequência de Atividades: Pesquisa de cenário e sonoplastias a partir da construção da atuação.

a) Leitura do texto, preparação do ator, construção da personagem e elaboração da cena:

- Improvisação das cenas a partir de leituras dos textos.

- Trabalho do ator, a partir das ações físicas, baseada nas improvisações cênicas.

b) Construção da cenografia:

• Sugestões de atividades:

- Experimentação das fotografias como composição do cenário.

- Proposta de cenografia fazendo referências ao ambiente digital.

- Inclusão do experimento de sonoplastia como componente integrante da cena, adicionando ao trabalho com a cenografia.

4ª Sequência de Atividades: Construção da iluminação e figurino a partir da atuação

a) Preparação da cena em consonância com todos os elementos cênicos:

Trabalhar a marcação de cena com os elementos estudados presentes.

b) Estudar as possibilidades de iluminação para cena:

Pesquisar e trabalhar com alternativas de iluminação, luz natural, lanternas, confeccionar refletores com cano de PVC e luz de led, pesquisar alternativas de filtros de luz e estudar os figurinos a partir do conceito de luz e suas propriedades.

• Sugestões de atividades:

- Desenvolver alternativas para a luz da cena com fontes de luz alternativas.

- Produzir refletores alternativos que possibilitem o uso de filtros de cor.

- Identificar os figurinos e cores de figurinos para que não haja interferências na proposta de um elemento em outro.

5ª Sequência de Atividades: Ensaio misturando todos os elementos cênicos

a) Ensaio com todos os elementos em cena:

- Fazer o trabalho de cena testando a comunicação de todos os elementos cênicos produzidos.

- Ajustar as possíveis alterações necessárias para a composição da cena.

b) Preparar a divulgação para a encenação:

Usar o canva e as fotos do processo para fazer folders de divulgação da encenação.

6ª Sequência de Atividades: Apresentação da encenação

a) Apresentação da encenação como proposta de ensaio aberto:

A proposta de um ensaio aberto possibilita a alterações na encenação após um primeiro contato com o público, trazendo novos olhares para uma roda de discussão ao final da encenação.

• Sugestões de atividades:

- Apresentação da cena completa, com todos os elementos cênicos elaborados.

- Roda de discussão com o público sobre a encenação e o tema abordado.

- Avaliação dos participantes da encenação sobre as considerações do público.

Essa sequência pedagógica possibilitará aos alunos explorar o teatro e todos os segmentos da linguagem teatral, criando mecanismos para executar os elementos da linguagem teatral a partir das suas próprias criações e discutir o tema proposto sob sua ótica e do outro. Farão uso da tecnologia digital como componente de cena. Construindo uma visão crítica sobre o tema.

Referências:

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

BONFITTO, Matteo. **O ator compositor**: as ações físicas como eixo: de Stanislávski a Barba. São Paulo: Editora Perspectiva, 2002.

CURY, Augusto Jorge. **A ditadura da beleza e a Revolução das mulheres**. Rio de Janeiro: Editora Sextante, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais**: o fichário de Viola Spolin. São Paulo: Perspectiva 2006.

WOLF, Naomi. **O mito da beleza**: como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos, 2018.

Sites consultados:

<https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2022/12/barreira-estetica-transgeneros-ain>

da-lutam-por-inclusao-no-mercado-de-trabalho.
ghtml

<https://www.youtube.com/watch?v=clonW7Z-c3E4&t=19s>

<https://www.youtube.com/watch?v=PO1IHxfr-1cU&list=FLfWKsPCc8CpQDxELSiRIFdQ&index=2>

<https://www.youtube.com/watch?v=fnq9ole-feSQ>

<https://www.youtube.com/watch?v=ABups4eu-CW4>

CORPO FEMININO: NATURALISMO DO CORPO FEMININO POR MEIO DA FOTOMONTAGEM DIGITAL

Valeska de Lima Moura

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Professora do Município de São Gonçalo do Amarante (RN), lecionando a disciplina de Arte na Escola Municipal Genésio Cabral de Macêdo. Formada em licenciatura plena em artes visuais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2015). Especialista em cinema pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2017). Discente no mestrado profissional em artes pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2023).

Vânia de Moraes

Universidade de Taubaté (UNITAU) / Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Pós-doutora pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Doutora em Comunicação e Semiótica na PUC/SP e Mestra em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté (UNITAU). Pesquisadora e docente da UFRN e do Programa de Pós-graduação - Mestrado em Linguística Aplicada e do curso de graduação em comunicação social da UNITAU. E-mail: vania.unitau@gmail.com.

Ano/Série: Estudantes do ensino fundamental anos finais (8º ano).

Componente Curricular: Arte.

Objetivo:

O objetivo geral da proposta de sequência didática “Corpo feminino: naturalismo do corpo feminino por meio da fotomontagem digital”^{*} é desenvolver processos de criação em arte contemporânea, utilizando recursos digitais para expressar e representar o naturalismo do corpo. Os objetivos específicos são: a) dialogar sobre a exibição do corpo da mulher nas mídias digitais, as quais exibem padrões de beleza. B) representar pela fotomontagem fragmentos e composições do corpo feminino, por meio da manipulação e experimentação de recursos digitais de edição e design da imagem.

Descrição do projeto:

A temática para a sequência didática dessa proposta experimental de arte educação consiste em olhar o corpo da mulher com estética natural, ausente de padrões aceitáveis pelas mídias ou pelas redes sociais. São os adolescentes os

^{*} Este projeto foi apresentado como parte de uma proposta de trabalho colaborativo desenvolvida na Disciplina “Elaboração de Projetos e Tecnologias Digitais para o Ensino das Artes” do PRO-FARTES - Mestrado Profissionalizante em Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), intitulada “A linguagem do corpo na arte e na cultura contemporânea: expressões e representações”.

grandes consumidores dessas imagens do corpo por meio das propagandas ou por influenciadores digitais, que tendem a criar uma ideia de perfeição.

Visto isso, cabe propor em sala de aula uma desconstrução do corpo feminino através da fotomontagem digital, com a finalidade dos alunos compreenderem as manipulações de efeito e filtro da imagem, as quais distorcem a realidade do naturalismo do corpo. Tendo como objetivo geral da proposta desenvolver processos de criação em arte contemporânea, utilizando recursos digitais para expressar e representar a arte.

Para alcançar tal objetivo, faz-se necessária uma sequência de aulas de Arte com base em alguns autores que tratam esses assuntos citados, como em Barbosa (2010) que argumenta sobre o poder da imagem na aprendizagem dos conteúdos, bem como, sua metodologia triangular em arte que contempla: a contextualização, a produção e a fruição, cuja proposta de sequência didática fundamenta-se nesse eixo.

O uso da fotomontagem em sala de aula, apontado por Souza (2015) como recurso de aprendizagem em seu modo tradicional e digital na disciplina de Arte, enfatiza as tecnologias digitais presentes na arte contemporânea, apontando que “é importante que a escola compreenda as novas tecnologias como fruto de um momento histórico e cultural” (SOUZA,2015, P. 502).

Coerente a esse pensamento, Morán (2015) afirma que o ambiente escolar deve oferecer oportu-

tunidades aos alunos para ter contato com a tecnologia digital, pois é algo que está presente no mundo contemporâneo sendo um desafio para aqueles que não sabem utilizar.

Desse modo, a proposta didática parte do diálogo com os alunos sobre o corpo da mulher e, como é explorado nas mídias e nas redes sociais. Nesta conversa entre professor e aluno, a intenção é tornar o estudante protagonista do projeto, porque na sequência, os alunos serão divididos em grupos e farão o uso do aparelho celular para selecionar imagens de corpos femininos. Após a seleção, cada grupo de alunos deverá editar a imagem através do aplicativo canva education, na sequência apresentar o corpo feminino mais natural possível, ou próximo da realidade. Todo o processo de produção parte da expressão e representação dos alunos envolvidos. Ao final, os trabalhos serão apresentados por projeção das imagens no pátio ou no ambiente mais amplo da escola, onde todos os alunos da escola e funcionários possam desfrutar das produções e, a partir delas, refletirem sobre corpo feminino, como Wolf (1992) discute sobre o mito da beleza e a autoimagem da mulher.

Contudo, a sequência didática oferece aos estudantes utilizarem aplicativo de edição de imagem em sala de aula ampliando o repertório de aprendizagem em tecnologia digital, além de, pela produção do trabalho, repensarem de forma crítica como o corpo da mulher é exibido. Assim, perceber a beleza de cada corpo e sua diversidade faz com que os próprios alunos reconheçam em si o autocuidado e evitem comparações.

Materiais e métodos utilizados:

A proposta pedagógica na aula de Arte é trabalhar a fotomontagem digital com os alunos de ensino fundamental anos finais, com a finalidade dos estudantes experimentarem a plasticidade da fotomontagem, pois a maioria dos jovens utilizam aplicativos de foto para edição e efeitos da imagem, sendo assim, um recurso digital acessível aos alunos. O título principal da sequência didática é o “Naturalismo do corpo feminino por meio da fotomontagem digital”.

A princípio, é necessário explicar aos estudantes como o corpo feminino é exibido nas mídias de comunicação social e como se dá a construção

do padrão de beleza na intenção de integrar o estudante ao projeto.

A proposta se fundamenta na produção de uma imagem do corpo feminino de modo digital, fazendo o uso da técnica da fotomontagem para deixar o corpo mais próximo do natural, ou seja, da realidade, para tanto é proposto:

- Dialogar sobre a exibição do corpo feminino nas mídias digitais, as quais exibem padrões de beleza inalcançáveis;
- Representar pela fotomontagem fragmentos e composições do corpo feminino;
- Manipular e experimentar recursos digitais de edição e de design da imagem.

Sugestões de estratégias pedagógicas a serem utilizadas na sequência didática:

- Aula expositiva-dialogada para apresentar o conteúdo e explicar o andamento das próximas aulas rumo a produção do projeto;
- Debate e roda de conversa sobre o assunto e materiais que serão utilizados nas atividades;
- Atividade individual de pesquisa para estimular o aluno a buscar sobre o tema e despertar ideias para a produção artística;
- Experimentação do material e manipulação do mesmo, sendo o recurso tecnológico o principal;
- Trabalho em grupo para estimular a troca de ideias e cooperação na produção da fotomontagem;
- Apresentação do projeto final para promover reflexão e fruição ao tema proposto no ambiente escolar.

Sugestões de temas para serem abordados:

a) A beleza do corpo feminino na História da Arte:

Aula expositiva: Apresentar várias imagens do corpo feminino ao longo da história da arte, explicando o período e a sociocultural cuja imagem foi produzida.

Diálogo: Conversar com os alunos sobre as semelhanças e diferenças das obras exibidas. Lançar as seguintes perguntas para turma refletir: Será que a imagem dessas mulheres foram realmente produzidas da forma como elas são na realidade? Será que os artistas manipulam a obra para encaixar em algum padrão de beleza?

b) A manipulação da imagem por meio da fotomontagem:

Aula expositiva: Apresentar obras de fotomontagem tradicional e a fotomontagem contemporânea digital, explicando através das obras a materialidade e o processo de criação do artista. Na sequência, exibir um vídeo mostrando o processo de criação da fotomontagem para os alunos se interessarem pela produção.

Diálogo: Roda de conversa com os alunos sobre as diferenças das técnicas de fotomontagem.

c) A beleza feminina exposta pelas propagandas e redes de comunicação:

Pesquisa individual: Explorar nas revistas e nas redes sociais como são exibidos os corpos das mulheres.

Exposição e compartilhamento: Cada aluno apresentará uma imagem do corpo feminino e relatará o que observou nas revistas ou redes de comunicação, com relação a estética do corpo estudado.

Para enriquecer ainda mais as discussões e atividades realizadas em sala de aula, indica-se aqui as seguintes referências:

1º INDICAÇÃO

Gênero: Vídeo de pesquisa sobre A Ditadura da Beleza

Título: A ditadura da Beleza

Ano: 2019

Duração: 8:56

País de origem: Brasil

Link de acesso: <https://www.youtube.com/watch?v=-jJkt61F2GyU>

Sinopse: O vídeo mostra como o padrão de beleza é criado e reproduzido por meio de propagandas e mídias de conteúdo. Aborda, também, sobre as doenças correlatas a busca incessante pelo 'padrão de perfeição', doenças como: a bulimia e a anorexia.

Sugestão para o trabalho em sala de aula:

Exibir o indicado vídeo para a turma após a abordagem do conteúdo didático sobre corpo feminino, na intenção de mostrar para os alunos o que pode causar na saúde humana. Feita a exibição do vídeo, é necessário abertura de diálogo com os alunos para debater sobre as próprias experiências com relação às imagens que eles consomem. Ao final da roda de conversa, solicitar que os alunos se reúnam em duplas para

produzir um cartaz informativo sobre doenças como bulimia, anorexia e vícios em cirurgias plásticas. Os cartazes serão anexados no corredor da escola.

2º INDICAÇÃO

Gênero: Influencer digital que possui um canal no YouTube

Título: Rita em 5 minutos: Padrão de Beleza

Ano: 2018

Duração: 4:53

País de origem: Brasil

Link de acesso: <https://www.youtube.com/watch?v=fnq9olefeSQ>

Sinopse: O vídeo relata de forma humorada como foi construído o padrão de beleza levantando em consideração pontos históricos e sociológicos, além de expor o corpo feminino como objeto. A exposição deste vídeo abrangerá o conhecimento dos alunos sobre o corpo da mulher que foi, e, ainda é explorado pela sociedade como objeto.

Sugestão para o trabalho em sala de aula:

Uma proposta de atividade pedagógica é formar grupos de alunos para interagirem e pensarem sobre o que foi exposto no vídeo, além de convidá-los a realizar uma fotomontagem, utilizando fotos de corpos femininos para comunicarem por meio da imagem o corpo natural da mulher, sem distorções de padrão de beleza, ou, objetificação. O suporte da imagem será o papel ofício; após todos os grupos finalizarem a atividade, os trabalhos serão anexados em um único tecido (TNT) para toda a turma, pois os trabalhos ficarão expostos na escola.

3º INDICAÇÃO

Gênero: Animação

Título: Em busca do corpo perfeito

Ano: 2019

Produção: Filmtime

Duração: 7:57

País de origem: Estados Unidos da América

Link de acesso: <https://www.youtube.com/watch?v=dVQ6A3bD79I>

Sinopse: O curta-metragem exibe uma clínica de espaço estético para as mulheres, onde o processo de emagrecimento é de forma rápida, no entanto, após os procedimentos, todas as mulheres ficam com o mesmo padrão físico e comportamental.

Sugestão para o trabalho em sala de aula:

A proposta da atividade para o curta metragem é discutir sobre a nossa identidade e vaidade exagerada. Pensar em que ponto é saudável cuidar da estética não tornando uma doença, como mudanças significativas do comportamento. A roda de conversas com os alunos é importante para compartilhamento do ponto de vista de cada um sobre a história do curta, per-

sonagens e a mensagem final, sendo um momento oportuno para aprender junto com os colegas e professor(a). Na sequência, será solicitada uma atividade prática de desenho. Os alunos deverão produzir um personagem no com referência no curta metragem de forma gráfica no aparelho celular através do aplicativo *Shetchbook*, e apresentar para a turma o resultado final.

4º INDICAÇÃO

Gênero: Matéria jornalística

Título: Por que jovens estão fazendo tanta cirurgia plástica?

-Estudo aponta que a procura por procedimentos de nariz e queixo aumentou por conta das distorções de características faciais causadas pelas selfies -

Ano: 2022

Autor: Simone Blanes

Link de acesso: <https://veja.abril.com.br/comportamento/por-que-jovens-estao-fazendo-tanta-cirurgia-plastica>

Resumo da matéria:

Uma amostra do estudo publicado pela *Plastic&Reconstrutive Surgery* apontou que os selfs distorcem a realidade do corpo humano. Após realizarem o estudo com mulheres e homens voluntários, compararam que as imagens tiradas de ângulos e iluminação diferentes mudam o tamanho do nariz e do queixo. Também, alerta que os jovens cada vez mais estão buscando por cirurgias plásticas para parecerem com o rosto reproduzido nos filtros de selfs, aqueles acessíveis nas ferramentas de redes sociais. Os médicos ressaltam que no período da adolescência há muitas comparações de si e com os outros, e isso gera problemas de humor e insatisfação corporal.

Sugestão para o trabalho em sala de aula:

A atividade em sala consiste em abordar a matéria jornalística que relata sobre o estudo científico sobre a distorção da imagem por selfs. Então, os alunos serão convidados a falar suas experiências com a fotografia self e sobre as implicações do uso da ferramenta de filtros nos selfs. Essa conversa com os alunos visa promover o pensamento crítico reflexivo, além de compreender o estudo científico da autoimagem.

5º INDICAÇÃO

Gênero: Música Pop

Título: A vida que ela tem

Artista: Nina Baiocchi

Data: 2023

Álbum: A vida que ela tem

Link de acesso: <https://www.youtube.com/watch?v=01jNQEunCBM>

Duração: 3:47

Letra:

Foto em Paris
Eu vejo a vida dela
Igual vejo a Netflix
Ela nem sabe que eu existo
Mas não tem problema
Ela é mais uma que sigo
Ele só quer meninas como ela
Fabricada, costurada
E na cabeça pouca ideia
Se eu não gostar do meu corpo?
Será que que é tão errado eu me comparar
com os outros?
E se a inveja vier me visitar
Eu abro a porta, faço um café
Pra desejar seja bem-vinda ao doce lar
Aaah, eu vou botar silicone
Mudar de RG, eu até mudo de nome
Já não me sinto bem
Com o que vejo, o que' eu consumo
Eu quero a vida que ela tem
Aaah, eu vou botar silicone
Mudar de RG, eu até mudo de nome
Já não me sinto bem
Com o que vejo, o que eu consumo
Eu quero a vida que ela tem

Bom dia, boa noite
Quero poder marcar minha cirurgia
Pode ser lipo, lad
Ou talvez rinoplastia
Complexos futuros
Complexos passados
E o mundo repete
Um padrão inalcançável
A mídia replica
Não aceita o diferente
Dietas infinitas, pra gente ficar doente
Vida perfeita
Que eu não mudaria nada
Será que ninguém vê
Que a inveja também mata?
E se a inveja vier me visitar
Eu abro a porta, faço um café
Pra desejar seja bem-vinda ao doce lar
Aaah, eu vou botar silicone
Mudar de RG, eu até mudo de nome
Já não me sinto bem
Com o que vejo, o que eu consumo
Eu quero a vida que ela tem

Sugestão para o trabalho em sala de aula:

Exibir o vídeo da música 'A vida que ela tem' ou colocar a música para tocar em sala, com a finalidade dos alunos escutarem e acompanharem a letra da música. Isso implicará sobre a canção e a crítica que a artista faz sobre as comparações de corpo. Em seguida, cada aluno produzirá uma ilustração com base na letra da música. Depois apresentará a ilustração para todos os colegas da turma, verbalizando o que sentiu sobre a música e sua ideia no processo de produção artística da ilustração.

Atividades propostas: módulos de ensino artístico com o uso dos recursos tecnológicos

Módulo 1: Contextualização

Sequência de atividades:

- Roda de conversa com os alunos sobre padrão de beleza: o que é padrão? existe padrão de beleza? como o padrão de beleza do corpo feminino é construído?
- Após o diálogo, mostrar um vídeo do YouTube para a turma sobre a Ditadura da Beleza;
- Abertura de diálogo após a exibição do vídeo para que os alunos debaterem sobre as próprias experiências com relação às imagens que eles consomem nas mídias sociais.

Sugestão de atividade:

- Solicitar que os alunos se reúnam em duplas para produzirem um cartaz informativo sobre doenças como bulimia, anorexia e vícios em cirurgias plásticas, doenças correlacionadas à busca incessante para alcançar um padrão de beleza perfeito;
- Cada dupla ficará responsável com uma doença específica para expor no cartaz sua pesquisa e sua relação ao padrão de beleza expostos nas mídias, além de fazer figuras usando montagem de imagens do corpo feminino de mulheres que desenvolveram doença (bulimia, anorexia, etc.);
- O cartaz será produzido em sala de aula pelas duplas, por meio do recurso do celular ou do computador disponível na escola, se possível na sala de informática.

Sugestão de recursos tecnológicos:

- O programa Canva possui exemplos de cartazes já montados, em que os alunos podem pegar como referência para criar o seu próprio. Além disso, nesse programa é possível inserir imagens da internet, criar textos e criar desenhos na plataforma, ferramentas que enriquecem a composição visual.

Divulgação:

- Os cartazes feitos pelos alunos serão exibidos para a turma por meio do projetor de imagens disponível na escola.

Observação: Caso não tenha projetor disponível na escola, os cartazes poderão ser impressos e anexados na sala.

Módulo 2: Apreciação

Sequência de atividades:

- Exibir o vídeo da música 'A vida que ela tem' ou colocar a música para tocar em sala, afim dos alunos escutarem e acompanharem fazendo suas interpretações com a letra da música em mãos;
- Os alunos refletirão sobre a canção e a crítica que a artista faz sobre o padrão de beleza do corpo. Em seguida, cada aluno produzirá uma ilustração com base na letra da música.

Sugestão de atividade:

- A ilustração será feita individualmente no computador durante as aulas de Arte, a estimativa são duas aulas para a produção artística.
- Os alunos apresentarão a ilustração para todos os colegas da turma, verbalizando o que sentiu sobre a música e sua ideia no processo de produção artística da ilustração.

Sugestão de recursos tecnológicos:

- O aplicativo Paint disponível no computador e no celular, é um recurso tecnológico simples e acessível para os alunos terem o primeiro contato com aplicativo de criação e edição de imagem.

Divulgação:

- As ilustrações serão divulgadas para toda a turma por meio do projetor de imagens disponível na escola.

Observação: Caso não tenha projetor disponível na escola, poderão ser impressas as ilustrações e anexadas na sala.

Módulo 3: Produção

Sequência de atividades:

- Mostrar aos alunos o vídeo do Influenciador digital Rita em 5 minutos, o qual aborda sobre padrão de beleza do corpo feminino;
- Após a exibição, formar grupos de alunos para interagirem e pensarem sobre o que foi exposto no vídeo;
- Em seguida, nos mesmos grupos, solicita aos alunos realizar uma fotomontagem digital, utilizando fotos de corpos femininos.

Sugestão de atividade:

- Utilizar o aplicativo de edição de imagem disponível no aparelho celular ou no computador disponível na escola;
- Após o processo de produção, as imagens dos grupos serão divulgadas de modo on-line para visualização e apreciação da turma e demais colegas da escola.

Sugestão de recursos tecnológicos:

- O programa de edição sugerido para edição de imagem é o YouCam Perfect, disponível no computador e aplicativo para celular gratuito, de modo que as ferramentas de edição façam o aluno montar uma imagem do corpo da mulher mais natural possível, ou seja, mais próximo do real;
- Além da plataforma sugerida acima, o Padlet é uma ferramenta digital para criar mural de modo online, onde os alunos podem inserir as fotomontagens criadas.

Divulgação:

- As fotomontagens criadas de modo digital pelos alunos serão divulgadas de forma online, as imagens serão anexadas no mural digital e o acesso será compartilhado para todas as turmas da escola, assim todos os alunos da escola poderão apreciar as obras dos estudantes que realizaram o trabalho.

Observação: É necessário que o professor saiba utilizar os recursos tecnológicos para orientação dos alunos, por exemplo, no Padlet o professor deverá monitorar e aceitar o acesso dos alunos produtores.

Avaliação:

A avaliação será contínua à medida que os alunos se envolvem no projeto pela participação, oralidade, desempenho e capricho nas atividades solicitadas, além da qualidade no projeto final.

Impactos do projeto na escola e/ou na comunidade:

A presente sequência didática tem por finalidade orientar o trabalho pedagógico de arte educação, utilizando recursos tecnológicos para expressão artística com possibilidades acessíveis

com o aparelho celular e o computador, esse intuito é fazer com que a dinâmica em sala de aula esteja alinhada a vivência contemporânea dos jovens estudantes, sendo estes os protagonistas da construção do conhecimento a partir de um tema, que no caso da proposta está direcionada para o corpo. Além disso, o ensino das sequências de aulas está dividido por módulos, os quais se baseiam ao eixo da abordagem triangular de Ana Mae Barbosa (1975): contextualização, apreciação e produção.

Todos os módulos possuem proposta de atividade com a temática corpo, especificamente, o corpo feminino, pois a intenção é desconstruir uma visão unilateral do corpo da mulher, que muitas vezes é exposto por meio de mídias e redes sociais. A intenção é fazer com que o aluno aprenda que não existe um único padrão de corpo feminino, mas que o padrão é construído historicamente pela sociedade, portanto, as atividades levam ao aluno a criar de forma artista utilizando a tecnologia para produzir uma arte digital, com base nas abordagens e discussões em sala de aula sobre o assunto corpo.

A princípio, as atividades têm como público alvo alunos do ensino fundamental anos finais, turma de 8º ano, porém as atividades podem ser muito bem aproveitadas para outras turmas ou segmentos de ensino. É importante ressaltar que as propostas de atividades servirão de base didática para o professor(a); no entanto, cabe adaptação e readaptação de acordo com o contexto social e cultura da turma, na qual o trabalho será executado.

Referências:

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Teoria e prática da educação artística**. Editora Cultrix, 1975.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CARVALHO, Helio Jorge Pereira de. **Da Fotomontagem às Poéticas Digitais**. Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Multimeios do Instituto de Artes da UNICAMP. Campinas, 1999.

CAVALCANTI SIMIONI, Ana Paula. O corpo inacessível: as mulheres e o ensino artístico nas academias do século XIX. **Artcultura**, Uberlândia, v. 9, n.14, p.83-97, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/artcultura/article/view/1450/1297>. Acesso em: 23 maio 2023.

NOCHLIN, Linda. “Por que não existiram grandes mulheres artistas?”. In: PEDROSA, Adriano; MESQUITA, André (Orgs). **Histórias da sexualidade: antologia**. São Paulo, Masp, 2017. p. 16-37.

SOUZA, Ana Cristina Luiza. Selecciona, recorta e cola: processos de criação com meios digitais na escola. DE JESUS, S. (Org). **Anais do VII Seminário Nacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual: arquivos, memórias, afetos**. Goiania, GO: UFG/ Núcleo Editorial FAV, 2015. P. 499-509. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/778/o/2015.GT3_anasouza.pdf. Acesso 20 de maio 2023

WOLF, Naomi. **O mito da beleza: como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres**. Tradução: Waldéa Barcellos. Editora: Rocco. Rio de Janeiro. 1992.

O CORPO EM MOVIMENTO, OS DESAFIOS DAS DANÇAS DO TIK TOK

Naide Lopes de Moraes

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Professora de Arte na Escola Municipal Francisco Quinino de Medeiros, município de Ipueira, Rio Grande do Norte. Especialista em Tecnologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ,2011). Licenciada em Artes Visuais - Faculdades Integradas de Ariquemes (RO,2019). Licenciada em Pedagogia - Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN,2004). Mestranda - Mestrado Profissional em Artes - ProfArtes (UFRN).

Vânia de Moraes

Universidade de Taubaté (UNITAU) / Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Pós-doutora pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Doutora em Comunicação e Semiótica na PUC/SP e Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté (UNITAU). Pesquisadora e docente da UFRN e do Programa de Pós-graduação - Mestrado em Linguística Aplicada e do curso de graduação em comunicação social da UNITAU. E-mail: vania.unitau@gmail.com.

Número de estudantes envolvidos: 30 alunos

Ano/Série: 8º ano do Ensino Fundamental

Componente Curricular: Arte.

Objetivo:

O projeto o corpo em movimento*, os desafios as danças do *Tik Tok*** têm como objetivo geral buscar um diálogo entre a Dança e o movimento do corpo nas coreografias do *Tik Tok* a partir das vivências cotidianas dos estudantes.

Com os objetivos específicos, pretende-se compreender e desenvolver o processo de criação artística autoral a partir da relação entre dança e vídeo; relacionar a dança às novas tecnologias com base no estímulo de imagens sonoras e gestual; pesquisar e criar uma videodança a partir das coreografias do *Tik Tok* explorando elementos da Dança e das Artes Visuais.

* Este projeto foi apresentado como parte de uma proposta de trabalho colaborativo desenvolvida na Disciplina “Elaboração de Projetos e Tecnologias Digitais para o Ensino das Artes” do PRO-FARTES - Mestrado Profissionalizante em Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), intitulada “A linguagem do corpo na arte e na cultura contemporânea: expressões e representações”.

** TikTok, também conhecido como Douyin e anteriormente Musical.ly na China, é um aplicativo de mídia para criar e compartilhar vídeos curtos.

Apresentação:

A arte permeia nosso entorno, contando histórias e estabelecendo conexões por meio de experiências sensoriais ricas em cor, som, traço e movimento, transportando conceitos através das épocas. Esse fascínio alimenta a imaginação, inserindo-nos em um mundo criativo.

No ambiente escolar, onde a criatividade é nutrida pelos conhecimentos prévios dos estudantes, propomos uma atividade de Arte/Dança para o 8º ano do Ensino Fundamental. Esta atividade enfoca o corpo contemporâneo, considerando desafios cotidianos, e tem como tema “O Corpo em Movimento através das Danças do *TikTok*”.

Esta sequência didática é criada a partir da perspectiva das redes sociais como fonte de entretenimento para jovens e adolescentes. A escolha do tema “O corpo em movimento” não apenas reflete sobre a dança no contexto contemporâneo, mas também aborda danças virais do *TikTok*, uma linguagem popular e globalmente acessível.

Através das cores, traços, linhas, sons, jogos, movimentos corporais e imaginação presentes nas ações cotidianas, exploramos o mundo sob o olhar artístico, conferindo sentido aos processos educacionais, tanto dentro como fora da sala de aula.

Nesse processo criativo das vivências artísticas em que o ser humano está emanado, vamos nos

deparar com o corpo em constante movimento que, por sua vez, vai dando sentido a ações que desenvolve como é o caso da prática da dança.

De acordo Nanni (2003),

As danças, em todas as épocas da história e/ou espaço geográfico, para todos os povos é representação de suas manifestações, de seus “estados de espírito”, permeios de emoções, de expressão e comunicação do ser e de suas características culturais. É ela que traduz por meio de gestos e movimentos a mais íntima das emoções acompanhada ou não de música e do canto ou de ritmos peculiares. (NANNI, 2003, p.07)

Como pode-se observar, a dança é uma das artes mais antigas que vai além dos palcos e, no contexto escolar, a busca é por práticas que não apenas visem ao desenvolvimento motor, mas que instigue as capacidades expressivas, imaginativas e criativas e, não apenas reproduções coreográficas estereotipadas. Por essa razão, Marques (2012) defende que,

[...] a cópia mecânica de repertórios não educa corpos cênicos ou lúdicos, “educam”, isto sim, corpos silenciados, apáticos, não participantes e/ou expressivos. Isso significa também educar cidadãos não lúdicos, silenciados, apáticos, não participantes e/ou expressivos (MARQUES, 2012, p.41)

Assim, observa-se a importância de relacionar as artes consagradas nacionalmente e internacionalmente às artes que estão a volta do estudante fazendo assim um contraponto de valorização dos artistas da região e da localidade e, também da criatividade expressiva também do estudante. A exemplo a sua forma amadora de fazer, representar a arte.

Quando se trata de dança, direcionamos um olhar para o corpo em seus múltiplos movimentos, visto que é através do corpo e seus movimentos que o indivíduo atua no mundo; então o corpo é um instrumento de comunicação. Para Costa; Neira (2016), o corpo

[...] não é somente objeto de contenção, controle e disciplinamento, mas também de expressividade. O corpo é a forma que o sujeito tem de manifestar-se e agir no mundo - e, sob esse aspecto, o movimento é a expressão das emoções e pensamentos, é uma linguagem. (COSTA; NEIRA, 2016, p. 41).

Nesse sentido entende-se que o corpo é capaz de transmitir sentimentos especialmente quando através da dança os corpos dançantes ao se comunicar não verbalização, mas são capazes de através de gestos imprimir emoções, ideias e história. Como também, os dançantes podem utilizar-se dos movimentos para contrapor velocidade e suavidade nas posturas e posições do corpo em movimento.

No contexto escolar abordar a dança enquanto linguagem nos possibilita olhar para o corpo com dinamismo e expressividade em que possibilita-nos levar o estudante a se descobrirem em suas estruturas corporais e, também a verem o corpo como dançante. Muitas são as possibilidades de interação da temática a título de exemplo podemos citar a videodança bastante usado para a dinamização das atividades de improvisação, movimento e coreografias. Como podemos definir a videodança? Quais as suas características? A Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira (2023) baseada nos estudos de Arlindo Machado, assim discute:

A videodança é um produto híbrido realizado com a mistura entre o audiovisual e a dança e tem como principal elemento o movimento. É diferente do mero registro documental de um espetáculo porque pressupõe uma adaptação do que é captado do palco para a linguagem televisiva ou a criação de danças concebidas especialmente para a projeção na tela. Isso significa que os movimentos da câmera - travellings, panorâmicas, zoom in, zoom out -, assim como a escolha dos planos, a montagem e a edição das cenas são tão importantes para o resultado final quanto os movimentos capturados pelas lentes. Com isso, o vídeo deixa de ser apenas meio para se transformar em um “sistema de expressão”, conforme descreve o pesquisador Arlindo Machado (1949). Apesar de adotar o termo “vídeo” em sua nomenclatura, a videodança pode ser produzida tanto no meio eletrônico e digital quanto em película cinematográfica. (ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL DE ARTE E CULTURA BRASILEIRA, 2023, p.2)

Como podemos observar em uma linguagem artística contemporânea a videodança vem ser a dança do ver e, que surge com o intuito de fazer a interrelação entre a dança e o audiovisual tendo como elemento principal o movimento organizados em uma sequência de imagens. Partindo desse contexto é possível enfatizar a importância de realizar no contexto escolar o trabalho com a videoaula enfatizando a criatividade e a ludicidade buscando “mobilizar os recursos tecnológicos como forma de registro, pesquisa e criação artística” (BNCC, 2018, p. 196).

Nessa linhagem buscamos aproximar o estudante ao uso das novas tecnologias de informação de forma a fazer conexões, de maneira cautelosa, dos conteúdos ministrados com situações do cotidiano como é o caso da utilização de sites de redes sociais online em formato de aplicativos tão utilizados pelos jovens e adolescentes.

Dentre as muitas possibilidades citamos “o aplicativo *TikTok* uma das redes sociais online mais utilizada do mundo” (PANCINI, 2021), e é destinado a criação, edição e compartilhamento exclusivamente de vídeos de curta duração. Os conteúdos englobam inúmeros assuntos, como humor, exercício físico, dança, receitas, tutoriais de maquiagem, música, entre outros. Esta rede se tornou muito popular pois fornece a gama mais completa de ferramentas para a produção e edição de conteúdo audiovisual, permitindo que o usuário expanda sua criatividade e produza conteúdo de forma fácil em formatos de vídeo, a partir do telefone celular. (AGRELA, 2021).

Os usuários desenvolveram dentro do *TikTok* uma dinâmica chamada de desafios, mais conhecida pelo termo em inglês *challenges*, que consiste em criar um conteúdo, publicar e desafiar outras pessoas a reproduzirem o que foi gravado no vídeo. Uma das categorias mais populares são os desafios de dança ou *dance challenges*, coreografias curtas direcionadas para a reprodução dentro do *TikTok* por usuários amadores, sem a necessidade de algum conhecimento prévio em dança. (OLIVEIRA, 2022, p.3)

É nessa dinâmica de socialização da arte em suas várias linguagens que a arte contemporânea vai buscando romper com ideias fixas e trazendo para o universo escolar situações que dinamizam o ensino fortalecendo o “desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo

e colaborativo nas artes (BNCC, 2018, p.196) e, com isso oportunizando o estudante a ser parte de todo o processo do fazer artístico.

Assim, esta proposta de atividade de Arte/Dança sinaliza para a importância de se trabalhar, no contexto escolar, o corpo na contemporaneidade a partir de problemáticas do cotidiano. Nesse caso, propõe-se a trabalhar o tema “O corpo em movimento a partir dos desafios das danças do *Tik Tok* em uma sequência didática elaborada enfocando o universo das redes sociais visto pelos jovens e adolescentes como entretenimento.

Materiais e métodos utilizados:

Para o desenvolvimento da sequência didática, preconizamos fator de importância o emprego da dinâmica teoria e prática com o intuito de proporcionar reflexões e ao mesmo tempo instigar os alunos a se sentirem parte do processo, para tanto, propomos:

- Realizar aulas expositivas dialogada com o apoio dos recursos audiovisuais.
- Estudo de textos informativos.
- Atividades práticas de pesquisa em grupo e individuais para estimular a investigação e a autonomia dos alunos.
- Análise e discussão de obras de arte para desenvolver a apreciação artística e a capacidade de interpretação.
- Experimentações estéticas utilizando materiais artísticos para estimular a criatividade e a expressão individual.
- Uso de tecnologia digital para criação e edição de projetos artísticos, explorando novas possibilidades criativas para a elaboração de videodança.
- Trabalho em grupo para promover a troca de experiências e perspectivas, incentivando o trabalho em equipe.
- Apresentação de danças para compartilhar os resultados com a comunidade escolar e promover a valorização dos trabalhos dos alunos.

Para enriquecer ainda mais as discussões e atividades realizadas em sala de aula, sugerimos explorar as seguintes indicações como material complementar:

1ª INDICAÇÃO

Gênero: Filme

Título: 2001: uma odisseia no espaço

Ano lançamento: 1968

Direção: Stanley Kubrick

Duração: 160 min.

País de origem: Estados Unidos/ Reino Unido

Link de acesso a obra: https://www.youtube.com/watch?v=QCaHi3H_IBo

Sinopse: No filme 2001: uma odisseia no espaço, o capitão, último sobrevivente da tripulação, que fora trancado para fora da nave, consegue vencer o computador usando estratégias que envolvem a totalidade do corpo (emoção, percepção, intuição, sensibilidade e intelecto) e retomar o controle da espaçonave. Esse filme de 1968 deu forma às viagens estelares e apresentou uma máquina, sem corpo, que exerce seu poder pela voz.

Link de acesso a curiosidades sobre o filme: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-27442/curiosidades/> Acesso em 07 jun 2023.

Sugestões para o trabalho em sala de aula: Discussão sobre o corpo que tem memória e aprende todo dia. Ele se move, às vezes de acordo com nossa vontade, às vezes de modo involuntário. Sentir, pensar e agir são mecanismos que compõem um sistema complexo que envolve todo o corpo.

2ª INDICAÇÃO

Gênero: Imagens

Título: Corpo e Dança

Link de acesso as imagens

Imagem 1: Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/vivadancafestival/5611579866> Acesso em: 06 jun 2023

Imagem 2: Disponível em: <https://www.pexels.com/pt-br/foto/dancarino-bailarino-dancando-danca-6844174/> Acesso em: 06 jun 2023

Imagem 3: Disponível em <https://www.flickr.com/photos/vivadancafestival/26582223355> Acesso em: 06 jun 2023

Imagem 4: Disponível em: <https://pixabay.com/pt/photos/bolhas-est%C3%BAdio-mulher-retrato-4928749/> Acesso em: 06 jun 2023

Sugestões para o trabalho em sala de aula: Refletir sobre o corpo enquanto principal instrumento de comunicação na dança e, que por meio dele os dançantes expressam suas emoções, ideias e histórias.

3ª INDICAÇÃO

Gênero: Vídeos

Título: Videodança

Descrição e Links de acesso aos vídeos:

Vídeo 1 - Vídeo autoral dos Professores Eurim Pablo

e Veruska Bettiol, que apresentam os tipos de videodança e a proposição de uma videodança de suas próprias criações. Canal Eurim Pablo - Arte Educação. "Pablo dança Pablo ao som de Pablo - Videodança. 2022. Por Eurim Pablo e Veruska Bettiol. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=DAIY2KQUFjA> Acesso em: 02 jun 2023.

Vídeo 2 - A bailarina e professora Andrea apresentando o resultado de seu curso de videodança. Canal Andrea Spolaor: SENSERS | Videodança de Dança Contemporânea. Disponível em <https://youtu.be/kcZuJJxli2o> Acesso em: 02 jun 2023.

Vídeo 3 - A bailarina Ana Medeiros, apresentará sua videodança. Canal 2lprodutora: Ana Medeiros - Preciso me Encontrar (Vídeo dança) Disponível em <https://youtu.be/IMZbXQ-MovQ> Acesso em: 02 jun 2023.

Sugestões para o trabalho em sala de aula: Apresentar a partir dos recursos audiovisuais aspectos importantes dança e dos movimento do corpo. Conceitos elaborados através da videodança.

4ª INDICAÇÃO

Gênero: Texto Informativo

Título: A videodança

Link: ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL DE ARTE E CULTURA BRASILEIRA. Videodança. São Paulo: Itaú Cultural, 2023. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo14324/videodanca> Acesso em: 23 mai 2023.

Ano: Última atualização 2015

Texto: Editores da Enciclopédia Itaú Cultural

Sinopse: A videodança é um produto híbrido realizado com a mistura entre o audiovisual e a dança e tem como principal elemento o movimento. É diferente do mero registro documental de um espetáculo porque pressupõe uma adaptação do que é captado do palco para a linguagem televisiva ou a criação de danças concebidas especialmente para a projeção na tela. Isso significa que os movimentos da câmera – *travellings*, panorâmicas, *zoom in*, *zoom out* –, assim como a escolha dos planos, a montagem e a edição das cenas são tão importantes para o resultado final quanto os movimentos capturados pelas lentes. Com isso, o vídeo deixa de ser apenas meio para se transformar em um “sistema de expressão”, conforme descreve o pesquisador Arlindo Machado (1949). Apesar de adotar o termo “vídeo” em sua nomenclatura, a videodança pode ser produzida tanto no meio eletrônico e digital quanto em película cinematográfica. Sugestões para o trabalho em sala de aula: Discutir sobre a definição da videodança, os primeiros experimentos no mundo e, especialmente a chegada ao Brasil e, entender sobre os percursos como forma de situar o estudante na dinâmica da história e da cul-

tura.

5ª INDICAÇÃO

Gênero: Texto Informativo

Título: *TikTok*

Link: <https://segredosdomundo.r7.com/tik-tok/>

Ano: 13 de março de 2020 - Atualizado em 9 de fevereiro de 2023

Texto: Larissa Ariel Lima

Sinopse: O texto apresenta informações sobre o tão popular aplicativo *Tik Tok* que vem ganhando adeptos no mundo todo por conta do seu conteúdo divertido.

Sugestões para o trabalho em sala de aula: Tratar das novas tecnologias de forma a discutir sobre o uso dos aplicativos no cotidiano e, especialmente o uso das redes sociais e, conseqüentemente a popularização do aplicativo *Tik Tok* com o foco nas danças viralizantes.

6ª INDICAÇÃO

Gênero: Videoclipe

Título: Projeto Mini@tures

Link: http://www.mulleras.com/miniatures/e_accueil-min.html

Ano: Entre 1998 - 2001

Texto: Magali Viguier-Mulleras & Didier Mulleras

Sinopse: Magali Viguier-Mulleras & Didier Mulleras, coreógrafos franceses, fundaram sua companhia de dança em Béziers (Sul da França) em 1986. Atualmente trabalham em seus próprios estúdios, o centro CED, onde criam e ensinam. Ambos tiveram uma formação rica e plural (dança, música, teatro). Um conceito coreográfico pluralista. Uma viagem do real ao virtual, do multimídia ao palco, onde a dança brinca com as novas tecnologias. Uma fusão de nova dança, música eletrônica, video-arte e web-design. “ mini@tures “ é um conceito coreográfico pensado em forma de MUITO curtas-metragens... mais curtas que curtas, onde o movimento se abre a novos caminhos (internet & multimídia) para regressar pontualmente ao palco, alimentado por estas novas ofertas.

Sugestões para o trabalho em sala de aula: Uma forma dinâmica de entender a dança a partir de um projeto criado específico para a internet, com isso a possibilidade de fazer um contraponto com o surgimento das danças do *Tik Tok*. E, sobretudo, instigar os olhares diversos sobre o corpo e o movimento e a beleza do dançar.

Descrição da sequência didática:

Esta sequência didática baseia-se na reflexão de Vieira; Volquind (2002, p. 12), que identifica

três aspectos – pensar, sentir e agir – formando um ciclo flexível em nossa realidade. Com isso em mente, estruturamos a proposta da seguinte maneira: objetivos; temas abordados; número de atividades; recursos utilizados; estratégias pedagógicas; e recursos necessários, com o intuito de propiciar aos alunos a oportunidade de:

- Compreender a dança como manifestação artística cultural em diferentes culturas;
- Identificar e distinguir situações nas quais a Dança se relaciona com performance, teatro, videodança, tecnologias de informação e comunicação, animação, cinema, musicais.
- Identificar e manipular diferentes tecnologias e recursos digitais para acessar, apreciar, produzir, registrar e compartilhar práticas e repertórios artísticos, de modo reflexivo, ético e responsável, fazendo relações com as experiências em dança.
- Utilizar elementos constitutivos da música através de movimentos corporais.
- Realizar movimentos improvisados inseridos em danças coletivas ou individuais para criação de coreografias a partir das danças do Tik Tok e, conseqüentemente, montagem de videodança.

Cabe ressaltar que, para o desenvolvimento das oficinas indicadas nesta sequência didática, propomos utilizar recursos da mídia digital, como aplicativos, softwares e ferramentas audiovisuais, a fim de enriquecer as atividades, conforme veremos a seguir.

OFICINA 1 - PENSAR

Nesta oficina os alunos serão convidados a elaborar significados e a produzir novas formas de ver o corpo por intermédio da troca de informações, leituras de textos e diálogo.

Tema: O corpo e suas expressões

Desenvolvimento

Discussão: Mostrar as diferentes formas em que o corpo se expressa na arte.

Dinâmica: Solicitar que estudantes façam uma lista de conceitos que se referem ao corpo: afeto, beleza, anatomia, o corpo que pensa, movimento, saúde, esporte, consciência, o corpo que ama, diferenças, o som do corpo, gesto, morte, entre outros com a pretensão de levá-los a pensar em rede e, assim, prepará-los para compreender que todos os saberes estão conectados.

Consolidação do conhecimento: Usar a fer-

ramenta o ibis *Paint X* que é um aplicativo de desenho popular e versátil que fornece pincéis, materiais, fontes, filtros, screentones, modos de mesclagem, gravação de processos de desenho, traçado recurso de estabilização, vários recursos de régua, como régua de linha radial ou régua de simetria e recursos de máscara de corte, para a criação de personagens. Tutorial do uso da ibis *Paint X* disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=g-tOqECrEow> Acesso em: 03 jul 2023.

Tema: Tecnologia digital e Dança: videodança
Desenvolvimento

- Roda de conversa sobre videodança: Perguntas norteadoras: Qual a ideia que temos sobre videodança? Qual o objetivo da videodança? Quais os três principais tipos de videodança? O que é necessário para fazer uma videodança? Quais elementos são importantes para a composição artística de uma videodança? Qual artista explorou a videodança no Brasil? O que é a dança com tecnologia?

- Leitura do texto informativo: A videodança
Consolidação do conhecimento: Usar a ferramenta Google forms para aplicação do questionário sobre o entendimento do texto. Tutorial uso do Google forms disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-kbzuGKHTt0> Acesso em: 03 jul 2023.

- Leitura do texto informativo: *Tik Tok*
Consolidação do conhecimento: Usar a ferramenta Canva para montar um cartaz explicativo sobre *Tik Tok*, o que é? Origem, como funciona, popularização e problemas. Tutorial uso do Canva disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lsBmAqORtzc> Acesso em: 03 jul 2023.

OFICINA 2 - SENTIR

Neste oficina, os alunos serão convidados a compartilhar sentimentos e emoções e, a criarem oportunidades para refletirem sobre a várias formas e expressão do uso do corpo na dança, fazendo observação e apreciação de imagens e dialogando.

Tema: Corpo e Dança
Desenvolvimento

- Roda de conversa: Você já parou para pensar como o corpo pode ser utilizado na dança? Va-

mos pensar sobre isso?

- Dinâmica: Apreciação de imagens - Após a apreciação das imagens os estudantes devem apresentar oralmente suas impressões sobre o corpo enquanto principal instrumento de comunicação na dança. Considerando que é por meio dele que os dançantes expressam suas emoções, ideias e histórias. Através do movimento, é possível transmitir mensagens e sensações que não poderiam ser transmitidas por palavras ou gestos convencionais.

- Exibição do filme: 2001: uma odisseia no espaço

Consolidação do conhecimento: Usar o aplicativo *Ready Player Me* para criar avatares de rosto ou de corpo inteiro a partir de uma foto. O serviço utiliza as características físicas da pessoa para dar origem ao personagem em 3D. O aplicativo, ainda, possibilita a alteração de detalhes como tom de pele, vestimenta, cor e tamanho do cabelo. Ao finalizar, é possível baixar a imagem ou copiar o link para compartilhar onde quiser. Tutorial uso do *Ready Player Me* disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3IC27k-nYdc> Acesso em: 03 jul 2023.

- Apreciação de Imagens: Imagens de Corpo e Dança

Consolidação do conhecimento: Usar o aplicativo *Zepeto* para criação de personagem - Avatar. O *Zepeto* mais do que um criador de avatar permite montar um universo virtual para o personagem. O avatar pode ser feito a partir de uma selfie tirada na hora ou da galeria do *smartphone*. Ainda, é possível escolher o tamanho e formato do corpo, características do rosto, roupas e acessórios e, também, o Avatar pode ser transformado em vídeo e gif animado. Tutorial uso do *Zepeto* disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xagozvFKCI4> Acesso em: 04 jul 2023.

OFICINA 3 - AGIR

Neste aspecto, os alunos de forma coletiva serão convidados a desenvolver atitudes de ação e experimentação e apresentação de resultados teóricos e, como também, desenvolverem atividades práticas de dança pelo meio das coreografias e danças do *Tik Tok*.

Tema: Experimentando a criação de uma video-

dança
Desenvolvimento
Formação de grupos: Elaboração de pequenos trechos de uma coreografia.

Dinâmica: Divisão da turma em grupos; Pesquisa de músicas instrumentais para serem utilizadas como estímulo para a improvisação de movimentos individuais e em grupos; Uso de reprodutor de multimídia para utilização de músicas selecionadas; Projeção de imagem gráfica como pano de fundo na parede da sala de aula; Improvisação de movimentos na frente da projeção de imagem afim de interagir com o som, imagem e ritmos; Anotação e registro dos movimentos improvisados através de aparelho celular e ou câmara de vídeo e, também organização das sequências dos movimentos; Edição de vídeo através do uso de aplicativos ou softwares de edição de imagem.

Consolidação do conhecimento: Assistir, como forma de inspiração para a realização da atividade em grupo as sequências dos vídeos sobre videodança. Ambos apresentam aspectos importantes dança e dos movimentos do corpo;

Vídeo 1 - Vídeo autoral dos Professores Eurim Pablo e Veruska Bettiol, que apresentam os tipos de videodança e a proposição de uma videodança de suas próprias criações. Canal Eurim Pablo - Arte Educação. "Pablo dança Pablo ao som de Pablo - Videodança. 2022. Por Eurim Pablo e Veruska Bettiol. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DAIY2KQUFjA> Acesso em: 02 jun 2023.

Vídeo 2 - A bailarina e professora Andrea apresentando o resultado de seu curso de videodança. Canal Andrea Spolaor: SENSERS | Videodança de Dança Contemporânea. Disponível em <https://youtu.be/kcZuJJxli2o> Acesso em: 02 jun 2023.

Vídeo 3 - A bailarina Ana Medeiros, apresentará sua videodança. Canal 2lprodutora: Ana Medeiros - Preciso me Encontrar (Vídeo dança) Disponível em <https://youtu.be/IMZbXQ-MovQ> Acesso em: 02 jun 2023.

Tema: Tecnologia digital e Dança: As danças desafiadoras do *TikTok*

Desenvolvimento

Pesquisa em grupo: O aplicativo *TikTok* - Pesquisar sobre o aplicativo *Tik Tok*: O que é? Origem, como funciona, popularização, problemas e as danças desafiadoras.

Dinâmica: Cada grupo apresenta suas descobertas e discute as suas impressões sobre o aplicativo *Tik Tok* e elaborará uma apresentação de dança desafiadora do *Tik Tok*.

Consolidação do conhecimento

a) Apresentação da pesquisa através do uso da ferramenta *Powerpoint*, como abrir o *Powerpoint* no seu computador, conhecer as principais ferramentas no menu do Programa, como adicionar os primeiros slides, configurar a cor de fundo, adicionar formas, imagens, tabelas e design, para apresentação da pesquisa. Tutorial uso do *Powerpoint* disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HKSFMBt3n1A> Acesso em: 03 jul 2023.

b) Exibição de Vídeo como uma forma dinâmica de entender a dança a partir de um projeto criado específico para a internet, com isso a possibilidade de fazer um contraponto com o surgimento das danças do *Tik Tok*. A sugestão é o videoclipe do Projeto Mini@tures disponível em: http://www.mulleras.com/miniatures/e_accueil-min.html Acesso em: 02 jun 2023. Projeto coordenado por Magali Viguier-Mulleras & Didier Mulleras, coreógrafos franceses, que apresentam um conceito coreográfico pluralista. Uma viagem do real ao virtual, do multimídia ao palco, onde a dança brinca com as novas tecnologias. Uma fusão de nova dança, música eletrônica, video-arte e web-design.

c) Uso do aplicativo *TikTok* - para conhecer a sua funcionalidade e como utilizá-lo. Tutorial uso do *Powerpoint* disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ouaYEVxewEU> Acesso em: 04 jul 2023.

d) Sugestões de passos de dancinhas do *Tik Tok* possíveis de serem dançadas na escola. Disponíveis em:

<https://www.youtube.com/watch?v=zDfw06OgpY4>
Acesso em: 03 jul 2023.

<https://www.youtube.com/shorts/LpvHR0xzHIM>
Acesso em: 03 jul 2023.

<https://www.youtube.com/shorts/bV8ivUAn7cY>
Acesso em: 03 jul 2023.

<https://www.youtube.com/shorts/QKxzzB-FtAs>
Acesso em: 03 jul 2023.

<https://www.youtube.com/watch?v=3iJKJjpaf6Y>
Acesso em: 03 jul 2023.

e) Sugestões de músicas para dancinhas do Tik Tok sem palavrões possíveis de serem executadas na escola. Disponíveis em:

<https://www.youtube.com/watch?v=xUrpICtOtB0>
Acesso em: 05 jul 2023.

<https://www.youtube.com/watch?v=KtgAkTe2ayM>
Acesso em: 05 jul 2023.

<https://www.youtube.com/watch?v=yVDDcKgLhTo>
Acesso em: 05 jul 2023.

<https://www.youtube.com/watch?v=rVzcyZnlEvl>
Acesso em: 05 jul 2023.

Impactos do projeto na escola e/ou na comunidade:

Para atender a essa proposta, estruturamos a sequência didática a partir de oficinas pedagógicas, destacando o uso das mídias digitais para promover as produções artísticas. Este projeto está alinhado com a proposta da Base Nacional Comum Curricular - BNCC de Artes (BRASIL, 2018).

A sequência didática foi planejada com o intuito de promover a interação entre todos os envolvidos, resultando na criação de produções artísticas que serão compartilhadas e divulgadas socialmente, tanto dentro da escola como em espaços públicos e nas redes sociais.

A pretensão de realizar montagem pedagógica de oficinas para trabalhar temáticas Corpo no contexto da Arte/Dança, considerando que a metodologia de aplicação de oficinas oportunizará o aluno a ser autor do seu próprio conhecimento construído com o coletivo em sala de aula e, também, é uma oportunidade de descobrir, debater, socializar e propor soluções para as questões apresentadas. Ainda, “uma oficina pedagógica é, pois, uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos”. (PAVIANI; FONTANA 2009, p. 78). Nesse sentido, entende-se esta proposta metodológica como uma forma possível e acessível tanto para os professores quanto para os estudantes, os verdadeiros autores do processo.

As oficinas pedagógicas foram estruturadas à luz teórica dos pressupostos metodológicos e pedagógicos de problematização e diálogo, defendidos principalmente por Zabala (1998) e Freire (2011).

Assim, ao serem organizadas na metodologia da problematização dos conteúdos, busca fugir do ensino tradicional que é baseado em apenas aulas expositivas e tendo o professor como centro de um processo de transmissão de conteúdos, tidos como verdades absolutas onde os alunos no final respondem exercícios de fixação e memorização. (VASCONCELLOS, 2005, p. 21). Nessa proposta de ensino e aprendizagem as características principais são a problematização da realidade e a busca de solução para problemas detectados, possibilitando assim o desenvolvimento do raciocínio reflexivo e crítico do aluno (VASCONCELLOS, 1999).

Acreditamos que essa abordagem é uma verdadeira jornada pedagogicamente dançante, que integra os estudantes de maneira criativa e abrangente, fomentando a exploração, o pensamento crítico e a expressão artística.

Referências:

AGRELA, L. **Brasil é segundo país que mais usa TikTok no mundo**. Exame. 28 set 2021. Disponível em: < <https://exame.com/tecnologia/brasil-e-segundo-pais-que-mais-usa-tiktok-nomundo/> > Acesso em: 20 mai 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> > . Acesso em: 27 mai. 2023

BARBOSA, A.M. T. B.; CUNHA, F. P. da. **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo:Cortez, 2010.

COSTA, L. M.; NEIRA, M. G. A educação corporal. In: NEIRA, M. G. **Educação Física cultural**. São Paulo: Blucher, 2016. p. 31-47.

ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL DE ARTE E CULTURA BRASILEIRA. Videodança. São Paulo: Itaú Cultural, 2023. Disponível em: < <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo14324/videodanca> > . Acesso em: 23 mai 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo. Paz e Terra, 2011.

MARQUES, I. **Projeto Dança-Escola**. Dialogando com o corpo, a arte e a educação. 2012. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/302502-Projeto-danca-escola-dialogando-com-o-corpo-a-arte-e-a-educacao.html>>. Acesso em: 24 mai 2023

NANNI, D. **Dança Educação** - Pré escola a universidade. Sprint Ltda. Rio de Janeiro, 2003.

OLIVEIRA, J.T.de. **Dance challenges: o protagonismo dos usuários e o surgimento da dança do TikTok**. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO ESCOLA DE COMUNICAÇÃO E ARTES CENTRO DE ESTUDOS LATINO-AMERICANOS SOBRE CULTURA E COMUNICAÇÃO. São Paulo. 2022. Disponível em: http://celacc.eca.usp.br/sites/default/files/media/tcc/2022/05/tcc_juliana_t._de_oliveira_arquivo_entrega_final.pdf. Acesso em: 26 mai 2023.

PANCINI, L. **TikTok ultrapassa Facebook e vira app mais baixado do mundo**. Exame. 13 ago 2021. Disponível em: <<https://exame.com/tecnologia/tiktok-app-mais-baixado-do-mundo/>> Acesso em: 22 mai 2023.

PAVIANI, N. M. S.; FONTANA, N. M. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura**, v. 14, n. 2, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/16/15>. Acesso em: 23 set. 2014.

VASCONCELLOS, M. M. M. Aspectos pedagógicos e filosóficos da metodologia da problematização. In: BERBEL, N. A. N. **Metodologia da problematização**: fundamentos e aplicações. Londrina: EDUEL, p. 29-59, 1999.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 17ª ed. São Paulo: Libertad, 2005.

VIEIRA, E; VOLQUIND, L. **Oficinas de ensino? O quê? Por quê? Como?**. 4. Ed. Porto Alegre. EDIPUCRS, 2002.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre. Artmed, 1998.

Portais:

<<https://www.youtube.com/watch?v=qXwWxRjr-VA8>> Acesso: 02/06/2023

<https://www.youtube.com/watch?v=-PWV4nxcH_c> Acesso: 02/06/2023

<<https://super.abril.com.br/ciencia/cabelos-brancos-podem-recuperar-temporariamente-a-cor-indicada-estudo/>> Acesso: 02/06/2023

<https://www.youtube.com/watch?v=6ZsfO10ej_I> Acesso: 02/06/2023

<https://pt.wikipedia.org/wiki/Laetitia_Ky> Acesso: 02/06/2023

PINTURA CORPORAL INDÍGENA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: VIVENCIANDO E RESPEITANDO A DIVERSIDADE

Teresa Régia Araújo de Medeiros

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Professora da Educação Básica do Núcleo de Educação da Infância /NEI - Colégio de Aplicação da UFRN, (1994 aos dias atuais). Graduada em Pedagogia e especialista em Psicopedagogia pela UFRN. Coordenadora do Projeto de Extensão Formação de professores em artes visuais na Educação da Infância: Construção de práticas docentes. Membro do grupo de pesquisa “Arte e Infância” do NEI, desde 2019.

Vânia de Moraes

Universidade de Taubaté (UNITAU) / Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Pós-doutora pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Doutora em Comunicação e Semiótica na PUC/SP e Mestra em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté (UNITAU). Pesquisadora e docente da UFRN e do Programa de Pós-graduação – Mestrado em Linguística Aplicada e do curso de graduação em comunicação social da UNITAU. E-mail: vania.unitau@gmail.com.

Número de estudantes envolvidos: 18 alunos

Ano/Série: TURMA 2 DA EDUCAÇÃO INFANTIL
– Crianças de 3/ 4 anos

Componente Curricular: Campo de experiência – Traços, sons, cores e formas;

Objetivo:

O objetivo geral dessa proposta é favorecer, a partir de experiências com a pintura corporal, o desenvolvimento da expressão, criação e apreciação artística, incentivando a descoberta do próprio corpo e a conscientização da importância de respeitá-lo, assim como o dos outros através da valorização da diversidade e da promoção de reflexões sobre a autoimagem e autoestima.

Os objetivos específicos: fomentar a curiosidade e aprendizagem sobre as tradições de pintura corporal de alguns povos indígenas ao redor do nosso país e mundo, conhecer diferentes pinturas corporais indígena como parte da diversidade cultural, explorar e desenvolver habilidades de pintura corporal em crianças, introduzir o uso de tecnologia como ferramenta no processo de conhecimento e criação de pinturas corporais e das demais artes com as quais mantem diálogos (música, dança e teatro).

Descrição do projeto:

O tema “Pintura corporal na Educação Infantil:

vivenciando e respeitando a diversidade”* foi escolhido levando em consideração o interesse que as crianças de minha turma, de 3 e 4 anos, vêm apresentado pela pintura com maquiagem, giz e a tatuagem. As meninas tem trazido, para a escola, estojos com sombras, batons e lápis, quando no momento do acolhimento ou do faz de conta, se agrupam para se pintarem. Isto tem sido frequente e percebo que alguns meninos demonstram aquela vontade de estarem experimentando essa pintura, mas que escutam das meninas: “você é menino!! Menino não usa maquiagem! Também há a presença das cartelas com adesivos imitando tatuagens e todo um movimento entre as crianças para distribuírem as “tatuagens”, adesivar no corpo (rosto, braço, perna) e exibir para os demais. Outro momento de interesse pela pintura corporal é quando as crianças vão desenhar no chão com giz coloridos, mas é o corpo que passa a ser a tela, onde braços, pernas e rostos são pintados, ficando uma boa parte das crianças pintadas/ mascaradas. Para a escolha da temática também foi considerado que o corpo desempenha um papel fundamental na educação infantil. Como nos diz Freitas, (1999, p. 74), “todo conhecimento – inclusive de si mesmo – passa pelo corpo. É o corpo que está envolvido no processo de compreender, de recordar, de

* Este projeto foi apresentado como parte de uma proposta de trabalho colaborativo desenvolvida na Disciplina “Elaboração de Projetos e Tecnologias Digitais para o Ensino das Artes” do PRO-FARTES - Mestrado Profissionalizante em Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), intitulada “A linguagem do corpo na arte e na cultura contemporânea: expressões e representações”.

se individualar”. Portanto, podemos afirmar que o corpo, sobretudo nesta faixa etária, é a principal ‘ferramenta’ de exploração e interação com o mundo ao redor; de expressão e comunicação de suas emoções, necessidades e pensamentos de forma não verbal. Eleger dentre as pinturas corporais, as da cultura, das artes dos povos indígenas, se deu pelo meu interesse pelas artes indígenas despertado durante algumas reuniões de estudos do grupo de pesquisa “arte e infância”, certificado pelo CNPq em 2019, quando foi apresentado um dos projetos de colegas acerca da arte e as relações étnico-raciais na Educação Infantil.

A pintura corporal como parte das experiências das crianças, contribuirá para que a relação delas com seu corpo e imagem aconteça, favorecendo a aceitação e apreciação da diversidade corporal. Assim como, poderá despertar o interesse das crianças pelas histórias e culturas de diferentes povos, considerando a pintura corporal como arte e forma de comunicação.

O objetivo geral dessa proposta de projeto é favorecer, a partir da pintura corporal, o desenvolvimento da expressão, criação e apreciação artística, incentivando a descoberta do próprio corpo e a conscientização da importância de respeitá-lo, assim como o dos outros através da valorização da diversidade e da promoção de reflexões sobre a autoimagem e autoestima.

As atividades a serem desenvolvidas durante esse projeto contemplarão um leque de experiências proporcionando às crianças a realização de pesquisas de informações na internet, textos/imagens, de diferentes pinturas corporais; apreciação das imagens projetadas em grande tela; visitas de estudo a comunidades indígenas; entrevista com um artista visual indígena e visita virtual ao seu local de produções; vivências de pinturas corporais e apreciação das mesmas. Alguns recursos tecnológicos farão parte dessa proposta, como o uso de computador, câmeras de celular para fotografar e filmar, *Google Meet*, aplicativo *Paint 3D*, aplicativo para fazer uma exposição virtual. Uma vez colocada em prática essa sequência, as crianças terão a oportunidade de explorar as conexões entre a cultura e a tecnologia através da expressão artística, utilizando o corpo humano como tela e meio de comunicação.

Para Merleau-Ponty (1999), o corpo é a base da nossa percepção do mundo e da nossa comunicação com os outros. A linguagem corporal é tão complexa quanto a linguagem verbal. Ela envolve gestos, expressões faciais, posturas e movimentos que transmitem uma grande quantidade de informações sobre nossos estados mentais e emocionais.

Merleau-Ponty (1999), afirma que não temos um corpo, uma vez que somos nosso corpo e que este corpo é o “nosso mediador de um mundo”, ele é o “nosso meio geral de ter um mundo” (1999, p.203). O corpo é abertura que está situado no mundo, lançado ao mundo numa relação de troca, numa dialética, na ambígua relação de quem toca e é tocado, do vidente e do visível. Para aparecer no mundo, é preciso ser um corpo e para ser no mundo, só é possível pelo corpo, “tenho consciência do mundo por meio de meu corpo” (1999, p.122). E o mundo aqui não é o mundo objetivo das ciências, é o mundo do corpo sujeito de percepção, enraizado no mundo da experiência sensível.

O corpo é para Merleau-Ponty (1999), sempre um espaço expressivo, que projeta as significações no exterior, determinando-lhes um lugar e permitindo que as coisas existam enquanto tais, sob nossas mãos, sob nossos olhos. O corpo é sua própria expressão, que “a cada momento exprime as modalidades da existência” (1999, p.223). Para o autor, às vezes, as ações dizem mais sobre alguém do que suas próprias palavras, pois “se o corpo pode simbolizar a existência, é porque a realiza e porque é sua atualidade” (1999, p.227).

O corpo, como fenômeno expressivo, nos revela seu aspecto simbólico e assim “não é ao objeto físico que o corpo pode ser comparado, mas antes à obra de arte” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.208).

As reflexões de Merleau-Ponty (1999), também possuem uma relação interessante com a arte, em especial com a pintura. Para o autor, a pintura é uma forma de expressão que nos possibilita explorar a relação entre o corpo e o mundo, que nos permite transcender a nossa própria subjetividade, levando-nos a experimentar o mundo de outras perspectivas.

Para Merleau-Ponty (1999), a pintura é um meio privilegiado de expressão cultural e consequen-

temente, de identidade como produto dessa cultura. Ele argumenta que a pintura não é uma simples cópia do mundo, mas sim uma forma de revelação da própria realidade. O que significa que a pintura não se limita a mostrar o mundo, mas também a maneira como o observador se relaciona com ele. Dessa forma, a pintura oferece uma perspectiva única sobre a identidade, tanto daquele que a cria quanto daquele que a observa.

A pintura, portanto, nos diferentes suportes, é um meio rico para a expressão da identidade, pois é capaz de capturar a subjetividade, comunicar por meio de múltiplos sentidos e refletir a cultura de onde surgiu.

E essa pintura, tendo o corpo como tela, tem sido um elemento cultural importante para a construção de identidade em muitas sociedades em todo o mundo. De tribos africanas a sociedades indígenas, a pintura corporal tem sido uma forma de expressão artística e cultural.

Através da pintura corporal, pessoas podem se expressar e afirmar sua identidade cultural, religiosa ou social. As cores, padrões e desenhos utilizados podem ter significados específicos, como a representação de deuses, animais ou outros elementos importantes para a cultura.

Além disso, a pintura corporal pode ser usada em celebrações e rituais, como casamentos, funerais e festivais religiosos, para marcar a importância dessas ocasiões e para criar um senso de comunidade e pertencimento.

Silva e Farias (2000), em sua pesquisa sobre os povos Xerente, constataram que eles não pintam seus corpos cotidianamente, como os Xavantes, e Kayapós. Eles reservam a pintura corporal para situações cerimoniais e em três situações distintas, os pesquisadores observaram a prática da pintura corporal entre os Xerentes: a nomeação masculina, a corrida de toras e o casamento.

Nessas ocasiões, os padrões utilizados revelam a qual grupo social cada indivíduo pertence, segundo critérios variados: há as pinturas clônicas, indicativas dos “partidos”; há aquelas relacionadas às classes de idade, os “partidos de festa”; há as usadas pelas metades rituais, os “partidos de tora”. Papéis sociais diferenciados têm, como marca distintiva, padrões próprios de pintura corporal. É o caso dos encarregados do corte e

ornamentação das toras de buriti para as corridas rituais, os danohuikwá. O mesmo acontece nas cerimônias de cura ou outras, onde sua atuação especializada é requerida. Trazem no corpo pinturas exclusivas: cada qual se apresenta como a representação do espírito da natureza (animal ou outro) que o protege e lhe transmite os ensinamentos mágicos que lhe dão o poder da cura e da premonição. (2000, p.100).

De acordo com Silva e Farias (2000) o sistema de pinturas corporais Xerente constitui uma linguagem ativa, estritamente vinculada à estrutura social e que é tomada como referência na definição de papéis e de relações sociais. E acrescentam que:

a pintura corporal diz algo de fundamental sobre essa sociedade e corresponde a uma perspectiva que ilumina aspectos da vida social Xerente, tornando-os evidentes. Referimo-nos, especialmente, à vitalidade do sistema de classes de idade e à presença indubitável das metades patrilineares no cotidiano e no ritual dos Xerente, indicadas com clareza pela pintura do corpo. (2000, p 114).

Menezes (2016), em sua investigação procurou o entendimento sobre a relação da pintura corporal Parkatejê com a educação e cultura dessa comunidade indígena, que tem a arte e a estética como mantenedoras das sabedorias que promovem a organização social do grupo. A pesquisadora compreende que as tradições indígenas, por serem instrumentos da cultura e por esta ser móvel, sofreram modificações com o passar do tempo, sob influências dos espaços e das pessoas neles inseridas. Mesmo com as mudanças, a pintura corporal desses povos, “faz parte de uma encenação estética, filosófica, social e histórica à medida que envolve a cíclica de rituais, a transformação da poética, do grafismo e da estética corporal” (2016, p.5).

Para Menezes (2016), esses eventos apresentam relação com a educação e a cultura e as pinturas corporais dos *Parkatêjê* as conjunturas estão relacionadas com a cultura e educação desses povos.

As pinturas corporais *Parkatêjê*, permanecem vivas como parte essencial da cultura e educação desse grupo “que se constrói enquanto cultura estética indígena híbrida, já que se relaciona com uma trama de significados culturais que se transformam ao longo do tempo, sem com isso perder a premissa de que a educação dessa cultura indígena se faz com que a experiência esté-

tica” (2016, p.150).

Portanto, a pintura corporal desempenha um papel importante na marcação da diferença e no fortalecimento do pertencimento a uma tradição cultural, seja no âmbito comunitário ou individual. Ela é uma manifestação artística que reflete a identidade, a história e os valores de um povo, promovendo a diversidade e a compreensão cultural

Para maior fundamentação teórica com relação a arte, esta sequência didática se realizará dentro de uma perspectiva contemporânea da Arte/Educação, que valoriza a arte nas escolas como um saber e fazer que promove a reflexão e a construção de conhecimentos desde a Educação Infantil. Para isso nos referenciamos em Pontes (2013), que aponta três tendências para o ensino de arte na contemporaneidade, citando autores que desenvolveram estudos sobre elas: Interculturalidade (RICHTER 2005), Culturas Visuais (HERNÁNDEZ, 2007), e Abordagem Triangular (BARBOSA, 2010).

O contexto cultural das crianças e dos professores brasileiros não é homogêneo; ele sofre múltiplas influências que se confrontam com outras variáveis que estão presentes no espaço escolar. Dessa forma, Richter (2005) adota do termo interculturalidade para abordar uma educação que considere a inter-relação entre os diferentes códigos culturais presente em uma mesma cultura. Para essa autora, a consideração da diversidade dos códigos culturais deveria influenciar os professores quando da escolha dos conteúdos de Artes Visuais a serem abordados na escola.

A Cultura Visual, trata-se de um campo de estudos em torno da construção do visual, nas artes, na mídia e na vida cotidiana que configura uma área de investigação e uma iniciativa curricular centrada na imagem visual. Para Hernández (2007, p. 22), “a expressão cultura visual refere-se a uma diversidade de práticas e interpretações críticas em torno das relações entre as posições subjetivas e as práticas culturais e sociais do olhar”.

A Abordagem Triangular se trata de uma abordagem dialógica que se ancora sobre a análise ou leitura de imagens (compreendendo o campo de sentido da arte), o fazer artístico e a contextualização, realizando um movimento de zig zag (contexto-fazer-contexto-ler/ler-contexto-fazer-contexto/fazer-contexto-ler-contexto), que permite ao professor escolher em qual das pontas iniciará seu trabalho e a reordenar sua prática. Segundo Barbosa (2010), trata-se de uma

abordagem flexível, que exige mudanças frente ao contexto e enfatiza a contextualização para o ensino, para a compreensão do fazer e ler/ver. É uma abordagem que pressupõe um pensamento articulado, onde o contexto se torna mediador e propositor da relação sujeito-objeto. Essa contextualização demonstra a relação entre arte, vida e tempo, possibilitando a reflexão do professor e do aluno durante o processo de ensino e aprendizagem, favorecendo a liberdade de construção de conhecimento crítico e respeitando o processo criador de cada um, de acordo com o desenvolvimento de suas habilidades e competências.

Por vivermos numa era digital em que as tecnologias estão presentes no nosso cotidiano, a exploração da nossa temática, durante as atividades da sequência didática, contemplará o uso de alguns recursos tecnológicos, agregando mais conhecimento e inovando as experiências das crianças em artes na escola, buscando desenvolver, em cada uma, habilidades para se expressar através da tecnologia de forma criativa e autônoma.

Segundo Brito e Purificação (2008), as crianças desenvolvem sua própria identidade e visão de mundo a partir de suas interações com diversos objetos sociais, sendo importante, portanto, que seja propiciando a elas, diferentes experiências com outras pessoas, objetos e o meio que as cercam. Vivemos numa Sociedade da Informação, onde a educação necessita se reestruturar, se inovar para contribuir, de fato, com a formação de um ser humano universal.

Atualmente, a infância de muitas crianças tem a presença das mídias no seu cotidiano. E como nos diz Orofino, (2005):

Estamos todos, de alguma forma ou de outra, via rádio, telefone, TV ou internet, “plugados no mundo”, e também as crianças e adolescentes o estão. É certo que há regiões inteiras do globo que não compartilham desta materialidade tecnológica e do acesso a estes meios. Mas o fato é que esta é a cultura dominante dos nossos tempos. Uma cultura em que as mídias desempenham um papel-chave na estruturação de uma nova forma de mundialização (2005, p. 48).

Os conhecimentos sobre o mundo e a ampliação cultural e simbólica das crianças poderão ser favorecidos com o uso dos recursos tecnológicos, à medida que promovam situações desafiadoras que provoquem a curiosidade e a busca pelas descobertas, pela pesquisa. É necessário que, na

atualidade, a tecnologia esteja integrada à prática docente desde a Educação Infantil, tendo em vista a construção de um caminho emancipatório do cidadão, que se forma em interação com os valores da contemporaneidade (LEITE, 2011).

Hoje, as mídias não podem mais estar excluídas de um processo educativo que envolva as múltiplas linguagens e os novos letramentos. Nas artes, a tecnologia permite que as crianças tenham acesso a uma ampla gama de recursos e referências artísticas. Com a temática sobre a pintura corporal, elas poderão explorar obras de arte, visitar museus virtuais, assistir a vídeos de artistas trabalhando, ler livros digitais sobre arte, criar pinturas corporais em fotografias, entre outras possibilidades. Todas essas experiências ampliam o repertório visual e cultural das crianças, estimulando sua curiosidade e inspiração, além de estar contribuindo para a construção da cidadania e ao pertencimento cultural.

Com esta sequência didática em prática, a partir das experiências com a pintura corporal, as crianças terão oportunidades de expressar, criar e apreciar o que estão vivenciando com a arte. Assim como poderão ampliar a conscientização corporal, conhecer outras culturas e iniciar um processo de respeito à diversidade, incluindo o seu próprio corpo e dos demais como parte do meio cultural.

Materiais e métodos utilizados:

Para a realização desse projeto utilizaremos alguns materiais como: projetor, tela, computadores, tintas naturais, tintas industrializadas, pincéis, esponjas, papéis, celulares (Câmeras), caixa de som, aplicativos, filmes (documentários, curtas - animação), Clips de música.

E dentre as estratégias pedagógicas podemos citar:

- Aula expositiva dialogada para discussão e compreensão da temática, abrangendo alguns conceitos e a sua contextualização;
- Observação, escuta e diálogos sobre algumas produções artísticas para desenvolver a apreciação e interpretação;
- Aula de campo para conhecer uma comunidade indígena do nosso estado.
- Experimentações estéticas utilizando tintas naturais, tintas industrializadas, materiais da natureza, materiais recicláveis, para desenvolver a criatividade e a expressão de cada um;

- Apreciação de músicas indígenas preservando a tradição e com a introdução da eletrônica.
- Uso de tecnologia digital para produzir sons, criar melodias com instrumentos utilizados pelos povos indígenas;
- Apreciação de danças indígenas.
- Criação de coreografias inspiradas nos movimentos utilizados pelos indígenas em suas danças. (a música poderá ser indígena, como as criadas pelas crianças a partir do aplicativo de música. Fotografar e filmar com a utilização de celular.).
- Vivenciar brincadeiras indígenas junto às crianças da comunidade indígena.
- Produzir um texto coletivo sobre as experiências vivenciadas
- Socializar as produções numa exposição presencial e virtual com a utilização de aplicativo

Atividades a serem realizadas:

Para atender aos objetivos propostos o desenvolvimento das atividades estará dividido em **dois módulos:**

Módulo 1 - Levantamento de conteúdos teóricos sobre a pintura corporal indígena em diálogo com as demais modalidades artísticas.

Neste módulo o objetivo é que as crianças da Educação Infantil iniciem um processo de construção de conhecimentos acerca da pintura corporal indígena que desempenha um papel fundamental na expressão da identidade cultural e na transmissão de tradições. As crianças serão motivadas a compreender a importância da pintura corporal como expressão artística e sua relevância nas diversas formas de arte.

1ª Sequência de Atividades: Surgimento do tema e levantamento do conhecimento prévio das crianças.

- Roda de conversa retomando a atividade que realizaram de pintura corporal com grude e anilina colorida. Os registros fotográficos serão utilizados em seguida.
- Aula expositiva dialogada. Apresentação de slides contendo várias imagens de crianças da turma, e de crianças e adultos indígenas e africanos. Todos com pintura corporal. Motivar as crianças a falarem sobre o que estão

vendo. O objetivo é que as crianças percebam a diversidade de povos e que desperte o interesse por saber o que fazem, onde vivem, como vivem.

- Apresentar a proposta de estudarmos sobre os indígenas e perguntar às crianças o que sabem sobre esses povos? Registrar esses conhecimentos prévios em um cartaz e fixar na parede da sala. Depois faremos a listagem de perguntas sobre o que vamos querer aprender sobre os indígenas. Neste momento caberá à professora fazer a ampliar o leque de questionamentos, a fim de contemplar os conhecimentos necessários para a turma.

2ª Sequência de Atividades: Pesquisa, contextualização e apreciação

- História das artes indígenas: alguns recortes.
 - Aula expositiva dialogada sobre as diferentes formas de expressão das artes indígenas ao longo do tempo, através de projeção de imagens. Apresentar às crianças os diversos objetos de artes visuais produzidos por várias etnias indígenas do nosso país, utilizando a argila, a palha, as plumagens, a madeira. Mostrar algumas mudanças de materiais que ocorreram com o passar dos anos, havendo a introdução do plástico como canudos e contas. Apresentar a pintura corporal, considerada uma arte, com seu colorido e desenhos. Além das artes visuais há a dança e a música indígena que são expressões artísticas presentes nas festas e em rituais.

- Após a exposição as crianças farão um registro com desenhos sobre o que mais chamou atenção. Após a atividade faremos a socialização das produções com a turma.

- A pintura corporal como símbolo de identidade e cultura:

- Projeção de imagens de indígenas com seus corpos pintados, cujo objetivo é o das crianças perceberem suas semelhanças e diferenças nas pinturas e sobretudo começar a compreender esta arte como símbolo de identidade de diferentes etnias e culturas.

- Apresentar imagens de diferentes etnias indígenas e suas pinturas corporais, seus grafismos e significados. Conhecer a relação com a natureza, desde a obtenção de suas tintas, às representações e os momentos de realização.

- Motivar as crianças a observarem os detalhes de algumas pinturas corporais. Cada dupla de

criança receberá um quadro contendo a imagem de um indígena pintado e ao lado o detalhe da pintura ampliado. Propor para cada dupla a criação de uma pintura no papel, dizer o que ela significa e em seguida a socialização das produções entre todos da turma.

- Estereótipos e diversidade dos povos indígenas.

- Apresentação de imagens de alguns povos indígenas em diferentes momentos de atividades - conversa sobre como vivem, o que fazem.

- Visita a uma comunidade indígena - vivências e conhecimentos sobre a vida, os costumes dessa comunidade.

- Oficina de pintura corporal.

- Entrevista com o chefe da comunidade e com algumas crianças.

Modulo 2 - Elaboração de atividades que estimulem a criatividade e a experimentação em diversas modalidades da arte, como dança, música, teatro, artes visuais, artes integradas.

Neste módulo o objetivo é que as crianças da Educação Infantil explorem e experimentem as possibilidades de apreciação, criação e expressão artística relacionadas ao tema da pintura corporal indígena em diálogo com a própria arte visual, e com a dança, música, teatro e artes integradas. As atividades propostas visam favorecer a prática e a experimentação artística das crianças em contato com a cultura indígena, de modo a conhecer um pouco da diversidade desses povos e aprender a respeitá-los. A tecnologia digital estará sendo utilizada como recurso para ampliar as possibilidades de desenvolvimento do tema e conseqüentemente, das crianças, com relação a sua criatividade, a consciência corporal, o contato com outra cultura.

1ª Sequência de Atividades a partir do documentário Palermo e Neneco.

a) Apresentação do filme:

Assistir ao filme, motivar às crianças a falarem o que viram, fazer perguntas com o objetivo de que percebam e compreendam um pouco da vida de alguns povos indígenas e façam uma relação com o cotidiano delas. É importante que aprendam a respeitar as diferenças, as diversidades culturais.

b) Atividades e experimentação artística:

Desenho da cena que mais chamou atenção e uma explicação. Organização de um painel virtual e de uma exposição na sala de aula.

- Sugestões de atividades:

As crianças desenharão uma das cenas que mais gostou, e explicarão sua escolha para a professora que servirá de escriba para registrá-la. Após a atividade, cada criança fotografará sua produção e fará uma selfie para o painel. Terminada essa etapa, as crianças se organizarão para uma exposição na própria sala, a fim de socializar sua produção com os colegas.

- Sugestões de recursos tecnológicos:

Câmera de dispositivo móvel.

Padlet.

- Divulgação:

A divulgação será feita pelas professoras e pelas famílias. As crianças ajudarão falando, pessoalmente ou pelo celular, para os colegas de outras salas da escola e de outros espaços que frequentam e para seus familiares.

Site da escola e nas redes sociais.

2ª Sequência de Atividades a partir do curta 'Caminhos dos gigantes'.

a) Apresentação do filme:

A proposta é que as crianças assistam o curta e depois possamos conversar sobre o que entenderam.

b) Atividades e experimentação artística:

Recontar o curta através da linguagem teatral.

- Sugestões de atividades:

Após assistir ao curta e conversamos com as crianças sobre o que entenderam e termos mediado essa compreensão, a proposta é que elas contem um pouco dessa história através da encenação. Haverá a necessidade de escrever a releitura dessa história, organizar os personagens, escolher um cenário, introduzir alguma música, pensar em como esses personagens estarão vestidos, etc.

A turma poderá ser dividida em dois grupos: atores e plateia. Garantindo que todos pertencerão a esses grupos em dois momentos diferentes.

A ideia é que no momento que um grupo estiver sendo plateia, seus membros tenham a oportunidade de fazer alguns registros fotográficos e vídeos com a mediação da professora.

- Sugestões de recursos tecnológicos:

Câmera de dispositivo móvel para fotografar e filmar.

Um programa de edição de vídeo – Windows movie maker (esta edição será feita pela professora).

- Divulgação:

Site da escola.

3ª Sequência de Atividades a partir do documentário Kuarup Kamayurá

a) Apresentação do filme:

Assistir ao filme, apreciando o ritual com sua música e dança. Conversar sobre o que compreenderam, como se sentem diante da morte, o que pensam dos indígenas comemorarem com festa.

b) Atividades e experimentação artística:

Criar um mural coletivo, através da pintura, representando o ritual Kuarup.

Criar uma pintura corporal através do uso de aplicativo.

- Sugestões de atividades:

Dividir a turma em duplas e cada uma pensar o que pintará representando o ritual. Motivar as crianças a observarem o corpo dos indígenas, as pinturas corporais, os adereços.

Depois que todas as duplas tiverem feito sua produção, poderão fotografar umas às outras para registrar o momento.

Em seguida pensar em como montar um mural, juntando todas as partes de modo a dar a ideia do ritual e escolher um espaço para expor na escola.

Para complementar a exposição, tem a proposta de escrever um texto coletivo sobre o ritual e agregar os comentários das crianças.

Outra atividade é a criação de pintura corporal através do uso de um aplicativo. As crianças farão selfie e fotos de braço, perna que serão inseridas no aplicativo para cada um poder criar suas pinturas com os grafismos no próprio cor-

po. Para fotografar braços e pernas, cada criança contará com a colaboração de outra.

- Sugestões de recursos tecnológicos:
Câmera de dispositivo móvel para fotografar e filmar.
Um programa de edição de vídeo - *Windows movie maker* (esta edição será feita pela professora).
Aplicativo de pintura e desenho - *Paint*.
Padlet.

- Divulgação:
As crianças poderão fazer um vídeo, convidando os pais e colegas da escola a apreciar o mural.
As pinturas no aplicativo poderão ser salvas e organizadas num mural virtual.
Divulgar o vídeo e mural no site da escola.

4ª Sequência de Atividades a partir da música indígena Tangará Mirim - Mborai Marae

a) Apresentação da música:
Apreciação da música. Levar as crianças a perceberem que é uma música em outro idioma. Pensar sobre o que será que estão cantando.

b) Atividades e experimentação artística:
Criar uma coreografia para a música e fazer um vídeo.

- Sugestões de atividades:
Ler a letra da música para as crianças, pedir que repitam, possibilitar que compreendam o que a música quer dizer, cantar. Uma vez conhecendo a letra da música, o seu significado, poderá propor a criação de alguma pintura corporal e uma coreografia. Identificar os instrumentos utilizados nessa música e confeccionar alguns maracás, adornando com motivos indígenas, para acompanhar a música. Filmar com celular as crianças cantando, dançando e tocando; e editar o vídeo. (as crianças poderão filmar alguns momentos).

- Sugestões de recursos tecnológicos:
Câmera de dispositivo móvel para fotografar e filmar.
Um programa de edição de vídeo - *Windows movie maker* (esta edição será feita pela professora).

- Divulgação:
Site da escola.

5ª Sequência de Atividades a partir da música A força - Música indígena com recursos eletrônicos.

a) Apresentação da música:
Apreciação da música. Levar as crianças perceberem que há sons de outros instrumentos, diferentes da música anterior. Identificar e nomear esses instrumentos. Chamar a atenção para o ritmo. Há uma mescla da tradição indígena com a música contemporânea incluindo a tecnologia. A música procura passar a relação dos indígenas com a natureza.

b) Atividades e experimentação artística:
Criação de movimentos de acordo com o ritmo da música. Criação de melodias a partir de um aplicativo de música.

- Sugestões de atividades:
Propor que as crianças criem movimentos de acordo com o ritmo que poderão ser filmados por elas. Também podem criar suas melodias, fazendo uso do aplicativo de música que possui alguns instrumentos usados pelos indígenas, como a flauta e o tambor. Essas melodias poderão ser salvas e editadas, dando a possibilidade da turma criar uma música, apreciar e dançar.

- Sugestões de recursos tecnológicos:
Câmara de dispositivo móvel para filmar.
Aplicativo musiclab - <https://musiclab.chromeexperiments.com/Experiments>

- Divulgação:
Site da escola.

6ª Sequência de Atividades a partir da biografia do artista visual Denilson Baniwa

a) Apresentação da biografia:
Conhecer um pouco do artista visual Denilson Baniwa. Apresentação de slides contendo imagens e dados sobre sua vida e obra. Fazer a leitura para as crianças.

b) Atividades e experimentação artística:
Criação de desenhos e pinturas a partir da apreciação de algumas das obras do artista. Representação de algumas obras do artista utilizando o próprio corpo.

- Sugestões de atividades:
Solicitar às crianças a criação de desenhos e pin-

turas inspiradas nas produções desse artista.

Também poderá propor que as criações sejam feitas utilizando o próprio corpo e que sejam fotografadas pelas crianças. Podendo organizar um álbum virtual.

- Sugestões de recursos tecnológicos:
Câmera de dispositivo móvel para fotografar.
Padlet.

- Divulgação:
Site da escola.

Impactos do projeto na escola e/ou na comunidade:

A realização de um projeto que envolve a relação de crianças da Educação Infantil com a arte indígena, focando na pintura corporal e tendo a tecnologia digital como ferramenta para enriquecer tal conexão, pode ter diversos impactos positivos tanto para a escola quanto para a comunidade. Aqui estão alguns dos possíveis impactos:

- Promoção da Autoconsciência: O projeto pode ajudar as crianças a desenvolverem uma maior consciência sobre seus próprios corpos e identidades. Explorar a relação entre o corpo individual e coletivo, em conjunto com a pintura corporal indígena, pode permitir que as crianças reflitam sobre suas próprias características e singularidades.

- Conexão com a Cultura Indígena: A introdução da arte indígena no projeto oferece uma oportunidade única para explorar as tradições, os simbolismos e os valores culturais dos povos indígenas. Isso amplia a compreensão das crianças sobre diferentes modos de vida e expressões artísticas.

- Integração da Tecnologia Digital: Incorporar a tecnologia digital no projeto permite que as crianças experimentem uma abordagem moderna para expressar suas ideias sobre o corpo. Isso pode envolver atividades como criação de arte digital inspirada em técnicas indígenas, produção de animações ou até mesmo o uso de aplicativos interativos com a mediação da professora.

- Aprendizado Interdisciplinar: O projeto abrange os cinco campos de experiências. Isso esti-

mula um aprendizado interdisciplinar, mostrando como diferentes áreas do conhecimento estão conectadas e enriquecem a compreensão global do tema.

- Desenvolvimento Criativo: A conexão entre arte indígena e tecnologia digital pode inspirar a criatividade das crianças. Elas podem explorar diferentes formas de expressão, misturando elementos tradicionais com modernos, ou que incentivam a inovação e o pensamento criativo.

- Inclusão e Empatia: Ao explorar a diversidade de corpos e identidades através da arte, o projeto pode promover a empatia e o respeito pelas diferenças entre as crianças. Isso pode criar um ambiente mais inclusivo na escola e na comunidade.

- Colaboração e Trabalho em Equipe: O projeto pode envolver atividades colaborativas em grupo, incentivando as crianças a trabalharem juntas para criar arte, discutir ideias e compartilhar perspectivas. Isso promove habilidades de comunicação e colaboração.

- Exposição e Compartilhamento: Ao final do projeto, as crianças podem ter a oportunidade de compartilhar suas criações com a comunidade por meio de exposições, apresentações ou publicações online. Isso ajuda a construir um senso de realização e orgulho em suas realizações.

- Valorização da Identidade Cultural: O projeto pode ajudar a fortalecer a identidade a importância de valorizar a própria e a identidade dos outros, além de destacar como diferentes culturas enriquecem nossa sociedade como um todo.

- Envolvimento das Famílias: O projeto pode se estender para envolver as famílias das crianças, incentivando o diálogo entre gerações sobre a relação entre corpos, cultura e tecnologia.

É um projeto que pode criar oportunidades significativas de aprendizado, reflexão e consideração cultural, ao mesmo tempo que promove a criatividade, a empatia e a colaboração.

Fotos e anexos:

Fotos que despertaram o interesse pela temática – arquivo da professora:



Referências:

BARBOSA, Ana. Mae. **A imagem no ensino de Arte: anos 1980 e novos tempos.** 7ª ed. ver. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BRITO, Glaucia da Silva.; PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. **Educação e novas tecnologias: um repensar.** Curitiba: IBPEX, 2008.

FREITAS, Giovanina Gomes de. **O esquema Corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade.** Ed: UNIJUÍ, 1999.

HERNANDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual.** Porto Alegre: Mediação, 2007.

LEITE, Lígia Silva. Mídia e a perspectiva da tecnologia educacional no processo pedagógico

contemporâneo. In: FREIRE, Wendel. et al. (Org.). **Tecnologia e educação: as mídias na prática docente.** 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

MENEZES, Sabrina Padilha de. **Cultura estética indígena híbrida: Uma abordagem interdisciplinar acerca da pintura corporal Parkatêjê.** Orientador: Phd Alexandre Silva dos Santos Filho. 2016, p. 160. Dissertação de mestrado. (Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade da Amazônia). Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Marabá, 2016.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção.** 2 ed.- São Paulo: Martins Fontes, 1999.

OROFINO, Maria Isabel. **Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade.** São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2005.

PONTES, Gilvania. Mauricio. **Arte na educação da infância: saberes e práticas da dimensão estética.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013.

RICHTER, Sandra. **Criança e pintura: ação e paixão de conhecer.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

SILVA, Aracy Lopes da; FARIAS, Agenor José Teixeira Pinto. Pintura corporal e sociedade: os “partidos” Xerente. In: VIDAL, Lux (Org.). **Grafismo indígena: estudos de antropologia estética.** 2 ed. - São Paulo, Studio Nobel: FAPESP: Editora da Universidade de São Paulo, 2000. P. 89-116.

PRÁTICA LITERÁRIA PARA ALUNOS COM DISLEXIA: JOGOS EDUCATIVOS

Thais Faustino Bezerra

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Pós-graduanda em Mídias na Educação pela UERN. E-mail: cantinhodadislexia@gmail.com

Vânia de Moraes

Universidade de Taubaté (UNITAU) / Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Pós-doutora pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Doutora em Comunicação e Semiótica na PUC/SP e Mestra em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté (UNITAU). Pesquisadora e docente da UFRN e do Programa de Pós-graduação - Mestrado em Linguística Aplicada e do curso de graduação em comunicação social da UNITAU. E-mail: vania.unitau@gmail.com.

Número de estudantes envolvidos: 1.724

Ano/Série: 5º Ano - Ensino Fundamental I

Componente Curricular: Língua Portuguesa

Objetivo:

O presente trabalho tem como objetivo apresentar jogos educativos para auxiliar na prática literária de alunos com dislexia.

Descrição do projeto:

Juntamente com o distanciamento social, a pandemia foi um momento educacional e socialmente desafiador para todos. Pensando nisso, o projeto educativo e inclusivo no Instagram: Cantinho da Dislexia (@cant.inhodadislexia) nasceu para compartilhar todo tipo de informação relacionada à dislexia e disponibilizar conteúdos educativos e inclusivos nas mais diversas áreas do conhecimento para auxiliar no processo de ensino de alunos com dislexia. Como tal, também pretende trabalhar com pais e educadores para melhorar a prática inclusiva para os alunos, uma vez que muitos não têm muita informação e possibilidades de recursos lúdicos para os ajudar na prática com alunos disléxicos.

Atividades realizadas:

Inicialmente será lido o livro - O Grande Rabanete, com os alunos, contextualizando os personagens da história, recontando a história pelos alunos, e em aula com os alunos. Reescrevendo a história através da pintura e desenho, apresentando trechos de histórias da perspectiva dos

alunos, bem como peças autênticas e incrementos feitos pelos alunos.

Os professores inserem então jogos de memória e jogos de quebra-cabeça, e trabalham em grupos para criar espaço para a socialização do conhecimento entre os alunos. Os professores podem jogar jogos educativos individualmente ou em grupo de alunos, sempre recuperando fatos de histórias a partir de fragmentos encontrados no jogo, e solicitando que os alunos escrevam frases curtas ou palavras-chave. Dessa forma, os educadores podem adaptar a brincadeira desta obra à situação e às necessidades de aprendizagem dos alunos em sua prática literária em sala de aula.

Impactos do projeto na escola e/ou na comunidade:

Muito se tem falado sobre a contribuição dos jogos no processo de ensino em sala de aula, como recurso educativo e dinâmico capaz de auxiliar práticas envolvendo acervos literários. Portanto, os jogos são uma excelente oportunidade para os professores ajudarem os alunos com dislexia a desenvolver boas habilidades de leitura. Como a dislexia é definida como um transtorno de aprendizagem que dificulta os alunos de ler, escrever e ortografia, ela prejudica o progresso literário na sala de aula. Portanto, os jogos apresentados neste trabalho podem ajudar os educadores a se conceituarem e a desenvolverem de forma prazerosa as habilidades de leitura, escrita e ortografia de alunos disléxicos durante a prática literária em sala de aula.

Fotos e anexos:

Figura 01 – Jogo da Memória

Fonte: Jogos elaborados pela autora, com base nos recursos gratuitos do Canva (2023).

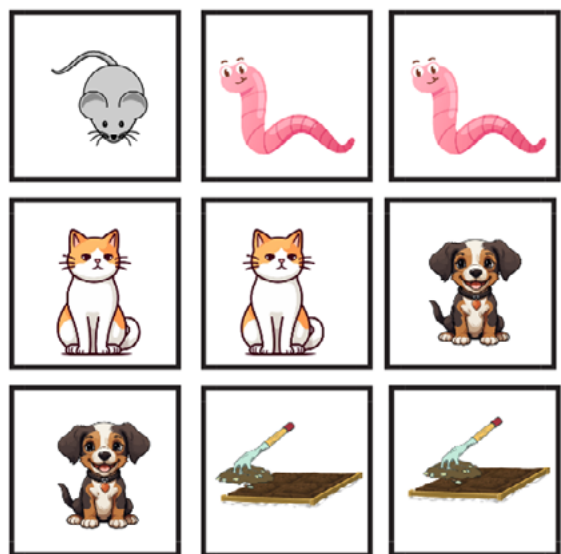
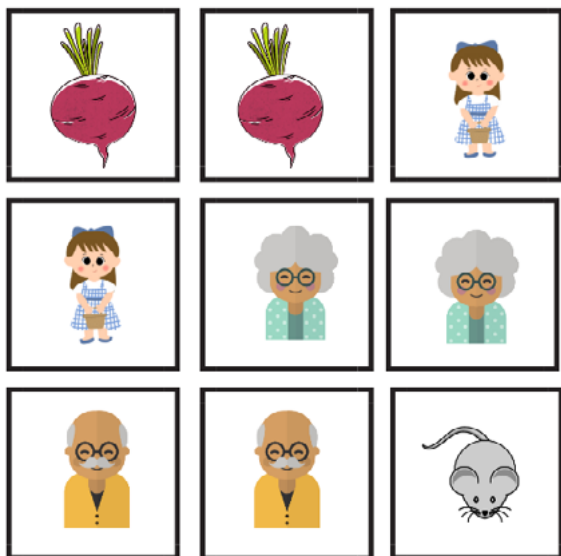
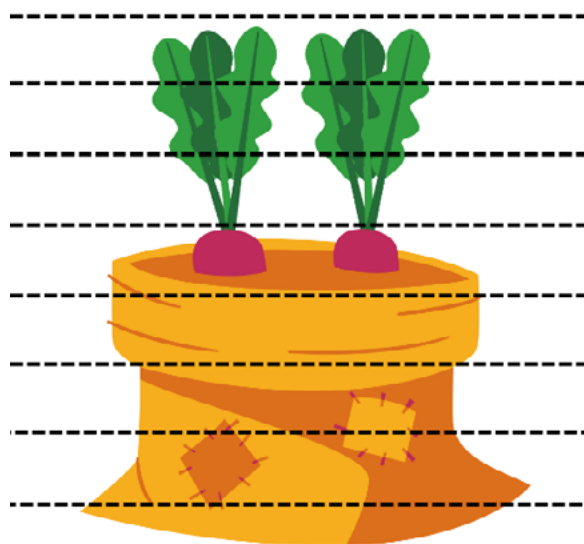
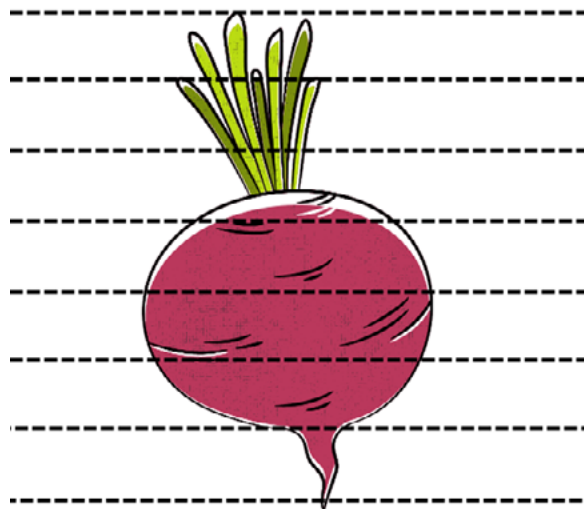


Figura 02 – Jogo do quebra-cabeça

Fonte: Jogos elaborados pela autora, com base nos recursos gratuitos do Canva (2023).



Sobre os organizadores



Danilo Passos Santos

Senac - Unidade de Pindamonhangaba

Professor de Redação e Literatura. Mestre em Linguística Aplicada pela UNITAU - SP. Atua com revisão gramatical e de materiais acadêmicos e profissionais. Pós-graduado em Especialização em Língua Portuguesa: linguagem e literatura.. Atuou como pesquisador científico no PIBID CAPES e PIBIC do CNPq. Autor independente de três romances. E-mail: odanilopassos@gmail.com



Eliana Vianna Brito Kozma

Universidade de Taubaté (UNITAU)

Possui doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem e mestrado em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tem graduação em Letras pela Universidade Braz Cubas e em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul. Atualmente é professora assistente doutora da Universidade de Taubaté e editora da revista online Caminhos em Linguística Aplicada. Encontra-se exercendo a função de Coordenadora do Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, com ênfase em Ensino de Língua Materna, e suas publicações versam sobre os seguintes temas: estratégias de leitura, discurso jornalístico, discurso publicitário, gêneros discursivos, linguagem midiática, entre outros. E-mail: eliana.brito@unitau.br .



Karin Quast

Universidade de Taubaté (UNITAU)

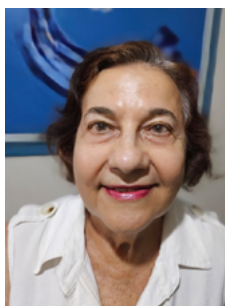
Possui Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2009), mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté-UNITAU (2003), Especialização em ensino da língua inglesa (UNITAU), graduação em Letras (UNIVAP). Atua principalmente nos seguintes temas: ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras sob a perspectiva histórico-cultural e enunciativo-discursiva de linguagem; fonologia da língua inglesa; teorias de ensino/aprendizagem e abordagens de ensino de língua estrangeira; discurso interior; metodologias ativas; narrativas, jogos (digitais, de tabuleiro, RPG e de Realidade Alternativa) e gamificação no ensino-aprendizagem de línguas; letramento em jogos. E-mail: ludificar.ensinolinguas@gmail.com



Luiz Guilherme de Brito Arduino

Universidade Anhembi Morumbi / Centro Universitário Senac - Unidade Santo Amaro

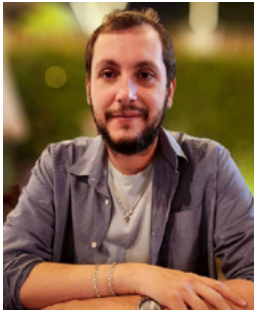
Doutorando em Design pela Universidade Anhembi Morumbi (UAM). Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté (UNITAU), especialista em Comunicação, Semiótica e Linguagens Visuais, pelo Centro Universitário Braz Cubas Educação e graduado em Publicidade e Propaganda pela Universidade de Taubaté (UNITAU). Bolsista PROSUP/CAPES/ PPG Design da Universidade Anhembi Morumbi. É professor no Centro Universitário Senac nos cursos da área de Gestão e Negócios. Endereço eletrônico: lguilherme.br.designer@gmail.com



Miriam Bauab Puzzo

Universidade de Taubaté (UNITAU)

Possui graduação em Letras pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de São José do Rio Preto (1967), graduação em Pedagogia pela Universidade do Vale do Paraíba (1973), mestrado em Literatura Brasileira pela Universidade de São Paulo (1997), doutorado em Letras (Teoria Literária e Literatura Comparada) pela Universidade de São Paulo (2004) e pós-doutorado em Linguística na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2008). Atualmente é professora aposentada da graduação e professora visitante vinculada ao Programa de Pós-graduação - Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: linguística, literatura brasileira e jornalismo.



Rodolfo Meisser Rolando

Universidade de Taubaté (UNITAU)

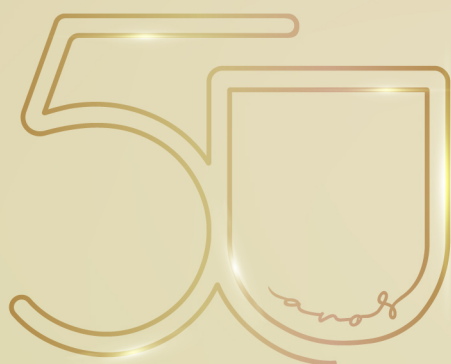
Possui doutorado (2018) em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e mestrado (2015) em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté. Concluiu, em 2021, estágio pós-doutoral em Educação Científica pela Faculdade de Engenharia e Ciências de Guaratinguetá UNESP. É licenciado em Letras, Pedagogia e Filosofia. No momento, é professor do programa de pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté (UNITAU) e também atua como professor, coordenador pedagógico e supervisor na educação básica. Atua principalmente nos seguintes temas: formação de professores; ensino-aprendizagem de línguas/literatura; relações entre escola, linguagem e transformação social.



Vânia de Moraes

Universidade de Taubaté (UNITAU) / Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Pós-doutora pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Doutora em Comunicação e Semiótica na PUC/SP e Mestra em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté (UNITAU). Pesquisadora e docente da UFRN e do Programa de Pós-graduação – Mestrado em Linguística Aplicada e do curso de graduação em comunicação social da UNITAU. E-mail: vania.unitau@gmail.com.



UNITAU
Universidade de Taubaté

ISBN: 978-65-86914-92-4

CSL



9 786586 914924